

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN
UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep ADANUR

**TRABZON
Haziran, 2011**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN
UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ**

Zeynep ADANUR

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN**

**TRABZON
Haziran, 2011**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 09/06/2011

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN

Üye : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylanm.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Zeynep ADANUR

09/06/2011

ÖNSÖZ

Eğitim sistemimiz içerisinde birleştirilmiş sınıfların önemi yadsınamayacak kadar fazladır. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yapıldığı okullarda verilecek olan eğitim ve öğretimin kalitesi nitelikli öğretmen ve öğretim programı ile mümkündür. Son yıllarda gündemde olan yeni öğretim programları ve özellikle yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alarak eğitim-öğretim sürecine pek çok yeni öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme süreçleri kazandırmış ve eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırmayı hedeflemiştir.

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini ve bu yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunları ortaya koymanın yanında yaklaşımın birleştirilmiş sınıflar için gereklilik düzeyleri hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim-öğretim süreci çeşitli boyutlarıyla incelenmiş, yeni öğretim programının birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullardaki verimliliğinin artırılması noktasında önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın başlangıcından itibaren her aşamasında beni cesaretlendiren, bilgi ve tecrübelerini paylaşan, bana yardımcı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN' a, tüm çalışma boyunca desteğini esirgemeyen ve bilgilerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Durmuş EKİZ' e ve SPSS analizlerinde yardımlarını aldığım Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI' ya ve çalışmanın gerçekleştiği Trabzon il merkezi ve ilçelerinde görev yapan başta birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm eğitime gönül vermiş öğretmenlerimize, ayrıca; anlayış, sabır ve desteğinden dolayı aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Haziran, 2011

Zeynep ADANUR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	IX
ABSTRACT	X
TABLOLAR LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
GRAFİKLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
GİRİŞ.....	1-4

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER.....	5-8
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	9-54
2.1. Türk Eğitim Sistemi	9
2.2. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı	12
2.2.1. Türkiye’de Birleştirilmiş Sınıfların Tarihçesi	14
2.2.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri	15
2.2.3. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması	20

2.2.4. Birleştirilmiş Sınıflarda İlköğretim Programlar (1-5) Ünite ve Temalarının İşlenişi	21
2.2.5. Birleştirilmiş Sınıfla Öğretimin Avantajları ve Akademik Üstünlükleri..	25
2.2.6. Birleştirilmiş Sınıfla Öğretimin Sınırlılıkları	27
2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapacak Öğretmenlerin Yeterlilikleri	28
2.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Temel Sorunlar	30
2.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretme-Öğrenme Süreci	34
2.5.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli ve Ödevli Dersler	34
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım	36
2.6.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğretim	41
2.7. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ	55-74
3.1. Metodoloji, Metot ve Teknik	55
3.2. Araştırmada Kullanılan Yöntemlerin Felsefi Dayanakları	57
3.3. Bilimsel Araştırmalarda Nicel (Pozitivist, Objective) Yaklaşım	59
3.4. Bilimsel Araştırmalarda Nitel (Relativist, Subjective) Yaklaşım	60
3.5. Nitel ve Nicel Araştırmaların Karşılaştırılması	61
3.6. Araştırmanın Yöntemi	64
3.6.1. Betimsel Araştırma Yöntemi	64
3.6.2. Anket	65
3.6.3. Mülakat (Görüşme)	67
3.7. Evren	69
3.8. Örneklem	69
3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	69
3.9.1. Araştırmanın Geçerliliği	69
3.9.2. Araştırmanın Güvenilirliği	70
3.10. Veri Toplama Araçları	71
3.11. Araştırmanın İşlem Yolu	72
3.12. Araştırmada Veri Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA	75-144
4.1. Nicel Verilerin Analizi ve Bulgular.....	75
4.1.1. Anketten Elde Edilen Kişisel Bilgiler İle İlgili Bulgular	75
4.1.2. BS Okutan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	78
4.1.3. BS Okutan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	79
4.1.4. BS Okutan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	82
4.1.5. BS Okutan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	85
4.1.6. BS Okutan Öğretmenlerin Bir Arada Okuttukları Sınıf Sayısına Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	87
4.2. Anket Bulgularının Özeti	88
4.3. Nitel Verilerin Analizi	88
4.3.1. Mülakata Katılan Öğretmenlere ait Önbilgiler	89
4.3.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Yaklaşımın Gerekliliği Hakkındaki Görüşler	92
4.3.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanışında Karşılaşılan En Önemli Sorunlar	97
4.3.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	103
4.3.5. Birleştirilmiş sınıflı Okullarda Ödevli ve Ödevsiz Saatlerde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri	108
4.3.6. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programından Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri	111

4.3.7. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygun Ölçme-Değerlendirmenin Yapılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	117
4.3.8. BS' lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Öğrenci Özelliğinden Dolayı Karşılaşılan Güçlükler	121
4.3.9. BS' lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışının Öğrencilere Kazandırdığı Beceriler	125
4.3.10. BS' lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Zorluk Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ..	129
4.3.11. Birleştirilmiş sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Okul Fiziki Şartlarından Dolayı Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri	132
4.3.12. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ailelerle Öğrencilerin İletişim Düzeylerine İlişkin Görüşleri	137
4.3.13. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Yapılan Teftişlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	141
4.4. Mülakat Bulgularının Özeti	144
SONUÇ VE ÖNERİLER	146
YARARLANILAN KAYNAKLAR	153
EKLER	161
ÖZGEÇMİŞ	169

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini incelemektir. Çalışmada birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilirlik düzeyleri hakkındaki görüşleri, çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştığı konuları da derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 76 Sınıf Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda anket formu geliştirilerek 76 birleştirilmiş sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yarı yapılandırılmış bir mülakat formu geliştirilmiş ve 20 sınıf öğretmeniyle mülakat yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi ve Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmış, analizlerde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Mann Whitney U testi ve Ki-kare testinden yararlanılmıştır. Mülakatlar yoluyla elde edilen nitel veriler ise “sürekli karşılaştırmalı” metot yoluyla analiz edilerek sunulmuştur.

Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı öğretim faaliyetlerindeki uygulamalarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci mevcudu ve okuttukları sınıflar açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflar için gerekli olduğu, ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni öğretim programından yeterince faydalanamadıkları ve yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmiş öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında öğretmenlerin pek çok sorunla karşı karşıya oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

The main of this study is to investigate applicability of constructivist approach in joint primary classes. In the study, views of joint classes about the level of applying constructivist approaches into their classes are examined on the basis of various variables. In addition, in the study it was attempted to examine the problematic issues faced by teachers during the process of practicing constructivist approach in the joint primary classes.

In the study, a descriptive method has been used. The study was carried in 2010-2011 academic year with 76 primary teachers who teach in the joint classes in Trabzon province. In parallel with the aim of the study, a questionnaire has been developed and applied to 76 primary school teachers. In addition, semi-structured interviews with 20 voluntary joint primary class teachers carried out in the study. Teachers' Views on Application of Constructivist Learning Approach in Joint Classes Questionnaire and Semi-Structured Interview Forms were used as means of data collection instruments in the study. The quantitative data was analyzed by employing SPSS 15.0 software. In the analysis, Pearson Moments Correlation co-efficiency, Mann Whitney U Test and Chi-Square tests were utilized. The qualitative data which was collected through semi-structured interviews were analyzed and presented through "constant comparison method".

The study results indicate that there are meaningful differences in teachers' practices of constructivist approach in their teaching activities in terms of measurement and assessment processes, class size and grade levels variables. In addition, it was found out that the teachers agreed that the utilization of constructivist learning approach was necessary in primary schools, however, it was concluded that teachers of joint classes were not able to utilize new curriculum at adequate level. The results of the study indicate that joint class teachers were face to face various problematic issues while they tried to implement constructivist oriented primary school curriculum.

Key Words: Joint Classes, Constructivist Approach, Teacher Views

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr</u>
1	Öğretmen ve Derslik Sayısına Göre Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri.	21
2	2005-2006 Öğretim Yılından Başlayarak Yıllara Göre Uygulama Programları	23
3	Tek Öğretmenli ve Beş Sınıfı Bir Arada Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programı	24
4	Nitel ve Nicel Araştırmaların Karşılaştırılması	63
5	Anket Alt Faktörleri ve Anketi Oluşturan Maddeler	73
6	Ankete Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	76
7	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği ile İlgili Bulgular	78
8	Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği ile İlgili Bulgular	80
9	Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği ile İlgili Bulgular	82
10	Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği ile İlgili Bulgular	85
11	Öğretmenlerin Bir Arada Okuttukları Sınıf Sayısına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği ile İlgili Bulgular	87
12	Mülakata Katılan Öğretmenlere Ait Önbilgiler	89
13	BS Okutan Öğretmenler ve Okuttukları Sınıflar	91
14	Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Karşılaşılan En Önemli Sorunlar	97
15	BS'lerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri	104
16	Ödevli ve Ödevsiz Saatlerde Karşılaşılan Güçlükler	108

17	Yeni Öğretim Programından Yeterince Yararlanabiliyor Musunuz?	112
18	Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Öğrenci Özelliğinden Dolayı Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	122
19	BS'lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Öğrencilere Kazandırdığı Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri	126
20	BS'lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Zorluk Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ...	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar	32

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik Nr.</u>	<u>Grafiğin Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Okutulan BS'lere Ait Sınıf Mevcudu ve Öğretmen Sayısı	92
2	BS'lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekliliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri	93
3	BS'lerde Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Ölçme-Değerlendirme Yapabilme Düzeyleri	117
4	BS'lerde Okul Fiziki Şartlarından Dolayı Karşılaştıkları Güçlükler	133
5	BS'lerde Ailelerle Öğrencilerin İletişim Düzeyleri	137

KISALTMALAR LİSTESİ

BS : Birleştirilmiş Sınıf

GİRİŞ

İlköğretim, eğitim sistemimiz içerisinde ülkemizdeki okullaşma oranlarının en yüksek düzeyde olduğu eğitim kademesidir. Öğrencilere ilköğretim kademesinde kazandırılacak olan bilgi ve becerilerin diğer üst kademeler için de temel teşkil ettiği bilinen bir gerçektir (Özben, 1997). Kırsal kesimlerde oluşturulan birleştirilmiş sınıflı okullar ise, ilköğretimin değişik biçimde çalışan birer eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır (Binbaşoğlu, 1999).

Küçük yerleşim yerlerimiz olan her köye, her sınıf düzeyi için bir sınıf açmak ve bir öğretmen bulmak mümkün olmayabilir. Bu durumda, birden fazla sınıfı birleştirerek bir ya da bir kaç öğretmen tarafından yönetilmesi zorunluluğu doğmaktadır (Özben, 1997).

Türkiye’de pek çok nedenden dolayı dağınık ve küçük yerleşim birimlerinin varlığı söz konusudur. Bu yerleşim yerlerinin de nüfusu oldukça az olduğundan öğrenci sayısı da büyük yerleşim yerlerine göre azdır. Bazı yerleşim birimlerinde ise ilköğretimin birinci kademesinin her sınıfında sadece 2-3 öğrenci bulunmaktadır. Böyle bir durumda da öğrenci sayısı ancak 2-3 öğrenci olan bir sınıfa bir öğretmen vermek ülke ekonomisi için pahalı bir yatırım olacağından, bu gibi yerlerdeki sınıfların birleştirilmesi gerçeği ortaya çıkmıştır. Bazı yerleşim birimlerinde ise öğrenci sayısı yeterli olmasına karşın derslik sayısı yetersizliği sınıfların birleştirilmesini bir gereklilik haline getirmiştir (Köklü, 2000).

Ülkemizin sahip olduğu ekonomik ve coğrafi koşullar, ilköğretim okullarında verilmesi gereken zorunlu sekiz yıllık temel eğitimin tek tip okulla gerçekleştirilmesi açısından engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla, kız ve erkek öğrenciler için parasız ve zorunlu olan sekiz yıllık temel eğitimin yaygınlaştırılmasında ve ilköğretimin amaçlarına ulaşmasında değişik uygulamalara başvurulmaktadır (MEB, 2002: 14). Bunlardan bazıları, yatılı ilköğretim bölge okulları, pansiyonlu ilköğretim okulları, taşınmalı ilköğretim uygulamaları ve birleştirilmiş sınıflardır. Bu uygulamalar sistemdeki sorunları çözmek amacıyla geliştirilmiş çözümlerdir (Köksal, 2009).

Pansiyonlu ilköğretim uygulaması, taşınmalı ilköğretim uygulaması gibi uygulamaların başlatılması birleştirilmiş sınıflar uygulaması sorununu halletmenin en kesin yolu olarak görülmüştür. Ancak, hem ailelerin taşınmalı ve pansiyonlu okullara karşı olan olumsuz tutumları hem de bu uygulamalar esnasında karşılaşılan finansman sorunları kapatılan birçok birleştirilmiş sınıflı okulların yeniden açılmasını gerekli kılmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların kapatılmasının bir çözüm olmadığı, iyileştirilmelerinin ve kalitelerinin artırılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesinin gerektiği gerçeği kabul edilmesi gereken bir gerçektir (Şahin, 2003: 168).

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yapılmakta olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, genel olarak daha mesleklerinin ilk yıllarında çalışmaktadırlar. Her ne kadar hizmet öncesi eğitim almış olsalar bile, daha meslek hayatının en başında, tecrübesiz öğretmenler olmaları nedeniyle pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerdeki mesleki bilgi eksiklikleri, yaşadıkları deneyim azlığı bu tür uygulamaların yapıldığı okullarda pek çok sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Dursun, 2006).

2007- 2008 eğitim-öğretim yılı istatistik verilerine göre, Türkiye'deki 34.093 ilköğretim okulundan 14.574'ü birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okuludur. Bu okullarda 487.524 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 248.533'ünü erkek öğrenci ve 238.991'i ise kız öğrencidir. Öğrencilerin 203.257'si iki sınıfı bir arada eğitim-öğretim görürken, 154.931'i üç sınıf bir arada, 12.399'u dört sınıf bir arada ve 116.937'si ise beş sınıf bir arada eğitim-öğretim görmektedir (MEB, 2008).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okulların sayısının fazla oluşu, Türkiye'nin geri kalmışlığının bir göstergesi olarak düşünülmemelidir. Birleştirilmiş sınıflı okullar yetersizliğin, çaresizliğin ve geri kalmışlığın bir sembolü olarak görülmemelidir. Çünkü gelişmiş olan pek çok ülkede de halen birleştirilmiş sınıflı okullar mevcut durumunu korumaktadır. Türkiye'nin içerisinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar düşünüldüğünde ülkemizin halen birleştirilmiş sınıflara olan ihtiyacının devam etmekte olduğu görülmektedir. Bu sebeple, ülkemizdeki pek çok kırsal alanlara eğitim-öğretim hizmetini getirmenin yolu da birleştirilmiş sınıflı okullar uygulamasından geçmektedir (Doğan, 2000). Dolayısıyla, Türk Eğitim Sistemi'nde ülkemiz koşulları göz önüne

alındığında, birleştirilmiş sınıf kavramı Türkiye' nin bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de pek çok ilköğretim okulunun birinci kademesinde uygulanmak zorunda kalınan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni programa, yeni yetişen öğretmenlere ve yeni teknolojilere rağmen bu sorunlar halen devam etmektedir (Dursun, 2006: 5).

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları her ne kadar ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkan bir uygulama olsa da eğitimsel yeniliklerin bir parçası veya alternatif bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik pek çok avantajı temele alınarak tercih edilen bir uygulama olması dolayısıyla önemsenmesi gereken bir konudur. İster gereksinimler sonucunda oluşturulsun isterse tercih sonucu ortaya çıksın birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir yere sahip olmakta ve önem arz ettiği için de üzerinde durulması gereken bir eğitim gerçeğidir. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye'deki ve dünyadaki birleştirilmiş sınıf uygulamalarını dikkate alarak, ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulamasını iyileştirecek ve çağdaş bir görünüme kavuşturacak yeni reformlar düzenlemeli, bu reformların uygulamaya geçirilmesini sağlamaya yönelik çalışmalara öncelik vermesi gerekmektedir (Yıldız, 2009: 174).

İlköğretimde birleştirilmiş sınıflar önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla, İlköğretim Programı' nda yer alan bütün amaç, ilke, yöntem ve teknikler birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullar için de geçerli olmaktadır. Bu nedenle, İlköğretim Programı'nın baş kısmında yer alan Milli Eğitimin amaçları, ilköğretim yapılacak bütün eğitim-öğretim çalışmalarına yön verecektir. Bu amaçlar, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapacak tüm öğretmenlerin çalışmalarında temel teşkil etmek durumundadır (Binbaşoğlu, 1999).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın sınıflarında uygulanabilirliğine yönelik görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde, araştırma ile ilgili genel bilgilere yer verilerek araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulacaktır. İkinci bölümde ise, konu ile ilgili genel

bir literatür taraması yapılarak bilgi verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın metodolojisi, yöntemi ve veri toplama araçları ve süreçleri ile ilgili bilgi verilirken, dördüncü bölümde araştırma ile ilgili elde edilen bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir. Son olarak beşinci bölümde ise, araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar özetlenerek ulaşılan sonuçlara göre öneriler getirilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler günümüzde eğitim sistemimize de yansımakta ve eğitim-öğretimde sürekli yenileşmeyi gerekli kılmaktadır. Nitelikli eğitimle, donanımlı bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sistemlerinin birincil hedefi haline gelmiştir. Bireylere verilecek olan bu nitelikli eğitimin ancak değişen ve gelişen teknolojiyi sürekli takip eden eğitim sistemlerinin varlığıyla mümkün olduğu şüphesiz bir gerçektir. Bu sebeple eğitim sistemimizde sürekli ve çağa ayak uydurabilecek nitelikte yeni öğretim programlarına ve yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bilgiyi öğrenen için anlamlı kılmayı amaçlayan, bireyi ezbere değil bilgiyi üreten ve kendi kendine yapılandırmasını sağlayıcı nitelikteki öğrenme yaklaşımları ön plana alınmaktadır. Buna paralel olarak da eğitim sistemimizde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı önemli bir yere sahip olmuş ve tüm ülke genelinde, birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okulları da dahil olmak üzere, uygulamaya koyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı; son zamanlarda eğitim-öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahip olan yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın cevap aradığı temel problem cümlesi şöyledir: Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Araştırmada yukarıda belirtilen problem cümlesinin kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin cinsiyetlerine, görevdeki hizmet süresine, sınıflarındaki öğrenci sayısına, bir arada okuttukları sınıf sayısına, okuttuğu sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken daha çok hangi yöntem ve tekniklerden faydalanmaktadır?
3. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları nelerdir?
4. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında yeterli bilgi ve becerileri var mıdır?
5. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulama düzeyleri nelerdir?
6. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında okulların alt yapısı ve fiziki imkanları hakkında ne düşünmektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemiz eğitim sistemi içerisinde birleştirilmiş sınıflı okulların yeri ve önemi yadsınamayacak kadar fazla olmasına rağmen eğitim araştırmalarına yeterince konu edilmemiştir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasına değinen az sayıda akademisyen ve eğitim yöneticisi bulunmakta ve bu uygulamayı “ülke gerçeklerinin ortaya koyduğu bir zorunluluk” ve “Türkiye’ nin önemli eğitim sorunlarından biri” olarak tanımlamaktadır (Binbaşoğlu, 1999).

Türkiye’deki birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, ilgili çalışmaların özellikle 1960 yılından sonra arttığı göze çarpmakta ve 1968 yılında hazırlanan İlkokul Programı’nda, birleştirilmiş sınıflar önemli bir yere sahip olmaktadır. Bu programda birleştirilmiş sınıflarda öğretim yöntem ve teknikleri detaylı olarak dile getirilmiştir. Son zamanlarda ise, bazı ders içerikleri ve uygulanan programın dışında özellikle birleştirilmiş sınıflar için yeni diyebileceğimiz bir çalışma yapılmamıştır. Bu da Türk eğitim sistemi içerisinde birleştirilmiş sınıf kavramının araştırılmasını bir gereklilik haline getirmiş ve pedagojik ve kuramsal olarak değerlendirilmesinin önemi üzerinde yoğunlaşılması görüşü etrafında birleştirilmesini sağlamıştır (Yıldız, 2009: 3).

Mevcut eğitim sistemimizde uygulanan programların hedeflerinin tam olarak gerçekleştirilerek amaca ulaşabilmesi ve eğitimde mutlak başarının sağlanabilmesi için, ülkemizin bir geçeceği olarak karşımıza çıkan birleştirilmiş sınıf uygulamalarına gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim-öğretim ile ilgili literatür incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine yönelik yapılan çalışmalarda, özellikle yurtiçi kaynaklara bakıldığında yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu göze çarpmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilmesi için birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin bu öğrenme yaklaşımı hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanması konusunda yeterli beceriye sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda ne düzeyde etkili uygulanıp uygulanmadığının araştırılması amacıyla öğretmen görüşleri alınması gerekmektedir.

Günümüzde köye atanan öğretmen sayısı ve köy ilköğretim okullarımızın, özellikle birleştirilmiş sınıfla eğitim-öğretim veren okullarımızın sayısı düşünüldüğünde bu sayının küçümsenemeyecek kadar fazla oluşu, değişen programın ve uygulanan pek çok yaklaşımın öğrenme- öğretim sürecine yansımaları göz önüne alındığında ve alanyazında bu konu ile ilgili fazla çalışmanın olmaması bu çalışmanın yapılmasını bir gereklilik haline getirmektedir.

Araştırmadan ortaya çıkacak bulgular birleştirilmiş sınıflarda uygulanan programların bu okulların şartları temel alınarak geliştirilmesine ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarının yeni programların uygulanabileceği ortamlar olarak yeniden düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın program geliştirme uzmanlarına, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullara yeni atanacak öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılanların anket sorularına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini ortaya koyabilmek için, birleştirilmiş sınıf okutmakta olan öğretmenlere anket ve mülakat yapılmasının önemli olduğu varsayılmıştır.
3. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışma;

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili, Merkez ve diğer ilçeleri ile sınırlıdır. Trabzon'da birleştirilmiş sınıflarda 156 öğretmen görev yapmaktadır. Anket, 76 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.
2. Araştırma, kullanılan görüş anketi ve mülakatlarla sınırlıdır.
3. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan, anket ve mülakatı yanıtlayan birleştirilmiş sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Türk Eğitim Sistemi

Günümüz toplumlarının gelişmişliği, çağa ayak uydurabilirliği ya da geri kalmışlığı ile eğitim sistemleri arasında yakın bir ilişki olduğu özellikle son yıllarda öne çıkan bir gerçektir. Eğitim sistemleri, toplumları ayakta tutan, devamlılığını sağlayan ve toplumları yarınlara hazırlayan rolleri nedeniyle günümüzde önemli bir yere sahiptir (Köksal, 2009). Eğitim sistemleri oluşturulurken ülkelerin sosyal, ekonomik, kültürel, coğrafi, demokratik yapı ve toplumun eğitimden beklentilerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Akgün ve Şimşek, 2011).

Kalkınmış ve endüstrileşmiş bilgi toplumu olmaya doğru hızla ilerleyen milletler, kendilerini bu seviyeye getiren şeyin, eğitime verdikleri önemden kaynaklandığının farkına varmış bulunmaktadır. Yeni bir döneme girerken, kendi eğitim sistemlerini de yenileme ve gözden geçirme ihtiyacı duyan devletler en iyi okulları ve eğitim sistemlerini araştırmayı ilke haline getirmektedirler (Aydın, 1993: 58). Türkiye’de eğitim, kurumsal olarak okul çağındaki çocukların ve gençlerin yararlanacağı kurumlar olarak algılanmaya gelmiştir. Ancak eğitim, hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmelidir (Erdoğan, 2003: 260). Toplumunu oluşturan her üye kendisinden beklenen davranışları eğitim yoluyla öğrenmekte ve gerçekleştirmekte bu öğrenme süreci ise hayat boyu devam etmektedir. Ancak, bireylerden beklenen davranış şekillerinin ise topluma ve içinde yaşanılan zamana göre değişmekte olduğu görülmektedir. Toplumların çağın gereklerine dayalı olarak yaşadıkları değişim, eğitim sistemlerine de yansımakta ve eğitim sistemleri kendilerini toplumun yeni düzenine göre yeniden şekillendirmekte ve daha etkili olmak için gayret sarf etmektedir (Yeşilyurt, 2007).

Türkiye, 1980' li yıllardan sonra hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu değişim pek çok alana yansımakta, özellikle sosyo-ekonomik ve siyasal yapı yeni sahibi olduğu insan kaynağına bağlıdır. Dolayısıyla, belirlenen hedeflere en kısa sürede ulaşabilmenin yolu eğitim düzeyi yüksek bireylerden geçmektedir. Bu ise ancak, eğitim sistemimizi geliştirmekle mümkün olabilmektedir (Erdoğan, 2003: 261).

Türkiye Eğitim Sistemi, yönetim açısından merkezi bir yapıya sahip olduğu, program ve içerik bakımından, iyi insan, iyi yurttaş yetiştirmeyi amaçlarken, öğretim yöntem ve teknikleri bakımından hala geleneksel yöntemlerin hakim olduğu, eğitimin finansmanı konusunda yeni kaynakların yaratılması gerektiği, bu kapsamda yapılacak yeni yetki devrinin, aynı zamanda eğitime yeni kaynak yaratma açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminin ise bir bütün olarak sürekli bir değişim içinde dinamik yapıya kavuşturulması gerekmektedir (Gülcan, 2003).

Türk Eğitim Sistemi, kendisinden beklenilene yerine getirebilmesi için Türk Eğitim Sistemi ve yönetiminin ülkemizin insan kaynaklarının en etkin biçimde gelişmesini destekleyecek yapı ve işleve kavuşturulması, kaliteli eğitim fırsat ve imkanlarının yaygınlaştırılması, eğitimde kalite güvence sisteminin oluşturulması, eğitim fırsat ve imkanlarının herkes için erişilebilecek nitelikte olması gerekmektedir (MEB, 2009).

Türkiye Eğitim Sistemi'nin tüm boyutlarında, özellikle yapı ve süreçler boyutunda değişmelere yanıt veremediği, uyum sağlayamadığı; Milli Eğitimin genel amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği; eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerini tamamlayamadığı iş çevreleri, politikacılar, bilim insanları, eğitimciler ve hükümetler tarafından sıklıkla dile getirilmekte ve bu alanlardaki eksiklikler vurgulanmaktadır. Cumhuriyetin ilanından itibaren eğitim sistemimizi iyileştirme, geliştirme, çağdaşlaştırma çalışmalarının devam ettirilmesine rağmen eğitim alanında yaşanan sorunlar her dönemde farklı içeriklerle karşımıza gelmekte ve daha karmaşık bir durum söz konusu olmaktadır (Köksal, 2009: 7).

Eğitim sistemimizin öteden beri süregelen ve bir türlü çözülemeyen çeşitli sorunları vardı. Bu sorunlara bir de yirminci yüzyılda gelişen bilim ve teknoloji de eklenince ortaya

yeni gereksinimler çıkmıştır. Mevcut sistem verimsiz ve etkisiz hale gelmiş ve bu durum yenileşmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir (Gedikoğlu, 2005: 70).

Türk Eğitim Sistemi büyük bir sistemdir. Büyük sistemlerde sorunlarla karşılaşmak oldukça doğaldır. Asıl dikkat edilmesi gereken, karşılaşılan bu sorunlarla baş edebilmek için etkin önlemleri alarak, uygun yöntemleri kullanarak gerekli düzenlemeleri yapabilmek ve yeni yapılanmaları gerçekleştirebilmektir (Gedikoğlu, 2005).

Türk Eğitim Sisteminde özellikle üst öğrenime geçişlerde sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmamaktadır. Yapılması gereken okul öncesinden başlayarak toplumda üst öğretime yöneltilmesi konusunda eğitim sisteminin yeniden yapılanması konusuna gereken önemi vermektir (Gülcan, 2003: 8).

Eğitim sistemimize genel itibariyle baktığımızda, ezberciliğin egemen olduğu şüphesiz bir gerçektir. Sadece geçer not alma kaygısı ile ezberlenen bilgi kalıcılık göstermemekte ve hafızadan kolaylıkla silinebilmektedir. Sistemimiz öğrencilerimize çok sayıda bilgiyi ezberletmenin yerine az fakat işlevsel bilgileri kavratmaya yönelik olmalıdır. Asıl amaç, öğrencilere fazla bilgiyi yüklemekten ziyade bilgiye ulaşabileceği yolları ve kazanılan bilginin yaratıcı bir biçimde nasıl bir biçimde kullanılacağını öğretmek olmalıdır (Gedikoğlu, 2005: 75).

Ülkemizde ilköğretim olarak nitelendirdiğimiz temel eğitim kademesinde önemli bir takım sorunlar karşımıza çıkmaktadır. 1980'li yıllardan sonra kentlere doğru yaşanan yoğun göç sonucu, kentlerde eğitim için duyulan ihtiyaç ve istek artmıştır. Eskiden kırsal kesimlerdeki okullar eğitim yükünü paylaşıırken, bugün kentsel yerleşim birimlerine olan hızlı göç sebebiyle kırsal kesimdeki çocukların yükünü de kent okulları taşımak zorunda kalmıştır. Bu gelişmeler öğrencileri dersliklere sığamaz hale getirmektedir (Erdoğan, 2003). İlköğretimde karşımıza çıkan sorunlar arasında öğretmen sayısındaki ve niteliklerindeki yetersizlikler bilinmektedir. Derslik ve okul sayıları gerçek ihtiyacı karşılayabilecek yeterlilikte değildir. Bu sorunlar daha çok toplam nüfusun %35'ini oluşturan kırsal kesimlerde kendilerini göstermektedir. Yeterli sayıda öğretmen ve derslik olmayışı ilköğretimde kentlerde "ikili öğretim", kırsal kesimde ise hiç de verimli

olmayan, eğitimde niteliği olumsuz yönde etkileyen “birleştirilmiş sınıflar” uygulamalarını getirmiştir (Gedikoğlu, 2005).

2.2. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Literatür incelendiğinde, “birleştirilmiş sınıf” ve “birleştirilmiş sınıfla öğretim” ile ilgili yazılmış pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci sayısının azlığı başta olmak üzere, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle birden fazla sınıfın aynı derslikte bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından yetiştirilmesiyle oluşturulmuş eğitim ortamına “birleştirilmiş sınıf” denmektedir (Köksal, 2009).

Oğuzkan (1991) ise Eğitim Terimleri sözlüğünde: “Bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi nedeniyle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan ve birkaç öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır.” şeklinde tanımlamaktadır.

Birleştirilmiş sınıf kavramını Öncül (2000) ise öğrenci sayısı azlığı nedeniyle bir sınıfa düşen ve bu tip sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi yüzünden bir kaç sınıfın birleştirilmesinden oluşan ve tek bir öğretmen yönetiminde bulunan sınıf olarak tanımlanmaktadır.

Bir başka tanıma göre birleştirilmiş sınıf; “Aynı anda iki veya daha fazla sınıfın bir öğretmenin sorumluluğunda olmasıdır” şeklinde ifade edilebilir (Hargreaves ve diğerleri, 2001: 499).

Literatürde birleştirilmiş sınıflara, ayrıştırılmış sınıflar (split grades), farklı yaş düzeylerinden oluşan sınıflar (multi-age classrooms), küme gruplaması (family groupings) döngülenen sınıflar (looping classrooms) gibi isimler de verilebilmektedir (Köksal, 2009).

Birleştirilmiş sınıf öğretimi ise, ilköğretimde birden fazla sınıfın birleştirilmesiyle bir grup meydana getirilerek, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine denilmektedir (Fidan,1988; Binbaşoğlu, 1999; Akbaşlı ve Pilten, 1999; Şahin, 2003; Köklü, 2000; Vural ve Vural: 2000).

Fidan (1988) ise birleştirilmiş sınıflarda yürütülen öğretimi, ‘‘A ve B grubundaki yıl öğrencilerinin birkaç sınıfını bir araya getirip, bir derslikte toplayıp, bir öğretmenin gözetimiyle yetiştirme çabasıdır’’ şeklinde ifade etmektedir.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflar çoğunlukla köylerde bulunmaktadır. Küçük yerleşim yerleri olan köyler varlığını devam ettirdiği müddetçe de birleştirilmiş sınıflar mevcut durumlarını koruyacaklardır (Köklü, 2000). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması, sadece bizim ülkemize özgü bir uygulama değildir. Bu uygulama, pek çok ülkede de uygulanmaktadır. Okulun bütün sınıflarına yetecek kadar öğrenci bulunmayan yerleşim birimlerinde halen varlığını sürdürmektedir. Bir sınıflı okul, pek çok ülkenin eğitimle ilgili kaynaklarında yer alan bir kavramdır (Şahin, 2007; Fidan ve Baykal, 1993).

Köye yönelik bir öğretim uygulaması niteliğinde olan birleştirilmiş sınıf uygulaması, Türk Eğitim Sistemi içerisinde önemli bir yeri olan ve sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine yönelik olarak gerçekleştirilen bir uygulamadır. Ülkemizde ilköğretim sekiz yıllık bir süreyi kapsamakta ve ilk beş yılına ilköğretim birinci kademe, son üç yılına ise, ilköğretim ikinci kademe denilmektedir. Her iki kademe de birbirinden farklı eğitim-öğretim özellikleri göstermektedir. Birinci kademe genel olarak sınıf öğretmenliği, ikinci kademe ise branş öğretmenliği uygulaması ağır basmaktadır. Birinci kademe kendi içerisinde, birinci devre ve ikinci devre diye iki kısma ayrılmaktadır. Birinci devre 1, 2 ve 3. sınıfları; ikinci devre ise 4 ve 5. sınıfları kapsamaktadır (Köklü, 2000). Birleştirilmiş sınıflarda: 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinden meydana gelen gruba A Grubu, 4 ve 5. sınıflardan meydana gelen gruba B Grubu öğrencileri denilmektedir (Erdem, 2008).

Küçük yerleşim yerleri olan kırsal bölgelerde görev yapan pek çok eğitimci için, birleştirilmiş sınıflarda yapılmakta olan öğretim, bir deney ya da yeni bir eğitimsel eğilim ya da yönelim değildir. Aksine bir bölgedeki sosyal, ekonomik ve coğrafi şartların gerektirdiği bir zorlamadır (Bilir, 2008). Dolayısıyla, ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulaması karşımıza şartların mecbur bıraktığı bir zorunluluk olarak çıkmaktadır.

Köksal (2009) Türk eğitim sisteminde ‘‘birleştirilmiş sınıflar’’ uygulaması ‘‘sorun’’ değil, sorunları olan bir ‘‘çözüm’’ şeklinde ifade etmektedir.

2.2.1. Türkiye’ de Birleştirilmiş Sınıfların Tarihçesi

Ülkemizde eğitime verilen önemin Tanzimat dönemindeki yenileşme hareketleriyle daha fazla arttığı söylenebilir. 23 Nisan 1920’de ise Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılmasıyla birlikte Türkiye’deki okullaşma oranı giderek önem kazanmış ve 1 Kasım 1928’de yeni Türk harflerinin kabul edilmesinden sonra başlatılan Millet Mektepleri uygulamasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır (Bilir, 2008: 5).

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının da içerisinde yer aldığı köy okullarındaki öğretime ülkemizde, Cumhuriyet’in kurulmasıyla daha fazla önem verilmiştir. 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredat Programı yürürlüğe konmuştur. Bu programda bir, iki, üç öğretmenin bulunduğu köy okullarında derslerin nasıl yürütüleceğine dair esaslar açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, programda örnek haftalık ders çizelgelerine yer verilmiştir (Şahin, 2007).

Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (4274 sayı ve 19.06.1942 tarih), köy okullarını şehir ve kasaba okullarından ayırarak yeni bir yapıya kavuşturmuştu. Bu yapı:

- Eğitimli Köy Okulları
- Öğretmenli Köy Okulları
- Öğretmenli ve Eğitimli Köy Okulları
- Köy Bölge Okulları
- Akşam Okulları
- Köy ve Bölge Meslek Kursları şeklindeydi.

Üç yıllık öğrenim süresi olan “eğitmenli köy okullarına” öğretmenlerin atanmasıyla okulların öğrenim süreleri üç yıldan beş yıla çıkarılmıştır. Zaman içerisinde bu okulların sayıları giderek azalmış ve beş yıllık öğretmenli köy okullarına dönüşmüştür ve bu okulların çoğunda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmıştır (Köksal, 2009).

Cumhuriyet döneminde ilköğretim 3 yıllık köy ve 6 yıllık şehirlerdeki ilk tedrisat mekteplerinde verilmiştir. Birinci Maarif Şurası 1939’da aldığı kararla; ilk tedrisat mekteplerinin öğretim süresi köyde ve şehirde 5 yıllık olur. İlk mekteplerde 1936 programı uygulanır. 1942 yılında “ilkokul” adını alan okullarda 1948 yılında yeni İlkokul

Programının uygulanmasına geçilmiştir. Kate Woffor, 1952 yılında Türkiye'ye gelerek, İlkokul Programlarının uygulanmasını inceleyerek raporlaştırmıştır. Bu rapora göre, 1. , 2. ve 3. sınıflar bir, 4. , 5. ve 6. sınıflarda ayrı bir grup altında birleştirilerek gruplar için her yıl birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulanmaktadır. İleri sürdüğü görüşlerin ışığında, 1962 İlkokul Taslak Programı hazırlanmıştır. Deneme amaçlı olarak kullanılan bu taslağın son şekli ise 1968 İlkokul Programıdır. 1968 Programına eklenmiş olan, Birleştirilmiş Sınıflar Programı, 1969 yılında ilk kez birleştirilmiş sınıflı köy okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Tekışık, Mihçı, 1989: 10-14). Türk Eğitim Sisteminin tarihine bakıldığında son kırk yılda birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarında Woffor'ın raporunun etkin bir rol oynadığı görülmektedir (Bilir, 2008). 2000-2001 eğitim-öğretim yılına kadar ‘‘Birleştirilmiş Sınıflar Programı’’ İlköğretim (İlköğretim I.Kademe) programı içinde ayrı bir program olarak yer almaktaydı. 2000-2001 eğitim-öğretim yılından itibaren yenilenmiş ve oldukça kolaylaştırılmıştır (Şahin, 2007).

2.2.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri

Ülkemizde, kırsal yerleşim birimlerinde zorunlu eğitim çağındaki çocuklara, ilköğretim hizmeti vermek amacıyla, birleştirilmiş sınıflı okullar modeli geliştirilmiştir. Bu durum ise ülkemiz gerçeklerinden kaynaklanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Abay, 2006).

Pek çok ülkede yerleşim birimlerinin büyük çoğunluğunun nüfusu azdır. Örneğin; 35-40 öğrencinin bulunduğu bir köye, beş farklı derslik açmak ve beş farklı öğretmen göndermek ekonomik olmadığından tek derslikli bir okul yapılması ve bir öğretmen görevlendirilmesi uygun görülmektedir. 60-70 öğrenci sayısına sahip olan köylerde ise, beş derslikli okul yerine iki ya da üç derslikli okullar yapılarak buralara iki ya da üç öğretmen görevlendirilmektedir. Bunun aksine bazı yerleşim yerlerinde ise öğrenci sayısı ve derslik sayısı yeterli olmasına karşın öğretmen yetersizliği nedeniyle birkaç sınıf birleştirilerek eğitim-öğretime devam edilmektedir. Bazı durumlarda da yeterli sayıda öğrenci ve öğretmen olmasına rağmen derslik sayısının az olması nedeniyle sınıfların birleştirilmesi zorunluluğu doğmaktadır (Köksal, 2009).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi gerekli kılan temel nedenlerden öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının azlığının yanında, günümüzde daha pek çok nedenlerle ve bilhassa gelişmiş ülkelerdeki pedagojik gereksinimler nedeniyle de birleştirilmiş sınıf uygulamalarının görüldüğü bilinen bir gerçektir (Bilir, 2008).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nedenleri, UNESCO' nun 2005 Herkes İçin Eğitim (EFA) raporunda ele alınmıştır (Little, 2004'ten aktaran: Bilir, 2008: 11-12). Şüphesiz ki öğretmen, derslik ve öğrenci sayısı azlığı gibi nedenler, EFA raporunun da ileri sürdüğü birleştirilmiş sınıflarda öğretimi gerekli kılan en önemli nedenlerin arasında ve başında gelmektedir. Raporda öne sürülen on başlıktan yedisi öğrenci karakteristikleri ile ilgilidir. Bu rapora göre birleştirilmiş sınıf uygulamasını gerekli kılan nedenler şunlardır:

- Nüfusu az bölgelerdeki okullarda bazı öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda, bazılarının normal sınıflarda öğretim yapması,
- Az nüfuslu bölgelerdeki okullarda bütün sınıfların bir ya da iki öğretmen tarafından okutulması,
- Daha önceleri normal öğretimin yapıldığı bölgelerdeki okulların öğrenci sayılarının zamanla azalması,
- Nüfusun artması ve buna bağlı olarak okul ve derslik gereksiniminin artması fakat yeterli sayıda öğretmen ve dersliğin olmaması,
- Velilerden bazılarının çocuklarını, daha popüler (başarılı) olduğunu düşündüğü okullara götürmesi sonucu, daha az popüler (başarılı) olan okullarda öğrenci ve öğretmenlerin var olan sayılarında azalma olması,
- Bir sınıfa kabul edilen öğrencilerin sayılarının resmi sınıf normu sayılarına çok geçmesi sebebiyle bir sınıfın bazı öğrencilerinin, diğer bir sınıfın öğrencileri ile birleştirilmesi zorunluluğu,
- Gezici okullar uygulaması nedeniyle farklı yaş ve sınıflardaki öğrencilerin bir arada okutulma zorunluluğu gibi öğrenci karakteristikleriyle ilgilidir. On başlıktan diğer ikisi ise öğretmen karakteristikleriyle ilgilidir. Bunlar:
- Öğretmenlerin yeterli sayıda ve nitelikte olmaması, göreve gelmeyen öğretmenlerin yerine öğretmen bulunamaması,

- Birleştirilmiş sınıflar için yetiştirilmiş öğretmen sayısı müstakil sınıflarla normal öğretim yapmaya elverişli iken, çeşitli sebeplerle öğretmen sayısının uygulamada az olması,
- Onuncu başlık ise, bazı okulların genellikle genel bir eğitimin parçası ve eğitim sistemindeki pedagojik reform gibi sebeplerle öğrencilerini normal öğretimden ziyade birleştirilmiş sınıf olarak düzenlemesidir.

Başlıklardan onuncusu, daha çok gelişmiş ülkelerde görülmektedir. Buna göre eğitimin niteliğinin nasıl değiştirilip, geliştirileceğine yönelik öğretmen ve politika belirleyicilerinin bilinçli seçimi ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılabilmektedir.

Doğan'a (2000) göre ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okulların açılmasının nedenleri olarak sosyal, kültürel, ekonomik, bilim ve teknolojik şartlar görülmektedir. Kırsal alanda yaşamakta ve zorunlu eğitim çağındaki çocuklara ilköğretim hizmeti sunmak amacıyla birleştirilmiş sınıflı okullar açılmıştır ve bu açılan okullardan, kırsal alanda yaşamakta olan çocuklar faydalanmaktadırlar. Birleştirilmiş sınıflı okulların açılma nedenleri olarak şunlar gösterilmektedir:

1. İlköğretimin kırsal alanlarda yaygınlaştırılmak istenmesi,
2. Kırsal alanlarda yaşayan halkın yaşadıkları yerlerde okul bulunması isteği içerisinde olmaları,
3. Türkiye'nin sahip olduğu doğal arazi yapısı,
4. Türkiye'nin iklim şartları,
5. Yerleşim birimlerinin uzaklığı ve ulaşım güçlüğü,
6. Kırsal alanlardan şehirlere ve yurtdışına olan göçlerin varlığı,
7. Türkiye'nin demografik yapısı,
8. Türkiye'deki yerleşim birimlerinin dağınık olması,
9. Okul binalarının fiziki açıdan yetersiz olması,
10. Öğretmen eksikliklerinin olması (Doğan, 2000: 14-19).

Şahin'e (2007) göre nüfusu 500'den az olan yerleşim birimlerinde ilköğretime giden öğrenci sayısı oldukça azdır. Bu sebeple, her sınıfa çok az sayıda öğrenci düştüğü görülmektedir. Öğrenci sayısının çok az olduğu yerlerde beş derslikli okulların yapılarak bu yerlerdeki öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla iki yola

başvurulmaktadır. Birincisi, az nüfuslu birkaç yerleşim biriminin birlikte yararlanabileceği bölge okulları açmak, ikincisi ise ayrı yerleşim birimleri için bir ya da iki derslikli okullar açmaktır. Bu şekilde okullar açmak, daha önceden beri yaygın olarak izlenen bir yoldur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve birleştirilmiş sınıf kavramı da bu durumdan yola çıkarak ortaya atılmıştır.

Mıhçı ve Tekışık 'a (1966) göre birleştirilmiş sınıf, nüfusu az olan kırsal bölgelerde, genellikle köylerde öğretmen sayısı ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci mevcudunun azlığı nedeniyle ilköğretim okullarında 1-5. sınıflarda farklı düzeylerdeki birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup meydana getirilip bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Özben (1997) ise birleştirilmiş sınıflarda öğretimi, okullardaki öğretmen ihtiyacı, derslik sayısının yetersizliği, bir sınıf oluşturacak sayıda öğrencinin bulunmayışı, yani öğrenci sayısının azlığı nedeniyle birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup teşkil etmek üzere bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi gereğinin ortaya çıkardığını belirtmektedir.

Tekışık (1989) birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nedenlerini öğrenci mevcudunun azlığı, öğretmen ve okul ihtiyacı olarak belirtmektedir. Benzer şekilde Şahin 'e (2003) göre ise her sınıf seviyesinden öğrenci bulunamaması birleştirilmiş sınıflar uygulamasının en önemli nedeni olarak gösterilmektedir. Diğer nedenler olarak da öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliği gösterilmektedir. Dursun(2006) birleştirilmiş sınıfın nedenlerini benzer şekilde ifade etmektedir.

Erdem (2008) ise günümüzde birleştirilmiş sınıflarda öğretimin en önemli nedenini "öğrenci sayısının azlığı" şeklinde ifade etmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu uygulamanın yapılmasını bir zorunluluk olarak kılan üç temel neden olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- Öğrenci sayısının azlığı
- Öğretmen sayısının azlığı
- Derslik sayısının yetersizliği

Geçmişten günümüze birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkış sebepleri olarak pek çok sosyal ve ekonomik sebepler olarak görülmektedir.

- Başlangıçta bakıldığında ilk birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkış nedenleri olarak öğretmen sayısının yetersizliği olarak görölmekteydi. Özellikle köy gibi nüfusun az olduğu yerleşim yerlerinde öğretmen sayısının azlığı birleştirilmiş sınıflarda öğretimi zorunlu kılmaktadır.
- Türkiye’ de köyden kente göçün fazla oluşu da birleştirilmiş sınıflarda öğretimi zorunlu kılan bir başka neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Köy gibi nüfusun az olduğu yerleşim birimlerinden kentlere olan göçlerin fazla oluşu zorunlu eğitim çağındaki öğrenci sayısının zamanla azalmasına neden olmaktadır. Öğrenci sayısındaki bu düşüş köy ilköğretim okullarındaki sınıfları birleştirme gerçeğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.
- Öğrenci sayısı az olan köy okullarında müstakil sınıflar açmak için öğretmen göndermek ülke ekonomisi için ayrı bir yükür. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yapmak bu yükü en aza indirmek için yapılmakta olan bir uygulama niteliği taşımaktadır.
- Son zamanlarda gündeme gelen ‘‘taşımalı eğitim’’ yerine öğrenci azlığı sebebiyle kapanan köy okullarının açılması ‘birleştirilmiş sınıflar’ kavramını ortaya çıkarmaktadır (Erdem, 2008: 14).

2.2.3. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ülke gerçeklerinin ortaya koyduğu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizdeki köy okullarını incelemek amacıyla 1951 yılında Türkiye’ye çağrılan ve köy okullarımızla ilgili rapor tutan Prof. K. V. Wofford, ‘sınıf sistemi’ yerine ‘grup sistemi’ ni önermiş ve bu öneriyi uygulamaya koymuştur. Buna göre, 1. , 2. ve 3. sınıflar bir, 4. ve 5. sınıflar ayrı bir grup altında birleştirilerek, gruplar için her yıl birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulanmaktadır (Köklü, 2000: 33).

Birleştirilmiş sınıflar öğretmen, derslik ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğrencilerin sınıflara dağılımı son derece önemli bir faktördür. Sınıflar oluşturulurken dersliklerin büyüklük ve küçüklüğu dikkate alınarak, bir kaç sınıfın birleştirilmesiyle oluşan kalabalık sınıfların büyük dersliklere yerleştirilmesine özen gösterilmektedir. Küçük dersliklere ise öğrenci sayısı az olan sınıflar yerleştirilmektedir.

Derslik sayısı ve sınıflara yerleştirilecek olan öğrenci kapasitesi okulun öğretim şeklini de belirlemektedir. Okulda görev yapan öğretmenlerin sayısı sınıfların oluşmasında ölçü olarak kabul edilmektedir. Bu üç önemli faktör göz önüne alınarak birleştirilmiş sınıflar oluşturulur. Öğrenci sayısı dikkate alındığında her sınıfa eşit sayıda öğrenci düşmediği görülmektedir. Dolayısıyla, birleştirilmiş sınıflı okullarda bazı sınıflara daha az öğrenci düştüğü görülebilirken bazı sınıflara daha fazla öğrenci düşebilmektedir. Birleştirilmiş sınıflar oluşturulurken öğrenci ve derslik sayısı esas alınmaktadır. Öğretmenler arasında grup veya yıl öğrencilerinin dağılımı dengeli olmalıdır (Doğan, 2000: 38).

Eğitim sistemimizde, birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ilköğretim birinci kademedeki uygulanmaktadır. Sekiz yıllık ilköğretim sürecinin ilk beş yılını kapsayan kısma birinci kademe denmektedir. Birinci kademe, “A” ve “B” grubu olmak üzere iki ana gruba ayrılmıştır. “A” grubunu 1. ,2. ve 3. sınıflar, “B” grubunu ise 4. ve 5. sınıflar oluşturmaktadır. Bu gruplar Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi dersleri temel alınarak oluşturulmuşlardır. Bu gruplamadan yola çıkarak okulun, öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre aşağıdaki birleştirilmiş sınıf şekilleri oluşturulabilmektedir:

- Tek öğretmenli, tek derslikli okullarda; A ve B gruplarına aynı derslikte aynı öğretmen tarafından eğitim-öğretim verilir.
- İki öğretmenli, iki derslikli okullarda; A grubu bir öğretmen, B grubu da başka bir öğretmen tarafından okutulur.
- Üç öğretmenli, üç derslikli okullarda; öğretmenlerden biri A grubundaki birinci sınıfa giden öğrencileri alırken, diğer öğretmen A grubundaki diğer iki sınıfa alır, B grubu ise üçüncü öğretmen tarafından okutulur (Şahin, 2003: 166).
- Dört öğretmenli, dört derslikli okullarda; 1, 4 ve 5. sınıf öğrencileri bağımsız olarak birer öğretmene, 2 ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmene verilir. Ancak, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin mevcudu fazla ise bu durumda 4 ve 5. sınıflar birleştirilir, 2 ve 3. sınıflar bağımsız olarak okutulur (Vural, 2005: 12).
- A ve B grubu toplam öğrenci sayılarının normalin çok üstünde olması durumunda ise öğretmenin rızası ile, ikili öğretim yapılabilir. Böylesi bir durumda ayrı bir zaman çizelgesi uygulanmaktadır.
- Öğretmen, öğrenci ve derslik sayılarına göre farklı düzenlemeler yapılması gerektiğinde ise, okul müdürü ile öğretmen anlaşarak en uygun düzenlemeyi

seçebilirler. Bu amaçla bölge müfettişinin görüşünü de almak uygun olabilmektedir (Akbaşlı ve Pilten, 1999: 4).

Bir öğretmenli beş sınıflı ve iki öğretmenli beş sınıflı birleştirilmiş sınıf uygulamaları Türk Eğitim Sistemi 'nde yaygın olarak sürdürülmektedir (Şahin, 2003: 166).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen sayılarına göre değişik birleştirilmiş sınıf oluşturma şekilleri uygulanır. Tablo 1' de, öğretmen sayısına göre sınıfların değişik birleşme şekilleri gösterilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen ve Derslik Sayısına Göre Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri

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

Kaynak: Akbaşlı ve Pilten,1999: 4

2.2.4. Birleştirilmiş Sınıflarda İlköğretim Programı (1-5) Ünite ve Temalarının İşlenişi

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda da aynen müstakil sınıflarda olduğu gibi ilköğretim programı uygulanır. Ancak, müstakil sınıflara göre bu program farklılık göstermektedir. Çünkü, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme-değerlendirme ve sınıf yönetimi bağımsız sınıflara göre hem daha karmaşık hem de daha zordur (Vural ve Vural, 2010). Birleştirilmiş sınıfların birinci kademesinde uygulanan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Programı”, Türk Milli

Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri, ilköğretimin amaçları, eğitim ve öğretim ilkeleri, öğretim programlarının temelleri ve öğeleri göz önünde bulundurularak uygulanmaktadır (Erdem, 2008: 57).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasını daha işlevsel bir hale getirerek etkin kullanımını sağlamak amacıyla farklı programlar hazırlanmıştır. 2000-2001 yılına kadar “Birleştirilmiş sınıflar programı” İlkokul (ilköğretim I.Kademe) programı içinde ayrı bir program olarak yer alırken, 2000-2001 öğretim yılından itibaren değişiklik yapıldı. Talim ve Terbiye Kurulu’nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000-2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan programların yerine bağımsız sınıflarda uygulanan “Fen Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler” ve “Hayat Bilgisi” programlarının birleştirilmiş sınıflarda okutulmasına karar verildi. Bu uygulama sayesinde:

- İlköğretim programında aynı programın uygulanması,
- Eğitim-öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması,
- İlköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluklarının ortadan kaldırılması,
- Ölçme ve değerlendirmede üst öğrenime yönlendirmede bütünlüğün sağlanması amaçlanmıştır (Vural ve Vural, 2010).

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen, birinci, ikinci ve üçüncü yıl öğrencilerinin oluşturdukları A grubu Hayat Bilgisi ünitelerini, dördüncü ve beşinci yıl öğrencilerinden meydana gelen B grubu da Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ünitelerini tek bir grup halinde ele almalıdırlar (Akbaşlı ve Pilten,1999). 2005- 2006 öğretim yılı itibariyle birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Hayat Bilgisi 1. sınıf (I.yıl) temaları, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknolojileri derslerinde 4. sınıf (I.yıl) üniteleri uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama ise dönüşümlü olarak devam etmektedir (Köksal, 2009: 26).

Tablo 2: 2005-2006 Öğretim Yılından Başlayarak Yıllara Göre Uygulama Programları

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bil.-Fen ve Tek. Programı
2005-2006	1.sınıf (I.yıl)	4.sınıf (I.yıl)
2006-2007	2.sınıf (II.yıl)	5.sınıf (II.yıl)
2007-2008	3.sınıf (III.yıl)	4.sınıf (I.yıl)
2008-2009	1.sınıf (I.yıl)	5.sınıf (II.yıl)
2009-2010	2.sınıf (II.yıl)	4.sınıf (I.yıl)
2010-2011	3.sınıf (III.yıl)	5.sınıf (I.yıl)

Kaynak: Vural&Vural, 2010

Birleştirilmiş sınıflar öğretmen, derslik ve öğrenci sayılarına göre oluşturulmaktadır. Bunlar:

- Üç öğretmenli okullarda, birinci sınıf bağımsız, diğerleri birleştirilmiş ise, ikinci ve üçüncü sınıfları birlikte okutan öğretmen, ikinci sınıftan başlayarak (II. yıl) ve (III. yıl) diye devam etmelidir. Birinci yılı hesaba katmamalıdır. Birinci sınıfı okutan öğretmen ise, sadece I. yıl ünitelerine göre çalışmalarını planlamalıdır.
- Bazı durumlarda, okulların fiziki durumu sınıfların normal bileşimini engelleyebilir. Mesela, iki derslikli olan ve iki öğretmenin bulunduğu bir okul; normal koşullarda (1, 2, 3. sınıfları) bir öğretmen, (4. ve 5. sınıfları) bir öğretmen okutacak şekilde oluşturulur. Ancak, dersliğin fiziki yapısı bazen bunu engelleyebilir. Arzu edilmemesine karşın, (1, 2. sınıflar) bir arada, (3, 4, ve 5. sınıflar) bir arada biçiminde de oluşturulur. Bu tür durumlarda, 1 ve 2. sınıfları okutan öğretmen I. yıl ve II. yıl diye programını devam ettirirken, 3, 4 ve 5. sınıfı okutan öğretmen 3. sınıflar için sürekli III. yılı esas alacak, 4 ve 5. sınıflar için I ve II. yıl ünitelerini dönüşümlü olarak işleyecektir.
- Her yıl okullarda kutlanacak olan bayramlar, belirli gün ve haftalar, çevrenin özelliklerini yansıtan olaylar, sırası geldikçe ilgili kazanımlarla birlikte verilmeye çalışılmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen sadece A veya 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 bulunmalıdır.

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen hem A, hem de B grubunu birlikte okutuyorsa, A grubunda işlediği Hayat Bilgisi temaları ile B grubunda işlediği Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi üniteleri farklı olduğundan öğretmenli ve ödevli saatlerini öğretmenlerin ihtiyaçları ve konuların niteliğine göre kullanılmalıdır.
- Öğretmen, 1. sınıf öğrencilerine okuma yazma becerisi ile sayı kavramını kazandırmak için daha fazla zaman ayırmalıdır.
- Özel beceri ve yetenek gerektiren dersler (resim, müzik, beden eğitimi) diğer derslerle ilişkili olarak grupça işlenebileceği gibi, okulun tümüyle birlikte de işlenebilir (Vural ve Vural, 2010).

Birleştirilmiş sınıflarda uygulanmakta olan haftalık ders programları bağımsız sınıflara göre farklılaşma göstermektedir. Bu programlarda öğretmenli saatler ve öğrencilerin kendi kendilerine çalışma saatleri belirtilmektedir (Şahin, 2003). Aşağıda birleştirilmiş sınıflı bir okula ait haftalık ders programını gösteren bir tablo sunulmaktadır.

Tablo 3: Tek Öğretmenli ve Beş Sınıfı Bir Arada Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programı

Günler	Süre	SINIFLAR				
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
	10	Günlük olayların ve yapılacak çalışmaların gözden geçirilmesi ve planlaştırılması				
	40	HAYAT BİLGİSİ			Sosyal Bilgiler	
	10	DİNLENME				
	40	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe	Türkçe
	30	DİNLENME				
	40	Matematik	Matematik	Matematik	MATEMATİK	MATEMATİK
	80	ÖĞLE YEMEĞİ VE DİNLENME				
	40	Türkçe	Türkçe	Türkçe	SEÇMELİ DERS	
	10	DİNLENME				
	40	Türkçe	Türkçe	Türkçe	YABANCI DİL	
	10	DİNLENME				
	40	GÖRSEL SANATLAR				

Kaynak: Köksal, 2009: 180

2.2.5. Birleştirilmiş Sınıfla Öğretimin Avantajları ve Akademik Üstünlükleri

Eğitimi sadece salt ve bilgi aktaran bir süreç olarak ele almak doğru değildir. Eğitim, öğrencinin çok yönlü gelişimini sağlayıcı nitelikte olmalı, entelektüel ve sosyal gelişimi de destekleyici olması gerekmektedir. Konuşan, tartışan, sorgulayan ve analitik düşünen bireyleri “bilgi aktaran” eğitim süreci yetiştiremez. Okul her şeyden önce bir yaşam yeridir. Zorlamanın, kişilik bozulmalarının yaşandığı bir yer olmamalıdır. Öğrencilerin özgürce düşüncelerini ifade edebildikleri deneme, araştırma, yaşamı paylaşma ve bağımsızlık kazanma yolunda bir gelişme ortamı sağlamalıdır. Bu özellikler kazanılırken bilgiyle değişmek, heyecanlanmak, kavramak, sindirmek, bütünleşmek ve bilgiyi kendine mal etmek “öğrenmek” demektir (Vural, 2005: 11).

Eğitim hizmetini ülkemizde, kırsal alanlardaki yerleşim birimlerine götürmenin bir yolu da birleştirilmiş sınıflı okullardan geçmektedir. Küçük yaştaki çocukların ailelerinden ayrılmadan yaşadıkları yerlerde eğitim hakkını kullanma imkan ve fırsatı da birleştirilmiş sınıflı okullar sayesinde mümkün olmaktadır (Bilir, 2008: 5).

Arkadaştan öğrenme, grup çalışması, bağımsız çalışma, çevre ile bütünleşme eğitimin temele aldığı uygulamalardır. Birleştirilmiş sınıflarda ise bu uygulamalar bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, birleştirilmiş sınıflarda grup çalışması kaçınılmazdır. Ödevli ders saatleri öğrencilerin bireysel ya da grup olarak çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Farklı düzeyde öğrencilerin bir arada olması seviye grupları yapmayı kolaylaştırmaktadır (Vural, 2005: 11).

Birleştirilmiş sınıfla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılan eğitim-öğretimde öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişmesi, okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri, bireysel sorumluluk bilinci kazanmaları, işbirlikli hareket etmeleri, özsaygı ve benlik kavramlarının gelişmesi sağlanırken öğrencilerde karşılaşılan disiplin sorunlarında azalmaların olduğu saptanmıştır (Pratt, 1986).

Küçük sınıfların ve az öğrencinin bulunduğu kırsal alanlardaki okullarında bir takım avantajlarından bahsetmek mümkündür. Sınıf sayısının az olduğu kırsal alanlardaki bu tür okullarda da bir takım problemlerle karşılaşmak mümkündür. Ancak, disiplin

problemlerinin bu tür okullarda daha az olduğu söylenebilmektedir (Osterholm ve diğerleri, 2006).

Küçük yerleşim birimlerinde okuma-yazmayı öğrenememiş ya da geri kalmış olan bir öğrenciyi diğer öğrencilerin seviyesine ulaştırmak kolay olmamaktadır. Ancak, birleştirilmiş sınıflarda çok kolaydır. Farklı düzeydeki öğrenciler aynı sınıfta sürekli ders yapmaktadırlar. Bu derslerde öğretmen, aynı seviyedeki öğrencilere sınıflarına bakmaksızın aynı etkinlikleri yaptırabilmektedir. Bağımsız sınıflarda bunu yapmak çok güç ya da imkansızdır. Birleştirilmiş sınıf ortamı “ezberci sistemi” in yok edilebileceği en uygun ortamıdır. Ancak, şüphesiz ki, tüm bunların gerçekleşmesi için, iyi yetişmiş öğretmen, uygun bir çevre, yeterli araç-gereç, iyi hazırlanmış bir müfredat programı, nitelikli yönetici ve nitelikli denetçiler, gerekmektedir (Şahin, 2007; Köksal, 2009).

Sosyo-ekonomik gerçekler neticesinde karşımıza mecburi bir uygulama olarak çıkan birleştirilmiş sınıfların bir takım faydaları bulunmaktadır (Akbaşlı ve Pilten: 1999). Bunlar:

- Her köye beş dershaneli okul yerine, köylerin nüfus durumları göz önüne alınarak, bir veya iki dershaneli okul yapılarak daha çok okulsuz köyü okula kavuşturma olanağı sağlar.
- Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirerek ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak kolaylaşmaktadır.
- Sınıfların birleştirilmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyimde olan çocuklar birbirleriyle etkileşim, birbirleriyle yardımlaşma içinde olurlar. Bu durum onların toplumsallaşması üzerinde etkili olur.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda zamanın bir bölümü ödevli ders saatleri biçiminde programlanmıştır. Bu zaman diliminde öğrenciler kendi kendilerine çalışma, kendi kendilerine öğrenme, kendi kendilerini yönetme, araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkanına sahip olabilmektedirler.

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin yürütülmesi durumunda, öğrencileri yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklara göre bir öğretim ortamı hazırlama imkanına sahip olabilmektedirler.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler araştırmacı bir kişilik yanında demokratik değerler açısından da önemli kazanımlar elde ederler (Akbaşlı ve Pilten,1999; Köklü, 2000; Şahin, 2007; Erdem, 2008; Köksal, 2009).

2.2.6. Birleştirilmiş Sınıfla Öğretimin Sınırlılıkları

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının belirtilen yararlarının yanında bir takım sınırlılıkları da vardır. Özellikle birleştirilmiş sınıfları yönetmek en önde gelen sorunlardan birisidir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflı öğretimin sınırlılıkları şöyle sıralanabilmektedir (Akbaşlı ve Pilten,1999; Köklü, 2000; Şahin, 2007; Erdem, 2008; Köksal, 2009).

- Öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları artmaktadır.
- Öğretmenin derse harcadığı zaman ve enerji artmaktadır.
- İlköğretimin tüm hedeflerine ulaşmak güçleşmektedir. Koşullar, özellikle zaman yetersizliği hedeflere erişmeyi güçleştirmektedir.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapanların tamamı uygulamada yeterli bilgi ve deneyime sahip olamamaktadır. Bu öğretmenler uygulama konusunda bilgi sahibi olmadıkları için ciddi sıkıntıya düşmektedirler.
- Denetim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanabilecek sebeplerle, öğretmenlere birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili yeterince rehberlik yapılamayabilmektedir.
- Yönetim bakımından köy okulları şartlarını ve yöneticiliğini bilmeyen öğretmenlerce yönetilebilmektedir.

Altı yaşını dolduran her çocuk zorunlu eğitimin gereği olarak okula gelir bu çocuklar aynı sınıfta toplanır ve eğitim-öğretim görürler. Pratikte öyle olmamasına karşın, buna ‘aynı yaştaki çocukların birlikteliği’ denilebilmektedir. Ancak, böylesine heterojen bir gruba aynı etkinlikleri yaptırmak eğitsel açıdan bakıldığında doğru olmamaktadır.

Öğrencilerin geldikleri ailelerin sosyal-kültürel düzeyleri ve yeteneklerinin farklılığı bu uygulamanın yanlışlığının en temel kanıtı olarak görülmektedir. Öğrenciye görelilik, bireysel ayrıntılar ve çoklu zeka kuramı bu uygulamalarda pek de dikkate alınmamaktadır (Vural, 2005: 11).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasını sona erdirmek amacıyla köy okullarını kapatmak yerine, daha etkili ve nitelikli hale getirmek için çeşitli çözüm yolları aranmaya özen gösterilmelidir. İlk olarak, bu okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesi, görev yapmakta olan öğretmenlerinse hizmet içi eğitimlerle desteklenerek, eğitim denetimcileri tarafından iyi rehberlik yapılarak iş başında yetiştirmeleri sağlanması gerekmektedir. Bunun yanında birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin, bilgi ve deneyimleri yanında, köy koşullarına göre yetiştirilmesi, mesleğini sevmesi ve birleştirilmiş sınıflarda keyifli ve isteyerek çalışması için özendiricilerin (ek ücret v.b...) olması için çaba gösterilmesi gerekmektedir (Bilir, 2008: 19).

2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapacak Öğretmenlerin Yeterlikleri

Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda öğretmenlik yapmak, normal öğrenim yapan bağımsız sınıflara göre oldukça zordur. Eğer bu okul da bir de tek öğretmenle eğitim-öğretim sürdürülüyorsa bu durum daha da zorlaşmaktadır. Çünkü, bu okuldaki öğretmen sadece okuldaki eğitim-öğretimden sorumlu değil, aynı zamanda müdür yetkili olarak okulun yöneticisidir. Bir taraftan okula yeni gelecek zorunlu öğrenim çağına girmiş öğrencileri okula kaydetmekle uğraşırken diğer yandan okulu eğitim-öğretim durumuna hazır hale getirmek, okulun araç-gereç bakımından yeterliliğini sağlamak, demirbaşları kaydederek, resmi yazışmaları yürütmek gibi yönetsel işlerle sorumlu tutulmakta hem de öğretiminden sorumlu olduğu sınıfın öğretmenliğini yapmak durumunda kalmaktadır. Diğer taraftan da köyün ve köylünün sorunlarına karşı duyarlılık göstererek sorunların çözümünde köylüye önderlik yapmak gibi görev ve sorumlulukları üstlenmek durumunda kalmaktadır (Bilir, 2008).

Birleştirilmiş sınıflarla öğretim uygulaması, hem eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanması hem ölçme-değerlendirme aşaması hem de sınıf yönetiminin sağlanması açısından bağımsız sınıflarda öğretime göre daha zor bir uygulama olarak karşımıza

çıkılmaktadır (Köksal,2009: 26). Çünkü, birleştirilmiş sınıflı okullar hem köylerde bulunmakta hem de bu okullarda görev yapan öğretmenler birden fazla sınıflı bir arada okutmaktadırlar.

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının çoğunlukla köye yönelik olarak düzenlenmiş bir uygulama olduğu göz önünde bulundurulduğunda, birleştirilmiş sınıf okutacak olan öğretmenin köyü çok iyi tanınması gerektiği şüphesiz kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla, burada görev yapacak olan öğretmenin öncelikle köy incelemesi yapması ve köyü çok iyi tanınması gerekmektedir. Yapılması gerekli olan köy incelemesi hem yapılan denetlemelerde istenen bir belge olması açısından hem de sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmada ihtiyaç duyulan bir çalışma özelliği taşımaktadır. Birleştirilmiş sınıf okutacak olan öğretmenler yapacağı çalışmada aşağıdakileri incelemeli ve gözlemlemelidir:

- 1.Köyün kuruluşu ve tarihçesi
- 2.Köyün coğrafi yapısı
- 3.Köyün idari yapısı
- 4.Köyün ekonomik yapısı
- 5.Köyün toplumsal yapısı
- 6.Köyün gelenek ve görenekleri (Köklü, 2000).

Öğretmen yapacak olduğu bu incelemeyi okulundaki eğitim-öğretim etkinliklerini daha etkili planlayıp uygulayabilmek adına gerçekleştirmelidir. Öğretmen köy incelemesini baştan savma bir iş olarak düşünmemelidir. Öğretmen yapılan bu incelemenin birleştirilmiş sınıfla öğretim yapacak olduğu sınıfın başarısını artıracak bir anahtar olarak görmeli ve bunun bilincinde hareket etmelidir (Erdem, 2008).

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak olan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artırabilmeleri için öğrencilerin yaşlarına göre bedensel, zihinsel, devinışsel, duygusal, sosyal, kültürel vb. pek çok alandaki gelişim özelliklerini bilmeli ve uygulamada göz önünde bulundurmaya dikkat etmelidir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin farklı yaş gruplarının gelişim özelliklerini bilmeleri gerekir. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve iletişimi sağlayabilmesi için değişik yaş gruplarının

farklılıklarını öğretme-öğrenme sürecinde göz önünde bulundurması sürecin etkililiğini ve dolayısıyla öğretimde verimliliği artırabilmektedir (Köklü, 2000: 127).

Martin ve Brown (1989) Kanada’da hem birleştirilmiş sınıf, hem de müstakil sınıf okutmakta olan öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %79’ unun müstakil sınıf okutmayı tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Galluzzo ve arkadaşlarının (1990)’da ABD’de 110 öğretmenle yaptıkları mülakatlar sonucunda, birleştirilmiş sınıfları yüksek becerilerin kazanıldığı, bağımsız çalışabilen ve iyi davranışlara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflar olmalarına rağmen müstakil sınıf okutmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarla öğretimde karşılaşılan en büyük sorun, öğretmensiz geçen sınıfları kendi kendilerine çalıştırabilmektir. Bu sebeple, özellikle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenin bu konuda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun için de her şeyden önce, birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenin normal sınıflarda başarı gösteren bir öğretmen olması gerekmektedir (Binbaşoğlu, 1999: 5). Ancak, karşılaşılan pek çok zorluğunun olmasından dolayı tecrübeli öğretmenlerin okutmasının daha uygun bulunacağı öne sürülen birleştirilmiş sınıfların geneli aday öğretmenlerce okutulmaktadır. Bu durumsa zorlukları daha aşılmaz hale getirmektedir. Sonuç olarak, bu durumdan en çok birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenler ve bu sınıflarda okuyan öğrenciler zarar görmektedirler (Köklü, 2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının istenilen başarıya ulaşması, eğitim-öğretim sürecinin kaliteli olması orada görev yapmakta olan öğretmenin birleştirilmiş sınıfların ihtiyaçlarına önem veren nitelik ve yeterlilikte olmasına bağlıdır (Bilir, 2008).

2.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Temel Sorunlar

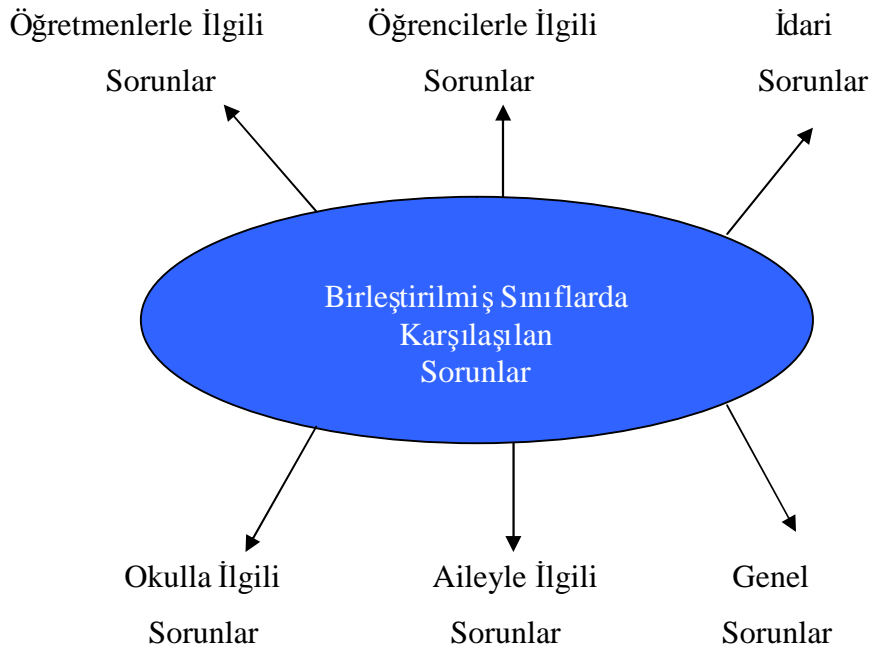
Okullarda karşılaşılan sorunlar artış gösterdikçe, verilen eğitimin de kalitesi buna bağlı olarak düşmektedir. Öğretmenin ya da okul yöneticisinin karşı karşıya kaldığı sorunlar okuldaki hem eğitim-öğretime olumsuz yansiyabilmekte hem de okul yönetiminde idari yapıyı sekteye uğratabilmektedir. Öğrencileri etkileyen bir sorun, sınıf ve okul ortamını da olumsuz yönde etkilemektedir. Karşılaşılan bu sorunlarla mücadele etmeden, düzenli ve sağlıklı işleyen bir okul kültürünün oluşmasını beklemek pek de mümkün

görünmemektedir. Okulda karşılaşılan sorunlar, boyutlarına göre orada çalışanları mutsuz ve huzursuz edebilir. Okuldaki öğrenci mevcudu fazlalaştıkça sorunlar ve boyutları artabilmekte, çözümü daha da güçleşebilmektedir. Öğrenci sayısı azaldıkça sorunların sayısı ve boyutu da azalabilmektedir. Öğrenci mevcudunun az olduğu okullarda, çalışan personel sayısı da genellikle az olmaktadır. Böyle okullarda karşılaşılan sorunlar az ve basit olmasına karşın, bazı sorunlara hemen çözüm getirebilmek bazen mümkün olamamaktadır. Günümüzde birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenler, meslek deneyimleri az, mesleki kıdemleri düşük, genç ve tecrübesiz olduklarından karşılaşılan sorunların çözüme kavuşması da zaman alabilmektedir. Ayrıca, köy gibi koşulları zor ve öğretmene yardımcı olabilecek kişi sayısının az olduğu yerlerde öğretmenler çözüme kavuşturamadıkları problemlerle karşılaştıklarında umutsuzluğa, hayal kırıklığına uğrayabilmekte, yılgınlığa düşebilmektedir. Bu nedenle bu gibi yerlere atanan öğretmenlerin köy ortamına bir an önce adapte olmaları gerekmektedir (Doğan, 2000).

Erdem (2004) birleştirilmiş sınıflarda sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilişkili yapmış olduğu çalışmasında okul fiziki yapısının yetersizliği, okuldaki materyal eksiklikleri, öğrencileri ölçme ve değerlendirmede yaşanan sıkıntılar, ilköğretim programında belirtilen öğretim-yöntem ve tekniklerinin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin düşük olması gibi konulara temas etmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullara özgü programların hazırlanmayarak, sadece mevcut programda birkaç küçük değişiklikle bu uygulamaların yapıldığı okullarda var olan programların uygulanması pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bağımsız sınıflara göre olan ve şehir okullarına uygun olarak hazırlanan İlköğretim Programı ise köy şartlarının ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Derslerin sayısı ve çeşidinin fazla oluşu, konuların dağınıklığı hem öğretmeni hem de öğrencileri pek çok sorunla karşı karşıya bırakmaktadır (Abay, 2006). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunları altı grupta toplamak mümkündür (Doğan, 2000: 208).

Şekil 1: Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar



- *Öğretmenlerle* ilgili olarak ise; öğretmenin köye ve okula uyum ve alışma sorunu yaşaması, bazı konularda öğretmenlerin yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması, öğretmenlerin sıkça değişmesi ve devamsızlık sorunları sıkça karşılaşılan problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenin birleştirilmiş sınıf okutması nedeniyle eğitim-öğretimi planlamada karşılaştıkları sorunlar, öğrencileri tanıma ve izleme, öğretmenin köylerdeki kalma ve yerleşme sorunu, öğretmene okulda yüklenen iş yükünün fazla olması, köy öğretmenlerine verilen rehberlik hizmetlerinin yeterli olmayışı, öğretmenin güvenlik sorunu, sevk, izin ve rapor almada yaşadıkları sorunlar öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda sıkça karşılaştıkları güçlükler arasında gelmektedir.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıf mevcudunun az ya da fazla olması, sınıf yönetiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, öğrenme güçlüğü çeken ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin bulunması, okula yürüyerek gidip gelen öğrencilerin olması, başarısız ve sorunlu öğrencilerin bulunması, okula sürekli devamsız ve uyumsuz öğrencilerin bulunması, öğrencilerin güvenliği ve dil problemleri öğrencilerin olması birleştirilmiş sınıflı okullarda *öğrencilerle* ilgili sıkça karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

- *İdari* sorunlar ile ilgili yaşanan sıkıntılar ise; birleştirilmiş sınıflı okulların idaresi, veli toplantısı yapma, okul aile birliğini kurmada karşılaşılan sorunlar, okul koruma derneğinin kurulması, toplantılara katılma sorunu, izin kullanma sorunu ve kurul ve toplantılar sayılabilir.
- *Okulla* ilgili karşılaştıkları sorunlar ise; bazı nedenlerden dolayı okulun bulunduğu köy nüfusunun azalmasına bağlı öğrenci mevcudunun düşmesi sonucu karşılaşılan okulun kapanma sorunu, okulun öğretim şekli, fiziki yetersizlik, giriş çıkışta yaşanan problemler, okulun ısıtma ve aydınlatma sorunu, okul çevresini tanıma, okulla ilgili yazıların gönderilmesi ve getirilmesi, okula yardım toplama, okul demirbaşı, okulun şehir merkezlerine uzak olması, araç-gereç yetersizliği, su sorunu, okul bahçesinin tanzimi, okul temizliği ve okul bütçesi ile ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda *aile* ile ilgili yaşanan sorunlar da sıkça karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlar arasında, yaylacılık ve geçici tarım işçiliği, öğrencilerin işgücünden yararlanma, ailenin ekonomik gücünün zayıf olması, ailenin sosyal ve kültürel düzeyinin düşük oluşu sayılabilmektedir. Bunların yanında, özellikle kırsal alanlarda okula gelen öğrencilerin çoğu birbirleriyle akraba olduklarından, aileler arasında yaşanan herhangi bir olumsuzluk öğrencilere de yansıtılmakta ve öğrenciler arasında sorunlar yaşanabilmektedir. Bu nedenle, aile ile bireyleri arasındaki bağlar da karşılaşılan sorunlar arasındadır.
- Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan *genel* sorunlar olarak ise; mevzuat sorunu, program sorunu, eğitici kol çalışmaları ve zaman yetersizliği sayılabilir.

Doğru, Ataalkın ve Şahin (2010) Fen ve Teknoloji Dersinin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanması ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlere birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve sonuç olarak öğretmenlerin çoğunun birleştirilmiş sınıfların kaldırılarak tamamen taşınmalı eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Gültekin ve Karadağ (2005) ‘‘İlköğretimde Birleştirilmiş Sınıflar, Taşınmalı Eğitim ve Yatılı İlköğretim Bölge’’ çalışmalarında, ilköğretim birleştirilmiş sınıf uygulamasının azaltılmaya çalışılması,

taşınmalı eğitime öncelik verilmesi ve yatılı ilköğretim bölge okullarının etkinliğinin artırılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

2.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretme-Öğrenme Süreci

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi, öğretmen denetiminde gerçekleştirilen öğretmenli dersler, ikincisi ise öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıkları ödevli derslerdir (Şahin, 2007).

2.5.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli ve Ödevli Dersler

Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda öğretmenler, öğretmenli derslerde öğrenciyle doğrudan doğruya ilgilenir. Kazandırmak istediği hedef ve davranışları iyi rehberlik yaparak, birlikte yaptıkları etkinlikler yoluyla kazandırmak için çaba sarf eder (Erdem, 2008).

Öğretmenli derslerde öğretmenin yapması gerekenler şunlardır:

- Öğretmenli derslerde öğretmenin asıl görevi, öğrencilere rehberlik etmektir.
- Öğretmenli dersler, ödevli dersler bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretmenli derslerde öğrencilerin tek başlarına öğrenmelerinin güç olacağı düşünülmesi konulara öncelik verilmelidir.
- Ödevli saatlerde yapılan çalışmalar değerlendirilmelidir.
- Ortak ders saatlerinde birleşmeyen konular bulunduğu, öğretmen dersin bir bölümünde bir sınıfın konusunu, diğer kısmında ise öteki sınıfın konusunu işlemeye özen göstermelidir.
- Ortak derslere programda üst üste iki saat ayrılması halinde, iki sınıfın konusu birleşmiyorsa, bir ders saatinde de öteki sınıfın konusu işlenir (Şahin, 2003).

Birleştirilmiş sınıflarda asıl başarı, öğretmensiz geçen derslerde öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları çalışmaların verimliliğine bağlıdır (Akbaşlı ve Pilten, 1999). Ödevli ders saatleri sadece birleştirilmiş sınıflara özgü değildir. Öğrenciler daha önceden öğrendikleri konuları ödevli derslerde kendi kendilerine çalışarak, o konudaki bilgi ve

beceri geliştirebilir, kapasitelerini artırabilmektedirler. Ödevli derslerde öğrencileri derse aktif olarak katmak ve etkin bir ders işlemek amacıyla bireysel çalışabilecekleri ve zorluk yaşamadan yapabilecekleri etkinlikler seçme konusunda öğretmen hassas davranmalıdır (Doğan, 2000). Öğretmen sınıftaki mevcut grup ya da sınıf ile beraber ders işlerken, diğer grubun ya da sınıfların kendilerine verilmiş çalışmaları verimli bir şekilde yürütmelerini sağlar. Kendi kendine çalışmalar sayesinde öğrenciler daha fazla sorumluluk alarak süreç içerisinde daha aktif rol oynamış olurlar (Şahin, 2003).

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarının etkin olduğu dersler olan ödevli derslerde öğrencilere göre etkinlik bulmada oldukça sorun yaşamaktadırlar. Halbuki, okulun çevresi, uygulama bahçesi ve doğanın öğrencilerin bireysel çalışmaları için oldukça uygun fırsatlar sunabilecek nitelikte olduğu unutulmaması gereken bir gerçektir (Bilir, 2008).

Ödevli derslerde öğretmenin yapması gerekenler aşağıdaki şekildedir:

- Öğretmen denetiminde yapılmayan çalışmaların rastlantıya bırakılmaması için, öğrencilere, hangi kazanımlara ulaşmak için hangi etkinlikte bulunacakları önceden yazılı ve sözlü olarak bildirilmelidir.
- Ödevli geçen derslerde verimli olmak, verimli çalışmaya ve öğrenme tekniklerini bilmeye bağlantılıdır. Öğrencilerin bireysel çalışma tekniklerini öğrenmeleri zaman alacağından öğrencilere öğretim yılı boyunca bu teknikler yaparak yaşayarak öğretilmeye çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarından verim alınabilmesi için sonuçların değerlendirilmesi de önem arz etmektedir (Şahin, 2003).

Günümüzde bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağı, öğrencinin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırılması gerektiğini savunan yapılandırmacı öğrenme teorisinin en iyi uygulanabileceği okullar birleştirilmiş sınıflı okullardır. Çünkü, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci zamanının çoğunu kendi kendine çalışarak ve öğrenerek geçirmektedir (Vural ve Vural, 2010).

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım

Sürekli gelişen ve değişen dünyanın bir gereği olarak bireylerden çağa ayak uydurmaları, yenilikleri ve gelişimleri yakından takip etmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda, bireylerden bilgiyi hazır olarak alıp ezberleyen değil, bilgiyi kendilerinin oluşturmaları istenmektedir. Son yıllarda eğitim-öğretim alanındaki gelişmeler oldukça hız kazanmaktadır. Bu hızlı gelişim, eğitim alanında birçok değişimi de beraberinde getirmektedir. Gelişen teknoloji, eğitim alanındaki ihtiyaçların giderek artması gibi gelişmeler, eğitimde yeniliklere gidilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda eski eğitim programlarının bu gereksinimlere karşılık veremeyecek olduğu anlaşılmış ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımının temelini oluşturan yeni ilköğretim programı oluşturularak eğitim sistemimizde 2006'dan itibaren kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim programlarının, bilim ve teknolojideki ilerlemeler doğrultusunda geliştirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle Türkiye'de programlar ihtiyaç hissedildikçe farklı aralıklarla değiştirilmektedir (Tanrıoğen, 2006: 56). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2004 yılında ilköğretim ders programları yenilenmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur. Yeni hazırlanan öğretim programları "*Türkiye'de ve dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak*" hazırlanmıştır (MEB, 2005).

Yeni ilköğretim programları temelde öğrencileri düz mantık düşünmekten kurtarıp, sorgulayan, öğrendiklerini içselleştiren bir mantıkla derslerin öğrenilmesini amaçlamaktadır. Bilgiye ulaşma yollarının nasıl olduğunu bilen, bilgiyi üretebilen ve kullanabilen öğrencilerin yetişmesi, eğitim sistemimizin vazgeçilmez bir niteliği olmuştur. Bu bakımdan yeni ilköğretim programları; sınıf içerisinde sessiz kalan, pasif, zihnini düşünmeye ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarma çabası içerisine girmeyen, soru sormayıp öğretmenini yormayan, yaparak ve yaşayarak öğrenme faaliyetlerinde bulunmayan ve hiçbir zorluk çıkarmayan öğrencileri ve bu öğrenci tipleri işine gelen öğretmenleri içinde bulunulan durumun tam tersi bir durum içerisine sokma çabasına girmektedir (Yeşilyurt, 2007: 166).

Yeni İlköğretim Programında; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar programın temel öğelerini oluşturmaktadır. Programda yer alan başlıca beceriler ise şu şekilde sıralanmaktadır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma, Problem Çözme, Karar Verme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma ve Girişimcilik (Kıroğlu, 2006). Yeni programlardaki bu beceriler bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin bir amaç değil, herhangi bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin aktif olarak kendilerinin edinmesi, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi hususları ön plana çıkmaktadır (Yelken, 2010).

Yeni program yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından hareket ederek özellikle sınıf içi etkinliklere dayalı, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamayı ilke edinen, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alarak sınıf içi ve sınıf dışındaki öğrenme deneyimlerini bir bütün olarak algılama anlayışını geliştirmeye çalışmaktadır. Bu gelişimler dikkate alındığında yenilenen bu programın eğitime getirdiği katkılar yadsınamayacak düzeyde olduğu görülmektedir (Altun ve Şahin, 2009: 18). Yeni ilköğretim programlarında özel olarak bir öğretim yöntem ve tekniğinden bahsedilmemektedir. Ancak, işbirlikli, araştırmacı ve öğrencinin kavram oluşturmaya yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önermektedir. Göze çarpan bu yöntemlerde öğrenciyi ön plana alan, öğrencinin aktifliğini, yaratıcılığını, düşünmesini, bilgilerini başka alanlarda kullanmasını, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntem ve tekniklerin olduğu görülmektedir (Yeşilyurt, 2007: 166).

Yeni ilköğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi için, programın gereğine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerekmektedir (Yeşilyurt, 2007: 165). Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki başarısını etkileyen faktörlerden bazıları, öğretmen, yönetici ve deneticinin program hakkındaki bilgi, beceri ve bakış açıları, velilerin programla ilgili tutum ve desteği, okulun sahip olduğu fiziki koşullar ve ders araç-gereçleridir (Çetin, 2009: 490).

Son zamanlarda, bireyin aktif katılımını gerekli kılan ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini vurgulayan, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar öğrenme ortamlarında önemli bir yere sahip olmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden birisi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacılık, öğreneni merkeze alan öğrenenin bilgiyi, bireysel ve sosyal olarak bizzat kendisinin yapılandırıldığını savunan bir yaklaşımdır (Özden, 2005).

Yeni İlköğretim Programı, davranışçı yaklaşımı temele alan eski programlardan oldukça farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Hazırlanan yeni program yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmaktadır. Öğretim sürecini işletmek yerine “öğrenmeyi öğretmeyi” ilke edinerek öğrencinin kendi hızında öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Palavan, 2007: 34).

Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır (Özden, 2008). Yapılandırmacılık ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme kuramının çeşitli tanımlarının yapıldığı göze çarpmaktadır. Tanımlara baktığımızda; yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade ettiği görülmektedir (Özden, 2005). Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayalıdır. Önceleri öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine yönelik olarak geliştirilmiş olan bu kuram, zamanla öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin bir kuram haline gelmiştir (Demirel, 2006). Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Tam anlamıyla öğrenme denilen şey, anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir (Özden, 2008: 55).

Yapılandırmacılık, öğrenen bireylere öğrenmeyi öğretmektedir. Bilgiyi öğrenen için anlamlı kılmaktadır. Bu yaklaşıma göre eğitimin hedefi; kendisini dolayısıyla kendi öğrenme yöntemlerini iyi tanıyan, bilgiyi nerede nasıl kullanacağını iyi bilen ve yeni bilgilerini önceki bilgilerinden yola çıkarak üretmesini bilen bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmada da şüphesiz ki yapılandırmacı yaklaşım önemli yer tutmaktadır (Abbott ve Ryan, 1999).

Yapılandırma sürecinde birey, karşılaştığı yeni bilgiyle anlam oluşturmaya ve bu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Dolayısıyla, öğrenme, araştırma ve buluş sürecinin sonunda ortaya çıkmaktadır. Birey anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilgiyi eski

deneyimlerine bağlı olarak tekrar tekrar yapılandırmaktadır (Alasandirini ve Larson, 2002: 12).

Yapılandırmacı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayanır (Yaşar, 2008). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilgiyi bireyin aktif bir şekilde kendisinin üretmesini, yapılandırmasını temele alır. Yapılandırmacılık, merkezde bilginin nasıl elde edildiği temeli üzerine oturtulmuş olsa da, öğrenme-öğretme süreçlerindeki deneyimleri de içine alır ve onları anlama ve yorumlamada da oldukça etkili olduğu görülür (Köksal, 2009: 37).

Yapılandırmacılar, evrensel olarak bilginin bilenden bağımsız olmadığını savunmaktadırlar. Çevresiyle etkileşime giren birey, dış dünyadan gerekli olan bilgiyi alarak kendine göre anlamlandırmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bilgiye anlam, birey tarafından bizzat var olan inanç ve deneyimleri yoluyla yüklenir (Tanrıöğen, 2006: 72). Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdırlar. Böylelikle bilimsel ve teknolojik kavramlara ilişkin dağarcıklarını geliştirerek soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sadece sınıf içerisinde değil, aynı zamanda sınıf dışındaki öğrenmeye ilişkin fırsatları da değerlendiren bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bunun yanında öğrenci kendisi ve çevresi ile ilgili bilinçli davranmayı öğrenmekte ve grup çalışması becerilerini geliştirmektedir. Bu sebeple, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemleri çözerken onlara destek çıkmak gerekmektedir. Çünkü, problemleri çözmeye farklı bakış açılarıyla çözüm bulmaya çalışmak oldukça önemlidir (Teyfur ve Teyfur, 2006).

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın temel dayanağı, çocukların bilgiyi aktif olarak yapılandırdıklarıdır. Çocuklar, bilgileri denemelerle öğrenirler. “İnsan bilgiyi kaydedici pasif bir varlık değil, bilgi yapısının oluşturucusudur.” görüşünden hareket eder. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, öğrenme –öğretme sürecinde kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında bireysel veya birlikte kendi bilgilerini yapılandırmaları gerektiği düşünülerek öğrenme-öğretme süreci düzenlenir. Öğretmenin bu süreçteki rolü, öğrencilere engeller oluşturarak, onları engellerle yüzleştirmek ve

öğrencinin bilişsel yapısını güçlendirmeye çalışmak olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin düşüncelerini oluşturdukları ve geliştirdikleri süreçlerin önemi üzerine vurgu yapar. Öğrenciler işbirliği içerisindeyken birbirlerinin düşüncelerini, yapılandırma süreçlerini paylaşırlar. Yapılandırmacılığın beş temel ilkesi vardır. Bunlar:

- Öğrenilmesi gerekenleri öğrenme sorunları haline getirme,
- Öğrenmeyi ana düşünceler ve kavramlar etrafında yapılandırma,
- Öğrenci bakış açılarının ve görüşlerinin araştırılması ve onlara değer verilmesi,
- Öğrencilerin tahminlerini ifade edebilecekleri fırsatları içeren programı yapılandırma,
- Öğretme içerisinde öğrencinin öğrenmesini değerlendirme (Toprak, 2005: 8).

Yapılandırmacı yaklaşımın sahip olduğu özellikler, eğitimde pek çok yeni gelişmeyi de beraberinde getirebilmektedir. Bu yaklaşımın sahip olduğu özellikler sayesinde birey öğrenme ortamında daha aktif bir rol alabilmekte, özgürce düşünebilen, problemlere farklı çözüm önerileri getirebilecek hale gelebilmektedir. Bireyler bilgileri ezbere değil, düşünerek bilgiye ulaştıkları için bu yaklaşımla birlikte bilişsel yönleri gelişir. Böylece, öğrenen, öğrenmeyi keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir dünya olarak görür. Bu durum da öğrenenin motivasyonunu artırır ve öğreneni yeni bilgiler, yeni etkinlikler yapmaya yöneltir (Bilir, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım paralelinde oluşturulan 2004 İlköğretim Programı (1-5) pek çok önemli değişikliği de beraberinde getirmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde ve öğretmenin rollerinde değişiklikler görülmüştür. Yeni gelişmeler bireylerin bilgileri aynen kabullenmeleri yerine, onları yorumlayarak anlamlandırmalarını gerekli kılmıştır. Böylece, konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Abay, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye’deki eğitim programlarını yakından etkilemiştir. İlk ve orta öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu anlayışla geliştirilen yeni ilköğretim programları 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005). 2005-2006 yılından itibaren de Milli Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. 2005-2006 öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere bu yeni yaklaşım ve buna dayalı olarak

hazırlanan programlar tanıtılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk Eğitim sisteminde büyük bir dönüm noktası olma özelliği taşımaktadır (Teyfur ve Teyfur, 2006).

Yeni ilköğretim programı yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak geliştirilmiştir. Programda belirtilen kazanımları öğrencilerin edinebilmesi için öğretmenlerin kullanacakları öğretim, model, strateji, yöntem ve teknikleri, öğrenme deneyimleri ‘yapılandırmacı öğrenme’ teorisini temel alacak şekilde yürütülmeli ve öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak aktif bir öğrenme sürecini yansıtmalıdır. Ayrıca, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağını, öğrencinin bizzat kendisi tarafından aktif bir biçimde yapılandırılması gerektiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımın en iyi uygulanabileceği okullar birleştirilmiş sınıflı okullardır (MEB, 2005). Oysa, birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan pek çok güçlük eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemekte ve yapılandırmacı yaklaşımın bu sınıflarda uygulanmasında öğretmenleri pek çok zorlukla karşı karşıya bırakmaktadır.

2.6.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğretim

Birleştirilmiş sınıf uygulaması akademik pek çok üstünlüğünden dolayı tercih edilen bir uygulama olması ve Türkiye’de son yıllarda gerçekleşen eğitim reformlarıyla öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı temele alan ilköğretim programının bu uygulamayla örtüştüğü görülmektedir (Yıldız, 2009).

‘‘Birleştirilmiş sınıf kavramı’’ programın zayıf yönleri arasında dikkat çekmektedir. Birleştirilmiş sınıflar Türk Eğitim Sisteminde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmakta ve bu sorun bir türlü aşılamamaktadır. Yeni programla bu sorun aşılmaya çalışılmıştır (Yelken ve Uygur, 2010).

Şahin (2003)’ de yapmış olduğu çalışmasında bağımsız sınıflarda uygulanan ders programlarının birleştirilmiş sınıflarda da aynı şekilde uygulandığını ifade etmiştir. Ders kazanımlarının, dersin hedeflerinin ve içeriklerinin her iki uygulamada da aynı olduğunu,

bu iki uygulama sürecinde ortaya çıkan farklılıkların öğrenme süreçlerinde kendini gösterdiğini vurgulamıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıf öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin Yıldız ve Köksal'ın (2009) çalışmalarına göre, öğretmenlerin bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda aynı programın uygulanmasına yönelik görüşlere katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir. Yapılan çalışmada programlara yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla sunulan maddeler, Talim Terbiye Kurulu'nun birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda aynı programların uygulanmasından beklediği hedeflerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu durumlara olan katılımlarının düşük olması birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda aynı programın uygulanmasından beklenen hedeflerin gerçekleşmediğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda yoğunluğu az, çevre ve çocuk özelliklerini temele alan, sınıf seviyesini göz ardı etmeyen ve birleşik programların uygulanması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu tür uygulamanın yapıldığı okullarda okutulan kitaplarla ilgili olarak ise; konu sayısının azaltılması gerektiği, özellikle birinci sınıflara ait kitapların ayrı olmasını, ikinci ve üçüncü sınıflar ile, dördüncü ve beşinci sınıfların ortak kitaplar kullanmaları yönünde öneriler getirmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarındaki öğretimin önemli parçaları olan kendi kendine çalışma saatleri, küme çalışmalarının uygulanması bu tür okullarda özellikle öğrenci sayısının azlığı nedeniyle çoğu kez zorlaşmaktadır. Bu sebeple, birleştirilmiş sınıflı öğretimin yapıldığı okullarda yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilerek, daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi desteklenmeye çalışılmalıdır (Özben, 1997). Bağımsız sınıflarda uygulanan program aynen uygulandığından bağımsız sınıflar için öngörülen öğrenme ve öğretme yöntem, teknik, model ve stratejilerinin çoğu aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulanacaktır (Vural ve Vural, 2010). Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaparken hedef kazanım, öğrencilerin yetenekleri, çevresel özellikler dikkate alınarak grup ya da bireysel etkinlikler temele alınarak en uygun öğrenme ve öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinden uygun olanı seçilerek uygulamaya konulmalıdır. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmene düşense, kendini her öğretmen gibi sürekli yenileyerek çağa ve gelişime ayak uydurabilmek olmalıdır. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yapan bir öğretmen:

- Gerçekleştirilecek öğrenme hedeflerinin hangi öğrenme alanına girdiğini,
- Birleştirilmiş sınıflarla öğretimde önemli bir yer tutan kendi kendine çalışmaların etkili ve verimli yapılabilmesi için öğrenciye gerekli öğrenme becerilerinin kazandırılmasında kullanılan “öğrenme stratejileri” ni,
- Her öğrencinin “öğrenme stilleri” ni,
- “Öğrenme yöntemleri” ve “öğrenme ilkeleri” ni çok iyi bilmeli, doğru ve etkili bir biçimde işe koşabilmelidir.

Öğrencilerin kendi kendilerine bilgiye ulaşabilmeleri ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri için sürece aktif olarak katılmaları gerekir. Bunun içinde bilgi teknolojilerine ihtiyaç duyulduğu şüphesiz bir gerçektir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda günümüz koşulları düşünüldüğünde imkanların elverişsizliği, yeterli alt yapının olmaması, donanım ve internet ağlarının eksikliği gibi nedenlerden ötürü günümüz şartlarında yapılan eğitim-öğretimin bilgisayar teknolojileri kullanılarak yapılması mümkün gözükmemektedir. Ancak, bu okullarda çok yakın zamanda Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) uygulamaları da yaygınlaşacaktır (Altun, 2007).

Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretim programlarının hedeflerine ulaşmak müstakil sınıflardaki kadar kolay olmamaktadır. Hedefler daha alt düzeyde gerçekleşebilmektedir. Köy ortamlarında uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamalarında öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini artırabilmek amacıyla öğretmenin ölçme ve değerlendirme sürecine oldukça dikkat etmesi ve bu süreci etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmen, yaptığı ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerde kazandırılması gereken kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığını ortaya koyabilmektedir. Ayrıca, ölçme-değerlendirme konusunda ve ölçme- değerlendirme araç gereçlerini kullanma bilgi ve becerileri alanlarında kendisini sürekli olarak yenileme ve gelişmeleri yakından takip etme konusunda hassas davranması gerekmektedir (Erdem, 2008: 243).

Çelenk (2009) birleştirilmiş sınıflarla ilgili yaptığı çalışmada 1.-5. sınıflar programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirlik düzeyleri ile ilgili müfettiş görüşlerine başvurmuştur. Araştırmaya katılan müfettişleri birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir program ve ayrı bir ders programı hazırlanması gerektiğine vurgu yaptığı görülmüştür.

Ayrıca, birleştirilmiş sınıflı okullara araç-gereç desteği sağlanması gerektiği ve bu uygulamalara bir an önce son verilmesi gerektiği önerilerinde bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda müstakil sınıflara göre eğitim-öğretim süreci daha zordur. Bu öğrenme-öğretme sürecini zorlaştıran nedenlerin başında birleştirilmiş sınıflarda aynı zaman dilimi içerisinde hem öğretmenli hem de ödevli ders etkinliklerinin bir arada yapılması gelmektedir (Erdem, 2008). Bağımsız sınıflarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın, koşulları çok daha farklı ve zor olan birleştirilmiş sınıflı uygulamanın olduğu okullarda da aynen uygulanması birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflardaki uygulanabilirliğinin önemi göze çarpmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği ile ilgili ülkemizde yapılan bilimsel çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeniyle bu konu hakkındaki öğretmen görüşlerinin alınmasının önemi artmakta ve bu çalışmanın yapılması bir gereklilik haline gelmektedir.

2.7. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflar ile ilgili literatür incelenerek, bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Veenman (1985)' te Hollandalı öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada birleştirilmiş sınıflar uygulamasının çok daha fazla emek istediği fazla planlama ve sınıf yönetiminde ayrı bir çaba gösterilmesi gerektiği sonucuna varmış, öğretmenlerin bu uygulamadan pek de hoşnut olmadıklarını ortaya koymuştur. Ancak, aynı çalışmada bu uygulamanın sosyal etkileşimi artırdığı, öğrencilerin yardımlaşma ve kendi kendilerine iş yapabilme becerilerini daha fazla geliştirdiğini vurgulamıştır.

Aydın (1996)' da Trabzon ilinde 4. ve 5. sınıflar öğrencileri ile bu sınıfları okutan öğretmenler üzerinde birleştirilmiş sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmeye yönelik çalışma yapmıştır. İlköğretim Sosyal Bilgiler programındaki amaçlar, müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda ortak olarak verilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarla müstakil sınıfların Sosyal Bilgiler programındaki amaçları ortak olmasına karşın içerikleri açısından farklılık arz etmektedir. Birleştirilmiş

sınıflardaki içerik ve uygulama farklılığı amaçların gerçekleştirilme düzeylerine de yansımaktadır. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında birleştirilmiş sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi öğretim amaçlarını iyi düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler programlarının gerçekleşme durumları farklılık göstermemektedir. Ayrıca, birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinde kıdem arttıkça, Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleştirilme düzeylerinde de artış olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğrencilerinde Sosyal Bilgiler dersi amaçlarına ulaşma düzeylerinin yeterli olmadığı ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre de bir farklılaşma görülmediği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına genel olarak baktığımızda, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyleri, öğrencilerin bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilme düzeylerinden daha yüksek olduğu karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin bulgular göz önüne alındığında, ön lisans mezunu ve kıdemi 13 yıl ve üstündeki sınıf öğretmenlerinin daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersi amaçlarına ulaşılma düzeyi, orta düzeyde olup yeterli olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Özben (1997)' de “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı çalışmasında, birleştirilmiş sınıf uygulaması hakkında öğretmenlerin ve müfettişlerin görüşlerinin neler olduğunu ve bu görüşler arasındaki farklılıkları araştırmak amacıyla Sinop ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamıştır. Yapılan bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında uygulanmakta olan 1968 ilkokul programı günün şartlarına cevap veremediği, ilkokul programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bu sınıfların öğretimi ve yönetimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, öğretmenlere bitirdikleri öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflarla ilgili yeterli bilgi ve beceri verilmediğini belirtmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında, İlköğretim programında belirlenen ilköğretimin amaçlarını birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirebilme yönünden öğretmenlerin %80'i yetersiz olduğunu ifade ederken müfettişler ise bu düzeyi %67 oranında yetersiz düzeyde görmektedirler. İlköğretimin amaçlarının birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleşmeme nedenleri arasında içeriklerin

saptanması, etkinliklerin seçimi ve düzeni, öğretim yöntem ve tekniklerine bağlı olabileceği belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmada ayrıca, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğretmenlerin ve müfettişlerin karşılaştıkları sorunlara temas edilmiştir. Bu sorunlar arasında eğitim programının uygulanmasından karşılaşılan sorunlar, köy bütçesinden ayrılan ödenek durumunun yetersizliği ya da bu ödeneğin köy yönetimine bırakılması ile okula bu ödeneğin ulaştırılmaması, öğrenci hizmetlerinin yönetiminden kaynaklı sorunlar ve öğretmen yetiştirmeden kaynaklanan sorunlar dile getirilmektedir. Elyıldırım ve Aktaş (2007), “Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamalarında Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmalarında benzer sorunlara temas ettikleri görülmektedir.

Şahin (2003), “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada Ankara ilinde birleştirilmiş sınıf okutmakta olan 75 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulaması ile ilgili düşüncelerini elde etmeye yönelik yapılan bu çalışmanın sonucunda birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki şevklerinin ve motivasyonlarının üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerden ilk kez göreve başlayan öğretmenlerin başarısızlık, yalnızlık ve kendine güvensizlik duygularını yoğun olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenler birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmak istemediklerini ifade ederek, kendilerine müstakil sınıf ile birleştirilmiş sınıf arasında bir tercih hakkı verilse müstakil sınıfı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Müstakil sınıfı tercih eden öğretmenler bu tercihlerinin gerekçelerini; planlamanın kolay oluşu, daha verimli olacağına olan inancı, öğretim yükünün az oluşu, aynı yaş ve düzeyde öğrencilerle çalışma isteği ve sınıf yönetiminin güç olmayışı olarak ifade etmektedirler. Bu uygulamanın ise bir an önce son verilmesi gereken bir uygulama olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu uygulamanın sonlandırılma gerekçesi olarak uygulama süreci dışında ulaşım, barınma, sosyal yaşam ve temel ihtiyaçların karşılanmasındaki güçlükler gibi gerekçeleri görmektedirler. Öğretmenlerin hemen son verilmesini istedikleri bu uygulamanın birçok üstün yönlerini dile getirmiş olmaları bu araştırmanın en ilginç sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ise, genç bir öğretmen kitlesinin birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Kaya ve Taşdemirci (2005)'de “Birleştirilmiş Sınıflar İle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelenmesi” başlıklı çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında en başta karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza öğretmenlerin hizmet öncesinde iyi yetiştirilememesi, ailelerin ilgisizliği, ilk okuma-yazma yöntem ve tekniklerinin yeterli düzeyde bilinmemesi ve gereği gibi uygulanmaması, zaman yetersizliği, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilememesi ve öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde, Çınar (2004)'de “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma” başlıklı çalışmada benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Karaman (2006)'da “Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyleri İle Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmasının sonuçları incelendiğinde, normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullardaki bireysel farklılıkların fazla olmasının, öğrencilerin matematik başarıları üzerinde önemli etkileri vardır. Öğretmenlerin çoğunluğu bireysel farklılıkların öğrencilerin matematik başarılarında önemli derecede rol oynadığını savunmuşlardır. Ancak, rehberlikteki sıkıntılar ve köy ortamı nedeniyle bu yetenekler ortaya çıkamamaktadır. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş sınıflarda kaynak, araç-gereç ve düzenlemeden kaynaklı sorunlardan dolayı matematiksel etkinliklerin etkili düzeyde gerçekleştirilemediği ulaşılan diğer bulgular arasındadır. Ayrıca, öğrencilerin ailelerine yardımcı pozisyonda olmaları onların okula devamlarını olumsuz yönde etkilediğinden aktif katılımı yakından ilişkili olan matematik dersindeki başarının da olumsuz yönde etkilenmekte olduğu araştırmanın diğer önemli bulgularındandır.

Dursun (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmada bu tür uygulamaların araştırılarak yapıldığı okullarda öğretmen adayları ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar araştırılarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf okutmakta olan öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre birleştirilmiş

sınıflarda öğretmenler çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullanmaya devam etmektedirler. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş sınıflarda öğretimde temel teşkil eden büyüklerin rehberliği, küme çalışmaları, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemleri az tercih edilen yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, araç-gereç olarak en çok ders kitabı, tepegöz, bilgisayar kullandığı görülmektedir. Eğitim-öğretimde karşılaşılan en önemli sorunlar arasında ise velilerin ilgisizlikleri, zamanın yetersizliği, öğrencilere bireysel ilginin gösterilmeyişi olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu uygulamanın en faydalı yönü olarak öğrencilerin sosyal yönünün gelişmesini görmektedirler. Ayrıca, öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydalı yönlerinin yanında sakıncalı yönlerine de temas etmişler ve zaman yetersizliğini, üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflar üzerinde hakimiyet kurması gibi yönlerine de değinmişlerdir. Bunun için de öğretmenlerden alınan görüşlere göre bu uygulamanın kaldırılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının öğrenci sayısı nedeniyle aşırı farklılaşma gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları da birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler gibi benzer sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu sorunların ortaya çıkmasını da bir takım gerekçelere bağlayarak bu tür okullar için öğretmenlerin yetersiz kalması, bu uygulamada görev yapan öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin az olduğu, bu sebeple de amaçlara ve hedeflere ulaşmanın müstakil sınıflara göre daha güç olduğu araştırmanın diğer bulguları arasındadır. Ayrıca, çalışmada öğretmen adayları bu uygulamanın daha iyi çalışması için öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce bu tür uygulamaların yapıldığı köy okullarında staj görmelerinin faydalı olacağına temas ederek, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullara uygun programların hazırlanmasının bir gereklilik olduğu çalışmanın diğer önemli bulguları arasında sayılabilir.

Palavan (2007)'de "İlköğretim Birinci Kademe Birleştirilmiş Sınıflardaki 4.sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri" başlıklı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, 4.sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş ya da bağımsız sınıflarda öğrenim görmesinin, Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişimlerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki tecrübelerine ve aldıkları eğitime göre Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bayan öğretmenler

tarafından okutulan öğrencilerin erkek öğretmenler tarafından okutulan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin, eğitim fakültelerinin başka programlarından mezun olup sınıf öğretmenliği sertifikası almış öğretmenler ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler tarafından birleştirilmiş sınıflarda okutulan öğrencilerin diğerlerine göre Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarına erişim düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bağımsız sınıflarda okuyan 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflarda okuyanlara göre Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarına erişim düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmanın diğer bulguları arasındadır. Bunun yanı sıra, bu öğrencilerin cinsiyetlerine ve sahip oldukları öğretmenlerin statülerine göre, Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeylerinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Akdoğan (2007)' de ‘‘Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar’’ başlıklı çalışmada, bu öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet yıllarının 1-5 yıl arasında olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan 56 öğretmenden 30'u, yani öğretmenlerin yarıdan fazlası eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Genel olarak müdür yetkili öğretmenler personel hizmetlerinde nadiren sorunla karşılaşmışlardır. Öğrenci hizmetlerinde karşılaşılan en önemli sorunlar ise öğrencilerin devamının izlenmesi, öğrencilerin okula kaydedilmesi ve öğrenci kimlik işleri ile ilgilidir. Müdür yetkili öğretmenler eğitim hizmetlerinde, personel hizmetlerinden daha çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Eğitim hizmetlerinde en çok karşılaşılan sorun ise kız öğrencilerin okullaşmasıdır. Müdür yetkili öğretmenlerin öğretim hizmetlerinde en çok karşılaştığı sorun olarak ise ders araç-gereçlerinin temini ve okul kütüphanesinin oluşturularak işlerlik kazandırılması olarak karşımıza çıkmıştır. Okulun işletilmesi hizmetlerinde ise okula kaynak sağlama, okul binasının onarım işleri, okul binasının donatım, sivil savunma, güvenlik, temizlik, okulu koruma, güzelleştirme ve okulun lojman işleri ile ilgili bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bayan müdür yetkili öğretmenlerin okulun işletilmesi ile ilgili erkek öğretmenlere göre daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir.

Özdemir (2008)' in “Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliği” başlıklı çalışmasında yeni ilköğretim programının, ekonomik ve coğrafi yönden şehirdeki okullara göre birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirlik düzeyi ve bu uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler yeni ilköğretim programına karşı olumlu bakmakta ancak, birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıflardaki uygulama şekliyle uygulanmasının doğru olmayacağına vurgu yapmışlardır. Ayrıca, yeni ilköğretim programlarının birleştirilmiş sınıf uygulamasını düşünmeden hazırlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeni ilköğretim programlarındaki hedeflere ulaşmada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yeni ilköğretim programlarının temele aldığı, öğretim yöntemleri, etkinlikleri ve projeleri gerçekleştirme konusunda birleştirilmiş sınıflarda, okul imkanlarının yetersizliği, sınıflardaki öğretim araç-gereç ve deney malzemelerinin yetersiz oluşu, zamanın yetersiz kalması, ailenin ve çevrenin ilgisizlikleri ve çevre koşullarının elverişsiz olması gibi bir takım sorunlarla karşılaşıldığı ulaşılan önemli bulgular arasındadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yeni programa göre öğrencileri değerlendirme aşamasında en çok zaman yetersizliği, değerlendirme formlarının çok olması, her sınıf seviyesine göre ayrı değerlendirme yapma karşılaşılan en önemli sorunlar olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra, hazırlanacak programların birleştirilmiş sınıflı okullarında koşulları dikkate alınarak hazırlanması gerektiği, sınıfların araç-gereç, donanım, materyal bakımından yeterli hale getirilmesi için gerekli girişimlerde bulunulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu tür uygulamaların yapıldığı okullarda görev yapacak öğretmenlere, yeterli hizmet içi eğitimin verilmesi, öğretmen adaylarının ise bu tür okullarda görev yapabilme olasılığı düşünülerek öğrenim gördüğü kurumda teorik ve uygulamalı eğitim konularında hassas davranılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dinçer ve Dinçer (2007)'de “Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler” başlıklı çalışmasında da mevcut programın aksaklıklarını ve eksikliklerini belirlemeye çalışmış ve programın geliştirilmesi açısından birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini almıştır.

Bilir (2008) 'de ‘‘Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında ğretmen ve ğretim Gerçeği’’ başlıklı çalışmasında birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarındaki ğretim ve ğretmen gerçeğini incelemiştir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkede uygulanmakta olan bir uygulama olduğu, bunda en çok ekonomik ve coğrafi koşulların yetersiz oluşunun etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme ve öğretmenin durum ve koşullarının onun başarısını etkilediği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda ğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenme stratejilerinin başarısı, bireysel ve grupla verilebilecek öğretime gerekli desteğin ve yeterli materyallerin bu tür uygulamaların yapıldığı okullara sağlanmasıyla artırılabilirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin destek hizmetler ve donanım bakımından daha fazla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yapılan bu alışma, Milli Eğitim Bakanlığı karar örgütleri ve ailelerin birleştirilmiş sınıflı okullara daha fazla önemin verilerek sağlam bir işbirliğinin kurularak, daha kaliteli eğitim-ğretim vermek adına gerekli önlemleri almaları gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanında birleştirilmiş sınıf uygulamasının pek çok olumlu ve olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır.

Yelken ve Uygur (2008) 'de ‘‘Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına) Yönelik ğrencilerin ve ğretmenlerin Görüşleri’’ başlıklı çalışmasında birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan sorunlara temas ederek, öğrencilerin derslerde köy yaşamının getirdiği olumsuzluklardan dolayı sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, okul dışı ve okul içi etmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği belirtilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda Fen ve Teknoloji derslerine yönelik yeni bir program düzenlenerek, bu programa uygun ders ve çalışma kitapları oluşturulmasının gerekliliğine temas ettiği grlmştir. Bunun yanı sıra, Fen ve Teknoloji Dersi Programının birleştirilmiş sınıflı okulların koşulları da göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Doğru, Ataalkın ve şahin (2010)' da yapmış oldukları Fen ve Teknoloji Dersinin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına yönelik ğretmen görüşlerini aldığı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaştıkları grlmştir.

Köksal ve Yıldız (2009)' ın ‘‘Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin ğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi’’ başlıklı çalışmasında birleştirilmiş sınıfları daha etkin ve

verimli kılmanın yollarını arama amaçlanmaktadır. Araştırmada birleştirilmiş sınıfların avantajlarına, birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda aynı ilköğretim programlarının uygulanmasına ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran durumlara ilişkin öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, birleştirilmiş sınıf uygulamasını en önemli avantajı olarak birleştirilmiş sınıfların öğrencilere işbirlikçi çalışma olanağını sunmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencileri ilgi duydukları alanda bireysel olarak yetiştirme açısından bağımsız sınıfların birleştirilmiş sınıflara göre daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıf programlarının uygulanmasına yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde birleştirilmiş sınıf programlarının daha az yoğun olması, çevre ve sınıf seviyesini dikkate alması gerektiğini vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarının birleştirilmiş sınıf uygulamasının gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmada öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda problem olarak gördükleri durumlar üzerinde öğretmenlerle, öğrenci velileriyle, öğrencilerle ilgili sorunlar ve genel sorunlar araştırılmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerle ilgili en çok karşılaşılan problem olarak ihtiyacı olan kaynaklara ulaşamama, öğrenci velileriyle ilgili karşılaşılan en önemli problem olarak okula yeterince maddi ve manevi katkı sağlayamama, öğrencilerle ilgili devamsızlık sorunu ve diğer problemler olarak ise sınıfın temizliğinin ve sobanın yakılmasının ders zamanının azaltılmasına neden olduğu gibi problemler karşımıza çıkmaktadır.

Abay ve Kılıç (2009) “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre kendi yeterliliklerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca, araştırmada diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre kendilerini öğretmen yeterlilikleri açısından daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur. Öğretmenler okuldaki görevleri ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaştıkları sorunları benzer şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra mesleki kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin okul olanakları ve program yapısına yönelik olumsuz bir bakış açısı sergiledikleri görülmektedir.

Yıldız (2009)' da ‘‘Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarını Dünyadaki Durumu  zerine Genel Bir Değerlendirme’’ başlıklı çalışmasında birleştirilmiş sınıf uygulamasına neden ihtiyaç duyulduğu ve dünyadaki birleştirilmiş sınıfların sayısal durumlarının yanı sıra bazı ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf uygulamalarına açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, birleştirilmiş sınıf uygulamasının beklenenden daha yaygın olduğu bu uygulamanın ortaya çıkış sebepleri ve koşullara göre farklı isimler aldığı görülmekle birlikte sadece gelişmemiş ya da az gelişmiş ülkelerde değil, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde de karşımıza çıkan bir uygulama olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasını gerekli kılan en önemli unsur olarak ise karşımıza demografik gerekçeler çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bazı Avrupa  lkelerindeki birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sayısal durumunun detaylı olarak incelenmesinin Türkiye açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Yunanistan, Finlandiya ve İngiltere gibi bazı Avrupa  lkelerindeki birleştirilmiş sınıf uygulamalarının nedenleri ve sorunlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında karşımıza çıkan en önemli bulgu ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının kırsalın yanı sıra Şehir merkezlerinde özellikle de Londra gibi dünyanın en önemli Őehirlerinden birinde yadsınamayacak oranda bulunmasıdır. Bu bulgu birleştirilmiş sınıf uygulamasını gerekli kılan nedenler arasında nüfus azalmasının önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen verilere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar ülkelere göre çok fazla farklılaşmaktadır. Karşılaşılan sorunların daha çok sınıfların birleştirilmesinden ziyade eğitim materyalleri,  ğretmen eğitimi,  ğretim programları ve çevresel koşullardan dolayı ortaya çıktığı görülmektedir. Karşılaşılan bu sorunlarla baş edilebilmesi ve bu sorunların minimuma indirilebilmesi için birleştirilmiş sınıf uygulamasının bütünsel bir model olarak örgütlenmesi gerekmektedir.

elenk (2009)' da ‘‘İlköğretim Okulları 1.-5. Sınıf Programlarının Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Uygulanabilirlik Düzeyi’’ başlıklı çalışmasında müfettişler, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflar eğitiminde yetersiz olduklarını düşündüklerini ifade ederek, MEB'in birleştirilmiş sınıf gerçeğini de düşünerek program hazırlaması gerektiği sonuçlarına vardığı g r lm ştir. Ayrıca,  ğretmensiz saatlerdeki dersin planlanmasından kaynaklı sorunlara, bu tür uygulamanın yapıldığı okullardaki araç-gereç sıkıntılarının

varlığına ve normal programların birleştirilmiş sınıflı okullarda yetiştirilmesinin mümkün olamayacağına vurgu yaptığı görülmüştür.

Duran, Taşar ve İzci (2010) ‘‘Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algılarına Göre ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi’’ başlıklı çalışmasında sınıf öğretmeni adayları ile kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretimin doğasını aldıkları eğitim ve yapmış oldukları gözlem ile de yeterince olgunlaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının öğrencilerin sosyal yönden gelişmelerine de katkı sağlayacağı görüşünde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde, yurt içi çalışmalar mevcut olmasına karşın, bu alanda yapılan yurt dışı araştırmaların oldukça az olduğu ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak birleştirilmiş sınıflarla ilgili uygulamaya dönük sorunların ve programların hedeflerine erişim düzeyleri konularına odaklanıldığı, fakat birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulamasına ilişkin çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışma diğer çalışmalardan farklılık göstermekte olup, alandaki bu eksikliği giderme açısından önem taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde, araştırma metodolojisi ve araştırma yaklaşımları hakkında genel bilgilere yer verilerek bilimsel araştırmaların felsefi dayanakları, objektif ve subjektif yaklaşımlar, nitel ve nicel yaklaşımlar açıklanacak ve kısaca karşılaştırılacaktır. Daha sonra bu araştırmada takip edilen yöntemden bahsedilerek, betimsel yöntem hakkında bilgi verilecektir. Ardından, araştırmanın evreni, örneklem, pilot çalışması, veri toplama araçları ve analizleri ile ilgili bilgilerde bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Metodoloji, Metot ve Teknik

Araştırma ya da bilim, çağdaş bireyin ve toplumların bilgi edinmede, sorunlarını çözmeye kullandığı yoldur (Büyüköztürk, 1997). Bilim, geçerliği kanıtlanmış sistemli bilgiler, doğru düşünme, doğruyu ve bilgiyi araştırma, bilimsel yöntemler kullanarak sistematik bilgi edinme, evreni anlama ve tanımlama, mevcut bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretme süreci olarak ifade edilmektedir (İnaç, 2007: 11). Karasar (2009)'a göre bilim, geçerliliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünüdür. Bilim, bir üründür. Bu ürünü elde etmek için izlenen yol ise bilimsel yöntemdir (Karasar, 2009: 8). Bu bağlamda, bilimsel bilgi güvenilir bilimsel metotlar kullanarak elde edilen bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1997).

Araştırma, herhangi bir olay, olgu ya da kişiyi anlama, geliştirmek ve sonuçta bilimsel bilgiye ulaşmak amacıyla, bir takım bilimsel kurallar takip edilerek, planlı ve sistematik olarak yürütülen bir inceleme olup, verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi, yorumlanması ve sonucun rapor edilerek duyurulmasını içeren bir etkinlik olarak belirtilmektedir (Ekiz, 2003: 6). Çepni'ye (2007) göre ise araştırma demek, pratikte kolaylık sağlaması bakımından bilimsel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (s.10).

Bilimsel araştırma ya da kısaca araştırma, birbirini izleyen ve etkileyen adımlardan ya da etkinliklerden meydana gelen sistematik bir süreçtir (Büyüköztürk, 2008: 1). Araştırma kavramı, karşılaşılan problemler karşısında bilimsel yöntemleri kullanarak, planlı ve sistemli bir biçimde verilerin toplanarak analiz edilmesi yorumlanması ve sonuçların rapor edilmesiyle problemlere güvenilir, bilimsel çözüm yolları bulma süreci olarak ifade edilmektedir (İnaç, 2007: 19).

Bilimsel yöntem, olgusal nitelikli problem çözmenin, bilim üretmenin bilinen ve belli süreçleri olan, en güvenilir yolu olarak kabul edilmektedir. Bilim gibi bilimsel yöntem de çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Bilimsel yöntem, bilim terimi ile birlikte düşünüldüğünde ise bilim üretmenin yolu, bilimin süreç yönü, kanıtlanmış bilgi elde etmek için izlenen yol, uygulandığı zaman bilime katkı getirmiş ve getireceğine güvenilmiş süreçler, problem çözmek için izlenen düzenli yol olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2009: 12). Doğru ve güvenilir bilgi elde etmenin yolu araştırma ile başlar. Bu bilgileri elde etme sürecinde çeşitli araştırma yöntemlerinden faydalanılır (Çepni, 2007: 9).

Araştırmacılar, bilimsel bilgi elde etmek için bilimsel yöntemlere dayalı olarak metot ve teknikler uygulamak zorundadırlar. *Metodoloji*, herhangi bir konuda yürütülen, bir araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratiksel açıklamalar, destekleyiciler ve süreçlerdir. Metot ve tekniklerin kullanılmasının nedenlerini ve bunların araştırılan konuya uygunluğunu açıklamayı içermektedir (Ekiz, 2003: 7).

Metot ise, araştırılan konuyla ilgili olarak açıklama, yorumlama ve tahmin etmeyi sağlayacak veri toplamada kullanılan teknikleri ifade etmektedir (Ekiz, 2003). Metotlar, başka bir ifadeyle bir kişinin daha önce gitmediği herhangi bir yere yolculuk etmesine karar vermesi, eline yol haritasını alması ve dolayısıyla planladığı yere nasıl gidebileceğine karar vermesine benzerlik gösterdiği vurgulanmaktadır (Ekiz, 2003: 55).

Yöntembilim veya metodoloji, araştırma yöntem ve teknikleridir. Yöntembilim, temel olarak, araştırmaya giden tıkalı yolları açmayı amaçlar. Bu bağlamda, araştırma yöntem ve teknikleri incelenerek, yararları, sınırlılıkları, dayandığı varsayımlar ve uygulama koşulları ortaya koyulur, gerektiğinde yeni teknikler geliştirilir. Böylelikle,

bilimsel araştırma süreçlerinin anlaşılması ve uygulanabilmesine yardımcı olunur (Karasar, 2009: 11).

3.2. Araştırmada Kullanılan Yöntemlerin Felsefi Dayanakları

Yapılan araştırmalarda genel olarak bilinen ve birbirine karşı pozisyonda bulunan pozitivism ve post-pozitivism paradigmları bulunmaktadır (Ekiz, 2003). Pozitivist epistemoloji, öncelikle belirli bir ontolojik sayılıtının benimsenmesine dayanır ki o da 'benim dışımda bir dış gerçeklik vardır' sayılıtıdır (Kuş, 2007: 5). Pozitivizmde düşünce ve uygulama tamamen farklıdır. Özellikle 19. yüzyılın sonlarından başlayarak, sosyal dünyanın bilimsel araştırmalarla incelenmesinin doğal bilimlerde kullanılan bilimsel modellerle olması gerektiği ve bu kullanılan modellerin sosyal dünyayı anlamada ayrı bir öneme sahip olduğu savunulmuştur. Bilimsel deneyimin oldukça önemli olduğu savunulmuş, gözlemler yapılmış ve kontrol edilmiş, deneysel durumlar ile araştırma neticesinde üretilen bilgilerin güvenilir olduğu belirtilmiştir (Ekiz, 2003: 21). Dolayısıyla, pozitivist yaklaşım ilk önce doğa biliminde daha sonraları da sosyal bilimlerde hakim olmuştur (Kuş, 2007: 5). Nasıl ki, pozitivist epistemoloji doğa biliminin gelişmesinde önemli bir epistemolojik yaklaşım olmuştur, sosyal bilimlerin tarihsel gelişiminde de en başta gelen eğilim, pozitivismdir (Kuş, 2007: 11).

Post-pozitivist paradigmda öznellik doğaldır ve bu doğal olarak kabul edilmelidir. Yüzde yüz bir nesnellikten bahsetmek mümkün olmamaktadır ve bu dolayısıyla bir araştırmada beklenilmemelidir. Hataları önyargıları en aza indirmek adına farklı bakış açılarını da göz önüne almak önemlidir. Bu sebeple de çoklu ölçüm ve gözlem yapılması gerekmektedir. Post-pozitivist paradigmayı benimseyen bir araştırmacı kendini sürekli sorgulayan, öz değerlendirme yaparak ve raporunu detaylandırarak nesnelliğe katkıda bulunur (Gündoğdu, 2007: 36).

Pozitivizmde esas hareket noktası, orada bir gerçek vardır, o da ancak ve ancak objektif bir şekilde sunulabilir. Post-pozitivizmde ise, gerçek hiçbir zaman objektif bir biçimde tam anlamıyla anlaşılabilir, yalnızca onu temsil eden bilgiler dahilinde üretilerek ona yaklaşılabilir (Ekiz, 2003).

Pozitivist ya da objektivist felsefe düalist olarak da bilinir. Bu görüşe göre doğru tektir. Yani bir olay hakkındaki açıklama ya doğrudur ya da yanlıştır. Subjektivistler ya da relativistler düalist değildir. Bu felsefede olaylar geçerli-geçersiz doğru ya da yanlış olarak sınırlandırılmaz ve bir olay ya da durum hakkında birden fazla açıklama yapılabilir (Çepni, 2007: 11).

Post-pozitivizm, subjektivizm (öznellik), idealizm ve rölativizm (görecelik) gibi paradigma kavramlarıyla nitelenen araştırma metodolojisi nitel araştırmadır. Pozitivizm, objektivizm (nesnellik) ve realizm (gerçekçilik) gibi paradigma kavramlarıyla nitelenen araştırma metodolojisi ise nicel araştırmadır (Ekiz, 2003: 21).

Eğitim araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemleri, kökenlerini objektivist ya da subjektivist felsefelerden almaktadır. Bu bağlamda araştırmacılardan pozitif felsefeyi savunanlar elde ettikleri verileri sayısal niceliklerle açıklamaya çalışırken, subjektif felsefeyi savunanlar daha çok nitel verileri ve onların doğasına uygun araştırma yöntem ve tekniklerini tercih etmektedirler (Çepni, 2007: 13).

Araştırmacılar üzerinde çalıştıkları araştırmanın doğasına, hangi araştırma yönteminin daha uygun olacağına karar vermesi o yöntemin inceliklerini ve analiz yöntemlerini bilmelidirler. Yani iki görüşten en az birinde detaylı bilgi sahibi olmalı, uzmanlaşmalıdır. Eğitim araştırmalarında yapılan çalışmalarda, özellikle öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarda bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması gereği ağır basmaya başlamıştır (Atkins, 1984; Simons, 1989; Bell, 1989'dan aktaran; Çepni, 2007). Nitel ve nicel araştırmalardan bir tanesini iyi ya da bir diğerini kötü olarak ifade etmek doğru değildir. Her iki yaklaşımda araştırmacıya farklı bir bakış açısı kazandırır ve araştırmaya çok yönlü bakmasına imkan sunar. Yürütülen çalışmayla ilgili her iki yöntemin araştırmacıya sunacağı farklı bilgi ve durumlar vardır. Bu olgular ve durumlar diğer yöntemle açığa çıkarılamayabilir. Önemli olan burada her iki yöntemi de etkili, verimli, yaratıcı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte kullanmayı başarabilmektedir (Çakıcı, 2007: 59).

Bilimsel araştırmalarda nicel yaklaşım ve nitel yaklaşımları ayrı ayrı çalışmalarında tercih eden araştırmacılar olduğu gibi araştırmanın doğasına uygun olarak her iki yaklaşımı da birlikte kullanan araştırmacılara günümüzde sıkça rastlanmaktadır. Bu araştırmada,

çalışmanın doğasına uygun olarak her iki yaklaşım birlikte kullanılacağından hem nicel hem de nitel yaklaşımla ilgili bilgilere kısaca yer verilmiştir.

3.3. Bilimsel Araştırmalarda Nicel (Pozitivist, Objective) Yaklaşım

Nicel araştırma yaklaşımları pozitivist epistemoloji ile uyumludur (Kuş, 2007). Temelde felsefi dayanaklarına bakıldığında nicel araştırmalar, pozitivism ve realizm paradigmalarına dayalı doğa bilimlerinde yararlanılan yöntem ve metodlardan yola çıkarak pek çok durumlarda da benzerlerini taklit etmişlerdir (Ekiz, 2003: 93).

Nicel araştırmalar, doğa bilimlerinin eğitimde kullanılan kuram ve uygulamalar hakkında ileri sürmüş olduğu gerçeklere dayanıp, kabul edilmiş amaç ve metotlarla ilişkili olarak eğitimde yapılacak olan araştırmaların yürütülmesi gereğini savunmaktadır (Ekiz, 2003: 94). Dolayısıyla, nicel araştırma yaklaşımlarının dayanakları, pozitif bilimler olarak bilinen doğa bilimlerinde yararlanılan metot, teknik ve çalışma prensipleriyle açıklanabilmektedir. Bu bağlamda, nicel araştırmalar, bilimsel yaklaşımlar ve bilgiyi oluşturmayı sağlayan yaklaşımlar açısından daha iyi anlaşılması mümkün olabilmektedir (Ekiz, 2003).

Nicel araştırmaları yürüttükleri çalışmalarda kullanan araştırmacılar, elde edilen sonuçları diyagram ve grafiklerle ifade eder ve araştırmacı “değişken”, “evren” ve “sonuç” gibi kavramları sıklıkla kullanır. Yapılan çalışmalarda araştırmacı davranışların sebeplerine ve gerçeğe odaklanır. Elde edilen veriler sayılabilir ya da rakamlarla ifade edilebilir niteliktedir. Sonuçlar ise istatistiksel olarak ifade edilerek açıklanmaktadır (Biklen, 1998’ den aktaran: Ekiz, 2007). Nicel araştırmaları temel alan araştırmacılar, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin analizlerini ve ölçümlerini esas almaktadırlar (Kuş, 2007).

Nicel araştırmalar, bir genellemeye varmak için daha çok teorileri test etmeye çalışırlar (Çepni, 2007). Nicel çalışmalardan elde edilen sonuçlar, güçlü, dikkatli ve güvenilir olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, nicel verilerin büyük doğruluk sergiledikleri vurgulanmaktadır (Kuş, 2007: 119). Kısacası nicel araştırmalar, ölçülebilir

veri elde etmeyi amaçlayan ve verileri istatistiksel tekniklerle analiz eden yaklaşımlar olarak ifade edebilmemiz mümkün olabilmektedir (Çakıcı, 2007: 49).

3.4. Bilimsel Araştırmalarda Nitel (Relativist, Subjective) Yaklaşım

Günümüzde, sosyal bilimlerde araştırma anlayışı içerisinde nicel ve nitel yaklaşımların farklılaştığı görülmektedir. Araştırma anlayışları içerisindeki fark nitel yaklaşımların gün geçtikçe daha da artmakta olduğunu göstermektedir (Kuş, 2007).

Sosyal bilimler alanlarında yapılmakta olan çalışmaları, sosyal olguları ya da insan davranışlarını laboratuvarlarda yürütmek, fen bilimlerindeki gibi mümkün değil ya da doğru değildir. Üzerinde çalışılmakta olan olgular, çalışıldıkları doğal ortamlarında bir şekilde diğer olgu ve olaylarla sürekli etkileşim halinde olmaları nedeniyle kendi ortamlarında çalışılması en doğru olanıdır. Pozitivist dolayısıyla nicel yaklaşımın “evrensellik”, “nesnellik” gibi bilimsel gerçeklik konusundaki katı ilkelerini benimseyen bilim insanları, nitel yaklaşımlara nicel yaklaşımlar kadar değer verilmesinin önüne geçmektedir. Ancak, nitel yaklaşımlar, insanın iç dünyasını, sezgi ve duygularını en detaylı bir şekilde anlamak adına en iyi yoldur. Araştırmacılar tarafından nitel yaklaşımların daha iyi anlaşılmasının ve araştırmalarda sıklıkla uygulanan bir yaklaşım olarak tercih edilmesinin eğitim araştırmalarına yapacağı katkıların boyutu şüphesiz ki açık olarak gözükmektedir. Nicel araştırma yaklaşımlarıyla yeterli verilere ulaşamayan araştırmacılar nitel yöntemlere başvurumaktadırlar (Çakıcı, 2007: 57).

Nicel araştırma yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıkan, post-pozitivist (pozitivist ötesi) bilim anlayışı içerisinde gelişen ve sayısal veri analizlerine dayanan nitel araştırma yöntemleri, günümüz bilimsel araştırmaları içerisindeki yerini almakta ve son zamanlarda da artan bir hızla sosyal bilimler içerisinde hak ettiği yere ulaşarak kabul görmeye başladığı görülmektedir. Araştırmacıların sadece sayısal verilere ve rakamlara bağlı kalmadan üzerinde çalıştıkları konuların daha derinlemesine incelemelerini yapmak istemeleri nitel yaklaşıma dayalı araştırmaların gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Lindlof, 1995’ten aktaran: Ekiz, 2007).

Nitel kelimesi, nicelik, kapsam, yoğunluk ya da frekans terimleriyle kesin olarak sınıanıp ölçülemeyen süreçlere ya da anlamlara vurguda bulunmaktadır. Nitel araştırmacılar gerçeğin inşa edilen doğasını, araştırmacı ve incelenen şey arasındaki ilişkinin bildirimini ve araştırmayı şekillendiren durumsal baskılara önem vermektedir (Kuş, 2007: 106).

Nitel araştırma, sosyal bağlama göre esneklik gösteren veri toplama tekniklerine dayanmakla birlikte, nitel araştırmalarda derine gidilerek, yüzeyin altındakini çıkarmak esas alınmaktadır (Kuş, 2007). Nitel araştırmanın en temel özelliği, araştırmaya katılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri etraflıca incelemeye imkan tanımasıdır (Ekiz, 2003: 27).

Nitel araştırma kısacası, dünyanın sosyal yönü ile ilgilenen, araştırma problemlerini ya da fenomenleri kendi doğal ortamlarında çok metotlu olarak ele alan, çok yönlü veri elde etmeyi amaçlayan, amaç temelli örnekleme yöntemlerini kullanan, gözlem ve görüşme metotlarını yaygın olarak kullanan, araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen, insanların yargı, tutum, algılarını ortaya koyan ve böylelikle üzerinde çalışılan konuyu daha derinlemesine inceleme fırsatı sunan bir yöntem olarak tanımlamak mümkündür (Çakıcı, 2007: 50).

Bu çalışmada, nitel ve nicel yaklaşımlar ortak olarak kullanılabilir. Ancak, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinde eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmen görüşleri etkin rol oynamakta, bu da öğretmenlerin bu süreci yansıtmasında onların çalışma koşullarının, görev yaptıkları yerlerde sahip oldukları imkanları hakkında bilgi sahibi olmayı gerekli kılmakta ve dolayısıyla onların iç dünyalarının, sezgilerinin ve duygularının derinlemesine incelenerek araştırılmasını bir gereklilik haline getirmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

3.5. Nitel ve Nicel Araştırmaların Karşılaştırılması

Günümüzde sosyal bilimler alanında kabul gören en az iki araştırma yaklaşımı vardır. Bu yaklaşımlar, ‘‘nicel araştırma’’ ve ‘‘nitel araştırma’’dır. Fen bilimleri alanındaki

araştırmalar, büyük oranda tekrarlanabilir ölçmeye, rakamlara ve istatistiğe dayandır. Objektifliğin (nesnelliğin) vurgulandığı araştırmalara “nicel araştırma” denir. Nicel yöntemler fen bilimlerinin temel araştırma yöntemini oluşturur. Sosyal bilimlerde yürütölen araştırmalar ise insan davranışlarını, özellikle farklı mekan ve durumlarda değişiklik gösterme ihtimali yüksek olan öğrenme-öğretme süreçlerini derinlemesine inceleme gerektirmektedir. Bu durumları yüzeysel sayılarla ve yorumlarla açıklamak oldukça güç olmaktadır. Araştırılmakta olan olgu ve davranışların yerinde ve detaylı incelenmesi gerekmektedir. Bu tür araştırmalara “nitel araştırma” denir. Nicel yaklaşımın tarihine baktığımız zaman, nicel yaklaşım pozitivist yaklaşımın izlerini taşıırken, nitel yaklaşım ise post-pozitivist yaklaşımın etkilerini taşıdığı görölmektedir (Çakıcı, 2007: 48).

Nicel araştırmalar büyük oranda genellemeye varma amacıyla hareket ederler ve bunun için teorileri test etme yoluna giderlerken, nitel araştırmaların ise bir genelleme amacı yoktur. Ancak, nitel araştırmaların sonunda da bir teori ortaya çıkabilir ve sadece bu teorinin tanımlanması yapılır. Teorinin doğruluğu ve genellenebilirliği farklı ve yeni bir araştırmanın amacı olabilir (Çepni, 2007: 33).

Nicel yaklaşıma dayalı olarak araştırmalarını yürüten araştırmacılar, araştırma sırasında kendilerini dışarıdan bakan olarak görürken, nitel araştırmacılar ise araştırılan konunun daha detaylı olarak incelenip araştırılabilmesi amacıyla kendilerini içerden bakan olarak görmektedirler. Nitel araştırmalar bu bağlamda, içerisinde bulunan sosyal dünyanın araştırılan konu ve kişilere daha yakın olunarak daha iyi anlamlandırılabilceğini savunmaktadır (Ekiz, 2003: 130).

Yapılacak olan araştırmalarda kullanılacak olan yöntemlerin nitel ya da nicel olup olmayacağı konusunu belirlemede araştırmacının amacı en önemli unsurdur. Araştırmada kullanılacak yöntem seçiminde en doğru kararı verebilmek ve çalışmayı güvenilir kılabilmek amacıyla bu iki yaklaşımın, nitel ve nicel farklılıklarının, birbirlerine karşı üstün ve zayıf yönlerinin iyi anlaşılması oldukça önemlidir (Ekiz, 2007).

Araştırma çalışmalarında kullanılan Nicel ve Nitel yaklaşımların temel özellikleri Tablo 4’de özetlenerek, bu iki yaklaşım karşılaştırılmıştır.

Tablo 4: Nitel ve Nicel Araştırmaların Karşılaştırılması

Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
Varsayım	Varsayım
Gerçeklik nesnedir. Asıl olan yöntemdir. Değişkenler kesin sınırlarıyla saptanabilir ve bunlar arasındaki sınırlar ölçülebilir. Araştırmacı olay ve olgulara dışarıdan bakar, nesnel bir davranış sergiler.	Gerçeklik oluşturulur. Asıl olan çalışılan durumdur. Değişkenler karmaşık ve iç içe geçmiştir ve birbirleri arasındaki ilişkiler karmaşıktır. Araştırmacı olay ve olguları yakından takip eder, katılımcı bir davranış sergiler.
Amaç	Amaç
Genelleme. Tahmin. Nedensellik ilişkisini açıklama.	Derinlemesine betimleme. Yorumlama. Aktörlerin bakış açılarını anlama.
Yaklaşım	Yaklaşım
Kuram ve denence ile başlar. Deney, manipülasyon ve kontrol. Standardize edilmiş veri toplama araçları kullanma. Parçaların analizi. Verilerin sayısal göstergelere indirgenmesi.	Kuram ve denence ile son bulur. Kendi bütünlüğü içinde ve doğal. Araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olması. Örüntülerin ortaya çıkarılması. Verilerin detaylı olarak betimlenmesi.
Araştırmacının Rolü	Araştırmacının Rolü
Olay ve olguların dışında yansız ve nesnel olma.	Olay ve olgulara dahil, öznel bakış açısının olma.

Kaynak: Glesne ve Peskin, 1992’den aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 49

3.6. Araştırmanın Yöntemi

Eğitim araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşımların yalnız biri paralelinde yapılan çalışmalar olabileceği gibi, her iki yaklaşımın da beraber kullanımını gerekli kılan çalışmalar söz konusu olabilmektedir. Bu durum, yapılacak olan çalışmanın konusu, amacı ve niteliğine bağlı olarak değişebilmekte ve farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanımını mümkün kılabilir. Bu sebeple, eğitim araştırmalarında çalışmalar yürütülürken yaklaşım, yöntem, teknik seçiminde temel bazı unsurları göz önünde bulundurmamak daha doğru bir yaklaşım olabilmektedir (Ekiz, 2003; Ekiz 2009).

Bu araştırmada kullanılan nitel ve nicel araştırma yaklaşımları çerçevesinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Aşağıda betimsel yöntem hakkında kısa bilgilere yer verilecektir.

3.6.1. Betimsel Araştırma Yöntemi

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda, geçmişte ya da var olan bir durum var olduğu şekliyle ifade edilmeye çalışılır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne olduğu gibi kendi koşulları içerisinde açıklanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası içerisine girilmez. Onu uygun bir biçimde gözlemlemek önemlidir (Karasar, 2009: 77).

Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda amaç, verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu tür araştırmalardaki asıl amaç, incelenen durumu detaylı olarak tanımlamaktır (Çepni, 2005: 34).

Betimsel yöntemle yapılan incelemelerde doğal şartlar bozulmadan, araştırmanın yapıldığı ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmalar sürdürülebildiği için, bu

yöntem araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Çepni, 2005: 35). Betimsel yöntem sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Bu araştırmada da, araştırmanın yapıldığı ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan, daha detaylı bilgi elde etmek amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem içerisinde, anketler ve mülakatlar veri toplama teknikleri olarak kullanılmıştır. Aşağıda bunlar hakkında kısa bilgiler verilecektir.

3.6.2. Anket

Çepni' ye (2007) göre anket, önceden belirlenmiş bir örneklem grubunun belirli bir yapıda oluşturulmuş sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme metodudur. Anketlerle, çeşitli verilere ulaşmak mümkün olabilmektedir. İnsanların tutumlarını, davranışlarını, düşüncelerini, tercihlerini ve duyguları gibi pek çok konuya ilişkin durumları hakkında bilgiye anketler aracılığıyla ulaşılabilir. Balcı' ya (2004) göre anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örnekleme oluşturulan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle meydana getirilmiş sistemli veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Gelen' e (2007) göre ise anket, herhangi bir konuda durum saptaması yapmak amacıyla grubu oluşturan kişilerin bilgilerini, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmacı uygulamaya bizzat katılmadığı için anketler, posta anketi olarak adlandırılmaktadır. Bu veri toplama araçları, araştırmacı bizzat araştırma ortamına katılmadan, sadece araştırılmak istenen kişilere sunulan bir takım sorulardan oluşmaktadır (Ekiz, 2003: 106). Anketlerde az ya da çok sayıda sorular olabilmektedir. Bunlar genellikle geniş kitlelere uygulanmakta ve sonuçlar üzerinde istatistiksel işlemler yapılmaktadır (Karasar, 2009: 176). Eğer, anketler daha ucuz, daha kolay ve daha az zaman alıyorsa, araştırmalarda anketler kullanılmalıdır. Çünkü, anketlerle derinlemesine veri elde etmek oldukça zor olmaktadır (Çepni, 2007).

Bir araştırmada, araştırmacı anket kullanmadan önce neden ankete ihtiyaç duyulduğunu belirtmesi gerekmektedir. Bu sebeple yapılacak araştırmanın doğasının, konusunun ve amacının belirlenmesi, sonrada konunun araştırılabilir ve incelenebilir bir hale getirilmesi gerekmektedir (Ekiz, 2003: 106).

Anketlerin bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır.

Anketin Avantajları

- Anket, para, zaman ve enerji tasarrufu sağlar.
- Araştırılan kişinin gizliliğini korumada güçlüdür.
- Anketin geniş coğrafi bölgelere ve fazlaca insana uygulama imkanı tanınması araştırmacıya geniş bir örnekleme ulaşma şansı tanır. Böylelikle, araştırmanın dış geçerlilik derecesinin artması sağlanır (Balcı, 2004).
- Ön yargı ve kişisel eğilim gibi durumlarda hataları aza indirger.
- Yapılan araştırmalarda özellikle yapılandırılmış anketler kullanılması, analizlerin kolay yapılmasını sağlar (Ekiz, 2003; Gelen, 2007).

Anketlerin Dezavantajları

- Ankette derinlemesine bilgi elde edilmez.
- Anketler sadece okuryazar kişilere verilebilmektedir.
- Esneklikten uzaktır.
- Postayla gönderilen bir ankete cevap verecek olan kişinin araştırmacıyla iletişimi oldukça zordur.
- Sorular basit yanıtları gerektirebilmektedir.
- Elde edilen veriler, açık yorumlama olanaklarından yoksundur.
- Anket tekniği, yapısal özelliklerinden dolayı sınırlı bilgiler sağlayabilmektedir (Ekiz, 2003; Gelen, 2007).

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere yönelik bir çalışma olduğu ve bu öğretmenlerin çalışma ortamlarının köyler olduğu düşünüldüğünde, bizzat araştırmacı katılımıyla bu öğretmenlere ulaşmak zorlaşmaktadır. Bu sebeple, anketler aracılığıyla daha çok köy öğretmenine daha ucuz, daha kolay ve daha az zamanda ulaşarak daha fazla veri elde edebilmek amacıyla veri toplama aracı olarak anketler tercih edilmiştir.

3.6.3. Mülakat (Görüşme)

Mülakat, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve cevaplandırmaya yönelik yapılan karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2007). Mülakat, insanların bir konu hakkında neyi, neden düşündüklerini anlamak amacıyla onlarla sözlü iletişime girmek demektir. Mülakatların asıl amacı, görüşme yapılan bireyin duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya koymaktır (Çepni, 2007). Görüşme, insanların ‘zihinlerinde’ ve ‘kalplerinde’ olanları ortaya çıkarmak için kullanılan en önemli veri toplama araçlarından biridir (Ekiz, 2003: 116). Karasar’ a (2009) göre ise görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların oluş nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak tanımlanmaktadır.

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle sosyolojide en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden birisidir (Gelen, 2007: 138). Görüşme metodunun en belirleyici özelliği olarak, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak olarak görülmektedir. Dolayısıyla görüşülenlerin anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlama, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil de daha detaylı ve derinlemesine öğrenmek mümkün olabilmektedir (Kuş, 2007). Araştırmacı, araştırdığı konuyla ilgili karşılaştığı her türlü karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma imkanına sahiptir. Görüşmede ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Karasar, 2009: 166).

Mülakatın bazı avantajları ve dezavantajları vardır.

Mülakatın Avantajları

- Mülakatlarda değişik ve anında değişen koşullara uyabilme esnekliği vardır.
- Mülakatlarda bir konuda derinlemesine bilgi elde edilebilir.
- Mülakatlar okuma yazma bilmeyenler dahil hemen herkese uygulanabilir.
- Mülakatlar sırasında mülakatçı alınan ilk tepkilere göre izleyici ve zaman zaman da onları kontrol edici sorular sorarak yanlış anlaşılımların giderilmesini sağlayabilir.

- Mülakatlarda sorulan soruların cevaplanma oranları yüksek olabilmektedir (Karasar, 2009; Gelen, 2007; Çepni, 2007; Ekiz, 2003)

Mülakatın Dezavantajları

- Mülakat, yanlılığa oldukça açık bir tekniktir.
- Görüşmecinin yetiştirilmişliği ile sınırlı olabilmektedir.
- Mülakat, pahalı ve zaman alıcıdır. Bu durum görüşmecinin yeterli sayıda kaynak kişiye ulaşmaksızın sonuca ulaşmaya gitme durumunu artırarak, araştırmayı sınırlandırabilmektedir.
- Standartlaşmış sorular yoktur.
- Kaynak kişilerden bazıları kayıt cihazlarının kullanımına karşı tepkili davranabilmektedir.
- Kaynak kişilere ulaşmak güç olabilmektedir (Karasar, 2009; Gelen, 2007).

Karasar' a (2009) göre mülakat (görüşme), sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Soruşturma tekniği olarak da nitelendirmektedir. Günümüzde görüşmelerin çoğunluğu yüz yüze yapılmakla birlikte telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de yapılabilmektedir. Görüşmelerin işbirliğini sağlamak ve sürdürmek, sağaltım (tedavi kendine güveni artırmak) ve araştırma verisi toplamak gibi üç belirgin amacı göze çarpmaktadır.

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilirliğini araştırmaya yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatta, araştırmacı mülakat sorularını önceden hazırlar, fakat bireyler ve koşullara bakarak bir takım esneklikler sağlayabilmektedir. Önceden hazırlanmış olduğu soruları yeniden düzenleyebilmekte veya sorular hakkında geniş tartışmalara izin verebilmektedir. Yani yarı yapılandırılmış mülakatta soruların sırasını değiştirebilme ve soruları daha ayrıntılı bir şekilde açıklayabilme imkanları vardır. Yarı yapılandırılmış mülakatta araştırmacının asıl görevi tartışmada sorulan soruların dışına çıktığında mülakata katılan bireyleri gerektiğinde yönlendirerek, tartışma konusu üzerinde odaklanmalarını sağlamaktır (Çepni, 2007: 108).

Yapılan bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin derinlemesine araştırmasını yapmak, uygulanan anketlerde cevap bulunamayan, eksik kalan kısımları tamamlamak ve açığa çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve araştırmada kullanılmıştır.

3.7. Evren

Bu araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan toplam 156 köy öğretmeni oluşturmaktadır.

3.8. Örneklem

Bu araştırmada, Trabzon il merkezi ve tüm ilçelerindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan toplam 156 köy öğretmenine uygulanacak olan anketler araştırmacı tarafından katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, belirtilen evrenden dönüt alınan 76 birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Buna göre anket dönüş yüzdesi %48,7' dir. Ekiz' e (2009) göre dönütlerin %30'u geçmesi kabul edilebilir bir orandır.

3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Eğitim araştırmalarında birçok durumda, subjektif kökene bağlı araştırma yöntemlerinin uygulandığı çalışmalarda, veriler geçerli ve güvenilir olmak zorundadır. Genel olarak pozitivist bir felsefeye sahip olan ülkemiz araştırmacılarının, eğitim araştırmalarında elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olduğu konusunda ikna edilmeleri gerekmektedir (Çepni, 2007: 152).

3.9.1. Araştırmanın Geçerliliği

Nicel ve nitel yaklaşımların birlikte yürütüldüğü bu araştırmada, araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın temel aşamaları, araştırmada kullanılan yaklaşımlar, veri toplama araçları ve analiz yöntemleriyle ilgili açıklamalar ve verilerin

analizinde izlenen aşamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Böylece, konu ile ilgili yapılacak benzer araştırmalara ışık tutulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel yaklaşımla yürütülen kısmında birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere öğretmen görüş anketi uygulanırken, araştırmanın nitel yaklaşımla yürütülen bölümünde ise öğretmenlere yan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Böylece, anket sonuçlarında ulaşılamayan ve eksik kalan verilere ulaşılarak araştırma konusu ile ilgili daha detaylı bilgilere ulaşılması amaçlanmış ve dolayısıyla araştırmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Anketlerde en çok dikkat edilen husus anketin içerik geçerliliğidir. İçerik geçerliliğinde ölçeğin amaçlanan hususların ölçülüp ölçülmediği ve soruların ölçülmek istenen kavramın özünü kapsayıp kapsamadığı araştırılır (Çepni, 2007: 135). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan anket, araştırmanın konusunu yansıtacak nitelikte olmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Anket oluşturulurken uzman görüşlerine başvurulmuş ve araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmalarda kullanılan mülakatlarda sorulan soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması gerekir. Araştırılan konunun kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak sağlanmalıdır (Çepni, 2007: 120). Araştırma kapsamında yapılan mülakatlarda elde edilen verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşlerine başvurulmuş ve mülakat yapılan kişilere mülakat sonrasında mülakat notları geri verilerek eklemek istedikleri, eksik kalan hususları tamamlamaları sağlanmıştır.

3.9.2. Araştırmanın Güvenilirliği

Nicel ve nitel yaklaşımın birlikte yürütüldüğü bu araştırmada, kullanılan anketin her bir maddesinin güvenilirlik analizi öncesi toplam puanlarla korelasyonuna Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile bakılmıştır. Güvenirlik, iç tutarlılık yöntemi kullanılarak SPSS 15.0 programıyla hesaplanarak Cronbach Alfa katsayısı değeri 0,71 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin orta düzey ve üstünde kabul edilebilir aralıklar dahilinde korelasyonel değerler aldığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, ulaşılan bu bulgular

hazırlanan anketin güvenilirlik ve geçerliliğinin yüksek olduğunu ve dolayısıyla veri toplama amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

Anket ve mülakatlar için uzman görüşlerine başvurulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda anket ve mülakatlar şekillendirilmiştir. Tüm bu çalışmalar sonucunda araştırmada kullanılacak anket ve mülakata son şekli verilmiştir. Böylelikle, araştırmada mülakatlardan (yarı yapılandırılmış görüşme formları) elde edilen ham verilerin uzman incelenmesine sunulması araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmada uygulanan anket sonuçlarıyla mülakatlardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Böylece, anket ve mülakat sonuçlarında benzer noktaların olduğu tespit edilmiştir.

3.10. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmanın konusu ve amacı dikkate alınarak “Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi” araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere uygulanarak araştırmaya ait nicel veriler elde edilmiştir (Ek-1).

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüş anketinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları birleştirilmiş sınıf okutmakta olan öğretmenlere test tekrar test güvenilirliği çalışmaları yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anket, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin demografik özelliklerinden oluşan 5 madde ve birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 30 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan anket, yeni ilköğretim programı, birleştirilmiş sınıflarda ölçme değerlendirme süreci, kullanılan yöntem-teknikler, mesleki yeterlilik, fiziki yapı, sınıf yönetimini temele almaktadır. Anket, beşli likert tipinde 1-5 arası derecelendirmeyeyle 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derece Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Testten 30 ile 150 arasında puan alınabilmektedir.

Anket uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Anketler, herhangi bir konuda durum saptaması yapmak amacıyla bu grubu oluşturan kişilerin bilgilerini, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan veri toplama aracıdır (Gelen,2007). Bu çalışmada da anketler kullanılarak daha fazla katılımcıya ulaşmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemiyle ve yarı-yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu kullanılarak ve açık uçlu sorulara verilen yanıtlar göz önüne alınarak toplanmıştır (Ek-2). Mülakat soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür araştırması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Literatür taraması sonucunda çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında yeterli bilgilere ulaşıldıktan sonra, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Bu maddelerin yapılan araştırmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirilmesinin yapılması amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu çalışmalardan sonra ulaşılan verilerden yararlanılarak görüşme formuna son hali verilmiştir ve araştırma sürecinde katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılardan kendilerine sorulan bu soruları samimiyetle cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamış, gizlilik esasına göre hareket edilmiştir. Bu çalışmada, araştırmacılar görüşme sorularını önceden hazırlamış ancak görüşme sırasında katılımcılara bir takım esneklikler sağlanarak soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına imkan tanımışlardır (Ekiz, 2003).

3.11. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırma için, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Trabzon ilindeki birleştirilmiş sınıflı köy okullarında araştırmanın gerçekleştirilmesi ve ölçme araçlarının uygulanması için gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırmaya katılacak olan köy ilköğretim okulları belirlenmiş ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile irtibata geçilmiştir. Araştırmacı tarafından çoğaltılan ölçme araçları izin yazısı da eklenerek ilçe milli eğitimlerine ulaştırılmış ve buradan da araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılacak olan anket soruları 15' er dakikalık süre ile araştırmacı tarafından araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutmakta olan köy

öğretmenlerine yöneltilmiştir. Öğretmenlere gönderilen yaklaşık 156 ölçme aracından 76 tanesi cevaplanmış olarak geriye dönmüştür.

Araştırmada kullanılan mülakat formunun uygulanacağı birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla ulaşılmış ve mülakatlar bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Mülakatlara katılacak öğretmenler rastgele ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Mülakatlar için önceden randevular alınmış ve katılımcılar araştırma konusu hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Mülakatlar, katılımcı öğretmenlerin ders dışı uygun oldukları zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar sessiz bir ortamda gerçekleştirilerek, kayıt için katılımcılardan izin alınmıştır.

3.12. Araştırmada Veri Analizi

Yapılan bu araştırmada, nicel veri toplamak amacıyla “Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi” örnekleme belirtilen sayıdaki (76) birleştirilmiş sınıf okutan köy öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlere uygulanan anket, altı alt faktöre ayrılmıştır. Anket alt faktörleri ve anketi oluşturan maddeler Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5: Anket Alt Faktörleri ve Anketi Oluşturan Maddeler

ALT FAKTÖRLER	MADDELER
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	3, 6, 9, 13, 17, 22
Ölçme ve Değerlendirme	7, 11, 15, 19, 24, 26
Mesleki Yeterlilik	1, 2, 4, 12, 14
Fiziki Yapı	10, 16
Sınıf Yönetimi	5, 8, 20, 21
Yeni İlköğretim Programı	18, 23, 25, 27, 28, 29, 30

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS/Windows/15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veri analizleri bu alt faktörler göz önüne alınarak yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler

yüzde ve frekans olarak belirtilmiş ve bunun yanı sıra aritmetik ortalamaları dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın alt problemlerine yönelik verilerin analizinde veri analiz tekniği olarak, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), Ki-kare (Chi-Square), Kruskal-Wallis H testi ve Man-Whitney U testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilmiş olan nitel veriler, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan “sürekli karşılaştırmalı metod” ile analiz edilmiştir. Bu metotta tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde verilerin önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmesinden ziyade, veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılır. Daha sonra karşılaştırma işlemi yapılır ve benzerlik gösteren ya da benzer anlamları içeren veriler kalmadığında, yeni bir kategori oluşturulur (Ekiz, 2003). Bu bilgiler ışığında elde edilen verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın nitel analiz bölümü, her bir soruya mülakata katılan 20 öğretmenin verdiği cevaplar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu yanıtlar içerisinde, birbirine benzer ifadeler belirlenerek kategoriler oluşturulmuş, görüş farklılıkları ve benzerlikler temele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler üzerinde sırasıyla kodlama, temaların (kategorilerin) oluşturulması, verilerin temalara göre düzenlenmesi gibi işlemler yapılarak, kategorilere ayrılan veriler tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadaki bazı sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlar benzerlik gösterdiğinden, benzer ifadelerin toplam frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna ilaveten tablolarda verilen bilgileri desteklemek amacıyla, adayların ifadelerinden aynen alıntılar yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlere uygulanan görüş anketi ve mülakatlar aracılığıyla elde edilen nicel ve nitel bulgular ortaya koyulmuştur. Mülakatlarda sorulan sorular açık uçlu sorular içerdiği için sorular analiz edilirken öğretmen görüşlerinden de yararlanılmış ve bu görüşler doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Bulgu ve yorumlar araştırmanın amacı paralelinde alt problemler temele alınarak sunulmuştur. Anket ve mülakatla ulaşılan bulgular; “nicel verilerin analizi ve bulgular” ile “nitel verilerin analizi ve bulgular” şeklinde ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

4.1. Nicel Verilerin Analizi ve Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan öğretmenlerin cinsiyetleri, hizmet süreleri, sınıflarındaki öğrenci mevcutları, bir arada okuttukları sınıf sayısı ve okuttukları sınıflar ile görüş anketinde oluşturulan alt faktörler (öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme, fiziki yapı, sınıf yönetimi, mesleki yeterlilik ve yeni ilköğretim programı) ile arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüş anketlerinden elde edilen istatistiksel çözümlenmeler sonucunda bulgular analiz edilmiş ve yorumlara yer verilmiştir. Anketten elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenmiştir.

4.1.1. Anketten Elde Edilen Kişisel Bilgiler İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgilere yer verilmektedir. Katılımcılara cinsiyetleri, meslekteki hizmet süreleri, sınıflarındaki öğrenci mevcutları, bir arada okuttukları sınıf sayısı ve okuttukları sınıfları belirlemeye yönelik demografik bilgileri sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar

doğrultusunda yüzde ve frekanslar tespit edilerek, elde edilen bulgular Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6: Ankete Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

		FREKANS	YÜZDE
CİNSİYET	Bayan	35	%46
	Erkek	41	%53.9
HİZMET SÜRESİ	5 ve 5 yıldan az	50	%69.7
	5 yıldan fazla	26	%34.2
ÖĞRENCİ MEVCUDU	20 ve 20’den az	44	%57.8
	20’den fazla	32	%42.1
BİR ARADA OKUTULAN SINIF SAYISI	İki Sınıf Bir Arada	31	%40.7
	Üç Sınıf Bir Arada	26	%34.2
	Beş Sınıf Bir Arada	19	%25
OKUTULAN SINIFLAR	1-2-3	26	%34.2
	2-3	8	%10.5
	4-5	22	%28.9
	1-2-3-4-5	20	%26.3
Toplam		76	%100

Araştırmada anketle ulaşılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler kısmının ilk sorusu olan “cinsiyetiniz” sorusuna verilen cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 76 katılımcıdan 35’i bayan, 41’i erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetleri açısından oransal dağılıma bakıldığında; bayanlar katılımcı toplamının %46’sını oluştururken, erkekler ise %53.9’ unu oluşturmaktadır.

Anket formunun kişisel bilgiler kısmının ikinci sorusu araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin “meslekteki hizmet süreleri” ile ilgilidir. 76 katılımcıdan 50’si 5 ve 5 yıldan az mesleki tecrübeye sahip olduğunu ifade ederken, katılımcılardan 26’sı ise 5 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri ile ilgili oranlara bakıldığında;

katılımcıların %69.7' sinin 5 ve 5 yıldan az ve %34.2' si 5 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada ulaşılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 5 ve 5 yıldan az öğretmenlik deneyimine sahip olmasında yeni atanan öğretmenlerin genellikle birleştirilmiş sınıflarda göreve başlamasının büyük etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın kişisel bilgiler kısmının üçüncü sorusu araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki “öğrenci mevcudu” ile ilgilidir. Araştırmaya katılan 76 öğretmenden 44'ü 20 ve 20'den az öğrenci mevcuduna sahipken, 32' si 20' den fazla öğrenci mevcuduna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayısı ile ilgili oranlara bakıldığında ise katılımcıların %57.8' i 20 ve 20'den az öğrenciye sahipken, %42.1'i ise 20'den fazla öğrenci sayısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu ışığında, kırsal kesimlerdeki öğrenci sayısının giderek azaldığını söyleyebiliriz.

Anket formunun birinci bölümündeki dördüncü soru, araştırmaya katılan ve okullarında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan sınıf öğretmenlerinin kaç sınıfı bir arada okuttukları ile ilgilidir. Ankette bir arada okutulan sınıf sayısı ile ilgili; iki sınıf bir arada, üç sınıf bir arada ve beş sınıf bir arada seçenekleri verilmiştir. Katılımcılardan 31'i iki sınıf bir arada, 26'sı üç sınıf bir arada ve 19'u beş sınıf bir arada okuttuğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40.7'si iki sınıf bir arada, %34.2'si üç sınıf bir arada okuturken, %25'i ise beş sınıfı bir arada okuttuğu görülmektedir.

Araştırmanın kişisel bilgiler kısmındaki beşinci sorusu katılımcıların “okuttukları sınıflar” ile ilgilidir. Katılımcıların 26'sı 1-2-3 sınıflarını bir arada okuturken, 8'i 2-3 sınıflarını, 22'si 4-5 sınıflarını bir arada okutmakta ve araştırmaya katılan öğretmenlerin 20'si ise 1-2-3-4-5 sınıflarını bir arada okuttuklarının ifade etmektedirler. Okutulan sınıflar ile ilgili oranlara bakıldığında; katılımcıların %34.2'si 1-2-3 sınıflarını, %10.5'i 2-3 sınıflarını, %28.9'u 4-5 sınıflarını ve %26.3'ü ise 1-2-3-4-5 sınıflarını okuttuklarını belirtmişlerdir.

4.1.2. BS Okutan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilirliğinin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7: BS Okutan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliği İle İlgili Bulgular

	CİNSİYET	N	\bar{X}	U	P
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	BAYAN	35	39,80	672,000	0,581
	ERKEK	41	37,39		
Ölçme-Değerlendirme	BAYAN	35	38,11	704,000	0,867
	ERKEK	41	38,83		
Fiziki Yapı	BAYAN	35	38,96	701,500	0,847
	ERKEK	41	38,11		
Sınıf Yönetimi	BAYAN	35	38,96	701,500	0,847
	ERKEK	41	38,11		
Mesleki Yeterlilik	BAYAN	35	36,36	642,500	0,342
	ERKEK	41	40,33		
Yeni İlköğretim Programı	BAYAN	35	40,63	643,000	0,370
	ERKEK	41	36,68		
Toplam	BAYAN	35	38,80		
	ERKEK	41	38,20		

Tablo 7’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme süreci, öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamadaki mesleki yeterlikleri, okul fiziki yapısı, sınıf yönetimi ve yeni ilköğretim programı gibi ölçek alt faktörlerinde $p > .05$ olduğundan araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 7 incelenerek aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama, ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanma ve sınıf yönetimine ilişkin bayan ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilecek mesleki yeterlilikle ilgili görüşleri açısından erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=40,33$) ve bayan öğretmenlerin ($\bar{X}=36,36$) görüşlerinde az da olsa farklılaşmalar göze çarpmaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken daha çok sorun yaşadıkları düşünülebilir. Bunun yanı sıra, yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerde ise bayan öğretmenlerin ($\bar{X}=40,63$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=36,68$) görüşlerinde farklılıklar göze çarpmakla birlikte, bu farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı Tablo 7’ de açık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bulgular ışığında, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık çıkmamasında köy şartlarında çalışan öğretmenler olarak bayan öğretmenler ve erkek öğretmenlerin özellikle eğitim-öğretim sürecinde benzer sorunlarla karşılaştığı düşünülebileceğinden sonuçların bu yönde çıkması mümkün görülebilmektedir.

4.1.3. BS Okutan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri meslekteki hizmet sürelerine göre incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği İle İlgili Bulgular

	HİZMET SÜRESİ	N	\bar{X}	U	P
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	5 ve 5 yıldan az	50	40,56	547,000	0,189
	5 yıldan fazla	26	34,54		
Ölçme-Değerlendirme	5 ve 5 yıldan az	50	36,92	571,000	0,304
	5 yıldan fazla	26	41,54		
Fiziki Yapı	5 ve 5 yıldan az	50	37,98	624,000	0,742
	5 yıldan fazla	26	39,50		
Sınıf Yönetimi	5 ve 5 yıldan az	50	37,98	624,000	0,742
	5 yıldan fazla	26	39,50		
Mesleki Yeterlilik	5 ve 5 yıldan az	50	39,94	578,000	0,337
	5 yıldan fazla	26	35,73		
Yeni İlköğretim Programı	5 ve 5 yıldan az	50	37,48	599,000	0,519
	5 yıldan fazla	26	40,46		
Toplam		76			

Tablo 8’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenler arasındaki görüşlerin öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre $p > .05$ olduğundan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumu, öğretmenlere uygulanan ölçeğin tüm alt faktörlerinde gözlemlemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri temele alınarak aritmetik ortalamaları incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada; öğretmenlik deneyimi beş ve beş yıldan az olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 40,56$), öğretmenlik deneyimi beş yıldan fazla olan öğretmenlere ($\bar{X} = 34,54$) göre daha çok sorun yaşadıkları söylenebilir. Sonuçların bu yönde çıkmasında öğretmenlikteki hizmet süresi beş ve beş yıldan az olan öğretmenlerin, beş yıldan fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlere göre, yeni ilköğretim programı yani yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili her ne kadar yeni ve taze

bilgiye sahip olsalar da daha yeni göreve başlayan ve öğretmenlikteki deneyimi oldukça az olan ya da hiç olmayan genç öğretmenlerin imkanları zor olan köy şartlarında eğitim-öğretim vermeye çalışmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Yeni programlar 5 yıl önce uygulamaya konulduğundan, hizmet yılı 5 yıldan düşük ve yüksek olarak irdelenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilecek mesleki yeterliliğe sahip oluşlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlik deneyimi beş ve beş yıldan az olan öğretmenlerin ($\bar{X}=39,94$), meslekteki deneyimi beş yıldan fazla olan öğretmenlere ($\bar{X}=35,73$) göre daha fazla sorun yaşadıkları görülebilmektedir. Ölçme-değerlendirme süreci açısından öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise meslekteki hizmet süresi beş yıldan fazla olan öğretmenlerin ($\bar{X}=41,54$), meslekteki süreleri beş yıldan az olan öğretmenlere ($\bar{X}=36,92$) göre daha çok sorun yaşadıkları görülebilmekle birlikte bu farklılık istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir.

Abay (2009), birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemleri incelediği çalışmasında mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre okulun sahip olduğu olanakları ve program yapısına ilişkin olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2003) yapmış olduğu çalışmasında birleştirilmiş sınıflı okullarda genç bir öğretmen kitlesinin görev yaptığı sonucuna ulaşarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin 1 ile 5 yıl arasında mesleki bir deneyime sahip olduğuna vurgu yapmıştır. Bu öğretmenlerin de %70'inin birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin deneyimlerinin 1 ile 4 yıl arasında olduğunu belirtmektedir. Deneyimi 10 yılın üzerinde olan öğretmenlerin oranı ise %20 olarak belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada, genellikle genç ve birleştirilmiş sınıflar deneyimi az, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu okullarda görev yaptığı, dolayısıyla çeşitli problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. BS Okutan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği İle İlgili Bulgular

	ÖĞRENCİ MEVCUDU	N	\bar{X}	U	P
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	20 ve 20'den az	44	42,05	548,000	0,056
	20'den fazla	32	33,63		
Ölçme-Değerlendirme	20 ve 20'den az	44	43,00	506,000	0,013
	20'den fazla	32	32,31		
Fiziki Yapı	20 ve 20'den az	44	39,50	660,000	0,592
	20'den fazla	32	37,13		
Sınıf Yönetimi	20 ve 20'den az	44	39,50	660,000	0,592
	20'den fazla	32	37,13		
Mesleki Yeterlilik	20 ve 20'den az	44	36,73	626,000	0,318
	20'den fazla	32	40,94		
Yeni İlköğretim Programı	20 ve 20'den az	44	40,73	606,000	0,234
	20'den fazla	32	35,44		
Toplam		76			

Tablo 9 incelendiğinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik mesleki yeterlikleri ($p(.318) > .05$), yapılandırmacı yaklaşımı uygulanabilirliğine uygun okul fiziki yapısı ($p(.592) > .05$), sınıf yönetimi ($p(.592) > .05$) ve yeni ilköğretim programına ($p(.234) > .05$) ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak, öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş

sınıflarda uygulanmasında okul fiziki yapısı, sınıf yönetimi ve yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde 20 ve 20'den az öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı birleştirilmiş sınıflarda uygulamada 20'den fazla öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğretmen görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarda dikkat çeken en önemli noktalardan biri ise yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik mesleki yeterliliğe sahip olma ile ilgili öğretmen görüşlerinde 20'den fazla öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 40,94$), 20 ve 20'den az öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 36,73$) göre daha olumlu görüş bildirmiş olmalarıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında, fazla öğrenci sayısının bulunduğu sınıflarda öğretmenin kendi kendine çalışma, grup çalışmaları ve küme çalışmaları gibi öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı yaklaşımın temele aldığı öğrenme-öğretme etkinliklerini kullanabilme becerilerini kazanmış olmalarının etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Tablodaki veriler incelendiğinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci mevcuduna göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde 20'den fazla öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulama hakkındaki görüşleri açısından istatistik olarak bir fark bulunmamaktadır. Ancak, $p = .056$ 'nın anlamlılık düzeyine yakın olması araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, 20 ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 42,50$ ve öğrenci mevcudu 20'den fazla öğretmenlerin görüşlerinin $\bar{X} = 33,6$ aritmetik ortalamalara sahip olması bulgularda karşımıza çıkan ve dikkat çeken bir nokta olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle 20 ile 20'den az ve 20'den fazla öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, 20 ve 20'den az sayıda öğrenciye sahip BS okutan sınıf öğretmenleri, 20'den fazla öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini sınıflarında uygulayabilme adına daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, 20 ve 20'den az öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun daha etkin ve daha çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabildikleri yönünde yorum yapılabilir.

Tablo 9' da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilirliğinin sınıflarındaki öğrenci mevcuduna bağlı olarak öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=.013;p<.05$). Öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunda olduğu gibi 20 ve 20'den az öğrenci mevcuduna sahip öğretmenler ($\bar{X}=43,00$), 20'den fazla öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere ($\bar{X}=32,31$) göre yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme süreci uygulamaya yönelik daha olumlu görüş belirttikleri görülebilmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğrenci sayısının az olduğu birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olan farklı ve çeşitli ölçme-değerlendirme tekniklerini sürece katmada daha etkili olabildikleri sonucuna ulaşılabilir. Bunda birleştirilmiş sınıflarda öğrenci sayısının az olması öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenebilmesine ve bireysel olarak onları daha iyi tanımalarına fırsat tanıyabileceğinden, bu tür uygulamaların yapıldığı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere yönelik daha objektif ölçme-değerlendirme tekniklerini sürece dahil etmesinde fayda sağlayabileceği düşünülebilir.

Bu bulgular göz önüne alındığında, yapılandırmacı yaklaşımın özellikle ölçme-değerlendirme süreci düşünüldüğünde, birleştirilmiş sınıflarda öğrenci sayısının az olması öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eğitim-öğretim sürecini uygulayabilmesinde kolaylık sağladığı ve yapılandırmacı yaklaşımın daha etkin uygulanabildiği yorumlarına ulaşılabilir.

Şahin (2003) birleştirilmiş sınıflara ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında birleştirilmiş sınıflardaki sınıf mevcutları dikkate alındığında da uygulamayı destekleyici bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Sınıfların büyük bir çoğunluğunda (%63) öğrenci sayısı 20 ya da daha azdır. Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan sınıfların oranı ise oldukça düşük (%5) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın bulguları da Şahin (2003)'ün çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

4.1.5. BS Okutan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okutmakta oldukları sınıflara göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 10’ da gösterilmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliği İle İlgili Bulgular

	OKUTULAN SINIFLAR	N	\bar{X}	X^2	P
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	1-2-3	26	40,38	5,291	0,152
	4-5	8	36,00		
	2-3	22	26,50		
	1-2-3-4-5	20	43,60		
Ölçme-Değerlendirme	1-2-3	26	35,69	8,289	0,040
	4-5	8	34,60		
	2-3	22	33,50		
	1-2-3-4-5	20	48,70		
Fiziki Yapı	1-2-3	26	38,04	2,355	0,502
	4-5	8	34,32		
	2-3	22	39,50		
	1-2-3-4-5	20	43,30		
Sınıf Yönetimi	1-2-3	26	38,04	2,355	0,502
	4-5	8	34,32		
	2-3	22	39,50		
	1-2-3-4-5	20	43,30		
Mesleki Yeterlilik	1-2-3	26	37,19	1,509	0,680
	4-5	8	37,59		
	2-3	22	35,00		
	1-2-3-4-5	20	42,60		
Yeni İlköğretim Programı	1-2-3	26	36,08	1,768	0,622
	4-5	8	42,45		
	2-3	22	34,25		
	1-2-3-4-5	20	39,00		
Toplam		76			

Tablo 10, araştırmaya katılan retmenlerin okuttukları sınıflara göre birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerine ilişkin sonuçları vermektedir. Tablodan da görülebileceği gibi birleştirilmiş sınıf okutan retmenlerin görüşlerinde yalnızca lme-değerlendirme süreci ile ilgili alt kategoride okutulan sınıflar açısından anlamlı farklılık ($p=.040<.05$) bulunmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin lme-değerlendirme süreci ile ilgili alt kategorideki araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan retmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 1-2-3 sınıflarını okutan retmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 35,69$ olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, 2-3 sınıflarını okutan retmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama $\bar{X} = 33,50$ iken, 4-5 sınıflarını okutan ($\bar{X} = 34,60$) ve 1-2-3-4-5 sınıfları okutan retmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama ise $\bar{X} = 48,70$ olarak karşımıza çıkmaktadır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde 1-2-3-4-5 sınıflarını okutan retmenlerin lme-değerlendirme süreci ile ilgili daha çok sorun yaşadıkları ile ilgili yorum yapılabilir.

Araştırmaya ait bulgular incelenerek tüm alt kategorilerdeki aritmetik ortalamalara bakıldığında 1-2-3-4-5 sınıfları okutan retmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin alt kategori hariç, diğer alt kategorilerdeki aritmetik ortalama değerlerinin çok yüksek olduğu gözlenmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen 1-2-3-4-5 sınıflarını bir arada okutan retmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama puanlarının diğerlerine göre yüksek çıkmasında 1-2-3-4-5 sınıflarını bir arada okutan retmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulama açısından sorunlar yaşadıkları yönünde yorum yapılabilir.

Araştırmaya katılan retmenlerin her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamış olmasına rağmen, yeni ilköğretim programı ile ilgili belirttikleri görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında ise 4-5 sınıflarını bir arada okutan retmenlerin $\bar{X} = 42,45$ olması diğer retmenlere göre bu yeni ilköğretim programını uygulamada daha fazla sorun yaşadıkları düşünülebilir.

4.1.6. BS Okutan Öğretmenlerin Bir Arada Okuttukları Sınıf Sayısına Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin bir arada okuttukları sınıf sayısına ilişkin görüş farklılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Bir Arada Okuttukları Sınıf Sayısına Göre Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliği İle İlgili Bulgular

	BİR ARADA OKUTULAN SINIFLAR	N	\bar{X}	X²	P
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	İki sınıf bir arada	31	32,94	4,550	0,103
	Üç sınıf bir arada	26	41,85		
	Beş sınıf bir arada	19	43,00		
Ölçme-Değerlendirme	İki sınıf bir arada	31	35,03	6,639	0,036
	Üç sınıf bir arada	26	35,69		
	Beş sınıf bir arada	19	48,00		
Fiziki Yapı	İki sınıf bir arada	31	35,21	2,810	0,245
	Üç sınıf bir arada	26	38,04		
	Beş sınıf bir arada	19	44,50		
Sınıf Yönetimi	İki sınıf bir arada	31	35,21	2,810	0,245
	Üç sınıf bir arada	26	38,04		
	Beş sınıf bir arada	19	44,50		
Mesleki Yeterlilik	İki sınıf bir arada	31	37,76	0,706	0,703
	Üç sınıf bir arada	26	37,19		
	Beş sınıf bir arada	19	41,50		
Yeni İlköğretim Programı	İki sınıf bir arada	31	39,61	0,184	0,912
	Üç sınıf bir arada	26	37,54		
	Beş sınıf bir arada	19	38,00		
Toplam	76				

Tablo 11 incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bir arada okuttukları sınıf sayısına göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği açısından görüşlerinde yalnızca ölçme-değerlendirme sürecinde anlamlı bir farklılık ($p=.036<.05$) bulunmuştur. Bu bulgu, önceki tablodaki bulguları da destekler niteliktedir.

Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde beş sınıflı bir arada okutan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamanın ($\bar{X}=35,69$), iki sınıflı bir arada okutan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama ($\bar{X}=35,03$) değerlerine göre çok yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum, beş sınıflı bir arada okutan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecini uygulamada sorunlar yaşadıklarını gösterebilir. Sonuçların bu yönde çıkmasında, beş sınıflı bir arada okutan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler arasında seviye farklılıklarının ve bireysel farklılıkların fazla oluşunun etkisi olabilir. Çünkü, beş sınıflı bir arada okutan öğretmenlerin her öğrenci seviyesine uygun ve her öğrencinin bireysel farklılığına hitap eden sağlıklı bir ölçme-değerlendirme aracı kullanması bir arada okutulan sınıf sayısı arttıkça daha da zorlaşabilir.

4.2. Anket Bulgularının Özeti

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği, öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip oluşları, okul fiziki yapısının bu yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin elverişliliği, sınıf yönetimi ve yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin bir arada okutulan sınıflara göre tüm alt kategorilerde $p>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamakla birlikte yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama değeri hariç, diğer tüm alt kategorilerde beş sınıflı bir arada okutan öğretmenlere ait aritmetik ortalama değerlerinin daha yüksek değerde olduğu ve farklılaşmaların görüldüğü söylenebilir.

4.3. Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde mülakattan elde edilen bulgular analiz edilerek ortaya konmaktadır. Bulgular tablolar halinde açıklanmaya çalışılmıştır. Mülakatta sorulan sorular açık uçlu

sorular olduğundan sorular analiz edilirken öğretmen konuşmalarından alıntılara yer verilerek, mülakat formuna bağlı kalmak şartıyla ilave sorulara da yer verilmiştir.

4.3.1. Mülakata Katılan Öğretmenlere Ait Ön Bilgiler

Araştırmaya katılan BS okutan sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun A bölümündeki sorular, araştırmaya katılan öğretmenlere ait ön bilgiler elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğretmenlikteki deneyim süreleri, okutmakta oldukları birleştirilmiş sınıflar ve sınıflarındaki öğrenci mevcutlarına ilişkin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 12’ de, görüşmelere katılan BS öğretmenleriyle ilgili ön bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Ön Bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Mezun Olduğu Okul	Okutduğu Birleştirilmiş Sınıflar	Sınıfındaki Öğrenci Mevcudu
Ö1	B	23	2 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-5	14
Ö2	E	24	1,5 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-2-3	21
Ö3	B	23	1 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	4-5	10
Ö4	E	28	5 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	2-3	21
Ö5	B	22	1,5 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	4-5	24
Ö6	E	23	3 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-2-3	17
Ö7	B	25	3 yıl	Kocaeli Üniversitesi / Eğt. Fak.	1-2-3	29
Ö8	E	27	3 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-2-3	23
Ö9	B	25	4 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-2-3	24
Ö10	E	25	3 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	4-5	12
Ö11	B	24	2 yıl	Gazi Üniversitesi / Eğt. Fak.	1-2-3	21
Ö12	E	25	2 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-5	17
Ö13	B	23	10 ay	KTÜ / Eğt. Fak.	2-3-4	14
Ö14	E	26	3 yıl	19 Mayıs Üniversitesi / Eğt. Fak.	4-5	16
Ö15	B	26	3 yıl	Ankara Üniversitesi / Eğt. Fak.	2-3	25
Ö16	E	24	2 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-2-3	25
Ö17	B	24	2 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-2-3	18
Ö18	E	23	1 yıl	19 Mayıs Üniversitesi / Eğt. Fak.	1-5	10
Ö19	B	29	5 yıl	KTÜ / Eğt. Fak.	1-5	19
Ö20	E	24	3 yıl	Marmara Üniversitesi / Eğt. Fak.	1-2	19

B:Bayan E: Erkek

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan BS öğretmenlerine ait önbilgiler yer almaktadır. Öğretmenlere ait önbilgiler araştırmanın bulguları ve yapılacak analizler için önem arz etmesi dolayısıyla araştırılma gereği duyulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler yaşlarını, cinsiyetlerini, öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri süreleri, mezun oldukları okulu, şu an okutmakta olduğu birleştirilmiş sınıfları ve öğrenci sayılarını kendileriyle yapılan mülakatlarda dile getirmişlerdir. Bu bilgiler araştırmanın bulgularının yorumlanmasında ve güvenilirliğine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait önbilgilerin yer aldığı Tablo 12' ye bakıldığında görüşmelere 20 BS okutan öğretmen katıldığı görülmektedir. Bu sınıf öğretmenlerinin 10'unu bayan, 10'unu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum araştırmanın heterojenliği açısından da önem taşıdığı düşünülerek, araştırmacı tarafından dikkate alınan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, mülakattaki öğretmen görüşlerinin "cinsiyet" değişkenine göre nasıl değiştiğinin tespit edilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan BS öğretmenlerinin yaş ortalamalarına bakıldığında araştırmanın genç öğretmenlerden oluştuğu rahatlıkla söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 23 ile 29 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 26'dır. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerine incelendiğinde ise 10 ay ile 5 yıl arasında olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik deneyimleri ortalaması ise 2.5 yıl olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan Ö13 (23 yaş, 10 ay öğretmenlik deneyimi) ile en az öğretmenlik deneyimine sahip öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö13, ve Ö18 ise 23 yaşında olup, araştırmaya katılan genç sınıf öğretmenleri olmaktadır. Ö19 ise (29 yaş, 5 yıl öğretmenlik deneyimi) grubun yaşı en fazla olan öğretmeni olup, öğretmenlik deneyimi en fazla olan öğretmenlerinden biridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ve öğretmenlikteki deneyim süreleri araştırmanın analizi açısından önem teşkil ettiğinden bu veriler araştırma kapsamında dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenin hepsi 4 yıllık eğitim fakültesi mezunu olup, hepsi BS okutan Sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenin 8'i (%40) 1-2-3. sınıfları, 4'ü (%20) 4-5. sınıfları, 4'ü (%20) 1-5. sınıfları, 2'si (%10) 2-3. sınıfları, 1'i (%5) 1-2. sınıfları, 1'i (%5) 2-3-4. sınıfları okutmaktadır. Bu verilere

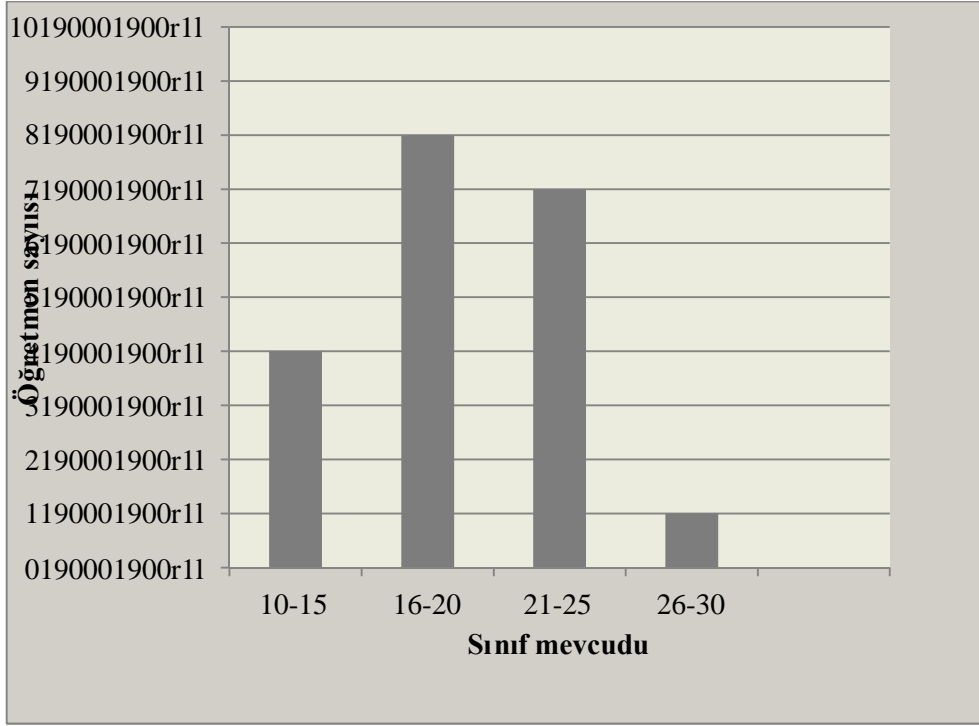
dayanarak BS okutan sınıf öğretmenlerinin okuttukları birleştirilmiş sınıfları ve bu sınıfların okutulma sıklıklarını ve yüzdelerini gösteren Tablo 13 aşağıda belirtilmektedir:

Tablo 13: BS Okutan Öğretmenler ve Okuttukları Sınıflar

Okutulan Birleştirilmiş Sınıflar	Öğretmenler	Frekans	Yüzde
1-2-3	Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö16,Ö17	8	%40
4-5	Ö3,Ö5,Ö10,Ö14	4	%20
1-2-3-4-5	Ö1,Ö12,Ö18,Ö19	4	%20
2-3	Ö4,Ö15	2	%10
1-2	Ö20	1	%5
2-3-4	Ö13	1	%5

Tablo 13' den de görüleceği gibi araştırmaya katılan BS okutan Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu 1-2-3. sınıfları okutmakta, en az öğretmen tarafından okutulan sınıflar ise 1-2 ve 2-3-4. sınıflardır. Üç sınıfı bir arada okutan (1-2-3, 2-3-4) 9 öğretmen, İki sınıfı bir arada okutan (1-2, 2-3, 4-5) 7 öğretmen bulunmakta ve beş sınıfı bir arada okutan (1-5) 4 öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu üç sınıfı okutan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu tamamen tesadüfi bir durumdur. Okutulan BS sayısı ileride yapılacak olan yorumlar ve analizler için önemli olduğu düşünülerek mülakat sırasında öğretmenlere yöneltilmiş ve araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara ait sınıf mevcutları ise sunulan Grafik 1' de verilmiştir.

Grafik 1: Okutulan BS' lere Ait Sınıf Mevcudu ve Öğretmen Sayısı

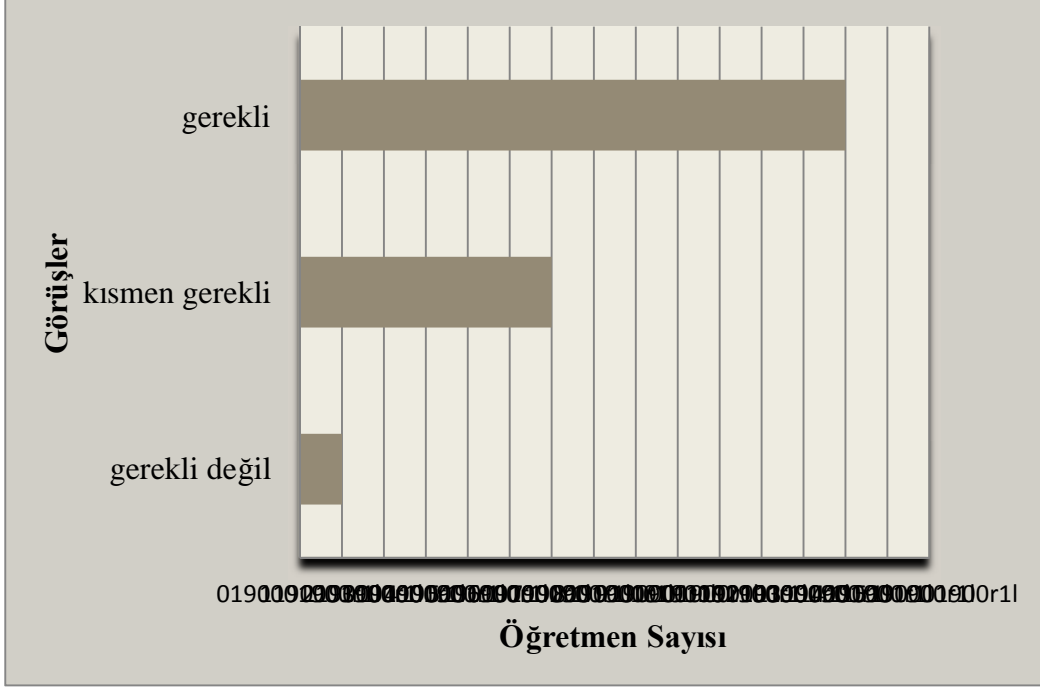


Grafikten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan 8 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö6, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20) 16-20, 7 öğretmen (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16) 21-25 sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen (Ö3, Ö10, Ö13, Ö18) ise 10-15 ve 1 öğretmen (Ö7) 26-30 sınıf mevcuduna sahip birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Grafikten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıf mevcudu 30 ve üzerinde sınıf mevcuduna sahip öğretmen bulunmamaktadır. Sınıf mevcudu değişkeninin BS okutan öğretmenler ve eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli olduğu düşünüldüğü için araştırmada, öğretmenlere okutmakta oldukları sınıfların öğrenci sayıları hakkında da ön bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

4.3.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekliliği Hakkındaki Görüşler

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliği hakkındaki düşüncelerinin neler olduğuyla ilgili mülakat sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kendi aralarında gruplanmıştır. Bu gruplama sonuçlarına ve öğretmenlerin ifade sıklıklarına göre Grafik 2 oluşturulmuştur.

Grafik 2: BS' lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekliliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri



Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın gerekliği ile ilgili soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin 13'ü (%65) yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının gerekli olduğunu düşünürken, 6'sı (%30) kısmen gerekli olduğunu ve 1 öğretmen (%5) ise gerekli olmadığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yapılandırmacı yaklaşımın gerekli olduğunu düşünen öğretmenler bu uygulamanın hem öğretmen hem öğrenciler adına verimli bir şekilde dönüşmesi için çaba harcanmasının gerekliğine de vurgu yapmaktadırlar. Hem okul ve sınıflarının alt yapı ile ilgili sorunlarının gözden geçirilmesinin hem de okul araç gereçlerinin yeterli düzeye getirilmesinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Ö3 bu konuyla ilgili olarak "Yapılandırmacı yaklaşım gerekli yalnız bunun için okullardaki ve sınıflardaki alt yapının oluşturulması gerekiyor öncelikle. Yani araç-gereç eksikliği olsun, fiziksel ve sosyal şartlar olsun bazı durumlarda yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işlenebilmesine engel teşkil edebiliyor." şeklinde düşüncesini ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Ö12 ise yapılandırmacı yaklaşımın gerekliğine vurgu yaparken okuldaki teknoloji konusundaki eksikliklere değinerek düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Yapılandırmacı yaklaşım bence eğitim-öğretim için gerekli. Ancak, okullardaki teknolojik araç-gereç eksikliği bu uygulamayı sınırlandırıyor. Teknolojik destekle yapılandırmacı yaklaşım daha kolay ve daha etkili uygulanabilecektir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan Ö7 birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler arası bireysel farklılıkların önemini dile getirerek düşüncesini şöyle dile getiriyor:

“Yapılandırmacı yaklaşım bütün sınıflarda gereklidir. Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrencinin bireysel özelliklerine uygun seçenekler sunulur. Birleştirilmiş sınıfta bireysel ayrılık gözetmek çok zordur. Her öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlamak çok zordur.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö8 yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığına vurgu yaparak yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Yapılandırmacı yaklaşım bilindiği üzere beş yıldan beri uygulanmakta olup okulda öğrencinin derslere aktif katılımını sağlamak için önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımı anlamayı kolaylaştıracağından yapılandırmacı yaklaşımı kullanma gerekliliğini anlayabiliriz.” Benzer şekilde Ö9’da *“Elbette yapılandırmacı yaklaşım gerekiyor. Nasıl olursa olsun öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öğrenme yaşantılarını kullanarak yeni bilgilere erişmesi oldukça istendik bir durumdur.”* şeklinde görüş belirtmektedir. Ö11 ise yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenmelerini sağlayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği için gerekli olduğunu ifade ederken görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci bilgileri öğretmen kılavuzluğunda kendi çabalarıyla bulur, sorgular ve var olan bilgileriyle yapılandırır. Öğrenci problem çözer, ezberden basmakalıp bilgi alışından kurtulur ve kendisi bilgiyi keşfeder. Kalıcı öğrenme sağlanır. Bu sebeple de gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Ö13 ise öğrencinin sürece dahil olması ve bu şekilde öğrenmesinin eğitimin kalitesini artıracaklarını düşünerek yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda

uygulanmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Ö16 ise yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim çalışmaları için oldukça gerekli bir yaklaşım olduğunu ve okullarda uygulamaya konulan en faydalı yaklaşım olduğunu ifade ederek bu konuda yaşanan sıkıntıların özellikle yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmaması halinde ortaya çıkması üzerine vurgu yapmaktadır. Ö6 ise bu konudaki görüşünü şöyle ifade ediyor:

“Müstakil sınıflarda ne derece gerekli ve önemli ise birleştirilmiş sınıflarda da aynı öneme sahiptir. Sadece sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşamamak için bu konuda yeterli olmak gerekir.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Grafik 2 incelendiğinde katılımcılardan 6' sını yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda kısmen gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle birleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlükleri, öğrencilerdeki ön bilgi eksikliklerini, materyal bakımından yetersizlikleri yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanışında ve gerekliliğinin önündeki önemli engeller olarak görmektedirler. Bu konuda Ö2 *“Öğretimin tamamını buna ayıramayız. Kısmen yapılabilir diye düşünüyorum. Önce öğrencinin hazırbulunuşluğunu yeterli düzeye getirmeliyiz. Yeterli araç-gereç yok. Materyal konusunda okulumuz yeterli değil.”* şeklinde görüş belirtmektedir. Katılımcılardan Ö15 de yapılandırmacı yaklaşımın kısmen gerekli olduğunu belirterek bu uygulamanın normal sınıflar için verimli olacağı yönünde görüş sunmaktadır. Benzer şekilde Ö5 okullardaki fiziki koşulların ve materyallerin bu uygulamadaki yeri ve önemini belirterek bu yetersizliklerin uygulamada bir takım sınırlılıklara neden olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“ ...Kısmen gerekli olduğunu düşünüyorum. Yapılandırmacı yaklaşım müstakil sınıflar için gerçekten çok güzel uygulanabilir ve geliştirici bir yaklaşım. Ancak, birleştirilmiş sınıflarda bu durum değişiyor. Zamanı yetiştirsen bile köy ortamından, fiziki koşullardan ve imkansızlıklardan dolayı yapılandırmacı yaklaşım uygulanabilirliğini ister istemez kaybediyor. Siz her ne kadar uygulamaya çalışsanız da. Öğrencilere bir şeyleri keşfettirerek öğretmek gerçekten kalıcı oluyor, bunu bazen ben de derslerde uygulayabildiğim kadarıyla görebiliyorum ancak, diyorum ya

uygulayabildiğim kadarıyla. Bazen bir fen ve teknoloji dersinde yapılacak deneyde malzemelere ulaşmak imkansızlaşıyor. Böyle bir durumda farklı yollar arıyorsunuz yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya çalışırken.”

Katılımcı öğretmenlerden yalnız 1 öğretmen (Ö1) yapılandırmacı yaklaşımın gerekli olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Ö1 okuldaki fiziki durumlara bir takım olumsuzluklara vurgu yaparak cevap vermiştir. Ö1 verdiği cevabında: *“Bence birleştirilmiş sınıflar için gerekli değil. Müstakil sınıflar için gerçekten gerekli ama. Birleştirilmiş sınıflarda uygulamak imkansız gibi bir şey.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüldüğü gibi Grafik 2’de sunulan birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliğine ilişkin ifade sıklıklarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliğini savunmaktadırlar. Bu bulgu, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Mülakata katılan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliğini çeşitli sebeplere bağlayarak, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin birinci elden deneyimler edinerek kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarının sağlanması açısından önemli olduğunu ve sonuçta kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağladığını düşündükleri görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin çoğunluğu uygulamada karşılaşılan sorunlara vurgu yaparak okullardaki alt yapı sorunlarının, teknolojik araç-gereç ve materyal eksikliklerinin giderilmesi, kısacası yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği ortamların oluşturulmasının gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Ayrıca, birden fazla sınıfın bir arada okutulmasının beraberinde getirdiği öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşu, sık öğretmen değişikliği ve velilerinin eğitim seviyelerinin düşük oluşu öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeyini olumsuz etkilediğinden öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının gerekliliği konusunda öğretmenleri düşündüren faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yapılandırmacı yaklaşımın müstakil sınıflar için daha uygun ve verimli bir uygulama olduğu kanısındadır.

4.3.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Karşılaşılan En Önemli Sorunlar

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıkları sorulmuş ve bu konuda görüş ve düşünceleri alınmıştır. Katılımcılara derslerin yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenişinde karşılaştıkları sorunları ifade etmeleri istenerek bunun eğitim ve öğretime ne tür yansımaları olduğu konusunda fikirleri alınmıştır. Verilen cevaplardan yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında karşılaşılan sorunlar hakkında araştırmaya katılan öğretmenlerden mülakatlar yoluyla elde edilen nitel veriler analiz edilerek, ulaşılan bulgular Tablo 14’ de gösterilmektedir.

Tablo 14: BS Okutan Öğretmenlerin Karşılaştıkları En Önemli Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler	Sınıf Yönetimi	Hazırlanmışlık Düzeyi (Öğrenci ön bilgi eksikliği)	Bireysel Farklılıkların Fazla Oluşu	Zaman Sıkıntısı (Kısıtlı Zaman)	Fiziki Ortam Yetersizliği	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Dikkat Eksikliği	Öğrenci Özgüven Eksikliği
Ö1				✓				
Ö2		✓						
Ö3	✓						✓	
Ö4			✓					
Ö5				✓				
Ö6	✓						✓	
Ö7		✓		✓				
Ö8		✓						✓
Ö9			✓	✓				
Ö10			✓	✓				
Ö11	✓	✓	✓	✓				
Ö12				✓				
Ö13			✓					
Ö14					✓			
Ö15			✓		✓			
Ö16							✓	
Ö17		✓		✓	✓			
Ö18						✓		
Ö19			✓	✓				
Ö20		✓			✓			

Araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeninden 9 öğretmen birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında karşılaştığı en önemli sorun olarak zaman yetersizliğini dile getirmektedir. Katılımcılardan 7 öğretmen ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla oluşunu karşılaştığı en önemli sorun olarak ifade etmektedir. Öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeyi yani öğrencilerdeki ön bilgi eksiklikleri 6 öğretmen tarafından dile getirilirken, okulun fiziki ortam yetersizliğinden kaynaklı karşılaşılan sorunlar 4 öğretmen tarafından telaffuz edilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan 3 öğretmen öğrencilerdeki dikkat eksikliğini en önemli sorun olarak görürken 3 öğretmen de sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara vurgu yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnız Ö18 öğrenci sayısını karşılaştığı en önemli problem olarak ifade ederken, öğretmenlerden sadece Ö8 öğrencilerdeki özgüven eksikliğini sınıfında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı en önemli problem olarak görmektedir.

Tablo 14’ deki verilere bakıldığında ise katılımcıların en çok telaffuz ettikleri sorunların başında zaman sıkıntısı (kısıtlı zaman) gelmektedir. Katılımcılardan Ö5 *“Öncelikle zaman benim için en önemli problem. Çünkü çoğu öğretmen bir sınıfa bile yetemez, müfredatı yetiştiremezken siz iki sınıfa da yetmek ve konuları yetiştirmek zorundasınız. Bazen sınıfta kaç parçaya ayrıldığımı ben bile bilemiyorum. Konular yetişecek, zaman yetişecek, geride kalmış öğrenciye bireysel farklılığa uygun bir program uygulamanız gerekecek ve bunları yaparken de yapılandırmacı yaklaşıma uygun yapmaya çalışacaksınız. Bunu başarabilmek gerçekten çok zor ama en çok da zaman yüzünden zor.”* şeklinde düşüncesini ifade ederken Ö1 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Yapılandırmacı yaklaşımı zaten uygulayamıyorum ki. Konuları yetiştiremiyorum, kaldı ki yapılandırmacı yaklaşımı uygulayayım. Beş sınıfa bir arada okutmak için zamanı yetiştiremiyorum. Bunun yanında bir de yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya kalksam zaman hiç ama hiç yetmez.”* Benzer şekilde Ö7 yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı problemi şöyle dile getiriyor:

“... Vakit o kadar kısıtlı ki biz öğretmenler eski bilgileri mi hatırlayalım yenileri mi anlatıp yapılandıralım şaşırıyoruz. Kendi adıma söyleyeyim ben sanki müstakil sınıfmış gibi çocuklarımla ders işlemeye ders işlemek için çok fazla çarpınıyorum ama müstakil bir sınıf gibi olmuyor. Bu mümkün değil. Genelde birleştirilmiş sınıfta çocuk okuma yazma bilsin bir de dört işlem

tamam derler. Ama ben böyle bakmıyorum. Şunu yapabiliyoruz; elimizdeki şartları en iyi şekilde kullanıp sadece sunum yoluyla anlatımı kullanmayıp, buluş yolunu da kullanabiliyoruz. Çocukları, fikirlerini kullanabilir hale getirebiliyoruz. Deneyler yapabiliyor, projeksiyonla ders işleyebiliyoruz. Bir de en önemlisi birinci sınıftan itibaren senin okutmandır. Yoksa sürekli bir başkasının eksikliğini kapatmaktan yapılandırma da nedir hele bir güzel okusun, problem çözsün, kendini ifade etsin diyorsun.’’

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları ve sıklıkla dile getirdikleri bir diğer sorun ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla oluşudur. Ö9 yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında sınıfında yaşadığı en önemli sorunu ve bu sorunun beraberinde getirdiği zaman sıkıntısını şöyle dile getirmektedir: *‘‘Bence en önemli sorun, farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada olmasıdır. Farklılık çok çeşitlendiğinde amaca ulaşma süresi uzamaktadır. Aynı zamanda, zamanın farklı seviyelerde öğrencilere dağıtılması gerektiğini düşünürsek çok zaman kaybettirdiğini düşünüyorum.’’* Bu örnekten de anlaşılacağı gibi sınıftaki öğrenci seviyelerindeki farklılık arttıkça öğretmenin zaman yetersizliğiyle ilgili yaşadığı problemlerde çoğalmaktadır. Bu birden fazla sınıfın birleştirilmiş sınıflarda bir arada okutulmasından kaynaklanmış olabilir. Bunların dışında Ö7 öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine vurgu yaparak öğrencilerdeki önbilgi eksikliğinden dolayı karşılaştığı sıkıntıyı şöyle dile getirmektedir:

‘‘Yapılandırmacı yaklaşım yeni bilgilerin önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilmesidir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin eski bilgileri ya yok denecek kadar az ya da unutulmuş yarım yamalak bilgiler oluyor. Bu da biz öğretmenleri ders işleyişinde pek çok sorunla karşı karşıya bırakıyor.’’

Araştırmaya katılan öğretmenlerin köy şartlarında görev yaptıkları düşünülerek çalışma koşulları göz önüne alındığında fiziki ortamdan dolayı karşılaştıkları sorunlar çok da şaşırtıcı gelmemektedir. Ancak mülakattaki veriler incelendiğinde fiziki ortam yetersizliğini dile getiren yalnızca 4 öğretmen karşımıza çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak köy okullarımızın yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışı konusunda fiziki ortam yetersizliğiyle ilgili karşılaşılan sorunları giderek aştıkları sonucuna varılabilmesi mümkündür. Fiziki ortamla ilgili karşılaştığı sorunu Ö15 şöyle dile getirmektedir:

“Bir kere birleştirilmiş sınıf olması sıkıntılı her şeyden önce. Bu yöntemin uygulandığı okullar artık yüksek kesimlerde kalan okullar. Materyal yönünden ve uygulama yönünden sıkıntı var.”

Bunların yanı sıra birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar arasında sınıf yönetimi, öğrenci dikkat eksikliği, öğrenci sayısı ve öğrenci özgüven eksikliği de gelmekte ve araştırmaya katılan öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu sorunlara ilişkin ifadeler şu şekilde ifade edilmektedir:

“Öğrencilerin ön bilgilerindeki yetersizlik ve eski bilgilerin yeni bilgilerle yapılandırılıp, bütünleştirilememesinden kaynaklanan sorunlar yaşıyorum. Ayrıca, öğrenci fikir ve görüşlerini ifade etmede zorlandığından dönüt almada problemlerle karşılaşmaktayım.”(Ö8)

“Yaşadığım en önemli sorun, sınıf düzenini sağlamaya çalışırken öğrenci yaşlarının küçük olmasından dolayı erken dağılan dikkat.”(Ö16)

Ayrıca, katılımcılardan Ö11 yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştığı sorunu şöyle dile getirmektedir: *“Sınıfımda ders işlerken diğer sınıflar mutlaka dersin gidişini bozup dikkat dağıttığı için yapılandırmacı yaklaşımı uygularken her zaman öğrenciye buldurmak öğrencileri için içine katmak kolay olmuyor. İster istemez rehber öğretmen olma yol gösterme konumundan çıkıp, yöneten öğretmen konumuna geçmek durumunda kalınıyor.”* Katılımcılardan Ö18 ise karşılaştığı en önemli sorun olarak sınıfındaki öğrenci sayısından bahsetmekte ve bu sorunla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“... Karşılaştığım en önemli sorun sınıfımdaki öğrenci sayısı. Öğrenci sayım az ancak birden beşe kadar birleştirilmiş sınıf okutuyorum. Pek çok sınıf seviyesinden öğrenci olması ve sayının da az olması etkinlikleri eğlenceli bir şekilde yapmamızı engelliyor maalesef.”(Ö18)

Araştırmaya katılan öğretmenlere karşılaştıkları diğer sorunlar ve bunların gerekçeleri sorulduğunda ise bazı öğretmenlerin sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerin

programlarında okutulan bir ders olan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin yeri ve önemine temas ettikleri, bu derste bu sorunlarla baş edebilme yöntemlerine ve çözümlerine değinilmesinin ne denli önemli olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda, mülakata katılan öğretmenlere birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin meslek hayatında birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere ne gibi faydaları olup olmadığı soruları yöneltilmiş ve öğretmen görüşleri alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler Ö3 bu konudaki görüşünü birleştirilmiş sınıflarda yapılması gerektiğine inandığı uygulama derslerine değinerek düşüncesini *“Bir yere kadar yetebiliyor. Uygulama alanı hayat olunca kitap cümleleri bazen vasat kalabiliyor yaşantıların yanında. Keşke daha çok uygulamalı eğitim alabilseydik birleştirilmiş sınıflı okullarda.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö1 ise *“Hayır, hiç bir şey öğrenmemişim o dersten. Yaşanmadan öğrenilmiyor.”* şeklinde düşüncesini belirtirken Ö7 ise *“Hayır, kesinlikle inanmıyorum. Birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapmayı bizler tamamen yaparak yaşayarak deneyip, yanılarak öğreniyoruz. Bence, bu bir haksızlık bize de çocuklarımıza da. Bu konuda daha iyi yetiştirilebiliriz. Eğitim sürecinde yaptığım stajları köy okullarında yapmalı ve bu konuda bilinçlendirmeliyiz...”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö10 ise benzer konuda şöyle görüşünü ortaya koymuştur:

“Hayır, inanmıyorum. Dersi son sınıfta aldık ve mezun olduğumda birleştirilmiş sınıfta çalışacağımı hayal bile etmiyordum. Dersi anlatan hoca da alanında pek iyi değildi. Sınavlara verilen fotokopileri ezberleyip girdik ve bunlar sadece teoride kaldı. Ne işlediğimizi bile şu anda hatırlamıyorum.”

Katılımcılardan Ö7 ise eğitim fakültesinde aldığı birleştirilmiş sınıf dersinin teoride kaldığını uygulamada pek bir faydasını göremediğine vurgu yaparak köylerdeki bu uygulamanın genç öğretmen adaylarına önceden deneyim yaşatılarak gösterilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Ö7 bu konuyla ilgili görüşünü şöyle dile getiriyor:

“Kısmen faydalı oldu diyebilirim. Çünkü teoriyle uygulama arasında çok fark var ve hiç de anlatıldığı kadar basit değilmiş yaşadıkları insanın

birleştirilmiş sınıflı okullarda. Ama teorik kısmı insanı bilgilendirme açısından ya da durumdan haberdar etme açısından iyi oldu diyebilirim. Ama bence bu ders uygulamalı olarak köylerde biz öğretmen adaylarına bir ya da iki defalık deneyim şeklinde gösterilebilse çok çok daha faydalı olabilirdi. O zaman bu dersi aldığım da çok da önemsememiştim. Ancak, şu an görüyorum ki o üniversitede aldığım en önemli derslerden biriymiş. Bu sebeple, bu derse gereken önemin verilmesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü, yeni mezun sınıf öğretmenleri genelde hep birleştirilmiş sınıflı okullara veriliyor ve benim gibi pek çok zorlukla baş etmek zorunda kalıyor ve çok yıpranıyor.”

Görüldüğü üzere birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri, sınıflarında yeni programın gereği olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygularken pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Mülakat verileri incelendiğinde öğretmenlerin programları uygularken en fazla karşılaştıkları sorun olarak karşımıza birden çok sınıflı okuturken zamanın yetersiz kalması çıkmaktadır. Bunda birden çok sınıflı bir arada okuturken her sınıf seviyesindeki öğrenciyle ilgilenmede ve birden fazla sınıfın müfredatını yetiştirmede öğretmenin problem yaşaması, zaman sıkıntısını en fazla karşılaşılan sorun olarak karşımıza çıkarması mümkündür. Ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler arasında bireysel farklılıkların fazla oluşu ve dolayısıyla öğretmenin her öğrenciye bireysel bir program hazırlamada zamanın yetersiz kalması ulaşılan önemli bulgular arasında olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda yapılandırmacı yaklaşımın uygulamasında sınıf yönetimi, özellikle üç sınıflı bir arada okutan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bunda özellikle kendi kendine çalışma saatlerinde, öğrencilerin dikkatlerinin anlatılan derse kaymasının büyük payı olduğu söylenilebilir.

Yıldız (2009)' da yapmış olduğu çalışmada birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran durumlara ilişkin görüşleri incelemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğu zaman yetersizliğini, deneyim eksikliğini, sorumlulukların artmasını, sosyal yaşamın sınırlılığını, imkanların elverişsiz oluşunu birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran durumlar olarak ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra, mülakata katılan öğretmenlerden bazıları eğitim fakültelerinde verilmekte olan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin önemine vurgu yaparak, daha yeni öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenler için bu dersin ne kadar fazla önem arz ettiği üzerine vurgu yapmışlar ve karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bu derste onlar için gerekli olan bilgilere ve gerçeklere temas edilmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Özben (1997) birleştirilmiş sınıflarla ilgili yaptığı çalışmasında birleştirilmiş sınıflı köy okullarında mesleğine başlamadan önce bu tür okullarda uygulama ve staj çalışmalarının yeterince yapılması ve öğretmen adaylarının deneyim kazanmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Kazanılan bilgi birikimini uygulamaya dökmeden mesleğe atılanların mesleki yaşamlarına iyi hazırlanmış olamayacaklarını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerin programlarında birleştirilmiş sınıf gerçeğini göz önüne alarak gerekli iyileştirmelerin yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

4.3.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun B bölümünde öğretmenlere okuttukları birleştirilmiş sınıflarında hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları konusunda sorular yöneltilmiştir. B bölümündeki sorularla öğretmenlerin sınıf içerisinde derslerin işleniş sürecinde genellikle hangi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlandıkları, hangi yöntem ve tekniklerin birleştirilmiş sınıflarda daha etkili uygulanıp daha fazla başarı elde edilebileceği konusunda görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ayrıca, BS' lerde öğretmenlerin en çok tercih etmiş oldukları ve en çok uygulama imkanı buldukları öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinilerek, bu yöntem ve teknikleri tercih etmedeki gerekçelerine ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Böylelikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin ders içerisinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknik çeşitliliğine ne kadar önem verdikleri ve öğrenciyi yapılandırmacı yaklaşım ne derece sürece aktif olarak dahil edebilecek yöntem ve teknikleri seçtikleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Tablo 15'de birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 15: BS' lerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler	YÖNTEMLER							TEKNİKLER					
	Soru- Cevap Yöntemi	Anlatım Yöntemi	Gösterip – Yaptırma Yöntemi	Problem Çözme Yöntemi	Örnek Olay Yöntemi	Tartışma Yöntemi	Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi	Gösteri Tekniği	Beyin Fırtınası Tekniği	Drama Tekniği	Eğitsel Oyun Tekniği	Rol Oynama Tekniği	Gezi Gözlem Tekniği
Ö1	✓	✓	✓					✓					
Ö2	✓	✓											
Ö3	✓	✓	✓										✓
Ö4	✓	✓				✓			✓				
Ö5	✓	✓							✓	✓			
Ö6	✓		✓						✓	✓	✓		
Ö7	✓		✓	✓			✓		✓				
Ö8	✓	✓	✓		✓					✓		✓	
Ö9	✓	✓	✓			✓			✓				
Ö10	✓	✓	✓						✓				✓
Ö11	✓		✓		✓	✓				✓			✓
Ö12	✓	✓	✓						✓				
Ö13	✓	✓	✓							✓			
Ö14	✓	✓											
Ö15	✓	✓											
Ö16		✓	✓						✓				
Ö17	✓	✓											
Ö18	✓	✓	✓		✓								
Ö19	✓	✓	✓	✓				✓		✓		✓	
Ö20	✓	✓								✓			

Tablodan görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi (19 öğretmen) sınıflarında öğretim yöntemlerinden soru-cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca Ö16 soru-cevap yöntemine ilişkin bir görüş belirtmemiştir. Katılımcılardan Ö6, Ö7, Ö11 hariç diğer 17 öğretmen ise sınıflarında anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, gösterip-yaptırma yöntemi 15 öğretmen, örnek olay yöntemi 3 öğretmen, tartışma yöntemi 3 öğretmen, problem çözme yöntemi 2 öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yöntemi ise yalnız 1 öğretmen (Ö7) tarafından kullanılan yöntemler arasında dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim tekniklerinden beyin fırtınası tekniği 8 öğretmen tarafından tercih edilen bir öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenler, öğretim tekniklerinden drama 7 öğretmen, gösteri 2 öğretmen, rol oynama 2 öğretmen, gezi-gözlem 3 öğretmen tarafından uygulamada, eğitsel oyun ise yalnız 1 öğretmen (Ö6) tarafından kullanıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu verilere göre oransal olarak, öğretmenlerin %22,8'i soru-cevap yöntemini, %20,4'ü ise anlatım yöntemini, %18'i gösteri yöntemini, %3,6'sı örnek olay, %3,6'sı tartışma, %2,4'ü problem çözme, %1,2'si ise proje tabanlı öğretim yöntemini kullanmaktadırlar. Benzer şekilde öğretim tekniklerinin birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin tercih etme oranlarına bakıldığında beyin fırtınası tekniğini öğretmenlerin %9,6'sı, drama tekniğini %8,4'ü, gösteri tekniğini %2,4'ü, gezi-gözlem %3,6, rol oynama %2,4, eğitsel oyun tekniğini ise %1,2'si sınıflarında kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Bu veriler ışığında birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında en çok tercih ettikleri yöntemin “soru-cevap yöntemi” olduğu, en az kullandıkları yöntem olarak da “proje tabanlı öğrenme yöntemi” olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla sınıflarında tercih ettikleri teknik olarak “beyin fırtınası”, en az kullandıkları ise “eğitsel oyun” olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında tercih ettikleri yöntem ve tekniklere ilişkin mülakat alıntıları aşağıdaki gibidir:

“Her ne kadar öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulamaya çalışsam da çoğu zaman öğretmen merkezli yaklaşıma kaydığımı görüyorum. Özellikle, ders anlatırken anlatım yöntemi ve soru-cevap yöntemini tercih ediyorum.”(Ö14)

“Maalesef düz anlatım ağırlıklı olarak kullanıyorum. Bunun yanında soru-cevap, kısmen drama, gezi-gözlem tekniğini de nadiren kullanmaya çalışıyorum. Hataların tekrarlanmadığı sürece öğretici yanı olduğunu düşünüyorum.”(Ö20)

“Daha çok soru-cevap ve düz anlatım yapıyorum. Bazen de gösterip-yaptırma. Fen ve teknoloji dersinde köy okulu olduğumuz için ilgili ünitelerde bahçeye çıkıp doğal ortamında inceleme yapma imkanı da bulabiliyoruz. Bu tarz işlediğim derslerin daha zevkli geçtiğini ve öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu gözlemledim.”(Ö3)

“Anlatım yöntemi şüphesiz en çok kullandığım yöntem. Daha sonra ise soru-cevap yöntemi, beyin fırtınası, drama en çok kullandığım yöntem ve teknikler arasında.”(Ö5)

“...Soru-cevap yöntemi, anlatım ve gösteri yöntemi, gösterip yaptırma yöntemini sıklıkla kullanıyorum. Mesela bir keresinde hayat bilgisi dersinde teknoloji ile ilgili bir konu işlerken tüm öğrencilerime bilgisayar nasıl açılır, nasıl kapanır tek tek gösterip, daha sonra uygulamalı olarak tek tek yaptırдыm.”(Ö1)

“Genelde tartışma yöntemini kullanıyorum. Herkesi derse katmaya çalışıyorum. Soru-cevap, düz anlatım ve beyin fırtınası ağırlıklı olarak derslerimde kullanıyorum.”(Ö4)

“Beyin fırtınası” tekniğinin birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknik olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bunda, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara bağlı olarak yaratıcı düşünme ve problem çözme gücünü geliştirmek adına daha fazla fikir üretmelerini sağladığı için tercih ettikleri düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve hangi yöntem ve tekniği uyguladığının farkında olmaması sayılabilir. En az kullanılan teknik olarak ise karşımıza “eğitsel oyun” çıkmaktadır. Sonuçların bu yönde çıkmasında, öğretmenin birleştirilmiş sınıflı okullarda müfredatı yetiştirme kaygısı içerisinde olmasının ve zaman sıkıntısı yaşamasının, sınıf disiplini sağlamada sorunlarla karşılaşmasının ve eğitsel oyun tekniği hakkında uygulamasında yetersiz olmaları düşünülebilir.

Bu görüşme alıntılarında da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri, her ne kadar öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikler arasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniği yer alsa da sınıflarında ağırlıklı olarak soru- cevap ve düz anlatım yöntemleri gibi geleneksel anlayışa hitap eden yöntem-teknikleri daha etkin olarak kullanıldığı söylenebilir. Ö2 diğer öğretmenlerden farklı olarak, kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinde birleştirilmiş sınıf ve zaman kavramına vurgu yaparak cevap vermiştir. Ö2 verdiği cevabında: *“Düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini ağırlıkta kullanıyorum. Çünkü üç sınıflı bir arada okuturken zaman kısıtlı ve kazandırılması gereken konu fazla, ancak bu şekilde yetiştirebiliyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerimizin imkanlarının gerçekten kısıtlı olduğu, zamanın değerli ancak az geldiği, pek çok eğitim araç-gereçlerinin yetersiz kaldığı, bilişim teknolojilerinin yeterli düzeyde kullanıma imkanı bulamadığı köy okullarında görev yapmalarıyla da ilgisi olduğu düşünülebilir. Katılımcı öğretmenlerden Ö11 mülakat sırasında düşüncesini *“Benim için en önemli öğretim zenginliklerinden biri dramadır. Drama her zaman çocukların ilgisini çekmekte ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır. Bunun dışında tartışma, soru-cevap, örnek olay, beyin fırtınası, gezi gözlem, gösterip-yaptırmadır. Bilişim teknolojisini de kullanmayı çok isterdim fakat bunun için olanaklar oldukça sınırlıdır. Birçok konuda eksik kalan şeyler olabiliyor. Kalıcı öğrenmelerde somut araç-gereçler önemlidir. Materyal konusunda çoğu kez sıkıntı yaşayabiliyoruz.”* şeklinde ifade etmektedir. Oysaki bağımsız sınıflarda uygulanmakta olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulanması gerekmektedir. Bu sebeple, bağımsız sınıflarda kullanılan öğrenme ve öğretme yöntem, teknik, model ve stratejilerin çoğu birleştirilmiş sınıflarda da uygulanması gerekmektedir. Bundan dolayı, birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmeni uygulanacak ilke, yöntem, teknikler konusunda kendini sürekli yenileyerek geliştirmeli ve öğrencilerin, ilgi ve yeteneklerini düşünerek ve çevre koşullarını da dikkate alarak uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (Biber,2007).

Mülakattan elde edilen sonuçlara göre, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin daha çok geleneksel yönetime yönelik yöntem ve teknikleri tercih ettikleri görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma hitap eden yöntem ve tekniklerin kullanılmasında öğretmenler sorun yaşamaktadırlar. Anket bulgularında da 20 ve 20’den az öğrenci sayısına sahip

öğretmenler, sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmasında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, anket bulgularıyla mülakat bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

4.3.5. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Ödevli ve Ödevsiz Saatlerde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin ödevli ve ödevsiz saatlerde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili mülakat sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 16' daki bulgulara ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin bu gruplarda yer alan cevaplardan ifade etmiş oldukları işaretlenmiştir. Böylece, ifade sıklığı ve yüzde oranları oluşturulmuştur.

Tablo 16: Ödevli ve ödevsiz saatlerde karşılaşılan güçlükler

KARŞILAŞILAN SORUNLAR	FREKANS	YÜZDE
Sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar	8	% 25
Zamanın yeterli olmaması	7	% 21.8
Öğrencilerin kendi kendilerine yapabilecekleri etkinliklerin bulunmasında yaşanan problemler	4	% 12.5
Ödevli olan öğrencilerin ödevlere karşı olan ilgisizlikleri	4	% 12.5
Ödevli öğrencilere geri dönüt verilememesi	3	% 9.3
Öğrencilerin kendi kendine çalışabilme becerisi konusunda yetersiz olması	3	% 9.3
Bireysel farklılıkların fazla oluşu	2	% 6.2
Öğretmen motivasyonunun düşmesi	1	% 3.1
Toplam	32	100

Birleştirilmiş sınıflarda ödevli ve ödevsiz geçen saatlerin verimli ve etkin geçmesi hem öğretmen hem de öğrenciler açısından oldukça önem taşımaktadır. Mülakat sonuçları incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler, ödevli ve ödevsiz geçirilen saatlerde en fazla (8 öğretmen) sınıf yönetiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Disiplin

sorunu öğretmenlerin sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ödevli ve ödevsiz saatlerde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları güçlükleri şu şekilde dile getirmektedirler:

“Bu saatlerde sınıf birbirine giriyor. Üç sınıfı bir arada okuturken özellikle ödevli saatlerde sınıf hakimiyetini tam olarak sağlayamıyorum. Birinci sınıflara daha çok ağırlık veriyorum. Çünkü benim için ilk amaç, onların okuma yazma öğrenmeleri.”(Ö2)

“Bir sınıfla ders işlerken maalesef diğer sınıf öğrencileri bazen verilen ödevlerle ilgilenmeyip, diğer sınıflara anlatılan dersi dinleyip farklı şeylerle ilgilenebiliyorlar. Bu da hem sınıf yönetiminde işimi zorlaştırıyor hem de öğretmensiz saat olan ödev saatinin verimsizleşmesine neden oluyor.”(Ö11)

“En başta insan kendini sudan çıkmış bir balık gibi hissediyor. Özellikle sınıf yönetiminde ne yapacağımı şaşırıyorum. Üç sınıfa birden yetişmeye ve bir yandan da sınıf kontrolünü sağlamaya çalışıyorsun ama bir türlü olmuyor. Sonra zamanla düzenin az da olsa oturmaya başlıyor.”(Ö7)

Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi ödevli ve ödevsiz geçen saatlerde öğretmenlerin en sık karşılaştıkları güçlük ‘sınıf yönetimi’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunda öğretmenin birden fazla sınıfı aynı anda idare etmeye çalışmasının ve deneyimsiz olmasının, öğretmenin sınıf hakimiyetini sağlamakta problem yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında sıklıkla (7 öğretmen) telaffuz edilen bir diğer güçlük de zamanla ilgili yaşanan problemler olarak dile getirilmiştir. Ö11 zamanla ilgili yaşadığı sorunu şöyle dile getirmektedir:

“Zaman benim için en önemli sorun. Özellikle konuları yetiştiremediğim zamanlarda aksaklıklar yaşıyorum. Bazen bir konu verilen sürede bitmeyebiliyor. Bu nedenle ek ödevler verip, zaman kazanmaya çalışıyorum. Bu da bir öğretmen için oldukça yorucu oluyor ve bu sıkıntılar hep devam ediyor.”(Ö11)

Görüşme yapılan diğer öğretmenler ise ödevli ve ödevsiz saatlerde karşılaştıkları sorunları şöyle dile getirmektedirler:

“Benim ödevli saatlerde en çok zorlandığım nokta, öğrencinin amaca uygun ve bağımsız yapabilecekleri ödevlerin seçilmesi aşaması oluyor.”(Ö8)

“Ödevli saatlerde genellikle ödevlendirdiğim sınıf öğrencilerine çalışma kitaplarını yaptırıyorum. Ama başlarında duramıyorum. Diğer sınıfa ders anlatırken 2-3’leri kontrol edemiyorum. Geri dönüt veremiyorum, uyaramıyorum.”(Ö1)

“Sınıf seviyelerinin farklı olması sebebiyle, verilen ödevleri yaparken derse karşı olan ilgileri azalıyor.”(Ö4)

“Özellikle, ödevli saatlerde öğrencilerin kendi kendilerine çalışması gerektiği sürede verilen ödevi yapmak yerine dersle ilgilenmeyip, sınıfı rahatsız edecek davranışlarda bulunması ve tüm sınıfın dikkatini dağıtarak öğretmen motivasyonunu düşürmeleri.”(Ö5)

Görüldüğü üzere ödevli ve ödevsiz saatlerde öğretmenler pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerce en fazla karşılaşılan güçlük “Sınıf yönetimi” olmasıyla birlikte, en az (1 öğretmen) telaffuz edilen sorun “Öğretmen motivasyonunun düşmesi” şeklinde karşımıza çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimiyle ilgili sıkıntı yaşayan öğretmenlerimiz, hizmet yıllarına baktığımızda genellikle öğretmenlik deneyimi az olan ve ilk görev yerlerinde çalışan öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuçların bu yönde çıkmasında bu durumların etkisi olmuş olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler genellikle çalışma yılları az olan ve görevlerinin daha en başında olan öğretmenler olduğu için motivasyon sorunu en az telaffuz edilen ifade olarak karşımıza çıkması mümkündür.

Araştırma bulguları Özben (1997)’nin bulgularıyla örtüşmektedir. Şöyle ki; Özben (1997)’de “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında birleştirilmiş sınıflarda kaçınılmaz bir zorunluluk olan öğretmenli ve öğretmensiz saatlerde

karşılaşılan sorunlara temas ederek, birleştirilmiş sınıfın öğretmeni olarak bir kaç sınıfı verimli olarak idare edebilmek için günlük çalışmaların öğretmenli ve öğretmensiz geçecek saatlerin çok iyi planlayabilme ve kontrol edebilme açısından öğretmenlerin yeterliliği konularına vurgu yapmıştır. Öğretmen görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin bu konuda oldukça yetersiz oldukları görüşündedir. Derslerin verimliliğini artırabilmek ve kontrollü bir şekilde devamını sağlamak amacıyla öğretmenin doğrudan meşgul olacağı dersler ile, öğrencilerin kendi başına etkinlikte bulunacağı derslerin çok iyi planlanması ve kontrol edilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu şekilde kontrol edilmeyen bir eğitim-öğretimin tesadüflere bırakılmış olabileceği düşüncesi üzerine vurgu yapılmıştır. Bu sebeple, öğrencilere bireysel çalışma ve kendi kendine öğrenme yöntemlerinin uygulanabileceği yeni öğretim yaklaşımlarına birleştirilmiş sınıflarda yeterli önemin verilmesi ve uygulanması gerektiği söylenmektedir. Bunun için ise öğrenci merkezli öğretim süreç ve tekniklerinin öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Çelenk (2009)' da birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapmış olduğu çalışmasında öğretmensiz geçen saatlerdeki planlamadan kaynaklı sorunlar nedeniyle derslerin amacına tam olarak ulaşamadığını ifade etmiştir. Buna göre, araştırmanın bulgularıyla Çelenk (2009)' un bulguları örtüşmektedir.

4.3.6. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programından Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri

Bilindiği üzere, 2005-2006 yılından itibaren ülkemizde yeni bir yaklaşım ve vizyon olan öğretim programları uygulamaya konmuştur. Bu program merkezi olduğundan ülke genelinde tüm okullarda uygulanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış mülakatla yeni öğretim programlarından ne düzeyde yararlandıkları yönünde sorular yöneltilmiştir. Burada amaç, öğretmenlerin yeni öğretim programını ve öğretim programının gereklerini sınıflarında yeterince uygulayıp uygulayamadığını ve uygulayamıyorlarsa bu durumun gerekçeleri ile ilgili bulgulara ulaşmaktır. Elde edilen bulgular Tablo 17' de özetlenmektedir.

Tablo 17: Yeni Öğretim Programından Yeterince Yararlanabiliyor Musunuz?

Öğretmenler	Yeni Öğretim Programından yeterince yararlanabiliyor musunuz?	Düşünceler (Engeller)
Ö1	Kısmen	Müfredatın ağır oluşuna bağlı zaman problemi yaşıyorum.
Ö2	Hayır	Ders kitapları ile ilgili problem yaşıyorum.
Ö3	Kısmen	Okul fiziki şartlarına ve öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük olmasına bağlı.
Ö4	Evet	-
Ö5	Kısmen	Müfredatın ağır oluşu ve okul fiziki şartlarına bağlı
Ö6	Evet	-
Ö7	Kısmen	Okul fiziki şartlarının elverişsiz olması
Ö8	Kısmen	Okul fiziki şartlarının elverişsiz olması
Ö9	Evet	-
Ö10	Evet	-
Ö11	Kısmen	Öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması.
Ö12	Evet	-
Ö13	Kısmen	Okul fiziki şartlarının elverişsiz olması
Ö14	Kısmen	Öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması.
Ö15	Evet	-
Ö16	Kısmen	Zaman yeterli gelmiyor.
Ö17	Kısmen	Ders kitapları ile ilgili problemler yaşıyorum.
Ö18	Hayır	Öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşu.
Ö19	Kısmen	Zamanın yeterli gelmemesi ve okul fiziki şartlarına bağlı
Ö20	Kısmen	Okul fiziki şartlarının elverişsiz olması

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı (Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15) ise yeni öğretim programından yeterince faydalanabildiğini ifade ederek katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Yeni öğretim programlarından yeterince faydalanıyor musunuz?” sorusuna “Evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan alınan bazı örnekler şu şekilde sunulmaktadır:

“Evet, yeni öğretim programından faydalanıyorum. Uygulama aşamasında bizler rehber konumunda olarak öğrenciye buldurmaya, bilgiyi edinip yapılandırmasına, anlamlandırmasına yardımcı oluyoruz. Genelleyip kalıcı hale getirebilmesi için de bol örnek ve sosyal hayattan kendi ürettikleri örneklerle pekiştirmesini sağlamaya çalışıyoruz.”(Ö6)

“Yeni öğretim programından elimden geldiğince faydalanmaya çalışıyorum. Yeni sistemin öğrenci merkezli olması, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamada sadece rehberlik ediyor olunmasından, etkinliklerinden (ödevli saatlerde) yararlanmaya çalışıyorum.”(Ö9)

“Evet, yararlanıyorum. Ülke genelinde zümrelerimin internette paylaştıkları çalışmalardan özellikle faydalanmaya dikkat ediyorum. Milli eğitimin hazırlamış olduğu yeni öğretim programını kendi sınıfıma göre uyarlamaya çalışıyorum. Oradaki hedef davranışları göz ardı etmemeye çalışıyorum.”(Ö10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 12 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20) sınıflarında yeni öğretim programından “Kısmen” yararlandığını ifade ederken uygulamada karşılaştıkları sorunları farklı temellere dayandırmakta ve tabloda görüldüğü şekilde ifade etmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden Ö1 ilköğretim müfredatının fazla oluşu ve buna bağlı olarak yaşadığı zaman problemini şöyle ifade etmektedir: *“Hayır, yeni öğretim programından yeterince yararlanamıyorum. Bir derste beş sınıfa birden yetismeye çalışırken nasıl yeni programdan faydalanabilirim. Müfredat çok ağır. Ders işlerken yeni öğretim programına göre anlatsam çok geri kalırım.”*

Katılımcılardan Ö3 ise *“Yeni öğretim programından kısmen yararlanmaya çalışıyorum diyebilirim. Ancak, fiziki imkansızlıklar, ayrıca öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeyindeki yetersizlikler belli noktalarda elimi kolumu bağlıyor. Öğrenci başarı seviyesi çok düşük ve bu benim için engel teşkil ediyor.”* şeklinde görüş belirterek okul fiziki şartlarının yetersizliğinin ve öğrencilerdeki hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olmasının yeni öğretim programının uygulanmasında, öğretmenleri karşı karşıya bıraktığı problemlere vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde Ö5 ise müfredatın ağır oluşu ve okul fiziki şartlarına değinmekte ve düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

“Dersleri öğretmen kılavuz kitabı paralelinde işlemeye özen gösteriyorum. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak hareket ediyorum ama birleştirilmiş sınıfla ders yaptığım için bunu her zaman yapabiliyorum

diyemem. Özellikle iki sınıfın müfredatını yetiştiremediğim zamanlarda eski yöntemi kullandığım çok oluyor. Ya da gerekli araç-gerece ulaşamadığımda yine yeni öğretim programı devre dışı kalıyor maalesef. Çünkü köyde ve imkansızlıkların merkezindeyim.”

Katılımcılardan Ö7 ise yine okulun fiziki şartlarına ve yeni öğretim programında karşılaştığı bir takım olumsuzluklara vurgu yaparak düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

“Yeni öğretim programından yararlanmaya çalışıyorum, fakat yeterince yararlanabildiğimi düşünmüyorum. Okulumun fiziki imkansızlıkları da zaten pek uygulamama fırsat da vermiyor. Ayrıca, sadece yeni öğretim programı da yeterli değil bence. Yeni yöntemde çocuğa bilgi aktarmak yok, öğretmen rehber. Öğrenci bilgiyi kendi keşfedecek. Bence bu çok mümkün değil. Ben hala tanımların temel bilgileri veriyorum. Öğrenciyi tanım üzerinde düşünmeye teşvik ediyorum, örnekler bulmasını ve örneklerde bu bilgiyi keşfetmesini bekliyorum. Çocuğa eşsesli kelimeyi anlatmıyoruz ama kitapta soruluyor. Bunları sadece örnekle anlatmak ve anlamak imkansız olduğu için bence yeni yöntem ile geleneksel yöntemi harmanlamak lazım. En önemli fark, öğrencilerimiz çok aktif bizlerin öğrenciliği gibi değil. Bu da öğrencinin kendini ifade etme gücünü ve özgüvenini artırıyor. Yaparak yaşayarak öğreniyor.%90 verim demek bu da.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı (Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15) ise yeni öğretim programından yeterince faydalanabildiğini ifade ederek katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Yeni öğretim programlarından yeterince faydalanıyor musunuz?” sorusuna “Evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan alınan bazı örnekler şu şekilde sunulmaktadır:

“Evet, yeni öğretim programından faydalanıyorum. Uygulama aşamasında bizler rehber konumunda olarak öğrenciye buldurmaya, bilgiyi edinip yapılandırmasına, anlamlandırmasına yardımcı oluyoruz. Genelleyip kalıcı hale getirebilmesi için de bol örnek ve sosyal hayattan kendi ürettikleri örneklerle pekiştirmesini sağlamaya çalışıyoruz.”(Ö6)

“Yeni öğretim programından elimden geldiğince faydalanmaya çalışıyorum. Yeni sistemin öğrenci merkezli olması, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamada sadece rehberlik ediyor olunmasından, etkinliklerinden (ödevli saatlerde) yararlanmaya çalışıyorum.”(Ö9)

“Evet, yararlanıyorum. Ülke genelinde zümrelerimin internette paylaştıkları çalışmalardan özellikle faydalanmaya dikkat ediyorum. Milli eğitimin hazırlamış olduğu yeni öğretim programını kendi sınıfıma göre uyarlamaya çalışıyorum. Oradaki hedef davranışları göz ardı etmemeye çalışıyorum.”(Ö10)

Tablo 17’ den çıkan en önemli sonuç ise araştırmaya katılan 2 öğretmenin (Ö2 ve Ö18) bu soruya “Hayır” cevabını vermiş olmalarıdır. Yeni öğretim programından yararlanamadığını ifade eden Ö2 ve Ö18 bunun nedenleri olarak ders kitapları ile ilgili yaşadıkları problemi ve sınıflarındaki öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşlarının bu programı uygulamaları açısından önlerindeki en önemli engeller olduğunu ifade etmektedirler. Ö2 ders kitapları ile ilgili karşılaştığı problemi şöyle dile getiriyor: *“Hayır, faydalanamıyorum. Kitapları temele alarak ders işliyorum. Zaten yeni programa göre birleştirilmiş sınıflı okullarda ders işlemek, eğitim vermek oldukça güç olmaktadır.”* Katılımcılardan Ö18 ise düşüncesini şöyle dile getiriyor:

“Yeni öğretim programını zaten uygulayamıyorum. Birden beşe kadar birleştirilmiş sınıf okutmak ve hem de yeni öğretim programını uygulayabilmek oldukça güç bir iş bence. Sınıfımda öğrenciler arası bireysel farklılıklar oldukça fazla. Hangi birine yetişeceğimi, müfredatı nasıl yetiştireceğimi bilemiyorum bile çoğu kez.”

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında yeni öğretim programından faydalanabilme aşamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okuttukları sınıflarında karşılaştıkları sorunlar şöyledir:

- Müfredatın içeriğinin fazla oluşuna ve farklı gerekçelere dayalı zaman problemi yaşamaktadırlar.

- Ders ve çalışma kitaplarının içinde yaşanan ortamlara ve öğrencilere yeterince hitap edememektedirler.
- Okul fiziki şartlarının yeni öğretim programından faydalanabilme aşamasında yetersiz kalmaktadır.
- Öğrenci hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması ile ilgili problemler yaşanmaktadır.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla oluşuna bağlı sorunlar yaşanmaktadır.

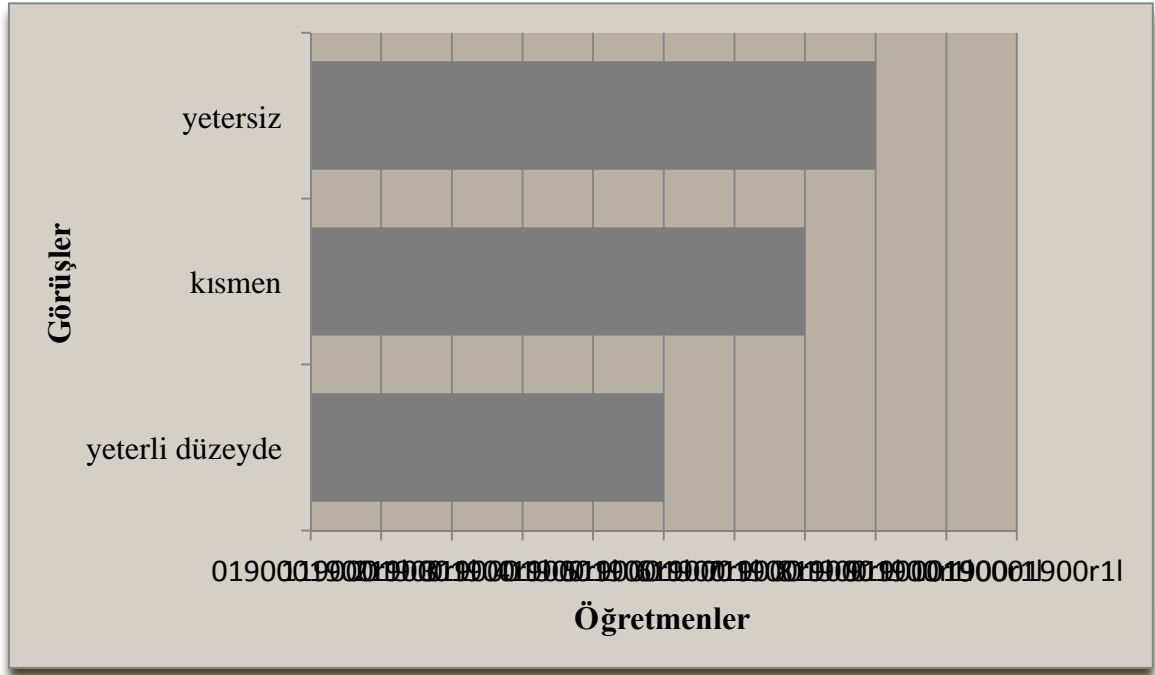
Görüldüğü üzere mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) yeni öğretim programından kısmen yararlanırken, %30'u tam olarak yararlanabildiğini %10'u ise "Hayır" cevabını vererek yeni öğretim programından faydalanamadığını ifade etmektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasında eğitim-öğretim verilen ortamların yeni öğretim programını uygulayabilecek donanım konusunda yetersiz olmasının etkisinin büyük bir payı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, ülkemizin bir eğitim gerçeği olarak karşımıza çıkan birleştirilmiş sınıflı köy okullarına gerekli önemin verilmesi ve desteğin sağlanması konusunda gerekli çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, özellikle yeni öğretim programından faydalanamadığını ifade eden öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri incelendiğinde 1 ve 1,5 yıl olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni öğretim programıyla ilgili yeterince yaşantı geçirmemiş ve deneyim sahibi olmamış olmalarıyla da bir ilgisi olduğu düşünülebilir.

Mülakat sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu yeni ilköğretim programını uygulamada sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle, öğretmenlerden mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir. Anket bulguları incelendiğinde ise, hizmet süresi 5 ve 5 yıldan az olan öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını uygulamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, mülakat bulgularıyla anket bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

4.3.7. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygun Ölçme-Değerlendirmenin Yapılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yapabilme düzeylerine ilişkin mülakat sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kendi aralarında gruplanmış ve bu gruplama sonucunda Grafik 3 oluşturulmuştur:

Grafik 3: BS' lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygun Ölçme- Değerlendirme Yapabilme Düzeyleri



Grafik 3 incelendiğinde elde edilen bulgulara göre 5 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö11, Ö16, Ö19) ölçme- değerlendirme uygulamalarını birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptıkları okullarında “yeterli düzeyde” uygulayabildiklerini vurgularken, 7 öğretmen (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö17, Ö18) ise ölçme- değerlendirme uygulamalarını kısmen yapabildiklerini dile getirmektedirler. Araştırmaya katılan 8 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20) ise ölçme-değerlendirme uygulamalarının “yetersiz” düzeyde yapılabildiğine vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin mülakatlarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan sınıflarda ölçme-değerlendirme aşamasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun farklı bir takım ölçeklerin bazı öğretmenler tarafından kullanılmaya özen gösterildiği göze çarpmaktadır. Ö1' in bu konu ile ilgili görüşü incelendiğinde “ *...Yeterli düzeyde yapabildiğimi düşünüyorum. Sınıfımda, özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçekleri, proje ve performans değerlendirme ölçeklerini uyguluyorum. Rubriklerden pek faydalanabildiğim söylenemez.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin geneline bakıldığında büyük bir kısmının ölçme-değerlendirme sürecinde proje ve performans ölçeklerinin kullanımına ağırlık verdikleri göze çarpmaktadır. Ö6 ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili görüşünü “ *Evet, yapabiliyorum. Ancak, öğretmen için daha fazla zaman alıcı ve yorucu olabiliyor. Örneğin bir performans ödevi verildiğinde tüm sınıflar için ayrı ayrı rubrik hazırlaman gerekebiliyor.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ö11 ise “ *Evet, elimden geldiğince yapılandırmacı programa uygun etkinliklerin yer aldığı ölçme araçlarından yararlanıyorum. Performans ödevleri veriyorum mesela ve ona uygun ölçme araçları kullanmaya çalışıyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö15 ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yapmanın önemine temas ederek, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yapabilmenin güçlüğünü dile getirdiği görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Ölçme-değerlendirme normal programlarda bile doğru yapılamazken nerde kalmış birleştirilmiş sınıflarda yapılsın. Ölçme var ama değerlendirme sıkıntılıdır.”

Mülakata katılan öğretmenlere sınıflarında ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları sorulduğunda Ö5 ölçme ve değerlendirme sürecinde faydalandığı ölçme-değerlendirme araçlarına vurgu yaparak bu süreçte yaşanan sıkıntıları “ *Gözlem formları, akran değerlendirme formları arada kullandığım oluyor. Ama fazla kullanıyorum diyemem. Her yıl içerisinde her dersten bir performans ve temel derslerden bir proje ödevi veriyorum ve bunu notla dönem sonunda değerlendiriyorum. Çocuklar bu ödevlere ayrı bir ilgi de gösteriyor. Ama, ödevleri araştırma konusunda oldukça zorlanıyorlar. Çünkü, hem kaynak bulmada sıkıntı yaşıyorlar hem de internete ulaşma imkanları yok. Ölçme-*

değerlendirmede yazılı sınavları genelde kullanıyorum ancak, daha çok çoktan seçmeli test kullanıyorum. Açık uçlu soruları cevaplandırmada çocuklar fazlaca zorlanıyor. Bu yüzden açık uçlu soruları çok fazla tercih etmiyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö7 ölçme-değerlendirme yaparken birleştirilmiş sınıfta karşılaştığı sorunları ifade ederek, öğrenme düzeyleri ve sınıf seviyeleri farklı öğrencilerin bir arada bulunmasının ve müfredat yoğunluğunun sürece olumsuz yansımalarını söyleyerek “*Yapılandırımcı yaklaşım tam olarak gerçekleştirilemediği için buna uygun ölçme-değerlendirme de tam olarak gerçekleştirilememektedir. Bence 3 ya da 5 sınıf bir aradayken çocuk kendi kendine öğrensin, bilgilerini yapılandırсын diye beklemek ve bunu gözlemlemek çok zordur. Konuları yetiştireyim derken şekilden şekle girip, belki tesadüfi olarak yapılandırımcı yaklaşımı yapabiliyoruz. Fakat, bunun çok farkında değiliz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9 ise benzer konulara temas ederek “*Yapılandırımcı yaklaşımda sonuçtan ziyade öğrenme süreci etkilidir. Yeni sistemdeki ölçme- değerlendirme detaylı niteliklerini tam anlamıyla yerine getirememekteyim. Bunda farklı seviyede ve sınıfta çok öğrencinin olması da etkilidir.*” şeklinde yapılandırımcı yaklaşım paralelinde uygulanmaya çalışılan ölçme-değerlendirme sürecindeki eksikliklere vurgu yapmıştır. Anket bulguları incelendiğinde, özellikle, beş sınıfı bir arada okutan öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme yapmada sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, anket bulgularıyla mülakat bulgularının örtüşmektedir.

Ö8 ve Ö12 ise ölçme-değerlendirmeyi kısmen yapabildiklerini düşünmekte ve şu şekillerde görüş belirtmektedirler:

“Kısmen yapabiliyorum. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda uygulama sıkıntısı oluyor. Şöyle ki, ölçmek istediğiniz davranış her öğrenci tarafından gerçekleştirilemediği takdirde farklı yöntemler denenmek durumunda kalıyor.”(Ö8)

“Kısmen yapabiliyorum. Ölçme-değerlendirme çeşidi çok fazla olduğu için bir sınıfta yani müstakil bir sınıfa uygulayabileceğim ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla birleştirilmiş bir sınıfta birden fazla sınıfa uygulayabileceğim ölçme-değerlendirme uygulamaları ister istemez değişiyor ve sayı bakımından da azalıyor.”(Ö12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirmenin “yetersiz düzeyde” gerçekleştiğine vurgu yapmaktadırlar. Ö2 yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme yapabilme düzeyine ilişkin görüşlerini açıklarken öğrenci düzeyinin de düşük oluşuna vurgu yaparak “...Yapamıyorum. Çünkü, öğrenciler bu konuda yeterli bilgiye sahip değiller. Öğrencilerim, ölçme-değerlendirmenin de öneminin farkında değiller. Çocukların düzeyi de bu konuda oldukça yetersiz.” düşüncesini ortaya koymaktadır. Ö10 yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme sürecini etkileyen faktörlere değinerek “Hayır, yapamıyorum. Çünkü, birleştirilmiş sınıflarda bireysel farklılıklar var ve birbirleri arasında seviye açısından ciddi mesafeler olabiliyor. Bir öğrenci çok çalışkan olabilirken, diğeri olamayabiliyor ve ikisini aynı sınava tabi tuttuğunda neyi ölçüyorsun?” öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla oluşunun ve öğrenci seviyelerinin farklılaşmasının ölçme-değerlendirme sürecindeki öneminden bahsetmektedir.

Ö14 ise benzer konuda yapılandırmacı yaklaşımın tanımına değinerek, birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme yapmanın zorluklarına vurgu yaparken “Yapılandırmacı yaklaşım bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgi, beceri ve yeteneklerini oluşturduğu öğrenme yaklaşımıdır. Fakat, bu yaklaşımı sınıfta uygulamak zor olduğu gibi değerlendirmesini yapmak da zor oluyor maalesef.” düşüncesini belirtmektedir.

Grafik 3’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme yapabilme düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle, öğrenci seviyesinin düşük olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla olması, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri kaynakların sınırlı olması, internet bağlantısının ve olanaklarının kısıtlı olması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde pek çok sıkıntı yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Ayrıca, Ö1 ve Ö6 gibi bazı öğretmenlerin ise ölçme ve değerlendirme sürecinde rubrik hazırlamanın zorluğuna temas ederek, öğretmenler için oldukça yorucu ve zaman alıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra birden fazla sınıfın bir arada okutulması ve dolayısıyla müfredatın birden çok sınıf seviyesini kapsammasının hem yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışını engellediğine hem de bunun paralelinde bu yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirmeyi sekteye uğrattığı yönünde

öğretmen görüşleri ortaya çıktığı gözlenmektedir. Mülakata katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ise ölçme-değerlendirme sürecinde proje ve performans ödevlerini değerlendirme ölçeklerini sıklıkla kullandıkları ulaşılan diğer bulgular arasındadır.

Abay (2007), ‘‘Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar’’ başlıklı çalışmasında öğretmenlerin %75.6’sı gibi büyük bir çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hepsini kullanmadığı sonucuna varmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

4.3.8. BS’ lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Öğrenci Özelliklerinden Dolayı Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun C bölümünde, öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken öğrenci özelliklerinden dolayı karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine katkı sağladığı, farklı yaş, ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin bir arada bulunmasının sağladığı faydalar ve birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen, öğrenci açısından güç yönlerini araştırmak amacıyla öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu soruların yöneltilmesiyle birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışının onlara sağladığı faydalar, kazandırdığı beceriler ve öğretmenin bu yaklaşımı uygularken öğrenci kaynaklı karşılaştığı sorunlar araştırılmaya çalışılmıştır.

Mülakata katılan öğretmenlere yöneltilen ilk soruda birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptıkları sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken öğrenci özelliklerinden dolayı karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenci kaynaklı yaşadıkları güçlükleri farklı şekillerde ifade etmektedirler. Öğretmenlerden alınan cevaplar paralelinde Tablo 18 oluşturulmuştur.

Tablo 18: Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Öğrenci Özelliğinden Dolayı Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETMENLER	Hazırbulunuşluk Seviyesi	Bireysel Farklılıklar	Motivasyon Eksikliği	Öğrenci Devamsızlığı	Sosyal İletişim Eksikliği	Kendini İfade Etmedeki Yetersizlik	Derse Hazırlıksız Gelme	Dikkat Eksikliği	Ailenin İlgisizliği
Ö1	✓								
Ö2		✓							
Ö3	✓		✓						
Ö4				✓					
Ö5	✓								
Ö6					✓				
Ö7	✓		✓		✓	✓			
Ö8	✓								
Ö9	✓						✓		
Ö10			✓					✓	✓
Ö11	✓								
Ö12	✓	✓						✓	
Ö13									✓
Ö14		✓					✓		✓
Ö15									
Ö16		✓							
Ö17	✓								
Ö18							✓		
Ö19		✓							
Ö20	✓								

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (10 Öğretmen, %33,3) öğrencilerdeki hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli düzeyde olmadığına vurgu yapmaktadırlar. Ö5 bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getiriyor: “Her şeyden önce farklı seviyede öğrencilerin bir arada bulunması başlı başına karşılaştığım bir sorun. Maalesef öğrencilerin seviyeleri bulunduğu sınıf seviyesinden aşağıda oluyor. Bu yüzden her öğrenciye hitap edebilmek oldukça güçleşiyor. Ne yapacağımı nereye yetişeceğimi şaşırtıyorum çoğu kez.” Benzer şekilde Ö8 ise “Öğrencilerin ön bilgilerini, yeni bilgileri ile bütünleştiremiyor. Bu da konuları anlamada zorlukla karşılaşmalarına neden oluyor.” şeklinde görüş belirtmektedir. Ö7 ise öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük

olmasının öğrencilerde yeni bilgilerin oluşturulmasında engel teşkil edeceğine vurgu yaparak düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Aralarındaki yaş ve seviye farkı hazırbulunuşlukların yani bilgilerin yapılandırılacağı temelin yok denecek kadar az olması ve çocuğun günlük hayatından bilgiyi hiç kullanmaması, kullanamaması çocukların bilgi dağarcığının sınırlı olması ve bilgiyi geliştirememeleri karşılaştığım sorunların en başında geliyor...”

Mülakata katılan öğretmenlerin 5’i birden fazla sınıfın bir araya gelmesiyle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara temas etmektedirler. Katılımcılardan Ö16 düşüncesini şöyle dile getirmektedir: *“Sınıfım birleştirilmiş sınıf olduğu için öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşu da kaçınılmaz oluyor. Özellikle, düzeyse olarak sınıf düzeyinin altında bulunan öğrencimin de seviyesine inebilmede, onu da derse katmada zaman zaman sıkıntı yaşıyorum.”* Ö12 ise sınıfındaki bireysel farklılıkların fazla oluşundan dolayı zamanın yetersiz kalmasına vurgu yaparak *“Öğrencilerin düzeyleri birbirlerinden çok farklı. Bu yüzden her biriyle ilgilenmem oldukça güçleşiyor. İlgilenmeye çalıştığımda zaman yetmiyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanması konusunda öğrenci özelliklerinden dolayı karşılaşılan güçlükler (Tablo 18) incelendiğinde öğrencilerdeki derslere karşı olan motivasyon eksikliği 3 öğretmen, öğrencilerin derse ön hazırlık yapmadan gelmeleri 3 öğretmen ve öğrenci velilerinin ilgisizliklerinden dolayı karşılaşılan güçlükler 3 öğretmen tarafından telaffuz edilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde farklılaşmaktadır:

“Öğrencilerin farklı öğrenme seviye ve özellikte olmaları, derse karşı ilgisiz ve hazırlıksız olmaları sınıfta öğrenci açısından karşılaştığımız güçlükler arasında gelmekte...”(Ö9)

“Köy öğrencisi oldukları için şehirde okuyan öğrencilere göre seviyeleri daha düşük. Buna bağlı olarak, kendini geliştiren ve geliştirmeyen öğrenci arasında farklılık olabiliyor. Mesela, bir aileninki çok iyiyken, bir şeyler

görmüş öğrenmişse diğeri arasında çok fark olabiliyor. Öğrencilerin dikkatleri kolay dağılabiliyor. Öğrendiklerini kullanabildikleri alan çok kasıtlı ve az olduğu için öğrenecekleri çok cazip gelmeyebiliyor. Öğrenciler ders dışı çalışmalarda yeterince uygun şartlar olmadığından verimli etkinlikler yapamıyorlar.”(Ö10)

“Velilerin öğrencilere karşı olan ilgisizlikleri, pek çok sorunu beraberinde getiriyor. Öğrencileri başıboş bırakıyorlar çoğu kez. Dolayısıyla, öğrenciler okulun, derslerin önemini kavrayamıyorlar.”(Ö14)

Bunun yanı sıra, öğrencilerin sosyal iletişim eksiklikleri 2 öğretmen tarafından dile getirilirken, yine öğrencilerdeki dikkat eksiklikleri 2 öğretmen tarafından dile getirilmektedir. Katılımcılardan Ö13 öğrencilerdeki dikkat eksikliğini ve bunun gerekçelerini şöyle dile getiriyor:

“Birleştirilmiş sınıf olmasından dolayı öğrenci çoğu zaman yaşının gerektirdiği beceri ve bilgiye sahip olamamakta ve bu sebepten dolayı verilen eğitimden alınan başarı yetersiz kalmaktadır. Üstelik küçük yaş grubundaki öğrencilere ödevlendirme yapılan derslerde öğrenci dikkatini derse verememekte ya da yapamadığı soruları öğretmene sormak istemektedir. Böylece, hem sınıf bu durumdan olumsuz etkilenir hem de öğretmen.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en az telaffuz ettikleri güçlükler olarak “Öğrencilerin kendilerini ifade etmede yaşanan sıkıntılar” (1 öğretmen) ve “Öğrencilerin devamsızlık sorunları” (1 öğretmen) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı pek çok güçlükle karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Bunlar arasında öğretmenlerin telaffuz ettikleri öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması, bireysel farklılıklar, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, öğrencilerde sıkça karşılaşılan devamsızlık sorunu, sosyal iletişim eksiklikleri, kendini ifade etmede karşılaşılan yetersizlikler, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, öğrencilerdeki dikkat eksiklikleri ve

velilerin ilgisizlikleri sayılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu sorunların farklı pek çok gerekçeleri olduğunu ileri sürmektedirler. Veriler incelendiğinde, özellikle köy ortamında eğitim verilmesi ve dolayısıyla sık gerçekleşen öğretmen değişiklikleri, öğrencilerin pek çok işte çalıştırılmaları ve buna bağlı olarak karşılaşılan devamsızlık sorunu, birden çok sınıfın bir arada eğitim-öğretim görmesinden kaynaklı öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşu en çok telaffuz edilen gerekçeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.3.9. BS' lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışının Öğrencilere Kazandırdığı Beceriler

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerine “Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine katkı sağlar?” sorusu sorulmuştur. Mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğu, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışının öğrencilerde farklı becerilerin gelişimine katkı sağlayacağına inandıklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda, birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışıyla öğrencilere kazandıracığı beceriler hakkındaki görüşleri Tablo 19’ de gösterilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar paralelinde Tablo 19’ de yer alan gruplar oluşturulmuştur. Verilen cevapların ifade sıklığı ve yüzde oranları oluşturulmuştur.

Tablo 19: BS’ lerde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Öğrencilere Kazandırdığı Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kazanılan Beceriler	Öğretmenler	f	Yüzde
Kendi kendine çalışma	Ö3,Ö5,Ö11,Ö12,Ö13,Ö20	6	%17,1
Grup ile çalışma	Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö14	6	%17,1
Özyeterlik Becerisi	Ö3,Ö7,Ö11,Ö16,Ö20	5	%14,2
Araştırma Becerisi	Ö11,Ö12,Ö18,Ö19	4	%11,4
Eleştirel Düşünme	Ö1,Ö13,Ö17	3	%8,5
Yaratıcı Düşünme	Ö1,Ö13,Ö17	3	%8,5
Sorumluluk alma	Ö10,Ö11,Ö19	3	%8,5
Sosyal Etkileşim	Ö2,Ö10	2	%5,7
Lider olma	Ö20	1	%2,8
Öğrenmeyi öğrenme	Ö2	1	%2,8
Problem Çözme	Ö8	1	%2,8
Toplam		35	100

Araştırmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışının öğrencilerde bir takım becerilerin gelişmesine katkıda bulunacağı yönünde görüş belirtmektedir. Yalnız Ö4, birleştirilmiş sınıflı bir okulda bu uygulamanın bir yararı olmayacağı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcılardan Ö4: ‘‘Bence yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş bir sınıfta uygulanması pek bir fayda sağlayamayacağı gibi, böyle bir uygulamanın olduğu bir okulda öğrencilerde beceri gelişimine de katkı sağlayacağını düşünmüyorum.’’ şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Tablo 19’ dan elde edilen bulguları destekleyen ve öğretmen konuşmalarından alınan bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

Kendi kendine çalışma:

‘‘Bireysel olarak çalışma vakitleri çok olacağından bilgiyi kendi kendine yapılandırmasına olanak sağlar. Öğretmenin yapacağı işi öğrenci

yapmış olur. Öğrenci kendi araştırır, sorgular, keşfeder ve anlamlandırır. Öğretmen ona sıkıntı yaşadığı yerlerde yardımcı olur. Öğrenci kendisine güvenir, sorun çözer, bireysel iş yapma gücü kazanır...’’(Ö11)

Grup ile çalışma:

‘‘Farklı seviyede öğrenciler bir arada olduğundan birbirlerine yardımcı olabiliyorlar. Mesela, beşinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıflara Türkçe çalışma kitaplarını yapmalarında yardımcı olabiliyorlar. İşbirliğiyle çalışma becerisi kazanabiliyorlar, ödev verdiğimde yapmaya çalışıyorlar ama bunu çoğunluğu başaramayabiliyor maalesef.’’(Ö5)

Özyeterlik :

‘‘Öncelikle öğrencilerde özyeterlik ve benlik kavramını geliştiriyor. Öğrencilerin kişiliklerini tartmalarına imkan sağlayarak ezbercilikten uzaklaştırıyor.’’(Ö16)

Araştırma:

‘‘Öğrenciler imkanların onlara elverdiği ölçüde araştırma becerisini geliştirmelerine yardımcı olur...’’(Ö18)

Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme:

‘‘ Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmiş olur bu da dersten alınan verimi artırır. Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi gibi farklı düşünme becerileri gelişmesine katkı sağlar.’’(Ö1)

Sorumluluk Alma:

‘‘Bence en başta sorumluluk alma ve dinleme alışkanlığı gelişir. Öğrendiklerini gelecekte kullanma şansı bulur. Alt ve üst grup arkadaşlarıyla doğru iletişim kurarak sosyalleşmesi daha çok gelişir. Bilişsel alanda eksik yönlerini tamamlar. Planlı yapılabilecek ders dışı etkinliklerle üst sınıf öğrencileri düzeyinde kendilerini geliştirebiliyorlar.’’(Ö10)

Sosyal Etkileşim:

‘‘Öğrencilerde sosyal etkileşim, öğrenmeyi öğrenme, gelecek yaşantılarında bilgiyi yapılandırmasında, bilgiye çabuk ulaşmasında ve diğer eğitim yaşantısında kazanması gereken becerileri kolay kazanmasında yardımcı olur.’’(Ö2)

Araştırmaya katılan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda sınıf seviyelerinin birden fazla olmasının ödevli ve ödevsiz saatlere bir takım olumlu ve olumsuz yansımalarının olabileceği konusuna değinmişlerdir. Bu durumun bireysel farklılıkları da beraberinde getirdiğine temas etmişlerdir. Bu sebeple mülakata katılan birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş, ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin bir arada bulunmasının yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışına ne gibi faydalar sağlayabileceği sorusu yöneltilmiştir. Ö1 bu durumun öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkan tanıyabileceği yönünde görüş belirttiği gözlenmektedir. Ö1 görüşünü “ *Birbirlerinden öğrenmelerine fırsat sağlamış olur. Mesela bazen beşinci sınıf öğrencilerini birlerin yanına gönderiyorum. Onlara okuma yaptırmalarını istiyorum. İkinci ve üçüncü sınıflarla ders işliyorum.*” şeklinde ifade etmektedir. Ö2 ise akran öğretime temas ederek, öğrencilerin bu yolla ön bilgi eksikliklerini giderebileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerde lider olma (1 öğretmen), öğrenmeyi öğrenme (1 öğretmen) ve problem çözme (1 öğretmen) becerilerinin de katkı sağlayabileceğine vurgu yapmaktadırlar.

Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın sınıflarında uygulanmasının öğrencilerde en çok kendi kendine çalışma ve grup ile çalışma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Bunda öğretmenlerin ödevli ve ödevsiz geçen saatlerde öğretmenin bir gruba ders anlatırken diğer grubu ödevlendirerek öğrencileri hem bireysel yaşantılarla karşı karşıya bırakmasının hem de diğer öğrencilerle grup içerisinde çalışma imkanı sağlamış olmalarının etkisi olmuş olabilir. Araştırma verileri incelendiğinde en az ifade edilen beceriler olarak lider olma, öğrenmeyi öğrenme ve problem çözme becerisi karşımıza çıkmaktadır. Oysa, yapılandırmacı yaklaşımın özüne hitap eden öğrenmeyi öğrenme ve problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasıyla sonuçların bu şekilde çıkmasında, öğrencilerin araştırma yapacak ortam bulamamasının, okulun donanım bakımından yeterli olmamasının, kısacası öğrencilerin imkanların kısıtlı olduğu köy şartlarında eğitim-öğretim görmelerinin etkileri olabildiği düşünülmesi mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimi az olan öğretmenler olması da bu yönde sonuçların çıkmasında etkisi olmuş olabilir.

4.3.10. BS' lerde Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Zorluk Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere 'Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanışı öğretmen açısından mı öğrenci açısından mı daha zordur?' sorusu sorulmuş ve öğretmen cevapları alınarak elde edilen verilerden yararlanılarak aşağıdaki Tablo 20 oluşturulmuştur. Bu sorunun amacı birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımın öğretmen ve öğrenciler açısından zorluk düzeyini ortaya koymaktır.

Tablo 20: BS' lerde Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Zorluk Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler	Öğretmenler Açısından Zor	Öğrenci Açısından Zor	Her İkisi Açısından Zor	DÜŞÜNCELER
Ö1	✓			Zaman yeterli gelmiyor.
Ö2	✓			Okulun fiziki şartlarının elverişsiz olması.
Ö3	✓			Öğretmene yüklenen sorumlulukların fazla oluşu
Ö4			✓	Açıklama yok.
Ö5	✓			Öğretmene yüklenen sorumlulukların fazla oluşu
Ö6	✓			Öğretmene yüklenen sorumlulukların fazla oluşu
Ö7			✓	Farklı seviyedeki öğrencilerin bir arada olması ve öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz oluşu
Ö8			✓	Sınıf yönetimi ve öğrenci hazırbulunuşluluğu
Ö9	✓			Bireysel farklılıkların zor oluşu
Ö10			✓	Zamanın ve okul fiziki şartlarının yetersiz oluşu
Ö11			✓	Bireysel farklılıkların fazla oluşu ve öğrenci hazırbulunuşluluğunun yetersizliği
Ö12	✓			Açıklama yok.
Ö13	✓			Bireysel farklılıkların fazla oluşu.
Ö14			✓	Okul fiziki şartlarının elverişsiz oluşu.
Ö15	✓			Öğrencilerin derse hazırlıksız gelişi
Ö16			✓	Açıklama yok.
Ö17	✓			Öğrenci hazırbulunuşluluk seviyesinin düşük oluşu.
Ö18		✓		Öğrencilerdeki dikkat eksikliğinin fazla oluşu.
Ö19	✓			Zaman yeterli gelmiyor.
Ö20	✓			Zaman yeterli gelmiyor.

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmen açısından daha zor olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın öğretmenler açısından daha zor olduğunu düşünen 12 öğretmen iken, her ikisi açısından zor olduğunu telaffuz eden 7 öğretmen bulunmaktadır. Yalnız 1 öğretmen ise (Ö18) öğrenci açısından bu uygulamanın daha zor olabileceğini düşünmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmen açısından zor olduğunu ifade eden öğretmenler, sonuçların bu yönde çıkmasında zaman yetersizliğini ve öğretmene yüklenen sorumlulukların koşulları zor olan köy şartlarında fazla oluşunu gerekçe olarak göstermektedirler. Bu konu ile ilgili Ö1 '*Öğretmen açısından daha zordur. Çünkü, özellikle zaman açısından sıkıntılı bence. Bana sadece bir ders saati veriyorlar ve beş sınıfa ders anlatmamı bekliyorlar. Mümkün olmuyor tam anlamıyla maalesef.*' şeklinde görüş belirtirken Ö3 ise '*Her ikisi açısından da zor ama bence en çok öğretmen açısından zor. Çünkü, hangi sınıf düzeyine ne kadar zaman ayıracaksın, kaç parçaya bölüneceksin ve neyi ne zaman yetiştireceksin, birleştirilmiş sınıf okutan bir öğretmen olarak.*' Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö9 birleştirilmiş sınıflardaki farklı yaş, ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin fazla oluşuna temas ederek düşüncesini "*Öğretmen açısından daha zordur. Farklı yaş, ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini belirlemek, onlara uygun farklı öğrenme yaşantıları, yöntem ve teknikleri uygulamak öğretmen açısından daha güç diye düşünüyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö20 ise bu konudaki düşüncesini şöyle dile getiriyor "*Öğretmen açısından daha zor. Planlama, uygulama süreçleri öğretmen için zaman olarak yeterli olmuyor.*" Ö13 ise öğretmene yüklenen sorumlulukların birleştirilmiş sınıflı okullarda oldukça fazla olduğuna değinerek görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

"Öğretmen açısından daha zordur. Çünkü, öğretmen farklı yaş grubundaki bu öğrenciler için uygun etkinlikler düzenleyemeyebilir ya da uygulamak için uygun zamanı bulamayabilir. Okulda, o kadar çok şeyi bir arada yürütmeye çalışıyorum ki, bazen neye yetişeceğimi şaşırıyorum."

Tüm bunların yanı sıra, okul fiziki şartlarının elverişsizliği, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla oluşu ve öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin de düşük olması

dile getirdikleri diğer zorluklar arasında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan alıntılar aşağıda gösterilmektedir:

“Bence, öğretmen açısından çok büyük bir yük. Çünkü, öğretmen olarak derste kaç parçaya ayrılacağı mı şaşırtıyorum. Yapılandırmacı yaklaşımı mı uygulayayım, sınıf yönetimini mi sağlayayım, ödev yapanlara geri dönüt mü vereyim yoksa ders mi anlatayım şaşırtıyorum. Her şeye yetişmeye çalışırken bazen kendimi çok çaresiz hissediyorum ve böyle bir eğitim-öğretimin olamayacağını düşünüyorum çoğu kez.” (Ö5)

“Uygulamada öğretmen rehber olduğu için, donanımlı olması açısından, sınıf ortamını, araç-gereci hazırlayıp uygulanabilir hale getirmesi açısından belli bir hazırlık gerektirdiği için, öğretmen açısından daha zordur.” (Ö6)

“Öğretmen açısından daha zor. Çünkü, okul şartları iyi değil ve öğretmenden beklenen birleştirilmiş bir sınıfta çok fazla. Bu durum en azından düzeltilbilse, iyileşmeler görülecektir. Ayrıca, öğrencilerin seviyeleri de yeterli düzeyde değil.” (Ö17)

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının hem öğretmen hem de öğrenci açısından zor olduğunu ifade eden öğretmenler de yine benzer güçlüklerle temas etmektedirler. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö7 *“İkisi açısından da çok zordur. Öğretmenin farklı seviyedeki birçok çocuğa aynı anda rehberlik yapması ve yapılandırma sürecini izleyip başarıyı görmesi çok zor. Öğrenci için ise hazırbulunuşluk seviyesi düşük olduğu için zordur. Fakat çocuk için şöyle bir kolaylık vardır. Temel varsa kendi kendine yapılanma gerçekleşebilir. Fakat, yüzde yüz verim sağlanamaz. Gerçekleşen yapılandırmaların da çoğu rastgeledir.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ö10 ise *“İkisi açısından da zordur. Çünkü, fazla emek ve vakit ister, ders araç-gereci ve materyali ister.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö11 ise öğrenci seviye farklılıklarına ve hazırbulunuşluk seviyeleri gibi benzer durumlara temas ederken şöyle görüş bildirmiştir:

“Her iki açıdan da sıkıntıları vardır. Öğrenmede güçlük yaşayan yavaş öğrenen çocuklar için bu yöntem pek uygun değildir. Çünkü, bu öğrenciler

öğretmenin desteğine ihtiyaç duyar. Bu öğrenciler bilgiyi kendi kendilerine yapılandırılmaz. Seviye farklılıkları, öğretmenin çok işini güçleştirir. Eğer sınıftaki öğrenciler hazırbulunuşluk açısından sıkıntılı olmasa bu sorun ortadan kalkabilir ve bu yaklaşım rahatça uygulanabilir.’

Katılımcı öğretmenlerden yalnız Ö18 birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrenci açısından zor olduğunu ifade etmiştir ve birden fazla sınıfın bir arada olmasından dolayı öğrencilerde dikkat eksikliğinin sıkça karşılaşılan bir sorun olduğunu ve bu durumun öğrencinin dersi anlamada güçlük çekmesine sebep olduğunu ileri sürmektedir. Ö18 “Öğrenci açısından zordur. Öğrenci, birleştirilmiş sınıfta bulunuyor ve öğretmenden gerektiği gibi yararlanamıyor. Diğer sınıflarla bir arada olduğu için dikkat eksikliği yaşıyor.” şeklinde görüş bildirmektedir.

Görüldüğü üzere, mülakata katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu birleştirilmiş sınıf uygulamasının daha çok öğretmen açısından zor olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasında zaman yetersizliğinin, öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük oluşunun ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların fazla oluşunun öğretmenin en çok zorluk yaşamasına sebep olan durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuçların bu yönde çıkmasında, öğretmenlerin koşulları gerçekten pek çok açıdan yetersiz olan okul fiziki şartları ve köy şartlarında çalışırken daha pek çok sorumluluklarla uğraşmasının ve bireysel farklılıkların sınıflarında fazla olmasının büyük payı olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerdeki formasyon eksikliklerinin de yeterli düzeyde olmayışı bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

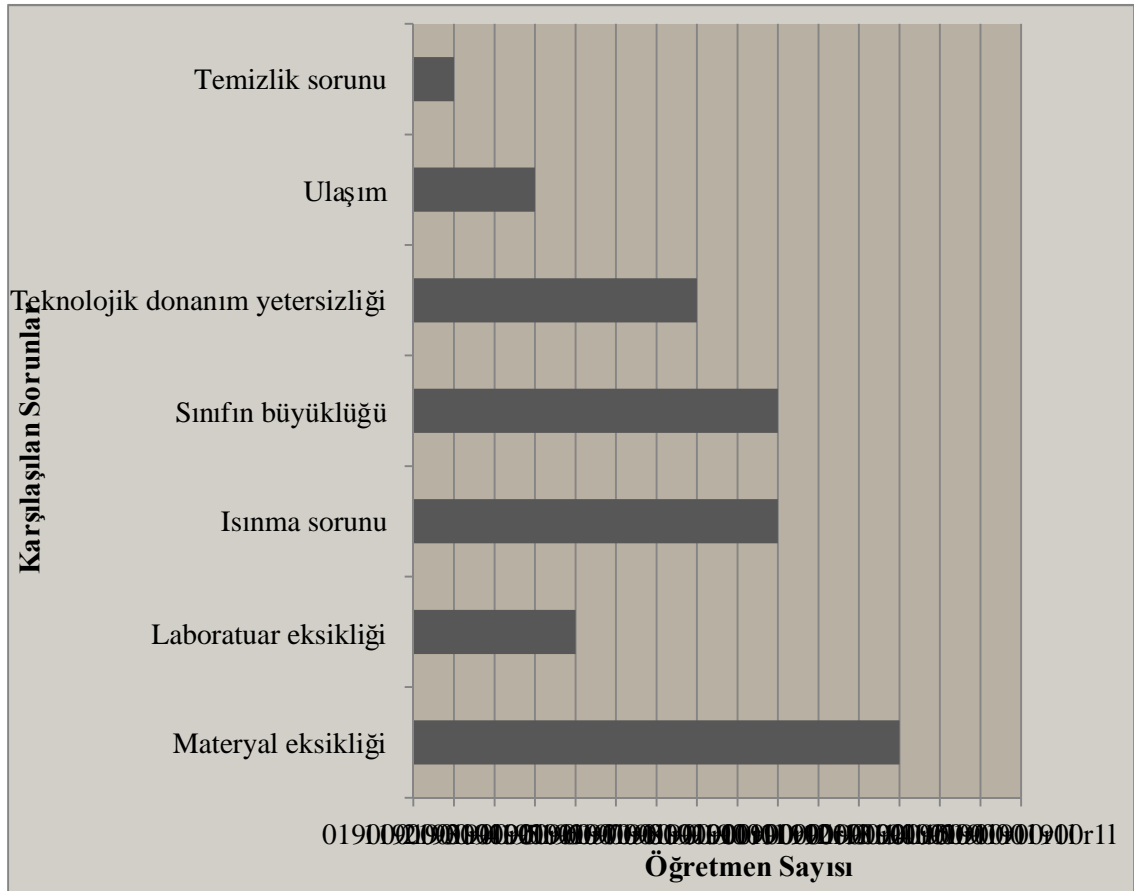
4.3.11. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Okul Fiziki Şartlarından Dolayı Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun D bölümünde, öğretmenlere sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken okul fiziki şartlarından dolayı karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu, ailelerle öğrencilerin iletişimlerinin ne düzeyde olduğu ve bu durumun yapılandırmacı yaklaşıma yansımalarının neler olduğu, birleştirilmiş sınıflara yapılan

teftişlerin yapılandırıcı yaklaşımın uygulanışında öğretmenlere iyi rehberlik edip etmediği konuları ile ilgili sorular yöneltilmiş ve araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada BS okutan sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımı uygularken okulun sahip olduğu fiziki şartlardan dolayı karşılaştıkları güçlükler incelenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı köy okulunda çalışan köy öğretmenleri olması, dolayısıyla yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilirliğinde okul fiziki şartlarının da yansımalarının da araştırılması durumu bir gereklilik haline getirmiştir. Bu sebeple, katılımcı öğretmenlere çalıştıkları okul fiziki şartlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar sorularak irdelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Grafik 4’ te gösterilmektedir:

Grafik 4: BS’ lerde Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygularken Okul Fiziki Şartlarından Dolayı Karşılaştıkları Güçlükler



Grafik 4’ te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (12 öğretmen) birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptığı okulundaki “materyal eksikliği” ni karşılaştığı sorun olarak ifade ederken, 9 öğretmen okulundaki “ısınma sorunu” nu, 7 öğretmen ise “teknolojik donanım yetersizliğini” dile getirmektedir. Bu sorunları 4’er öğretmenle “laboratuvar eksikliği” ve “sınıfın büyüklüğü” ile ilgili sorunlar takip etmektedir. Ayrıca, 3 öğretmen karşılaştığı “ulaşım sorunu” nu ifade ederken, yalnız 1 öğretmen ise okulda karşılaştığı “temizlik sorunu” nu okulunda yapılandırmacı yaklaşımı uygularken okul fiziki şartlarından dolayı karşılaştığı güçlük olarak görüş belirtmektedir.

Öğretmenlere okul şartlarından dolayı karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda en çok telaffuz edilen konu materyal eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Araç-gereç eksikliği, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilecek yeterli materyalin olmayışı ve okul donanımı konusundaki eksiklikler öğretmenleri ve öğrencileri pek çok yönden olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Şekil 4’ ten elde edilen bulgular ve öğretmen mülakatlarından alınan bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Katılımcılardan Ö1 *“Okul tek sınıftan ibaret. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilecek bir ortam sağlayamıyorum. Farklı etkinlikler yapılamıyor. Araç- gereç yok ki, ne ile ne yapacaksın.”* şeklinde düşüncesini ifade ederken, Ö5 ise *“Acaba hangisinden başlasam diye düşünüyorum. Okulumun ısınma sorunundan mı, araç-gereç eksikliğinden mi ya da oturma düzeninden mi bilemiyorum. Bu konuda köy okulu olarak oldukça yetersiziz. Yapılandırmacı yaklaşımı hakkında böyle bir okulda uygulamak gerçekten çok zor oluyor. Deney yapacaksın fen dersinde bir malzemeyi bulsan diğeri muhakkak eksik oluyor. Elimden geleni yapmakla kalıyorum sadece. O da bence yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada yetersiz kalıyor maalesef.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Ö11 ise *“Birleştirilmiş sınıflar yeterli donanımına sahip değildir. Birden fazla sınıfın bir arada olması en büyük sıkıntıdır. Her sınıfa ayrı ayrı materyal hazırlamak zaman almaktadır. Bilişim teknolojilerinden yeterince yararlanılamamaktadır.”* şeklinde görüş belirterek birleştirilmiş sınıflı okullardaki donanım ve materyal eksikliklerine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Ö13 ise düşüncesini *“Materyal eksikliği birleştirilmiş sınıflı köy okullarımızın en önemli sıkıntısıdır.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Mülakata katılan öğretmenlerin sıkça ifade ettiği bir diğer sorun olarak ise karşımıza birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan ısınma sorunu çıkmaktadır. Bu okulların köy ortamında olması ve büyük bir çoğunluğunun soba ile ısınması öğretmenlerin sıkça şikayet ettikleri ve zorluk yaşadıkları bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılardan Ö10 okulun bulunduğu çevre ve ısınma durumu ile ilgili karşılaştığı sıkıntıyı şöyle dile getirmektedir: *“Okulum çok rutubetli ve az güneş gören bir yerde. Bu sebeple eğitim için çok uygun bir yerde olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci ve öğretmen olarak çok sık hasta olabiliyoruz. Sobaları kendimiz yakmak zorunda kalıyoruz. Soba yakmak bazen iki ders saatimi bile alabiliyor.”* Diğer bir öğretmen Ö7 ise *“ Okulun sobalı olması, tek bir kara tahtaya sahip olmamız. Köy okulu olarak avantajlarımız da bulunmaktadır; bilgisayar ve projeksiyon gibi.”* şeklinde görüş belirtirken köy okulu olarak bilgisayar ve projeksiyon gibi araç- gereçlere sahip olduklarını da dile getirmiştir. Okuldaki ısınma sorununun yanı sıra sınıfın büyüklüğü ile ilgili soruna da değinen öğretmenler olmuştur (Örn: Ö4 ve Ö5). Ö4 bu konu ile ilgili düşüncesini şöyle ifade etmektedir:

“Sınıfımızın küçük olması, ısınma sorunu olması, sınıfımızın durumunun ve şartlarının uygunsuzluğu öğrenme sürecini etkilemektedir.”

Mülakata katılan öğretmenler, teknolojik donanım yetersizliği, laboratuvarın olmayışı, öğrenciler için yeterli kaynak bulunamaması ve ulaşım gibi sorunları dile getirdikleri görülmektedir. Ö14 *“Okulda araç-gereç, teknolojik alet, kütüphane v.b... gibi imkanların olmaması, okulun ilçeye ulaşımının zor olması ve doğal şartların sıkıntılı olmasını sayabilirim.”* şeklinde düşüncesini ifade ederken, Ö15 ise *“Okulun taşımali olması, ücra yerde olması, velilerin ilgili olmaması gibi sıkıntılar yaşanıyor. Laboratuvar ve teknolojiden yararlanmaya çalışırken sıkıntılar yaşanıyor. Öğrencilerin evlerinde araştırma yapabilecekleri kaynak yok.”* şeklinde düşüncesini dile getirmektedir. Bunun yanı sıra Ö6 ise pek çok soruna birden değinerek *“Bazı derslerde laboratuvar ortamı gerekebilir. Yeterli ortam olmayınca sıkıntı yaşanabilir. Bunun yanında araç-gereç, materyal ve teknolojik donanım eksikliğinden de sorunlar yaşanabilir.”* şeklinde düşüncesini ifade ederek birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptığı sınıfta yapılandırmacı yaklaşımı uygularken okul fiziki şartlarından dolayı karşılaştığı sorunları dile getirmişlerdir.

Anket sonuçları incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler okul fiziki yapısı nedeniyle fazla sorun yaşamadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Anket sonuçlarının bu yönde yüzeysel kaldığı düşünüldüğünden, mülakat yapılma gereği duyulmuş ve konu hakkında daha derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

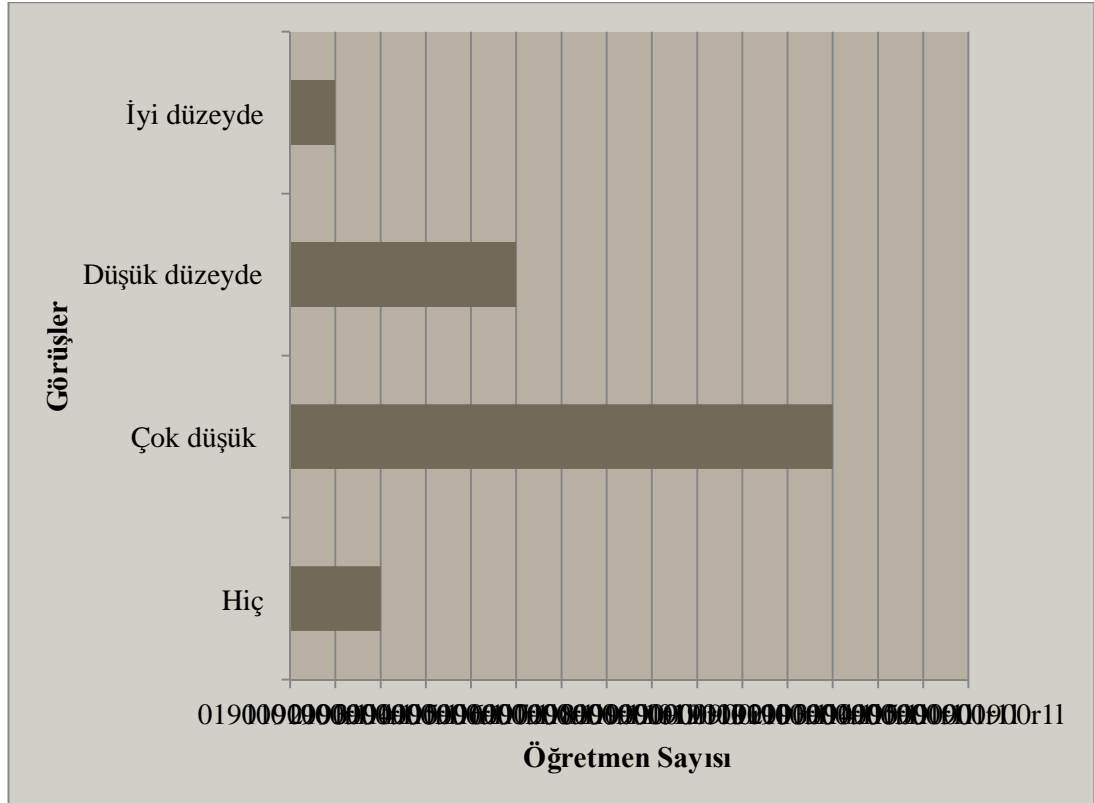
Araştırmaya katılan öğretmenlere ait mülakat analizlerinden de anlaşılacağı gibi birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygularken okul fiziki şartlarının olumsuzluklarından dolayı pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Verilere bakıldığında en fazla sorunun okullardaki materyal, araç-gereç eksikliklerinden kaynaklı olduğu göze çarpmaktadır. Bunda birleştirilmiş sınıflı köy okullarına gereken önemin verilmemesinden ve ilçe, il merkezlerine uzak, ulaşılması güç yerlerde bulunmasının, gereken maddi desteğin sağlanamamasının yüksek bir payı olduğu düşünülebilir. Yine benzer şekilde okullarda karşılaşılan ısınma sorunu öğretmenler tarafından önemli sorunlar arasında görülmektedir. Sınıfların soba ile ısınması, odun ve kömür gibi yakıtların kullanılması ve bu gibi yerlere göreve yani başlayan ve henüz deneyimi olmayan soba ile belki ilk kez karşılaşan ve soba yakmayı bilmeyen genç öğretmenlerin atanması, çoğu okulda bunu yapabilecek bir hizmetlinin bulunmayışı bu sorunu en çok telaffuz edilen sorunlar arasına taşımış olabilir. Bunun yanı sıra laboratuvar olmayışı, sınıfın büyüklüğü, teknolojik donanım yetersizliği, birleştirilmiş sınıflı köy okullarının ulaşılması güç, ulaşım imkanlarının elverişsiz olması ayrıca karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında karşılaşılan ve yalnız 1 öğretmen (Ö3) tarafından telaffuz edilen diğer bir sorun olarak ise “temizlik sorunu” karşımıza çıkmıştır. Karşılaşılan tüm sorunlar, pek çok konuda yetersiz kalan, imkanların kısıtlı olduğu bu köy okullarına gereken önemin gerek köy halkı, gerek köy muhtarları ve gerekse öğretmenlerin çabaları ile aşılabilmesi mümkün olabilir.

4.3.12. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ailelerle Öğrencilerin İletişim Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken öğrenci velilerinden dolayı karşılaştıkları güçlükleri araştırmak amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan bir öğretmen olarak ailelerle

öğrencilerin iletişiminin ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda Grafik 5 oluşturulmuştur.

Grafik 5: BS’ lerde Ailelerle Öğrencilerin İletişim Düzeyleri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri



Grafik 5’ te velilerle öğrencilerin iletişim düzeyleri sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların dereceleri gösterilmektedir. Bu şekilden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerden 12’ si (%60) ailelerin öğrencilerle iletişiminin “çok düşük” olduğu yönünde görüş belirtirken, 5 öğretmen (%40) “düşük düzeyde” olduğunu, öğretmenlerin 2’si öğrencilerin ailelerle iletişimlerinin “hiç” olmadığını ve 1 öğretmen ise aradaki iletişimin “iyi düzeyde” olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerle ailelerin iletişimlerinin çok düşük olduğunu düşünen öğretmenler ailelerin çocuk eğitimi konusunda yetersiz olduğuna, çocuklara gereken değer ve önemin verilmediğine vurgu yapmaktadırlar. Ö2 bu konu ile ilgili görüşünü “....Aradaki iletişim çok kötü. Veliler çocuk yetiştirmede oldukça yetersiz.

Çocuklarının düzeylerinin dahi farkında değiller.” şeklinde belirtmektedir. Katılımcılardan Ö5 ise velilerin çocuklara gereken önemi vermediklerine değinerek “Bence çok kötü. Çünkü, bir köy öğretmeni olarak köyümde çocukların gerçekten çok geri planda tutulduğunu düşünüyorum. Veliye çocuğunuza biraz destek olun dediğimde verdiği cevap aynen şöyle oluyor ‘Hoca geçsin sınıfı yeter’. Ben onu okutmayacağım zaten. Böyle olunca da tüm motivasyonum yerle bir oluyor. Yeter ki veliye dokunma da çocuk önemli değil onlara göre. Çoğu zorunluluktan gönderiyor okula zaten.” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Ayrıca Ö9 ise bu konu ile ilgili “Ailelerle öğrencilerin iletişiminin sınırlı, yetersiz olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö19 ise öğretmene yüklenen sorumluluğun bir kat daha arttığına temas ederek “...Yüzde doksan dokuzu ilgilenmiyor. Her şey bana kalıyor. Yoruluyorum. İstediğim başarıyı alamıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö10 ise ailelerin öğrencilerle iletişiminin yetersiz olduğuna değinerek, çocukların düşüncelerine önem verilmediğine ve kız çocukları ile ilgili ailelerin olumsuz düşüncelerine vurgu yaparak “Aileler öğrencilere genellikle iş yaptırıyorlar. Çocukların duygu ve düşünceleri, eğitim-öğretimleri pek dikkate alınmıyor. Kız çocuklarını hiç önemsemiyorlar bile. Yani, kısaca iletişimleri oldukça yetersiz bence.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö13 ise ailelerin eğitim seviyelerinin düşüklüğünü ifade ederek “Okuma yazma bile bilmeyen ailelerin çocuklarının eğitimine, onların gelişimine fayda sağlayabilmeleri çok zordur. İletişimin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Ayrıca, Ö15 ise veli toplantılarıyla ilgili yaşantıyı dile getirerek “Bizim çevremizde hala hayvanlar çocuklardan daha değerli olduğu yerler var. Toplantılarda çoğu kez bu sebeple, öğrenci velilerine ulaşmak zor oluyor.” görüşünü ortaya koymuştur.

Mülakata katılan öğretmenlere ailelerle öğrencilerin iletişim düzeylerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışına ne düzeyde yansıdığı sorularak cevaplar alınmış ve bu cevaplar paralelinde oluşan öğretmen alıntıları aşağıda sunulmuştur:

“Veli yeni sistemle ilgili en ufak bir bilgiye sahip değil. Çoğunluğu tarla, bağ, bahçe işlerini çocuğundan önde tutuyor. Böyle olunca da siz ne kadar

uğraşırsanız uğraşın, uğraştığınızla kalıyor ve veliden hiçbir destek göremiyorsunuz.”(Ö2)

“Zaten birleştirilmiş sınıflı okullarda her şey için zaman kısıtlı. Veli biraz ilgilenip en azından tekrarına yardımcı olsa çocuğun, öğretmenin yükü hafifler. Ve bir şeyleri öğrenilenlerin üzerine yapılandırmak kolaylaşır diye düşünüyorum.”(Ö5)

“Normalde evde söz hakkına sahip olmayan sadece sabah olunca bahçeye çıkıp oynayan köyde, bağda, bahçede, tarlada gezen, hiçbir sabah günaydın denilerek uyandırılmayan çocuğun okulda iletişim kurması, fikirlerini beyan etmesi çok zor ve zaman alıcıdır.”(Ö7)

“Bu durum öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesine, öğrenme için gerekli istek ve azmin eksikliğine, öğrencilerin iletişim konusunda eksik olmasına sebep olmaktadır.”(Ö9)

Katılımcılardan Ö10, aile ile iletişimin olumsuz oluşuna değinerek öğrencilerde bu durumun öz güven eksikliğine neden olduğuna vurgu yaparak *“Bu durum kendi aralarındaki iletişimi ve alt üst yaş grubundaki arkadaşlarıyla iletişimlerini olumsuz etkiliyor. Aile içinde kendini iyi ifade edemeyen öğrencilerde özgüven eksikliği oluyor. Böylece, kendi başlarına bir şeyler yapmada sıkıntı yaşıyorlar.”* düşüncesini ifade etmektedir. Yine Ö17 aynı konuya temas ederek *“Her yönden yansıyor. Çocuklar her şeyin zorla yaptırılmasına alışmış, kendilerine güvenleri yok.”* diyerek düşüncesini ortaya koymuştur. Ö11 ise bu konu ile ilgili velilerin, çocuklarının eğitim-öğretimleri ile ilgili bilgi eksikliklerine şu şekilde temas etmektedir:

“Birleştirilmiş sınıflar köylerde olduğu için buradaki veliler eğitim ve öğretim açısından bilgisiz kalmaktadır. Çocuğuna gerekli ilgiyi verememektedir. Çünkü geçimini sağlamak için hayvancılık ve tarımla uğraşmaktadır. İşleri onların büyük bir zamanını işgal ettiği için çocuk kendi başına kalmaktadır. Aile için eğitimin anlamı çok büyük değildir köylerde. Çocuklarıyla iletişimleri ahırda baktıkları hayvanlara ayırdıkları zamanın

çok çok az bir kısmı kadardır. Gelir seviyeleri biraz iyi olsa belki çocuklarına zaman ayırabileceklerdir. Bu konuda çok üzülüyorum. Çünkü köydeki insanlar hala çok ilkel şartlarda yaşamını sürdürüp geçimini sağlamaya çalışmaktadır.”

Benzer şekilde Ö15 ise öğrencilerin köy şartlarında onlardan beklenen iş gücünün olumsuz yansımalarına değinerek *“Malzeme eksikliği ve hazır olmayan çocuklar. Öğrenciler evde yardım alamayıp bir de yardım eden konumundayken bu biraz zor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Grafik 5 incelendiğinde katılımcılardan 5’i öğrencilerle ailelerin iletişimlerinin düşük düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili Ö16 *“Öğrencilere verdiğim ödevlerle ilgili sıkıntı yaşayabiliyorum.”* şeklinde ödevlerle ilgili yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö6 ise ailelerle öğrencilerin iletişimlerinin olumsuz olması konusunda farklı pek çok nedene temas ederek düşüncesini şu şekilde belirtmektedir: *“Derse hazırlıklı gelmelerinde ya da verilen sorumluluğu, ödevi yapmaları konusunda sorun yaşatabiliyor.”*

Katılımcılardan Ö1 ise ailelerle öğrencilerinin iletişimlerinin hiç olmadığına vurgu yaparak velilerin okulla iletişimlerinin de iyi olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö1 bu konuyla ilgili görüşünü *“Aileler çocuklarıyla hiç ilgilenmiyorlar. Birçok şeyi onlardan daha önde tutuyorlar maalesef.”* Şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerden yalnız 1 öğretmen (Ö14) ailelerle öğrencilerin iletişimlerinin iyi olduğu yönünde görüş belirtmektedir. Ö14 bu konu ile ilgili düşüncesini şu şekilde belirtmektedir:

“Öğrencilerle ailelerinin iletişimleri iyi diyebilirim. Ancak, okulla ilgili konularda kendileri de bu konuda yetersiz kaldıklarından çocuklarına yardımcı olamıyorlar. Bu nedenle tam anlamıyla ne yapmaya çalışıyorsak kendimiz yapmaya çalışıyoruz.”

Tüm bu veriler ışığında araştırma yapılan birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ailelerle öğrencilerin iletişimlerinin oldukça kötü olduğu söylenilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu durumda ailelerin çocuklarının eğitim-öğretimlerine gereken önemi

vermemelerinin, onlara karşı ilgisiz olmalarının, köyde çocuklarının iş gücü olarak görülmelerinin büyük etkisi olduğuna değinmektedirler. Bunda; öğrenci velilerinin eğitim seviyelerinin ve ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olmasının, köy gibi bağ, bahçe ve tarla işinin oldukça fazla olduğu bir yerde eğitim-öğretimin yapılmaya çalışılmasının, bu durumun ortaya çıkmasında büyük payı olduğu düşünülebilir.

4.3.13. Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanışında Yapılan Teftişlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerine, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında okullarda yapılan teftişlerin öğretmenlere iyi rehberlik edip etmedikleri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla sorular yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenler teftişlerin gerektiği gibi yapılamadığı yönünde görüş belirtmektedirler. Ayrıca, pek çok katılımcı müfettişlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili rehberlik yapabilme adına yetersiz olduğu düşüncesinde olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcı öğretmenlere ait konuşmalardan alınan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“ ... İyi rehberlik ettiklerine inanmıyorum. Çünkü çoğu müfettişlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili pek bir bilgisi yok. Teftişler hala eski öğretim sistemindeymişiz gibi devam ediyor. Bir de teftişlerde dikkat edilen konuların temelle yapılandırmayla yakından uzaktan hiçbir ilgisi yok. Birçok görevi olan köy öğretmenini üzmemek dışında pek bir işe yaramıyor. Köy öğretmeni ise acaba nerde ne eksik var diye düşünüp durur. İyi niyetin göz ardı edildiği teftişler o öğretmen için kabus dolu bir gün olur çıkar.” (Ö7)

“Teftişlerin ne yapılandırmacı yaklaşıma ne de diğer yaklaşımlara uygulama açısından bir fayda sağladığını düşünmüyorum.” (Ö9)

“ ...İnanmıyorum. Teftiş yapan kişilerin çoğu zaten yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bir donanıma sahip değil. Emeklilikleri yıllar önce dolmuş. Güncel birçok şeyden bihaber kişiler olabiliyor. Bu sebeple, teftişlerin bir yararını göremedim şimdiye kadar.” (Ö10)

“...İnanmıyorum. O kadar sıkıntıya rağmen bir şeyler yapan, mücadele eden öğretmenlerin eleştirileriyle moralini bozuyorlar.”(Ö17)

“ Hayır, inanmıyorum. İşi bilen, öğreten ve sorulara doğru bir şekilde cevap veren genç, dinamik ve profesyonel teftiş uzmanları tarafından teftişlerin yapılmasını istiyorum.”(Ö20)

Katılımcılardan Ö2, Ö4 ve Ö5 teftişlerin pek bir faydası olmadığına vurgu yaparak Ö2 bu konu ile ilgili görüşünü *“...Kesinlikle hayır. Müfettişlerin sadece bir hata aramak için geldiklerini düşünüyorum. Var olan problemleri çözmek ya da çözüm yolları üretmek bence rehberlikteki en başta bulunması gereken hedefleri olmalı.”* şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Benzer şekilde Ö5 ise *“ Yapılan teftişlerin gerçekten ama gerçekten hiçbir faydası olduğuna inanmıyorum. Hatta öğretmenin motivasyonunu düşürmekten başka hiçbir işe yaramıyor. Rehberlik yapmak değil de hata aramak bence müfettişlerin çoğunun yaptığı. Sadece formaliteleri yerine getirip, eksik evrak var mı onu bulmak ve teoride o köy şartlarında olmazları dile getirmek hepsi bu bence.”* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Ö3 ise birleştirilmiş sınıflardaki okul ve çevre şartlarının göz önünde bulundurularak teftişlerin yapılmasının gereğine vurgu yaparak *“ ...Hayır. Önce şartlar olgunlaştırılacak, sonra yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlenecek ki sonrasında buna yönelik bir rehberlik ve teftiş gerçekleştirilebilsin.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Ö19 ise *“ Hayır. Sorunların, eksiklerin biz de farkındayız. Çözümler onların ‘yapın’ dediği kadar kolay olmuyor.”* şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Ö11 ise yapılan teftişlerin yeterli olmadığını, teftiş yapılan okulların birleştirilmiş sınıf olması durumunun genellikle göz ardı edilerek yapıldığına, kısa bir sürede öğretmenlerin teftiş edilerek değerlendirilmelerinin yapılmasının yanlış olduğuna temas ederek şu şekilde görüşünü ortaya koymaktadır:

“Kesinlikle, ben yapılan teftişleri yeterli bulmuyorum. Genellikle yapılan teftişlerde şekil ve klasik kurallar daha fazla ağır basıyor. Ayrıca, yapılan teftişler yapıcı olmaktan çok eleştirel bir şekilde öğretmene yüklenmektedir ve öğretmenin moralini bozmaktadır. Bir saatlik bir sürede öğretmen hakkında sonuca varmaktadırlar. Öğretmenin çektiği sıkıntıları görüp yardımcı

olmamaktadırlar. Öğrencideki bireysel farklılıkları algulamayıp başarısızlığını öğretmene mal etmektedirler. Genel anlamda müfettişleri olumlu bulmuyorum. Çünkü kısa bir sürede ne kadar yardımcı olabilirler ki öğretmene.”

Ö13 ise yapılan teftişlerin eleştirel yönüne temas ederek, teftiş edilen öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmek yerine onlara mesleği sevdirici, o zor koşullarda çalışmaya teşvik edici yönde rehberlik yapılmasının gerekliliği üzerinde durarak düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“Kesinlikle inanmıyorum. Teftişler genelde yapıcı değil, yıkıcı nitelikte yapılıyor. Öğretmenin elinde sihirli değnek varmış gibi muamele yapılıyor. Daha önce hiç birleştirilmiş sınıf deneyimi olmayan, mesleki ve idari anlamda yetersiz, tecrübesiz öğretmenler üniversiteden çıkar çıkmaz köydeki okullara tek başına görevlendiriliyor. Hiçbir destek verilmeyerek öğretmenin çaresiz kalmasına ve birçok sorunla baş etmesine sebep olunuyor. Üstüne bir de yapılan teftişlerin öğretmenleri yıpratıcı nitelikte olması öğretmeni meslekten soğutuyor.”

Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışı konusunda yapılan teftişlerin öğretmenlere iyi rehberlik yapmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca yapılan teftişlerin büyük bir kısmının okul ve çevre koşulları göz ardı edilerek yapıldığı, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Yapılan ve yapılacak olan teftişlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterli donanıma sahip olan ve eğitim- öğretimdeki değişimleri yakından takip eden müfettişler tarafından yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Sonuçların bu yönde çıkmasında; öğretmenlerin çoğunluğunun meslekte yeni öğretmenler olmasından ve daha önceden birleştirilmiş sınıfla ilgili deneyimi olmayan tecrübesiz olması, ayrıca bu öğretmenlerin hem yaşam koşulları zor hem de eğitim- öğretim, okul ve çevre şartları açısından problemlili olan yerlerde görev yapıyor olmalarının büyük bir payı olduğu düşünülebilir.

4.4. Mülakat Bulgularının Özeti

Mülakatlardan elde edilen veriler analiz edildiğinde, mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflar için gerekli olduğunu savundukları görülmüştür. Mülakata katılan öğretmenler, yeni öğretim programlarını sınıflarında kısmen uygulayabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında uygularken “zaman yetersizliğini” karşıladıkları en önemli sorun olarak dile getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme yapabilme düzeyleri açısından yetersiz olduklarını ifade ederken, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarında yapılandırmacı yaklaşımı uygularken okuldaki materyal eksikliğinin fazla oluşunun programın uygulanışında sorun teşkil ettiğini belirttikleri görülmüştür. Mülakata katılan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin kendi kendine çalışma ve grup ile çalışma becerileri gibi yapılandırmacı yaklaşımı temele alan becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı yönünde görüş belirttikleri ulaşılan diğer bulgular arasındadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular paralelinde ulaşılan sonuçlar ve bu sorunlar doğrultusunda geliştirilen çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıflı okullarda yaş itibariyle genellikle genç, 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip öğretmen grubunun görev yapmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilirliğinin sınıflarındaki öğrenci mevcuduna bağlı olarak öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinin öğrenci mevcudu az olan birleştirilmiş sınıflarda daha etkin yapılabileceği sonucuna vardıkları bulunmuştur. Ayrıca, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilirliğinin okuttukları sınıflar açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Beş sınıflı bir arada okutan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinde daha çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Araştırma bulguları, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme sürecinin okuttukları sınıf sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Araştırmanın veri analizleri incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına, okuttukları sınıflara ve bir arada okuttukları sınıf sayısına göre anketin ölçme-değerlendirme alt faktörü hariç anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunların başlıcaları şunlardır:

- Zaman,
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar,
- Öğrencilerdeki ön bilgi eksiklikler
- Okul fiziki ortam yetersizliği,
- Öğrencilerdeki dikkat eksiklikleri,
- Sınıflardaki öğrenci sayısı,
- Öğrencilerdeki özgüven eksiklikleri,
- Sınıf Yönetimi.

Ayrıca, sınıf yönetimini karşılaştığı en önemli sorun olarak dile getiren öğretmenlerin ise genellikle ikiden fazla farklı sınıfa sahip öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının gerekli olduğu savunmaktadırlar. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını ve sonuçta daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştikleri için gerekli olduğuna inandıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu uygulamanın hem öğretmenler hem de öğrenciler adına daha etkin ve verimli olması için birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullardaki alt yapı sorunlarının ve okul donanımıyla ilgili eksikliklerin tamamlanması için çaba harcanmasının gerekliliğini savunduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğunun ise yapılandırmacı yaklaşımın müstakil sınıflar için daha uygun olduğunu düşündükleri sonuçlarına varılmıştır.

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerden elde edilen verilerin analizine bakıldığında, öğretmenler sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim yöntem ve tekniklerine temas etseler bile ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya devam ettikleri ve derslerde bu yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin daha ön

planda kullanılmasında ise birleştirilmiş sınıf olmanın dezavantajlarını, köy şartlarının elverişsizliğini ve yapılandırmacı yaklaşımın gereğini yerine getirebilecek ortamın olmayışını dile getirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırmacı yaklaşımı uygularken ödevli ve ödevsiz saatlerde en çok sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bir yandan ödevsiz öğrencilere ders anlatırken diğer yandan ödevli öğrencilere geri dönüt vermede zaman problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ödevli öğrencilere kendi kendine yapabilecekleri etkinlikleri bulmada yaşadıkları sorunları, ödevli öğrencilerin ödevlere karşı ilgisiz oluşları, öğrencilerin kendi kendine çalışma becerisi konusunda yetersiz olmaları ve bireysel farklılıkların fazla oluşu, ödevli ve ödevsiz saatlerde karşılaştıkları güçlükler olarak belirttikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın verilerine bakıldığında birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında yeni öğretim programından kısmen yararlandıklarını, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların donanım bakımından yetersiz ve imkanların elverişsiz olmasının sonuçların bu yönde çıkmasında etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı birleştirilmiş sınıflarda uygularken öğrencilerden dolayı karşılaştıkları en önemli sorun olarak, öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük oluşunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, birden fazla sınıfın bir arada bulunmasından kaynaklı bireysel farklılıkların fazla oluşu, öğrencilerdeki motivasyon eksiklikleri ve velilerin öğrencilere olan ilgisizlikleri öğrenci kaynaklı olarak öğretmenlerin sıkça dile getirdikleri sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerde farklı becerilerin gelişmesinde katkı sağlayacağına inandıklarını belirterek, özellikle öğrencilerde yapılandırmacı yaklaşımın temele aldığı kendi kendine çalışma ve grup ile çalışma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ulaşılan diğer bulgular arasındadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme yapılabilme düzeyini yetersiz

gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda köy koşulları gibi olanakları kısıtlı yerlerde pek çok sorunla karşı karşıya kaldıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme sürecinde sorun yaşamalarının en önemli nedeni olarak birden fazla sınıf seviyesinin bir arada olmasından kaynaklı öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşunu gördüklerini ifade etmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında öğretmen ve öğrenciler açısından bu uygulamanın zorlukları olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak, en çok birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenler açısından zor olduğunu belirttikleri görülmüştür. Müfredatın yoğun oluşuna bağlı yaşanan zaman yetersizliği, öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması ve öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla oluşu en çok dile getirdikleri sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanışında okul fiziki şartları itibariyle karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise en çok sorunun materyal eksikliğinden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, sınıfların yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilecek nitelikte olmayışı, öğretmenlerin sıkça karşılaştığı sınıfın ısınma sorunu, laboratuvarın olmayışı, özellikle gidiş geliş yapan öğretmenlerin ulaşım sorunları ve okulun temizlik, hijyen gibi konularda yaşadığı sıkıntılar bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin verimli ve etkin bir eğitim-öğretim yapmalarında engel teşkil eden durumlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) öğrencilerle ailelerin iletişimlerinin çok düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle öğrencilerin kırsal yerleşim yerleri olan köylerde tarla, bağ ve bahçe işlerinde çalıştırılmaları, ailelerin öğrencilere gereken ilgiyi göstermemeleri ve öğrencilerin eğitim-öğretimlerine gereken önemin verilmediği ulaşılan diğer bulgular arasındadır. Aile-çocuk iletişiminin yetersiz oluşunun okuldaki öğretmenlere olumsuz yansıdığı da, ulaşılan diğer bulgular arasındadır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin hepsi yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanışına yönelik teftişlerde, gerekli ve yeterli

rehberliğin yapılmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle okul ve çevre şartları göz ardı edilerek yapılan bu teftişlerin çoğu kez amacına hizmet edemediği sonuçlarına varılmıştır.

Araştırmada mülakata katılan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için bir takım düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirterek, okullardaki fiziki ve sosyal ortamı uygun hale getirmenin, müfredatın birleştirilmiş sınıflar da düşünülerek hazırlanmasının gerektiği, bu tür okullarda çalışacak olan öğretmenlerin hem birleştirilmiş sınıf hem de yapılandırmacı yaklaşımla ilgili daha donanımlı hale getirilmesi için çalışmalara yer verilmesinin önemi ve öğretmenlerin ders öncesinde planlı ve programlı bir şekilde hareket etmelerinin önemine temas ederek bir takım önerilerde buldukları görülmüştür.

Birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları, eğitim- öğretim sistemimizde eğitimde verimliliği artırmak adına kaldırılması gereken bir uygulama olmakla birlikte, ülkemizdeki mevcut koşullar itibariyle kaldırılması şimdilik mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, bu tür uygulamaların yapıldığı okullarda mevcut koşulların iyileştirilmesi söz konusudur. Araştırmanın bulguları ve sonuçları göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Birleştirilmiş sınıflarda, müstakil sınıflarda uygulanacak programların uygulanmasından vazgeçilerek, birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okulların her türlü imkanları göz önüne alınarak daha işlevsel programlar hazırlanmalıdır.
2. Bağımsız sınıflar için hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları birleştirilmiş sınıflı okullara özgü olarak hazırlanmalı, kitaplardaki etkinlikler öğrenci seviyeleri düşünülerek düzenlenmesine özen gösterilmelidir.
3. Birleştirilmiş sınıflı okulların alt yapı sorunları, araç-gereç eksiklikleri, teknolojik donanım yetersizlikleri, ısınma sorunları düşünülerek gerek bakanlıkça, gerekse köy muhtarlıklarınca gereken önemin verilerek, bu tür imkanların kısıtlı olduğu yerlerde çalışan öğretmen ve öğrencilerin kendi kaderleriyle baş başa bırakılmaması gerekmektedir.
4. İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri, birleştirilmiş sınıflı okullar konusunda gerekli hassasiyeti göstererek, bu tür okulların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı ve

buralarda görev yapan öğretmenlerle sürekli olarak iletişim kurarak, işbirliği içerisinde çalışmaya özen göstermelidirler.

5. Yüksek öğretim programlarından mezun olan öğretmenlerin genellikle, ilk görev yerleri birleştirilmiş sınıflı köy okulları olmakta ve imkanların oldukça sınırlı olduğu bu kırsal yerleşim yerlerinde eğitim-öğretim vermek durumunda kalmaktadırlar. Daha deneyimsiz ve mesleğinin başında olan bu öğretmenlere hizmet öncesi eğitim uygulamaları verilerek, eğitim- öğretimde karşılaşılabilecekleri sorunlar, bu sorunlara getirilebilecek çözüm yolları konusunda öğretmenlere gereken pratik bilgiler ve destek sağlanmaya çalışılmalıdır.
6. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf gerçeğini de göz önüne alarak öğretmen adaylarının köy yaşamını ve şartlarını daha iyi kavramalarını, meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri durum ve koşulları daha iyi anlamlandırmalarını sağlayabilmek amacıyla öğretmenlik uygulamalarının (staj) bir kısmını köylerde yapmaları sağlanmalıdır.
7. Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan ‘Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim’ dersinin tam anlamıyla bu konu ile ilgili deneyim sahibi ya da bu konu ile ilgili çalışma yapmış öğretim elemanlarınca verildiği söylenemez. Bu sebeple, bu konuda daha donanımlı ve tecrübe sahibi öğretim elemanlarının bu dersi vermesi sağlanmalıdır. Ayrıca, üniversitelerde, bu derse ayrılan süre fazlaştırılarak, özellikle uygulama saatlerinin yerleştirilerek gerekli düzenlemelerin yapılmasına özen gösterilmelidir.
8. Birleştirilmiş sınıflı okullarda günümüz şartlarında sıkça gerçekleşen öğretmen değişikliklerine karşı gerekli önlemlerin alınarak, bu okulların bulunduğu köylerde öğretmenlerin rahat ve huzurlu bir ortamda bulunmasını sağlayıcı önlemler alınması gerekmektedir.
9. Pek çok köy okulunda öğretmenler ve öğrenciler şartlar nedeniyle kaynak sıkıntısı yaşamakta, pek çok okulda ya internet hiç olmamakta ya da aktif olarak çalışmamaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri uygun ortamların oluşturulması için gerekli desteğin verilmesi adına çalışmalar yürütülmeli, okullardaki bilgi teknolojileri konusundaki eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır.
10. Öğrenci velilerinin okul ile iletişim içerisinde olmalarını sağlayıcı nitelikte olumlu bir okul iklimi oluşturulması için gayret gösterilmelidir.

11. Köy okullarında çalışan öğretmenlerin okula her gün gidiş geliş yapmaları ve ulaşım ile ilgili yaşadıkları sorunlar eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan öğretmenlerin köylerdeki yaşam koşullarını iyileştirme yoluna gidilerek orada ikamet edebilecekleri ya da ulaşımını kolaylaştırıcı önlemler alınmalıdır.
12. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği okul fiziki koşullarının oluşturulması için bağımsız sınıflar örnek alınarak gereken eksikliklerin (bilgisayar, projeksiyon, materyal v.b...) giderilerek, ilgililerce gereken önemin verilmesi gerekmektedir.
13. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın temele aldığı kendi kendine çalışma saatleri, küme çalışmaları ve grup çalışmalarını aktif kılacak araç-gereç, bilgi teknolojileri ve fiziki yapı konusundaki düzenlemelere öncelik verilmelidir. Kısaca, birleştirilmiş sınıflı okullarda okuyan öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olabileceği, derse aktif katılımı sağlayabileceği, yeni bilgileri keşfederek kendisinin yapılandırabileceği ilköğretim programlarının amaçlarını yerine getirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışılması sağlanmalıdır.
14. Öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumlarda öğretmen adaylarının atanacakları okullarda müdür yetkili öğretmen olmaları ihtimalleri düşünülerek, idari işler ile ilgili öğretmen adayları bilgilendirilmelidir.
15. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler birleştirilmiş sınıflı okulların önemli bir parçası olan öğretmenli ve öğretmensiz saatlerin işleniş konusunda kendilerini geliştirmeli, yeni program paralelinde bu saatlerde bireysel çalışma ve kendi kendine çalışma saatlerini aktif kılacak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin gerekli hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimleri almalarını sağlayıcı düzenlemeler yapılmalıdır.
16. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik gerekli rehberliğin öğretmenlere bu konu ile ilgili yeterli donanıma sahip eğitim yöneticileri tarafından etkili bir şekilde yapılmasına özen gösterilmeli, gerekirse öğretmenlere bu konu ile ilgili zaman zaman seminer çalışmaları düzenlenerek, programlardaki yenilikleri sürekli olarak takip etmeleri sağlanmalıdır.
17. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında yeni ilköğretim programı paralelinde ölçme-değerlendirme sürecini uygulamada problem yaşadıkları göz

önüne alınarak, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenlere bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir.

18. Eğitim araştırmalarında, köy okulları ve bu okulların şartlarının zorluğu düşünülerek birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda eğitim-öğretimdeki sorunların açığıa çıkarılması ve bu sorunlara çözüm getirilebilmesi amacıyla daha geniş öğretmen örneklemine ulaşılarak, köy öğretmenlerinin sorunlarını dile getiren nitel ve nicel araştırmaların yapılması gerekmektedir. Böylece, eğitim-öğretimdeki eksiklikler daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyularak, eksikliklerin giderilmesine yönelik önlemler alınabilecektir.
19. Bir birleştirilmiş sınıflı okulun seçilerek, tüm yönleriyle incelendiği ‘özel durum çalışması’ araştırmalarının yapılması gelecek araştırmalar için önerilmektedir. Bu bağlamda, birleştirilmiş sınıf uygulamasının yürütüldüğü okulların içinde bulunduğu durumun etraflıca incelenmesi fırsatı bulunarak, bu okullardaki eğitim-öğretim uygulamaları hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesi sağlanacaktır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Abay, Seda (2006), **Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Abay, Sevilay (2007), **Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar**, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaşı, Sait ve Pilten, Önder (1999), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, Konya: Mikro Yayınları.
- Akdoğan, Mehmet (2007), **Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, İsmail Hakan ve Şimşek, Nihat (2011), **Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması**, Second International Conference On New Trends in Education and Their Implications, Antalya, (27-29 Nisan).
- Altun, Taner (2007), Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) ve Uygulamaları, Çavuş Şahin (Ed.), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, 1. Baskı içinde (245-277), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, Taner ve Şahin Mustafa (2009), **Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma**, 17 (1), 15-32.
- Abbot, R ve Ryan T (1999), **Constructing Knowledge**, Reconstructing Schooling, Educational Leadership, 57 (3), 66-69.
- Alasandirini, Kathryn ve Larson, Linda (2002), **Teacher Bridge to Constructivism**, Clearing House, 75 (3), 118-122.

- Aydın, Ahmet (1996), **Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Selim (1993), **Eğitime Farklı Bir Bakış**, İzmir: TÖV Yayıncılık.
- Balcı, Ali (2004), **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, 4.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, Nurdan (2006), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefesi ve Temelleri, Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Biber, Kazım (2007), Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Stratejisi Yöntem ve Teknikleri, Çavuş Şahin (Ed.), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, 1. Baskı içinde (56-91), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener (1997), **Türk Eğitim Sisteminde Araştırma Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2).
- _____ (2008), **Sosyal Bilimle İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilir, Pervin (2008), **Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi**, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6 (3), 145-150.
- Bilir, Aynur (2008), **Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1999), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakıcı, Yılmaz (2007), Bilimsel Araştırma Yaklaşımları, Durmuş Ekiz (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Çelenk, Süleyman (2009), **İlköğretim Okulları 1.-5. Sınıf Programlarının Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Uygulanabilirlik Düzeyi**, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İzmir, (1-3 Ekim).

- Çepni, Salih (2007), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Trabzon: Erol Ofset.
- Çetin, Barış (2009), **Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamaları Hakkında İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri**, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (12), 487-502.
- Çınar, İkrım (2004), **Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma**, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 31-45.
- Çınar, Orhan ve diğerleri (2006), **İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11.
- Demirel, Özcan (2006), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, 10. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diñer (Tural), Güner ve Diñer, Şerafettin (2007), **Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Birinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler**, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, (15-17 Kasım).
- Doğın, Ahmet R. (2000), **Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim**, Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Dursun, Fevzi (2006), **Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim sorunları ve Çözüm Önerileri**, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 33-57.
- Doğru, Mustafa ve diğerleri (2010), **Fen ve Teknoloji Dersinin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanması ile İlgili Öğretmen Görüşleri**, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 281-286, (20-22 Mayıs).
- Ekiz, Durmuş (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elyıldırım, Ümit Y. ve Aktaş, Özgür (2007), **Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamalarında sorunlar ve Çözüm Önerileri**, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, (5-7 Eylül).

- Erdem, Ali R. ve diğerkleri (2004), **Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar**, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- _____ (2008), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İrfan (2003), **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, 5. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, Nurettin (1988), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Galluzzo, Gary R. ve diğerkleri (1990), **The Organization and Management of Split Grade Classrooms: A Report of Teachers' Principals' Responses**, Charleston, Wv: Appalachia educational Laboratory.
- Gedikoğlu, Tokay (2005), **Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1).
- Gelen, İsmail (2007), Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama Araçları, Durmuş Ekiz (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gülcan, Murat G. (2003), **Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, Mehmet ve Karadağ, Ruhan (2005), **İlköğretimde Birleştirilmiş Sınıflar, Taşımalı Eğitim ve Yatılı İlköğretim Bölge**, 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül).
- Gündoğdu, Kerim (2007), Paradigma Işığında Bilimsel Araştırma Anlayışları, Durmuş Ekiz (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Hargreaves ve diğerkleri (2001), **Multigrade Teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam an Overview**, International Journal of Educational Development, 21, 499-520.
- İnaç, Hasan (2007), Bilim ve Araştırma, Durmuş Ekiz (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- İzci, Eyüp ve diğerkleri (2010), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algılarına Göre ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi**, Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 19-35.
- Karaman, Fadıl (2006), **Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Kürşat ve Taşdemirci, Ersoy (2005), **Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırımlı İncelemesi**, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 1-26.
- Kılıç, Durmuş ve Abay, Seda (2009), **Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (3), 623-654.
- Kıroğlu, Kasım (2010), **Yeni İlköğretim Programları**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köklü, Muharrem (2000), **Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Köksal, Kemal (2009), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuş, Elif (2007), **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2002), **İlköğretim Kurumlarının Kurumsal Değerlendirilmesi Araştırması**, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2005a), **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2005b), **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2008), Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim İstatistikleri 2007-2008.

MEB (2009), ‘‘2009 Faaliyet Raporu’’, http://sgb.meb.gov.tr/ic_kontrol/meb_2009_faaliyer_rapor.pdf, (Erişim Tarihi: 30.04.2011).

Martin, Andrew B. ve Brown, Kenneth G. (1989), **Student Achievement in Multigrade and Single Grade Classes**, Education Canada, 29 (2), 16-18.

Mıhçı, Cemil ve Tekişik, Hüseyin H. (1966), **Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim**, 3. Baskı, Ankara: Rehber Yayınevi.

_____ (1989), **Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim**, 3. Baskı, Ankara: Rehber Yayınları.

Oğuzkan, Ferhan (1991), **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Osterholm, Karen, H. ve diğeri (2006), **Finder Keepers: Recruiting and Retaining Teachers in Rural Schools**, National Forum of Teacher Education Journal, 17 (3),1-12.

Öncül, Remzi (2000), **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özdemir, Soner, M. (2008), **Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Nitel bir Çalışma**, 17. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresi, Sakarya, (01-03 Eylül).

Özben, Kürşat (1997), **Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Yüksel (2005), **Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____ (2008), **Öğrenme ve Öğretme**, 8. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Palavan, Özcan (2007), **İlköğretim Birinci Kademe Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pratt, David (1986), **On The Merits Of Multiage Classrooms**, Research in Rural Education, 3 (3), 111-115.

- Şahin, Ali E. (2003), **Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 166-175.
- Şahin, Çavuş (2007), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekışık, Hüseyin H. (1989), **Birleştirilmiş sınıflı Köy Okullarında Öğretim**, Ankara: Rehber Yayınevi.
- Toprak, İlknur (2005), **İlköğretim Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Ankara: Gün Yayınları.
- Uygur, Mutlu ve Yelken (Yapar), Tuğba (2010), **Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına) Yönelik Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (38), 1-18.
- Veenman, Simon ve diğerleri (1985), **Active Learning Time and Achievement in Mixed Age Classes**, Educational Studies, 13 (1), 75-89.
- Vural Fahriye ve Vural Mehmet (2000), **En son Değişikliklerle Birleştirilmiş Sınıflar (1. ve 2. Devre) Yıllık, Ünite ve Günlük Plan Örnekleri**, Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- _____ (2010), **2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Birleştirilmiş Sınıflar Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planları 4-5**, Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Vural, Mehmet (2005), **İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları**, Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yaşar, Neşem (2008), **İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, İstanbul: Bediralp Matbaacılık.
- Yelken, Tuğba Y. (2010), Oluşturmacı Öğrenme Kuramları, Mustafa Safran (Ed.), **Tarih Nasıl Öğretilir**, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yeşilyurt, Etem (2007), **Yeni İlköğretim Programları Temel Niteliklerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Göre Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 164-167.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5.Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, Cemal (1997), **Bilim Tarihi**, 5. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, Mustafa (2009), **Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Dünyadaki Durumu Üzerine Genel Bir Değerlendirme**, Milli Eğitim Dergisi, 182, 167-176.

Yıldız, Mustafa ve Köksal, Kemal (2009), **Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 1-14.

EKLER

EK-1

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞ ANKETİ

Değerli meslektaşlarım,

Bu anket, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçekten elde edilen sonuçlar, sadece birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilirliğini ölçmek için kullanılacak, bunun dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Anket, 30 beş seçenekli maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin cevaplanması yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra, cümleye ne derecede katılıp katılmadığınızı belirtmek amacıyla yanına (X) işareti koyunuz. Yaptığınız katkıdan dolayı çok teşekkür ederim.

Zeynep ADANUR
KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği
adanur_zeynep@hotmail.com

1.Cinsiyet:

BAYAN ERKEK

2.Hizmet Süresi:

5 ve 5 yıldan az 5 yıldan fazla

3.Sınıfınızdaki Öğrenci Mevcudu:

20 ve 20 'den az 20'den fazla

4. Sınıfınızda kaç sınıfı bir arada okutuyorsunuz?

İki sınıf bir arada Üç sınıf bir arada Beş sınıf bir arada

5. Okuttuğunuz sınıflar?

1-2-3 2-3 4-5 1- 2 - 3 - 4 - 5

GÖRÜŞLER <i>Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Uygun olan kutucuğa (X) işareti koyunuz.</i>	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	ORTA DERECE KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
	1. Yapılandırıcı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanışı konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan bir öğretmen olarak yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili gelişmeleri yeteri kadar takip edemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaparken genellikle düz anlatım yöntemini kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımı uygulayabilecek beceriye sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerimin öğrenme düzeylerinin düşük olması yapılandırıcı yaklaşımı etkili bir düzeyde uygulamamı etkileyen bir faktördür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Birleştirilmiş sınıfta ders anlatırken genellikle soru-cevap yöntemini kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	ORTA DERECE KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
7. Çoktan seçmeli testler, birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfta sıklıkla tercih ettiğim ölçme araçlarındandır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Birleştirilmiş sınıfta öğrencilerimi derse aktif olarak katarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Birleştirilmiş sınıfla öğretimde çoğunlukla beyin fırtınası yöntemini kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yapan okulumuz, bilgisayar, projeksiyon, harita, model v.b...araç-gereçler bakımından yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfta ölçme-değerlendirme yaparken sözlü sınavlardan yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Birleştirilmiş sınıflı uygulama yapılan sınıfta yapılandırmacı yaklaşımı uygularken konuları yetiştirmede zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Birleştirilmiş sınıfla öğretimimde gösterip-yaptırma yöntemini sıklıkla kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptığım sınıfta farklı öğrenme hızında olan öğrencilerimle yeteri kadar ilgilenebiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Sınıfta ölçme-değerlendirme yaparken rubriklerden yararlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfımın fiziksel durumu yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması için uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfta proje temelli öğrenme yöntemini sıklıkla kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Birleştirilmiş sınıflı öğretim yaptığım sınıfta, değerlendirme sürecinde bireysel gelişim dosyası (portfolyo) kullanmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Birleştirilmiş sınıflardaki ödevli ve ödevsiz çalışma saatleri yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yapılan sınıfta farklı yaş, ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin birlikte bulunması sınıfta yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfta ders anlatırken genellikle problem çözme yöntemini kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanması öğrencilere araştırma-inceleme alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Sınıfta genellikle proje ve performansa dayalı değerlendirme yaklaşımlarını kullanmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığımız okulumuzda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının, zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Sınıfta ölçme-değerlendirme yaparken, genellikle yazılı yoklamaları kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Yeni ilköğretim programındaki etkinlikleri uyguluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıf uygulamasını dikkate almadan hazırlanmış olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Yeni ilköğretim programını birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfta uygulayabildiğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Yeni ilköğretim programının esnek olması öğretimimi kolaylaştırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Öğretim-Yöntem ve Teknikleri

3. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaparken genellikle düz anlatım yöntemini kullanırım.
6. Birleştirilmiş sınıfta ders anlatırken genellikle soru-cevap yöntemini kullanırım.
9. Birleştirilmiş sınıfta öğretimde çoğunlukla beyin fırtınası yöntemini kullanırım.
13. Birleştirilmiş sınıfta öğretimimde gösterip-yaptırma yöntemini sıklıkla kullanırım.
17. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaptığım sınıfta proje temelli öğrenme yöntemini sıklıkla kullanırım.
22. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaptığım sınıfta ders anlatırken genellikle problem çözme yöntemini kullanırım.

Ölçme-Değerlendirme

7. Çoktan seçmeli testler, birleştirilmiş sınıfta öğretim yaptığım sınıfta sıklıkla tercih ettiğim ölçme araçlarındandır.
11. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaptığım sınıfta ölçme-değerlendirme yaparken sözlü sınavlardan yararlanırım.
15. Sınıfta ölçme-değerlendirme yaparken rubriklerden yararlanıyorum.
19. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaptığım sınıfta, değerlendirme sürecinde bireysel gelişim dosyası (portfolyo) kullanmaya özen gösteririm.
24. Sınıfta genellikle proje ve performans dayalı değerlendirme yaklaşımlarını kullanmayı tercih ederim.
26. Sınıfta ölçme-değerlendirme yaparken, genellikle yazılı yoklamaları kullanırım

Fiziki Yapı

10. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapan okulumuz, bilgisayar, projeksiyon, harita, model v.b...araç-gereçler bakımından yeterlidir.
16. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaptığım sınıfta fiziksel durumu yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması için uygundur.

Sınıf Yönetimi

5. Birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerimin öğrenme düzeylerinin düşük olması yapılandırmacı yaklaşımı etkili bir düzeyde uygulamamı etkileyen bir faktördür.
8. Birleştirilmiş sınıfta öğrencilerimi derse aktif olarak katarım.

20. Birleştirilmiş sınıflardaki ödevli ve ödevsiz çalışma saatleri yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

21. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yapılan sınıfta farklı yaş, ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin birlikte bulunması sınıfta yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini kolaylaştırır.

Mesleki Yeterlilik

1. Yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanışı konusunda yeterince bilgi sahibiyim.

2. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan bir öğretmen olarak yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili gelişmeleri yeteri kadar takip edemiyorum.

4. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilecek beceriye sahibim.

12. Birleştirilmiş sınıflı uygulama yapılan sınıfta yapılandırmacı yaklaşımı uygularken konuları yetiştirmede zorlanıyorum.

14. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptığım sınıfta farklı öğrenme hızında olan öğrencilerimle yeteri kadar ilgilenebiliyorum.

Yeni İlköğretim Programı

18. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu düşünüyorum.

23. Yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflarda uygulanması öğrencilere araştırma-inceleme alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum.

25. Birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığımız okulumuzda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının, zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum.

27. Yeni ilköğretim programındaki etkinlikleri uyguluyorum.

28. Yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıf uygulamasını dikkate almadan hazırlanmış olduğunu düşünüyorum.

29. Yeni ilköğretim programını birleştirilmiş sınıfla öğretim yaptığım sınıfta uygulayabildiğimi düşünüyorum.

30. Yeni ilköğretim programının esnek olması öğretimimi kolaylaştırıyor.

EK – 2

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANMASINA YÖNELİK ÖĞRETMENLER İÇİN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU TASLAĞI

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Öğretmenlik deneyimi:
4. Mezun olduğunuz Fakülte/Bölüm:
5. Okutmakta olduğunuz sınıflar:
6. Sınıfınızdaki öğrenci mevcudunuz:

B. MESLEKİ YETERLİLİK

7. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırımcı yaklaşımı uygularken karşılaştığımız en önemli sorun nedir? Kısaca bilgi verir misiniz?
8. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırımcı yaklaşımın gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan bir öğretmen olarak sınıfınızda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
10. Birleştirilmiş sınıflı okulda görev yapan bir öğretmen olarak ödevli ve ödevsiz geçecek saatleri planlarken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?
11. Yapılandırımcı yaklaşımı sınıfınızda uygularken yeni öğretim programından yeterince yararlanıyor musunuz? Nasıl?
12. Sizce birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırımcı öğretim programına uygun ölçme-değerlendirme yapabiliyor musunuz? Neden? Nasıl?

C. ÖĞRENCİ

13. Sınıfınızda yapılandırımcı yaklaşımın uygulanışında öğrenci özelliklerinden dolayı karşılaştığımız güçlükler nelerdir?
14. Sizce birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırımcı yaklaşımın uygulanması öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine katkı sağlar?
15. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırımcı yaklaşımın uygulanışı öğretmen açısından mı öğrenci açısından mı daha zordur? Neden?

D. OKUL VE ÇEVRE

16. Sınıfınızda yapılandırmacı yaklaşımı uygularken okulun sahip olduğu fiziki şartlardan dolayı karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
17. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmen olarak ailelerin öğrencilerle iletişiminin ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın sınıfınızda uygulanışına ne düzeyde yansımaktadır?
18. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan bir öğretmen olarak yapılan teftişlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında öğretmenlere iyi rehberlik ettiğine inanıyor musunuz? Neden?



TRABZON 2011
AVRUPA GENÇLİK
OLİMPİK FİESTİVALİ

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



15 EKİM 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/ 31788

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Zeynep ADANUR'un Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında çalışmalar yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında uygulamak isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15/10/2010

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi: A.AKSOY İl Milli Eğitim Şb.Md.
Tlf:462 230 20 94 (323) – 230 39 95
Faks : 230 20 96
e-posta : trabzonmem@meh.gov.tr
bilgiedinmec61@meh.gov.tr
kultur61@meh.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Trabzon Yomra'da doğdu. İlkokulu Yavuz Selim İlköğretim Okulu'nda, ortaokulu Cudibey İlköğretim Okulu'nda ve liseyi Trabzon Kanuni Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2004 yılında Anadolu Lisesi'nden mezun oldu. Aynı yıl üniversite öğrenimine Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde başladı. 2008 yılında mezun oldu ve aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 yılında Gümüşhane'nin Şiran İlçesi Gökçeler Mehmet Ali Yılmaz İlköğretim Okulu'na Sınıf Öğretmeni olarak atandı ve halen orada müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Zeynep ADANUR