



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF VE MÜSTAKİL SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ
METAFORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülenay ERDOST ÖZENİR

TOKAT

Mayıs, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF VE MÜSTAKİL SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ
METAFORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülenay ERDOST ÖZENİR

TEZ DANIŞMANI: Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK

TOKAT

Mayıs, 2019

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 29 /05/2019

Gülenay ERDOŞ ÖZENİR

JÜRİ İMZA SAYFASI

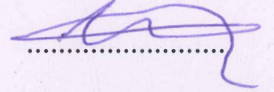
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gülenay Erdost Özenir'in Birleştirilmiş Sınıf ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kavramı ile İlgili Metaforlarının Karşılaştırılması adlı çalışması 29/05/2019 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

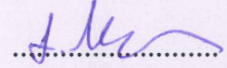
Adı Soyadı

İmza

Başkan: Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Kemal Yöntem



Üye (Tez Danışmanı): Dr.Öğr.Üyesi Fatma Budak



Üye : Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Erdem



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

.....
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Geleceğin yetişkinleri çocukların, aile dışında zihin, duygu, ahlak ve akademik gelişimlerini destekleyen, onları yaşama hazırlayan en temel yapı ilkokuldur. Bu okullar arasında birleştirilmiş sınıf uygulamalarının olduğu okullar geniş yer tutmaktadır. Ülkemizin içinde bulunduğu mevcut şartlar birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devam edeceğini gösterir niteliktedir. Bu noktada birleştirilmiş sınıf uygulamalarını daha verimli hale getirebilmek için yapılan çalışmalar önem arz etmektedir.

Bu çalışmada temel eğitim kurumlarının en önemli unsurlarından biri olan sınıf öğretmenlerinin, okul kavramına yönelik algılarının, müstakil (bağımsız) sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar şeklinde iki okul türünde eğitim veren sınıf öğretmenleri açısından metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Gülenay ERDOST ÖZENİR

Tokat 2019

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmanın ortaya çıkmasında fikirlerini ve desteğini esirgemeyen tez danıőmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK'a, araőtırmamın analiz kısmında bana önerileriyle yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM hocama, birleőtirilmiş sınıf öğreťmenlerinin zorlu çalıőma őartlarını bilerek tez sürecimde anlayıőlarıyla yanımda olan tüm akademisyen hocalarıma ve çalıőmama katılımlarıyla destek veren meslektaşlarıma teőekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi yüksek lisans sürecinde de emek ve desteklerini göz ardı edemeyeceğim anneme ve kardeőime çok teşekkür ederim.

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF VE MÜSTAKİL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Erdost Özenir, Gülenay

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Budak

Mayıs, 2019, xi + 52 sayfa

Günlük hayatta farkında olmadan sıklıkla kullanılan metaforlar, bir düşüncüyü daha somut, anlaşılabilir ve açıklayıcı hale getirir. Bu araştırmanın amacı, metaforları kullanarak iki farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin okul kavramına yönelik sahip oldukları zihinsel algıları ve varsa bunlar arasındaki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Araştırma grubunu orta ölçekli bir ilde görev yapmakta olan 37 müstakil sınıf öğretmeni ve 42 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul.....gibidir, çünkü.....” ifadesinin yer aldığı cümlenin katılımcılar tarafından tamamlandığı bir form kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 79 sınıf öğretmeni tarafından 50 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar benzer özellikler bakımından sınıflandırıldığında 6 farklı kavramsal kategori ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu 6 kavramsal kategori iki okul türüne göre incelenmiş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okula ilişkin algılarının genel anlamda olumlu olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ortaya çıkan “verimsiz-olumsuz ortam” kategorisinin birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından oluşması çalışmanın odak noktası olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, birleştirilmiş sınıf, metafor, öğretmen

ABSTRACT

THE COMPARISON OF MULTIGRADE CLASS AND SINGLE-GRADE CLASS TEACHERS METAPHORS ABOUT SCHOOL CONCEPT

Erdost Özenir, Gülenay

Master's Thesis, Primary School Department

Supervisor: Dr. Fatma Budak

May, 2019, xi+52 pages

The metaphors that frequently is used without being aware in daily life make a thought; more concrete, understandable and explanatory. The aim of this study is to reveal the mental perceptions of the teachers who work in two different school types by using metaphors and the significant differences if any. The research group consists of 37 single grade class teachers and 42 multigrade class teachers working in a medium-sized province. In the research, a form was used as a data collection tool which the phrase "School is like, because" is completed by the participants. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings of the study, 50 metaphors were produced by 79 class teachers. When these metaphors were classified in terms of similar characteristics, 6 different conceptual categories emerged. These 6 conceptual categories were examined according to two school types, percentage and frequency values calculated. As a result of the study, it was observed that perceptions of teachers about school were generally positive. Also, the emergence of the unproductive-negative environment category by the multigrade class teachers is seen as the focus of the study.

Key words: School, multigrade class, metaphor, teacher

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK SÖZLEŞMESİ.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	4
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
Birleştirilmiş Sınıf.....	5
Okul.....	10
Montessori Okulları.....	13
Waldorf Okulları.....	13
Paideia(Sokratik) Okullar.....	13
Küçük Okullar.....	14
Metafor.....	14
İlgili Araştırmalar.....	16
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
YÖNTEM.....	21
Araştırma Modeli.....	21
Evren ve Örneklem.....	21

Veri Toplama Süreci.....	23
Verilerin Çözümlemesi.....	23
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	27
Geliştiren-Yetiştiren Bir Ortam Olarak Okul.....	30
Mutluluk ve Güven Veren Ortam Olarak Okul.....	32
Farklılıkları Bütünleştiren Ortam Olarak Okul.....	33
Bilgi Veren Ortam Olarak Okul.....	35
Verimsiz (Olumsuz) Bir Ortam Olarak Okul.....	35
Diğer.....	36
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	38
Sonuçlar.....	38
Öneriler.....	41
KAYNAKÇA.....	43
EKLER.....	51
Ek 1. Özgeçmiş.....	51
Ek 2.Gönüllü Katılım Formu.....	52

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Mutluluk ve Güven Veren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	22
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü ve Kıdem Yılına Göre Dağılımı	22
Tablo 3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzdeleri	27
Tablo 4. Müstakil Sınıf Öğretmenlerin Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekansları ve Yüzdeleri.....	28
Tablo 5. Birleştirilmiş Sınıf ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerin Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Kavramsal Kategorilere Göre Dağılımı.....	29
Tablo 6. “Geliştiren ve Yetiştiren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	31
Tablo 7. “Mutluluk ve Güven Veren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	32
Tablo 8. “Farklılıkları Bütünleştiren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	34
Tablo 9. “Bilgi Veren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları	35
Tablo 10. “Verimsiz-Olumsuz Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	36
Tablo 11. “Diğer” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları	37

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1.Okul Kavramı İle İlgili Metafor Kategorileri.....	25

KISALTMALAR LİSTESİ

- (Ed.) :Editör
Akt : Aktaran
çev. : Çeviren
s : Sayfa
% : Yüzdelik değeri
 f : Frekans değeri
n : Kişi sayısı
M.S.Ö : Müstakil Sınıf Öğretmeni
B.S.Ö : Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni
M. f : Müstakil Sınıfların Frekans Değeri
B. f : Birleştirilmiş Sınıfların Frekans Değeri
M.% : Müstakil Sınıfların Yüzdelik Değeri
B.% : Birleştirilmiş Sınıfların Yüzdelik Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumsal yaşamda karşılaştığımız problemlerin köklü çözümü olarak eğitim vurgulanmaktadır. “Eğitim şart!” söylemi en ciddi akademik tartışmalardan, komik reklam filmlerine kadar geniş bir yelpazede günlük yaşantımızda yer almaktadır (Şahin, 2006). Tartışmanın odağında yer alan eğitim kavramı kendiliğinden, gelişigüzel gerçekleşen eğitimden daha çok formal eğitimidir. Bu formal eğitimin sistematik olarak işleyebilmesi için okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur. Eğitim sürecinin olmazsa olmazı, en yaygın ögesi olan okulların bilgi ve teknoloji çağındaki yeri ve önemi hızla artmaktadır.

Gelişen dünya toplumlarının oluşturduğu eğitim sistemleri içerisinde varlık gösterebilmek için asıl olan gücün fiziksel güçte değil eğitilmiş insan beyninde olduğu fark edilmiştir. Bunun için ise her bireye, bilgiye ulaşma ve ilgi duyduğu alanlarda eğitim alma imkânı sağlamak gerekmektedir (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış, Ekiz, 2004). Bu gereklilik ve öğrenme ortamlarındaki hızlı gelişimin yanı sıra dağınık coğrafyalarda, genellikle kırsal kesimlerde azınlık nüfusun eğitim ihtiyacından kaynaklanan birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları da günümüzde etkin varlığını sürdürmektedir (Bilir, 2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören bireyler, merkezi konumdaki okullarda öğrenim gören bireylere nazaran fiziksel ve eğitsel olarak kısıtlı imkânları ile sistem içerisinde dezavantajlı bir konumdadır (Summak, Summak ve Gelebek, 2011).

Birleştirilmiş sınıf eğitimi, genellikle kırsal kesimde her sınıf düzeyine bir öğretmenin atanmasının mümkün olmadığı durumlarda verilen eğitim hizmeti olarak açıklanmaktadır. Farklı yaş, sınıf ve seviyelerdeki öğrencilerin bir zorunluluk durumundan ortak öğrenim görmesiyle oluşturulan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının eğitim sistemlerinde ihmal edildiği görülmektedir (İlter, 2015). ABD, Kanada, Asya, Afrika, Avrupa vb. tüm dünya ülkelerinde var olan birleştirilmiş sınıf uygulamaları ülkemize Cumhuriyet döneminde girmiştir ve günümüzde de devam etmektedir (Şahin, 2003). Birleştirilmiş sınıf uygulamaları Türkiye'nin bütün illerinde, ilçelerinde bulunmaktadır. Zorunlu eğitimi destekleyici taşınabilir, pansiyonlu ve yatılı ilköğretim bölge okullarının yaygınlaştırılmasına rağmen birleştirilmiş sınıf uygulaması Türk eğitim sisteminde niceliksel olarak geniş bir yere sahiptir (Şahin, 2003). Buna rağmen yeterince anlaşılıp değer bulamamıştır. Sistem içerisinde sürekli bir olgu olarak süre

gelen birleştirilmiş sınıflı okulların öğretim gerçeği önemli bir eğitimsel olgudur (Taşdemir, 2014).

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri de öğretmenlerdir. Etkili eğitim-öğretim faaliyetleri için birçok sorumluluğu olan öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflı eğitim ortamlarında çok daha fazla sorumluluk düşmektedir. Aynı ders saatinde birden fazla sınıf türüne eğitim vermenin yanı sıra idarecilik, okuldaki fiziksel şartların bakım-onarımı vb. konulardaki iş yükü bu okullarda görev alan öğretmenlerin daha fazla performans sergilemelerini gerektirmektedir. Sınıfta etkin rol oynayarak öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve akademik başarılarına büyük katkı sağlayan öğretmenlerin okul kavramına yönelik duygu ve düşünceleri büyük önem taşımaktadır (Akbaşlı ve Pilten 1999; Cerit, 2006; Aslan, 2013; Doğan, 2014; Ateş, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin okula yönelik algılarını inceleyebilmek için metaforlar kullanılmıştır.

Günlük yaşantıda kullanılan, hissedilen fakat hakkındaki düşüncelerin tam anlamıyla oturmadığı kavram ve olguları yorumlayabilmek, algılayabilmek için benzetmeler (metaforlar) kullanılır (Şeyihoğlu ve Gençer, 2011; Onan ve Tiryaki, 2012). Kişilerin olayları, nesnelere kısaca hayatı kendi tecrübeleri doğrultusunda başka şeylere benzeterek açıklamaya çalıştıkları bir araç olarak düşünülebilir (Cerit, 2008, s. 694). Eğitim sisteminin temel unsurlarından öğretmenlerin, çalışma sahaları olan okullara yönelik olumlu ve olumsuz algıları eğitimin niteliğini büyük oranda etkileyecektir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler ile müstakil sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin “okul” kavramına yönelik algıları ve varsa bu algılardaki farklılıkları ortaya koyularak, çalışmanın geliştirilen eğitim uygulamalarına yol gösterici olması beklenmektedir.

Problem Durumu

Metaforlar, bireylerin duygu ve deneyimlerini eleştirel bir bakış açısı kullanarak anlamlandırmalarını sağlayan düşünme araçlarıdır (Yob, 2003). Metafor net olmayan, anlaşılması güç, soyut düşünceleri daha açık ve aydınlatıcı halde tanımlamaya yarar (Çelikten, 2006, s. 281). Eğitimin olmazsa olmazları öğretmen ve öğrencilerin “öğrenme”, “öğretme”, “okul” gibi kavramlarla ilgili metaforik algılarını konu alan birçok çalışma varken (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Cerit, 2008; Gökçe ve Kahraman, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Koç, 2014; Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, 2004, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Şenel ve Buluç, 2016; Yalçın ve Erginer, 2012) bu kavramlara birleştirilmiş

sınıflar gözüyle bakan çalışmaların yetersizliği literatür için araştırılması gereken konulardandır. Bu çalışma ile birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “okul” algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra müstakil sınıf öğretmenleri ile okula yönelik algıları arasında farklılıkları varsa gözlenmek istenmiştir.

Bu araştırmanın temel problemi birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenlerinin okul algılarının incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algılar metaforlar yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

3. Birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları metaforların benzer ve farklı özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin çalışma ortamlarına ilişkin algıları elbette eğitimin niteliğini belirleyecektir (Nalçacı ve Bektaş, 2012). Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerini oluşturdukları hedef kitle temel eğitim dönemindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu dönemde eğitimlerini nitelikli bir şekilde alan öğrencilerin örgün eğitim basamaklarını daha somut başarılarla çıkması ve toplumda iyi bir yer edinmesi beklenmektedir. Toplumun temelinin oluşmasında önemli bir sorumluluğu olan sınıf öğretmenlerinin verimliliği, mesleki saygınlığı, iş doyumunu ve çalışma şartlarıyla doğrudan ilgilidir (Miller, 1991; Aksoy, 2008; Dilci, 2011).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çalışma koşulları göz önüne alındığında bahsi geçen bu başlıkların sayısı artmaktadır. Mesleğini yapmak üzere eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflı okullarda ders faaliyetlerine ek olarak idari, bakım onarım, veli ve köy halkıyla ilişkiler, sosyal sorumluluklar vb. birçok rol üstlenmesi bu okullarda çalışan öğretmenlerin üzerinde yoğun bir iş yükü ve sorumluluk oluşturmaktadır (Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015). Bu noktada

birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul algılarının ortaya çıkarılması, diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlerin okul algılarından farklı olan yönleri, varsa mevcut sorunların ortaya çıkarılması ve iyileştirme çalışmalarına rehberlik yapılması önem teşkil etmektedir.

Ülkemizde eğitimsel bir sorun olarak görülen birleştirilmiş sınıflar adına yapılan çalışmalar incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflı okul kavramı ile ilgili algıların genellikle öğretmen adaylarına sorulduğu görülmektedir (Doğan, 2014; Eker ve Sıcak, 2016; İter, 2015; Taşdemir, 2014; Yener ve Atalay, 2018). Oysaki süreci yaşayarak gören birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin gözüyle okul olgusuna bakmak bu konuda daha gerçekçi veriler elde etmemizi sağlayacaktır. Bu çalışma ile müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “okul” algıları incelenerek birleştirilmiş sınıflardaki mevcut duruma yönelik derinlemesine bir bakış oluşturmak istenmektedir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, formları doldururken birbirlerinden bağımsız ve net cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1.Bu araştırma orta ölçekli bir ilde görev yapmakta olan, müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren 81 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2.Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Metafor: Bir olguyu ya da kavramı başka bir olgu ya da kavram kullanarak tanımlama ve anlamlandırma aracıdır (Clarken, 1997).

Birleştirilmiş Sınıf: Başta öğrenci sayısının azlığı olmak üzere, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle farklı seviyelerdeki sınıfların bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi ile oluşan eğitim ortamlarıdır (Little, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Birleştirilmiş Sınıf

Birleştirilmiş sınıf farklı yaş, yetenek alanı ve sınıf düzeyindeki çocukların okul gününün çoğunluğu veya tümü için tek bir sınıfta akademik ve sosyal becerilerine dayalı deneyimlerini geliştirmeye ve paylaşmaya yönelik bir organizasyon yapısıdır (Berry, 2001). Nüfusun az olduğu yörelerde, özellikle köy ve mezralarda, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının az olması, öğrenci ihtiyacı ve öğretmen yetersizliği gibi nedenlerle birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulmasına birleştirilmiş sınıflarda öğretim denmektedir (Şahin, 2007). Oğuzkan, (1981, s.33) birleştirilmiş sınıf kavramını öğrenci sayısının azlığından kaynaklı, sınıflara ayrı bir öğretmen verilememesi nedeniyle tek bir sınıfta tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf olarak tanımlar.

Birleştirilmiş sınıf kavramı, eğitim literatüründe ve çeşitli ülkelerde composite (karma), combined (birleşik), doubleclasses (çift sınıf), mixed (karma), multilevel (çok düzeyli), multipleclass (çok sınıflı), familyclass (aile sınıfı) gibi farklı adlar almaktadır (Khan, 2007; Little, 1995; akt. Kuzu ve Arslan, 2016). Bu sınıflara splitgrades (ayrıştırılmış sınıflar), multi-ageclassrooms (farklı yaş düzeylerinden oluşan sınıflar), familygroupings (küme gruplaması), loopingclassrooms (döngüleşen sınıflar) gibi isimler de verilebilmektedir (OECEA, 1999; akt. Yıldırım ve diğerleri, 2016, s.85). Birleştirilmiş sınıfı, müstakil sınıflardan ayıran temel fark, genellikle öğrenci sayısının azlığından kaynaklanan sebeplerle her sınıf düzeyine ayrı bir öğretmen verilemeyeşidir. Öğretmenler bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde bağımsız (müstakil) sınıfların aksine, birden fazla seviyedeki sınıfa eş zamanlı olarak farklı öğretim programı uygulamakla sorumlu olurlar (İlter, 2015; Little, 2001).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına Asya, ABD, Kanada, Japonya ve Avrupa'nın birçok ülkesinde rastlanmaktadır. Bu uygulamaların dünyada ortaya çıkışı incelendiğinde 19. yüzyılın ikinci yarısında Kuzey Amerika ve Avrupa'da yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Sanayi devrimi ve şehirleşme ile bu uygulamalar yerini homojen yaş ve seviyeleri içeren müstakil sınıflı uygulamalara bırakmıştır. Bu ülkeler birleştirilmiş sınıflı okulları azaltmak için öğrencileri okul servisleriyle taşıma yoluna gitmişlerdir. Fakat 1980'li yıllarla beraber ekonomik, eğitimsel, sosyal nedenlerden ve

kırsal bölgeleri canlandırma hareketleri ile bu uygulamalar tekrar işlevsel hale gelmiştir (Bayar, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri'nde birleştirilmiş sınıflı okulların oranı diğer ülkelere oranla daha düşüktür ve genelinin iki sınıfın birlikte olduğu okullardan oluştuğu görülmüştür. Yine Kuzey İrlanda ve İngiltere'de birleştirilmiş sınıf uygulamalı okullarda iki veya daha fazla sınıf düzeyindeki öğrenciler bir arada eğitim almaktadır (Dilci, 2011). 2003 verilerine göre Finlandiya'da birleştirilmiş sınıflı okulların oranı %33 civarında iken 2012 yılı araştırmalarında insanların iş imkânları ve yaşam şartları sebebiyle bölgelerini terk etmeleri ile bu oran %16,4'e düşmüştür. Aynı dönemler içerisinde Avusturya'da ise birleştirilmiş sınıflı okul oranı %15,3 olarak tespit edilmiştir (Palavan, Göçer, 2017). Hindistan, Peru, Sri Lanka ve Yunanistan'da ise temel eğitim içindeki birleştirilmiş sınıf oranı %47 civarında olup tek veya iki öğretmen görev almaktadır. Afrika'da birleştirilmiş sınıf oranı %50'den daha fazla orandadır. Tüm dünya ölçeğinde ise birleştirilmiş sınıf uygulamaları %30 civarındadır (Elma, 2013).

Birleştirilmiş sınıfın dezavantajlı bölgelerde uygulamada olmasının yanı sıra, farklı gelişim ve seviyedeki öğrencilerle birlikte etkileşim sağlanarak öğretimin gerçekleştirildiği avantajlı uygulamalar olarak kullanıldığı yerler de vardır. Batı eğitim uygulamaları içerisinde derslik, öğretmen, öğrenci yetersizliği gibi olumsuz şartlara dayalı olmaksızın eğitsel faydası düşünülerek bir öğretim tekniği olarak uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Bu süreçte ileri sınıflardaki öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimi, onlara rehberliği sağlanabilmektedir (Taşdemir, 2000). Eğitsel amaçla oluşturulmuş birleştirilmiş sınıf uygulamalı okul türlerine Montessori okulları, küçük okullar, okul içinde okul uygulamaları örnek verilebilir. Bu okullarda akran eğitimi ve birlikte iş yapma alışkanlığı, farklılıklara karşı saygılı olma, bireysel gelişim, özgür seçimler yapabilme, sorumluluk bilinci, yaratıcılık, sosyalleşme becerileri, günlük yaşam becerileri, yaparak-yaşayarak öğrenme, etkili iletişim kurabilme, aidiyet duygusu; öğretmenlerde mesleki duyarlılıkların, sorumluluk duygusunun artışı ve öğrencilerin olumlu davranış geliştirmelerinde daha dikkatli olma, iş doyumunu, öğrencileri daha yakından tanıma şansı gibi birçok kazanımından söz etmek mümkündür.

Bu okul türlerinin ülkemizde varoluşu ve zaman içerisindeki seyri incelendiğinde; birleştirilmiş sınıf uygulamalarının Tanzimat'tan (1839) sonra batı modeli açılan ilkokullarda eskiden beri varolduğu görülmektedir. Bu ilkokullarda özellikle kırsal alanda tek öğretmen görevlendirildiğinden, birleştirilmiş sınıf

uygulaması bir zorunluluk olmaktadır. Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan 3 temel neden vardır. Bunlar; okullardaki öğrenci sayısının azlığı, yeterli sayıda öğretmen görevlendirilmemiş olması ve yeterli derslik bulunmayışı olarak sıralanabilir (Dursun, 2006).

Yanlış yerleşim politikasının bir sonucu olarak kırsal bölgelerde küçük ve dağınık yerleşim isteklerine müsamahalı bir anlayışla yaklaşılmış bunun sonucunda 20 ila 105 arasında hane sayısından ibaret yerleşim birimleri oluşmuştur. Bu yerleşim birimlerinde yaşayan vatandaşların ulaşım, haberleşme, elektrik, su ve eğitim istekleri devlet- vatandaş işbirliği ile giderilebilmiştir. Fakat son yüz yılda köyden kente olan göç akışı bu bölgelerdeki nüfusu düşürmüş birleştirilmiş sınıf uygulamalarını mecburi hale getirmiştir. Küçük yerleşim birimlerine az derslikli binaların yapılması ve bir öğretmenin gönderilmesi maliyeti daha düşük ve ekonomik birleştirilmiş sınıf uygulamalarını gerektirmiştir (Taşdemir, 2000).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretiminde içinde bulunduğu köy okullarındaki öğretime Cumhuriyet’le birlikte büyük önem verilmiş, 1930’lu yıllarda , köyde yaşayan çocukları köy şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek amacıyla birleştirilmiş sınıflara özgü bir program kullanılmıştır. 1948 yılında köylerde uygulanan ilkokul programı ve şehir ilkokul programı tek çatı altında birleştirilmiştir, ders içeriğinin yoğun olduğu ve öğrenci seviyesine ağır geldiği, ayrıca esnek bir program olmadığı şeklinde eleştirilere maruz kalmıştır (Aslan, 2000). 1954 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ABD’ne birleştirilmiş sınıflar hakkında eğitim almak üzere bir grup öğretmen gönderilmiş 1962 yılında birleştirilmiş sınıflar için ayrı, müstakil (bağımsız) sınıflar için ayrı olmak üzere yeni bir program taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak altı yıllık pilot uygulama sonucu ile 1968 İlkokul programı olarak kabul edilmiş ve 2000 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Mızıkacı ve Şahin, 2013). 2000-2001 öğretim yılından itibaren eğitimde birlik ve bütünlüğü sağlamak, program farklılığından kaynaklanan sınıf uyumsuzluğunu ortadan kaldırmak, ölçme ve değerlendirmede bütünlüğü sağlamak gibi nedenlerle bağımsız sınıflar programı tekrar birleştirilmiş sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2008). Bu süreçte ülke genelinde %40 oranında olan birleştirilmiş sınıflı okulları azaltabilmek amacıyla taşınmalı eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Sezer, 2010). 2011-2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre birleştirilmiş sınıflı okulların oranı %35’lere gerilemiş olsa da 6-10 yaş ilkokul çağındaki çocuğun pedagojik ihtiyaçları ile aileden

uzaklaştırılmayacağı düşüncesi birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Durmuş, 2016).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Bu olgu devam ettiği sürece kırsal kesimlerdeki azınlık nüfusun eğitim ihtiyacından kaynaklanan birleştirilmiş sınıflı okul uygulamalarının varlığını sürdüreceği söylenebilir (Erdem, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı, birleştirilmiş sınıf uygulamalarını mevcut sistemin “kam-buru” olarak görmekte ve eğitimi olumsuz etkilediği düşüncesinden dolayı bu uygulamanın sona erdirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 1996, s.3). Ancak, ülke gerçekleri düşünüldüğünde bu sistemin bir zorunluluk olduğu ortadadır (Binbaşoğlu, 1999, s.2). Devlet Planlama Teşkilatı (2000)’nin Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı kapsamında hazırlanan raporunda, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemeye devam ettiği ve çağdaş nitelik ölçütlerine göre uygun hale getirilmesi gerekliliği ifade edilerek kapatma değil iyileştirme politikalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Yıldız ve Köksal, 2009).

Buna rağmen Cumhuriyet dönemi Türk Milli Eğitim Sistemi uygulamaları içerisinde bu zorunlu eğitim uygulamalarının bir gereği olarak, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim gerçeği yeterince anlaşılıp değer bulamamıştır (Taşdemir, 2014). Little (1994) bu uygulamanın eğitim sistemi içerisinde prefabrik olarak görüldüğünü, bu gruplara uygulanması gereken müfredatların oluşturulmasında ve bu uygulamalarda görev yapacak donanımda öğretmen yetiştirmede ihmal olduğunu dile getirmiştir. Bu durumların öğretmenlerin okul performansını, mesleki tutum ve eğilimlerini olumsuz etkilediği görülmüştür (İlter, 2015).

Dünyada hem gelişmiş hem de gelişmemiş ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının olduğu görülmekle birlikte bu ülkelerin genelinde, uygulamada karşılaşılan zorluklar ön plana alınmış ve öğretmenler tarafından tercih edilmediği görülmüştür (Şahin, 2003). Yapılan araştırmalarda birleştirilmiş sınıfların bulunduğu köylerde çağın ihtiyaçlarına cevap verecek durumların olmayışı, öğretmenlerin üniversitelerde birleştirilmiş sınıflar konusunda nitelikli eğitim alamayışı, her sınıf için içerik ve etkinlikleri bütünleştirmede zorlandıkları, birden çok sınıf düzeyinin aynı ortamda bulunmasıyla sınıf yönetiminin ve etkili öğretimin zorlaşması, teftiş sisteminin yetersizliği ve öğretmenlere bu konularda yeterli rehberlik yapılamayışı, mesleki performanslarının yanı sıra idarecilik, bakım ve onarım vb. birçok işi bir arada yapmalarının gerekliliği bunlara bağlı olarak öğretmen motivasyonunun düşmesi, köy imkanlarına uyum sağlamakta zorluk çeken öğretmenlerin sıklıkla yer değişikliği

yapması gibi eğitimin kalitesini düşüren birçok olumsuz yön tespit edilmiştir (Aksoy, 2008; İltter, 2015; Kılıç ve Abay, 2009; Miller, 1991; Özkaya ve Altındağ, 2007 ;Yıldız ve Köksal, 2009) . Öğretim programlarının uygulanmasına yönelik hazırlanan planların, kılavuz kitapların ve öğrencilere verilen ders kitaplarının birleştirilmiş sınıflara göre uyarlanmayışı, okullarda öğrencilerin bireysel çalışmalarını destekleyici materyallerin çok az oluşu, öğretimi desteklemeye yönelik öğrenciyi tanıma ve süreç değerlendirme gibi teknikler ile mesleki rehberlik konularında ihtiyaçlarının karşılanamaması, okulların temel fiziki koşullara sahip olmaması, okullara bütçeden kaynak aktarılmaması ve resmi birimlerde görülen genel bir ilgisizlik durumu gibi konularda yaşanan sorunların bu okulların başarısını ve ideale yaklaşma şansını düşürdüğü bilinmektedir (Sağ, Savaş ve Sezer, 2009).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalarda karşılaşılan kısıtlamalar ve sorunlardan söz edilse de bu uygulamaların bazı avantajlarının olduğuna yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Berry, 2000; Doğan, 2000; Dursun, 2006; Kalaoja, 2002; Mason ve Doepner, 1998; Miller, 1991; Pratt, 1986). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının daha fazla çocuğa eğitim götürme özellikle kız çocuklarının eğitime teşvik edilmesi gibi hususlarda yararları bulunmaktadır. Aynı zamanda farklı yaş gruplarının varlığı çocukların sosyal gelişimi ve işbirliği becerilerinin artması yönünde katkı sağlamaktadır (Berry, 2000). Birleştirilmiş sınıflarda ortaya çıkan akran eğitimi ile öğrenci sadece öğretmenden değil, yaşça büyük arkadaşından da öğrenme becerisi kazanabilmekte, yardımlaşmayı, kendine yetebilmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenebilmektedir (Miller,1991). Birleştirilmiş sınıflarda zamanın önemli bir bölümü öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarını ile geçer, öğrenciler bu çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma becerilerini geliştirirler (Taşdemir, 2000). Bununla birlikte kırsal bölgelerde okulların bulunması varlık nedeni olarak düşünülmektedir. MEB’de (2005) birleştirilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilere kattığı avantajlardan, yarış ve bireysel yükselme yerine, yardımseverlik ve birlikte iş yapma alışkanlığı, sürekli bireysel kazanç yerine, paylaşım, şartlandırma yerine, kişiliğin özgürce gelişmesi, hoşgörüsüzlük yerine, farklılıklara karşı saygılı olma, sorgusuz uyum yerine, eleştirel bakış, pasif kabullenme ve başkalarını izleme yerine, girişimcilik şeklinde bahsetmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarına başvurmanın gerekçeleri ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde

genellikle nüfus kıtlığı ve imkânların yetersizliğinden kaynaklı olarak düşük maliyetli eğitim sağlamak amacıyla birleştirilmiş sınıflar oluşturulmaktadır (Berry, 2000). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bu uygulamalara daha çok çağ nüfusunun azlığı sebep olurken gelişmiş ülkelerde ise nüfus azlığının yanı sıra dezavantajlı bölgelerdeki çocukların eğitimine destek olma, akademik ve sosyal gelişimi üst düzeye çıkarabilmek adına topluma eğitim hizmeti sunma gibi amaçlar söz konusu olmuştur (İlter, 2015). Finlandiya’da birleştirilmiş sınıflı okulların halk eğitim merkezi olarak kullanılmaları ilgi çekicidir. Norveç’te küçük ölçekli birleştirilmiş sınıflar, yaşamla iç içe öğrenmeyi sağlaması bakımından büyük okullara oranla daha avantajlı görülmektedir (Sezer, 2010). Yine benzer çalışmalarda bireysel becerilerin ön plana çıkması, yardımlaşma, paylaşma, küçük okul kapsamında saygı ve samimiyete dayalı dostluk ilişkileri, kaynaşma, okula karşı olumlu tutum gibi avantajlı sonuçlar belirlenmiştir (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Erdem, 2004; Little, 2001; Şahin,2007). Literatürde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının avantajlı yönleri konusunda çalışmalar olmasına rağmen Türkiye’de bu uygulamanın dezavantajlı yönleri daha baskın olarak görülmektedir.

Okul

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflardaki öğretmen ve öğrencilere göre okulun tek bir sınıfla eşdeğer olduğu ortaya konmakta, okul kavramı bu bağlamda ele alınmaktadır.

Okul terimi Yunanca skhole, kelimesinden gelip; orijinalinde boş vakit anlamına gelmektedir. Kelime aşama aşama “öğrenmeye veya entelektüel bir argümana adanmış boş vakit” anlamına gelecek şekilde evrilmiştir (Senge, 2014, s.320). Daha sonra günümüzde okul kelimesine birçok anlam yüklenmiştir; eğitim öğretim yerleri olarak okul binası, eğitim süreci olarak okullu olmak veya öğrenme deneyimi almak isteyen gruplar gibi (Senge, 2014).

Böhm’e göre okul, belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreye hitap eden, eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren yani öğrenme faaliyetini organize bir ders faaliyeti olarak devam ettiren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluş olarak tanımlanmaktadır. (Aydoğdu, 2008, s.1)

Günümüz okul kavramı; öğrenme konusunda öğrenciyi etkin kılacak, öğrenmenin keşif yoluyla gerçekleşmesini sağlayacak donanımlara sahip olmanın yanı sıra öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların geliştirilmesine de imkân sağlayan öğretim durumlarıyla ifade edilmektedir (Çelen, Çelik, Seferoğlu, 2011). Göçebe topluluklarda çevresel yaşantılarla edinilen bilgi ve tecrübelerin sonraki kuşağa

model olarak aktarılmasıyla öğrenme gerçekleşmektedir yani eğitim var, okul yoktur. Yerleşik düzenin beraberinde toplumların ilerleme ve gelişmelerine bağlı olarak eğitim, okul ve öğretmen olgularında da değişim ve gelişim yaşanmıştır (Sönmez, 2006). Sümerler döneminde okul sistemleri geliştirilmiş, okullar öğrenme ve kültür merkezi haline gelmiştir (Kramer, 1990). Eğitimin ve ilmin önemi çok eski zamanlarda fark edilse de modern çağın başlarına kadar yaygınlaşma göstermemiş, okullar elit kimselerin eğitim gördüğü kurumlar olmaktan öteye gidememiştir (Sönmez, 2006).

Tarihsel süreç içerisinde eğitime ve okullara olan talep artmış okullar büyük, karmaşık ve çok düzeyli, profesyonel öğretmenlerin görev aldığı toplumsal kurumlar haline gelmiştir. Bu durum okulları bürokratik yapılara dönüştürmüştür (Duran, 2009). Okulun bürokratik bir yapıya dönüşümü modernizmle ortaya çıkan kapitalist sistemin ve sanayileşen toplumdaki demografik değişimlerin bir sonucu olmuştur (Duran, 2009). Okul adındaki bu bürokratik yapılara toplumlar birçok görev yüklemişlerdir. Bütün toplumların bu kurumlara dair iyi bir insan, iyi yurttaş, iyi üretici ve iyi bir tüketici yetiştirme şeklinde beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu beklentilerin; bilgi sahibi ve birikimli olma, bilgi edinebilme ve iletme, öğrenmek isteme gibi entelektüel boyutu; kişiler arası ilişkiler, sivil hak ve ödev bilinci, vatana sadakat gibi toplumsal boyutu; fiziksel ve ruhsal sağlık, etik değerler, kültürel etkinliklerle ilgilenme gibi kişisel gelişim boyutu; rehberlik, yetiştirme, bilgi verme, ev ekonomisi, bütçe ve yatırım gibi verimlilik boyutu bulunmaktadır (Aydın, 2002).

Toplumun okul beklentilerinin yanı sıra çeşitli eğitim felsefelerinin de okulların gerçekleştirmesini beklediği amaçları bulunmaktadır;

-Daimiciliğe göre öğretim bilgi edinmektir ve öğretmenler bireysel farklılıkları gözetmeksizin öğrencilere aynı müfredatı uygulamalı aynı eğitimi vermelidir. Böylece değişmeyen bilgi aktarımı ile toplumsal çatışmaların önüne geçilebilir (Moss ve Lee, 2010).

-Esasicilikte insan aklı doğuştan boştur ve bilgi sonradan edinildiğinden öğretmenlerin aktif olarak öğrencilere bilgi aktarması ve ezber yaptırması beklenir (Bagley, 1938). Geçmişten edinilen bilgi ve tecrübeler korunmalı ve gelecek kuşaklar var olan bilgilerin üzerine yenilerini eklemelidir. Bu bağlamda okulların amacı; var olan bilgiyi korumak ve bunları aktarmaktır (Sönmez, 2006).

-İlerlemeciliğe göre demokrasi bir yaşam şeklidir ve demokratik toplumlarda karşılaşılan sorunları çözebilmek için işbirliği gerektiğinden okulların görevi gerçek

yaşamdaki olası sorunlara karşı öğrencilere rehberlik etme ve problem çözme becerisi kazandırmaktır (Moss ve Lee, 2010).

-Yeniden kurmacılık akımına göre, topluma gerçek demokrasiyi yerleştirebilmek ve toplumu yeniden inşa edebilmek için eğitim önemli bir araçtır; okulların amacı toplumu hedef ve istekleri doğrultusunda gelişen şartlara göre hazırlamaktır ve bu nedenle eğitimciler toplumsal reformlar yapabilecek programlar tasarlamalı ve öğrencileri bu vizyonla eğitmelidirler. (Dewey, 1916).

Okul, önceden belirlenmiş hedef davranışları öğrencilerine kazandırmak amacıyla inşa edilmiş sosyal bir sistemdir. Bu nedenle okulun ontolojik nedeni, planlı etkinlikler aracılığı ile öğrencilerde istendik yönde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlar kazandırmaktır (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

“Okullar toplumların geleceği olan çocuklara; gerek eğitim fonksiyonuyla toplumsal değerlerin aktarımında, gerekse öğretim fonksiyonuyla evrensel bilgi birikiminin aktarımında önemli roller üstlenmekte olan örgütlerdir. Okulların sahip olduğu iklimin, toplumun okullara yüklediği görevleri yerine getirmesindeki başarısını etkileyeceği düşünülmektedir” (Şenel ve Buluç, 2016, s.2).

Eğitim ortamlarında başarılı ve verimli sonuçlara ulaşabilmek için olması gerekenler incelendiğinde etkili okul tanımlamasıyla karşılaşırız. Etkili okul misyonunun yerine getirilmesi birleştirilmiş sınıflı okullarda da okulun yeterliliği ve gelişimi, noktasında önemli bir etken olarak görülmektedir.

Gökçe ve Kahraman (2010), çalışmalarında çeşitli kaynaklardan derleme yaparak ideal ve etkili bir okulun özelliklerini şu şekilde ortaya koymuştur:

Liderlik: Liderin kişisel özellikleri, sorun çözme becerileri ile liderliğe özendirebilme yetisi, okulun yönetsel ve örgütsel yapısı.

Etkili öğretmenlik ve mesleki gelişim: Öğretmenin mesleki yeterlikleri, alan bilgisi, motivasyon becerisi.

Okul çevre ilişkileri: Toplumun okuldan beklentileri, ailenin eğitimden beklentileri, okulun ve çevrenin olanakları, fiziksel şartlar, okulun çevreye katkıları, yöneticinin çevreye tutumları.

Örgütsel bağlılık: Bireysel ihtiyaçların karşılanma düzeyi, işten sağlanan doyum, örgütsel amaçları benimseme düzeyi vb. olarak ifade edilmiştir. (Gökçe ve Kahraman, 2010, s.178)

Dünyada uygulanmakta olan birleştirilmiş sınıf uygulamalarını baz alan, bu uygulamalarla benzer özellikler teşkil eden alternatif okullar bulunmaktadır. Dewey'in geleneksel okul tanımı; bireysel ihtiyaçları baz alan, deneyime dayalı, keşfedici, eleştirel bir bakış açısı karşısında otoriter, baskıcı, durağan bilgilerin aktarıldığı ve tek tip bireylerin yetiştirildiği eğitim anlayışı şeklindedir (Dewey, 1903). Kendisinden çok şey beklenen okul yapılarının toplumda giderek önem kazanmasına rağmen, geleneksel okul anlayışıyla beklentilere daha az yanıt verir hale gelmesi araştırmacıları yeni

arayışlara ve alternatif uygulamalara yöneltmiştir. ABD’de geleneksel okula alternatif olarak uygulanan ve tüm dünyada uygulama örnekleri olan, eğitim deneyimlerini tüm öğrenciler için daha yararlı ve başarılı kılmayı amaçlayarak geliştirilmiş okul tiplerinden birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilecek okul tipi özelliğinde olanlara yer verilmiştir.

Montessori Okulları

Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen, çoklu yaş grupları için özel olarak düzenlenmiş, uyarıcı nitelikte öğretim materyalleri ile oluşturulan öğretim ortamlarında çocuk kendi seçimleriyle öğrenme etkinliklerine katılmaktadır. Çocuklar Montessori sınıflarında özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerin rehberliğinde eğitilmektedir. Üç yaş grubunun bir arada bulunarak eğitim aldığı bu okullarda çocuklar hem birbirlerinden hem de birbirleri sayesinde öğrenmektedirler. İlk kez Roma’daki yoksul okul öncesi çocuklar için kullanılan Montessori Eğitimi dünya çapında yaygınlaşmış, A.B.D, Rusya, Tayvan, Japonya, Kore, Almanya, Hindistan, Avusturya gibi birçok ülkede popüler bir sistem haline gelmiştir.(Lillard ve Quest, 2006).

Waldorf Okulları

Rudolf Steiner tarafından oluşturulan eğitim akımının amacı, adil ve barışçıl insanlardan bir toplum oluşturabilmek için insanları eğitebilmektir. Herhangi bir sınav sistemi olmadan başvurulabilen, karma sınıflardan oluşan ve kendi yönetimini kendini idare eden bu okullarda okul öncesinden lise seviyesine kadar tüm bireyler eğitim alabilir. Bu okullarda 7-14 yaş arası çocuklar aynı öğretmen ve sınıf grubuyla birlikte eğitime devam ederler. Böylelikle çocuklar duygusal bağ kurdukları gruplarla beraber dünyayı keşfeder, bunun yanında kişisel öğrenme ve deneyimlerini de gerçekleştirirler. Günümüzde 40’tan fazla ülkede Waldorf okulu bulunmakta ve iyi tanımlanmış bir okul modeli olarak görülmektedir (Edwards, 2002). Dünyanın dört bir yanında uygulanmakta olan Waldorf okullarında öğretmenlerin toplumun desteğinin kazanılmış olması, kişisel gelişimine katkı sağlanması, bürokratik kısıtlamaların aşılmış olması, program düzenlemelerinde öğretmene özerklik tanınmış olması bu okullara başarıyı getirmektedir (Dahlin, 2007).

Paideia (Sokratik) Okullar

Paideia okullarında amaç öğrencileri birbirleriyle sürekli dialog/tartışma halinde tutarak öğrenmelerini sağlamaktır. Sınıf bir öğrenme topluluğu olarak görülür ve bu toplulukta öğretmen dahil herkes sürekli hayal gücünü kullanarak öğrenme halindedir. Öğretmenler tarafından öğrencilere düşünmelerini sağlayacak nitelikli sorular

yöneltilerek sınıf içinde aktif katılım fırsatları oluşturulmakta, mantık ve muhakeme becerisi kazandırılmaktadır (Davies ve Sinclair, 2014).

Küçük Okullar

Bu okulların, öğrenci sayısını az tutarak ilgi ve hedef odağı oluşturma temeli vardır. Öğrencilerin daha fazla bilgi edinme fırsatı bulduğu küçük okullarda farklı sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler aynı ortamda eğitim almaktadır. Veli-okul ilişkilerinin aktif, öğretmen ve öğrenci bağının daha yakın olduğu bu uygulama ile ders başarıların yanı sıra yüksek arkadaşlık ilişkilerinin kurulabildiği ve şiddet eğilimlerinin düştüğü gözlemlenmiştir (Wasley ve ark., 2000). Okuma, tarih, fen, matematik gibi konularda özellikle dezavantajlı öğrencilerde büyük okullara göre yüksek performanslar olduğu ortaya çıkınca A.B.D’ nin Alaska, Phidelpia, Seattle gibi birçok eyaletinde özendirici unsurlar öne sürülerek büyük okulları küçültme çalışmaları yapılmıştır (Raywid, 1998).

Bu okulların eğitsel başarısı ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda yüksek devam oranı, yüksek ders başarısı, disiplin ve mezuniyet oranları göze çarpmaktadır (Bracey, 2001; Irmsher, 1997). Fakat okulların oluşturulmasında gereken altyapı ihtiyaçlarının pahalıya mâl olması, yönüyle de eleştiri odağı olmaktadır (Hampel, 2002). Bunun yanı sıra kırsal bölgelerde yaşayan az sayıda öğrenci ile oluşturulan eğitim ortamlarını da temsil eden küçük okullarda birleştirilmiş sınıf uygulamaları yer almaktadır. Eğitimciler farklı yaş ve yeteneklere sahip öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim almalarının kaliteli eğitim-öğretimi engelleyeceğini düşünmektedirler (Aydın, 2002).

Metafor

Geleneksel anlayışta metaforlar, benzetme, istiare, metonimi ile birlikte anılır ve bir kelimenin yerine başkasını kullanma olarak bilinir. Metaforun Yunanca karşılığı olan metaherein sözcüğü “bir şeyin karşılığını aktarmak”, “transfer etmek” anlamına gelmektedir (Dur, 2006). Türkçe’deki karşılığına bakıldığında “metaforik ifade bir sözcüğün gerçek anlamlarından sıyrılarak başka bir sözcüğün yerinde kullanılmasıyla meydana gelmektedir” (Nesterova, 2011, s.24). “Metafor, bir kavramı, kelimeyi, terimi, olguyu daha güzel ve iyi anlatmak amacıyla, başka bir anlamda olan bir sözcükle, ilgi kurularak benzetme yoluyla kullanılmasıdır” (Aydın, 2004, s.10). Metaforlarda, sözcüğün gerçek anlamının dışında daha çok ima merkezli bir kasıt anlamı (intended meaning) ön plandadır (Guiraud, 2001).

Metafor kavramı genel yapısı itibariyle çok farklı anlam açılımları taşıyan bir sözcüktür. Bu aslında kavramın temelde “taşımaya” (bir anlamı ötekine gönderme) anlamıyla sonsuz bir anlam evrenine açılımlanmasından kaynaklanmaktadır. Sözcük, en basit yapı taşı olan mecazla başlayıp, kişileştirme, istiare...vs kadar çok geniş bir anlam evreninde bulur kendini. Merkeze atılan bir taş gibi her anlam boyutu, onun yapısını açar, yapısına katkıda bulunur. (Aslan, 2008, s.259)

Metafor, anlamaya çalıştığımız kavramsal bir yapıyı, farklı bir alandaki kavram ağına bağlayarak yeniden yorumlamamızı ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s.101).

Metaforlar kişilerin kendi tecrübelerinden ortaya çıktığı için dünyayı ve kendimizi algılama biçimi olarak da gösterilebilir (Yaşar ve Girmen, 2012, s.14). Kararımak ve Güloğlu (2012) çalışmalarında metaforun doğasını şöyle özetlemektedir: Metaforlar soyut olayları kavramanın ve soyut düşünmenin arkasındaki başlıca mekanizmadır, basitten karmaşığa bir çok konu metafor aracılığıyla anlaşılır, kavramsaldir, dilbilimsel değildir, göreceli olarak soyut ya da bilişsel mekanizmalarla yapılandırılmamış olayların anlaşılmasına olanak sağlar.

Saban, Koçbeker ve Saban (2006, s. 463) metaforun “kişinin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç” olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. “Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir” (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s. 103). George Lakoff ve Mark Johnson(1980) *Metaphors We Live By* (Hayat, Anlam ve Dil) adlı eserlerinde metaforların dilsel yönünü ikinci plana itmiş, kavramsal yönünü ön plana çıkarmışlardır. Lakoff ve Johnson’a göre kavramların niteliği olarak ele alınan metaforlar sadece sanatsal veya estetik kaygılarla değil belirli kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kullanılır. Tecrübelerimizde kısıtlı yeri olan, tam anlamıyla çözümleyemediğimiz kavramları, daha bilindik ve tecrübe edilmiş kavramlar aracılığıyla algılamaya yöneliriz. Bu yönelim bize metaforik tanımlamalar yaptırır (Parın, 2017). “Lakoff ve Johnson’ın 1980 yılında ortaya koyduğu Çağdaş Metafor Teorisi metaforun kuramsal çerçevesinin çizilmesine ve eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmasında öncü olmuştur. Çağdaş metafor teorisi, metaforun sadece bir söz sanatı olmadığını, dilin ve insan zihninin en temel çalışma biçimlerinden biri olduğunu gösterir”(Akşehirli, 2005, s.3).

İlgili Araştırmalar

Son yıllarda eğitim bilimleri çalışmalarının odak noktalarından birisi haline gelen metaforlarla ilgili olarak literatürde birçok araştırma olduğu görülmektedir (Akyıldız ,2017; Ekinci, 2016; Geçit ve Gençer, 2011; İçel, 2014; Karaçam ve Aydın, 2014; Karakuş, 2013; Özbaş ve Aktekin, 2013; Uygun, Gökkurt ve Usta, 2016). Yapılan araştırmalarda okul, öğretmen, öğrenci, yöneticilik, müdür kavramları; çalışmaların yoğunlaştığı başlıklar olarak görülmektedir. Çalışmalar genellikle incelenmesi düşünülen kavramları, katılımcıların hangi metaforlarla ifade ettiklerini çeşitli kategoriler altında birleştirerek yorumlamaya yönelik olmuştur (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Cerit, 2008; Duran, 2009; Gökçe ve Kahraman, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Koç, 2014; Kurt ve Polat, 2013; Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, 2004, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Şenel ve Buluç, 2016; Yalçın ve Erginer, 2012). Aşağıda, okul metaforu ile ilgili yapılan çalışmalarından bazılarına yer verilmiştir.

Baker (1991) çalışmasında; okullarda başarıyı artırabilmek adına öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyici nasıl bir bakış açısı geliştirebileceğini sorgulamıştır. Öğrencilerin özenli çalışmalar yaptığı birkaç sıra dışı okulla çalışarak bu soruyu test etmiş ve okulların desteklenmesi için dört metafor önermiştir. Okulları firma, aile, fuar ve forum kavramlarına benzeterek bu metaforların bütün okullarda bulunan ve toplumun daha büyük hedeflerini oluşturan kritik yapıları temsil ettiğini belirtmiştir. Okul firma olarak; öğrencilerin üstün performanslı çalışanlar gibi organize oldukları disiplinli bir kuruluş; aile olarak, ilgili yetişkinler ve saygılı öğrencilerin yardımsever ve destekleyici sosyal bir sistemi; fuar olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin iyi çalışmalarını sergilediği eğlence ve heyecanla kutsanmış bir topluluk; forum olarak ise açık diyalog ve araştırmaların olduğu, halka açık bir toplanma yeri şeklinde ifade edilmiştir. Daha nitelikli okullar için okul yöneticilerinin bu vizyonla bir okul atmosferi oluşturmalarını önermektedir.

Balcı'nın (1999) çalışmasında ülkemizde öğrenci, öğretmen ve velilerin okula ilişkin algılarını anlamayı amaçlamıştır. Ankara'nın farklı semtlerinden üç devlet okulu ve bir özel okuldan 517 ilköğretim öğrencisi, 47 öğretmen ve 101 velinin katıldığı çalışmada görüşme ve anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre ilköğretim okullarının temel işlevlerinin bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğu sonucu çıkmıştır. Okullara göre yapılan analizlerden alt sosyo ekonomik statüyü

temsil eden okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve velilerinin okula karşı algılarının diğer gruba göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Saban (2002) sınıf öğretmeni adaylarının ilkokula ilişkin en çok hatırladıkları ve en çok tercih ettikleri metaforları ortaya çıkararak geleceğin eğitimcilerinin ilkokul konusundaki kişisel tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli metaforlardan oluşan likert tipi bir anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları genel olarak öğretmen merkezli öğretim anlayışını temsil eden metaforları daha çok oranda hatırlamalarına rağmen, bu metaforları ideallerindeki ilkokulları temsil etmeleri bakımından daha az oranda tercih ettikleri görülmüştür.

Cerit (2006) Bolu'daki farklı üç ilköğretim okullunda bulunan 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 okul yöneticisi ile yaptığı çalışmasında öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin okul kavramına ilişkin kullandıkları metaforları araştırmıştır. Araştırmanın verileri literatür taraması ve seçilen okullardaki öğrencilerin ürettiği metaforların incelenmesinden sonra oluşturulan beşli likert tipi ölçekte toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, t-test ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okulla ilgili olarak; bilgi ve aydınlatma yeri, büyüme ve olgunlaşma yeri, değişim ve gelişim yeri, hoş ve güzel bir yer, aile ve takım gibi olumlu metaforların oranı yüksek iken, mahkeme salonu, karışıklık atmosferi, hapishane metaforları hiçbir katılımcı tarafından tercih edilmemiştir. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, katılımcıların okul kavramına ilişkin olumlu metaforlar ürettiği belirtilmiştir.

Aydoğdu (2008) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin sahip oldukları okul algılarını ve ideal okul yaşamına ilişkin tasarladıkları algıları görmek istemiştir. Eskişehir'de 1515 ilköğretim öğrencisi ve 69 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmasında, ilköğretim okullarının temel işlevlerinin; bilgi vermek, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve onları şekillendirmek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okullar aşırı disiplinli alanlar olarak algılanmaktadır. İdeal okulun temel işlevlerinin ise; bilgi vermek, bilgi vermenin yanında eğlendirmek ve yeni nesli yetiştirmek olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saban (2008) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okul algılarını incelerken, bu algıların öğrenciye, öğretmene ve öğretmen adayına göre önemli derecede farklılıklar gösterdiğini, buna bağlı olarak okul olgusunun bir bütün şeklinde açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında elde ettiği bir diğer bulgu ise; ilköğretim öğretmen ve

öğretmen adaylarının büyük bir kısmının okulu bir “kültürleme ve şekillendirme” aracı olarak görmesidir. Bu sonuç ise yapılandırmacı yaklaşıma kıyasla davranışçı yaklaşımın Türk eğitim sisteminde daha baskın olduğuna dair bir gösterge olarak ifade edilmiştir.

Saban (2011) üniversitede öğrenim gören 45 bilgisayar öğretmeni adayı ile “okul” ve “bilgisayar öğretmeni” kavramlarına yönelik metaforlar üretmelerini istemiş ve okul kavramı ile ilgili olarak 33 geçerli metafora ulaşmıştır. Bu metaforların 16’sı onların tecrübe ettikleri okulları yansıtırken kalan 17 ‘si ideallerindeki okulları temsil etmektedir. Çalışma sonucunda katılımcılar tecrübe ettikleri okulları yansıtmak amacıyla sadece öğretim-merkezli metaforlar üretirken ideallerindeki okulları yansıtmak için hem öğretim-merkezli hem de öğrenme-merkezli metaforlar kullanmışlardır.

Nalçacı ve Bektaş (2012) beş farklı program türünde öğrenim gören 664 öğretmen adayı ile yapmış oldukları çalışmada katılımcılar 83 adet metafor üretmişlerdir. Okul kavramına yönelik elde edilen bulgular “vazgeçilmez”, “olumsuz”, “yönlendirici”, “sosyal ortam”, “yarış”, “eğlendirici”, “biçimlendirici”, “gelişme”, “otorite”, “güven verici”, “bilgi sağlayıcı” olarak on bir kategori altında toplanmıştır. En fazla metaforun üretildiği kategoriler “güven verici” ve “bilgi sağlayıcı” olmuştur. Bununla birlikte “olumsuz”, “otorite”, “yarış”, “biçimlendirici” kategorilerinde de azımsanmayacak miktarda metafor üretiminin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular okul kavramının öğretmen adaylarının çoğu tarafından olumlu bir imaja sahip olduğunu göstermekte, aynı zamanda okul ikliminin niteliksel açıdan gelişime ihtiyaç duyduğunun ipuçlarını vermektedir.

Özdemir ve Akkaya’nın (2012) Ankara’da 6 liseden seçilen 576 ortaöğretim öğrencisi ve 55 öğretmenle yaptıkları çalışmada katılımcıların okulu ne olarak kavramsallaştırdıkları ve ideal okul algısı ile ilgili olarak tasarladıkları okul kavramlarının neler olduğu incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların okula karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları; okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından ikinci sırada “ev/aile” metaforunun tercih edilmiş olması, okulun ayrıca sevgi, saygı, huzur bulunan ve aidiyet duygusunu geliştiren bir yer olarak algılandığını göstermiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin ideal okul kavramıyla ilgili olarak ürettikleri metaforlarda ise okulu güven, heyecan, mutluluk aynı zamanda bilgi veren ve aydınlatan yer olarak görmek istedikleri görülmüştür.

Doğan (2014) üniversitede öğrenim gören çeşitli branşlardaki 161 öğretmen adayının okul kavramına ilişkin zihinsel algılarını incelemiştir. Çalışmasında öğretmen adaylarının okul kavramıyla ilgili olarak pozitif metaforların yanı sıra negatif metaforlar da ürettiklerini ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlarda “sevgi ve dayanışma yeri” , “gelişim ve sosyalleşme sağlayan yer” , “yaşamın bir parçası” , “bilgilenme aydınlanma yeri” , “üretim yeri”, “kariyer ve iş merkezi” , “sistemli ve hiyerarşik bir yapı” şeklindeki kavramsal kategoriler olumlu iken “disiplin edici bir yer”, “amacını kaybetmiş bir yer” şeklindeki kavramsal kategoriler ise okul iklimine ilişkin olumsuz algıların varlığını göstermiştir.

Ogurlu, Öpengin ve Hızlı (2015) bilim sanat merkezine devam eden 103 üstün yetenekli öğrencinin okul ve öğretmen kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları incelemiştir. Öğrencilerin okul metaforları en fazla “huzur veren koruyucu bir ortam” kategorisinde toplanırken; öğretmenlerle ilişkin metaforların ise “koruyan destekleyen kişi” kategorisinde toplanmakta olduğu görülmüştür. Çalışmadan okul ve öğretmen kavramına ilişkin algılarda okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüş, öğrencilerin genellikle bu kavramlarla ilgili olarak olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2016) Bartın ilinde ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 500 çocuk ile yapmış olduğu araştırmada okul ve öğretmen hakkındaki metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ulaşılan metaforik ifadeler kavramsal gruplara ayrıldığında okulla ilgili olarak “sevgi ve güven ortamı”, “bilgi kazanım yeri” gibi pozitif algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bununda beraber sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen ve okul algılarının olumsuz yönde değiştiği görülmüştür.

Mazlum ve Balcı'nın (2018) mesleki liselerdeki öğretmen ve öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amaçlı, 15 öğretmen ve 57 öğrenciyle yapmış oldukları metaforik çalışmada lisenin ilk yılında ya da son yılında olmaları fark etmeksizin öğrencilerin genelinin hapisane-cezaevi, kahvehane, arena ve hayvanat bahçesi imgeleriyle okula dair olumsuz görüşlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerde ise bu durum ilk beş yılı çalışan bireylerde genellikle olumlu iken 5 yıl ve sonrası çalışma yılına sahip bireyler arasında olumsuz bir sonuç oluşturmuştur. Bu durumdan genel olarak öğrenci ve öğretmenlerin gözünde okul faktörünün bir baskı aracı olarak işlev gördüğü anlaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak sadece meslek liselerinde değil her okul türü ve kademesinde, sene başı ve sene sonunda öğretmen ve

öğrencilerin okula ilişkin algılarının tespit edilerek iyileştirici çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yener ve Atalay'ın (2018) sınıf öğretmeni adayları ile birleştirilmiş sınıflı okula yönelik yapmış oldukları çalışmaya 105 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından en fazla “bahçe”, “TBMM”, “türlü yemeği”, “gökkuşağı” ve “bilgisayar” metaforları üretilmiştir. Bu metaforların geneli “kapsayıcı ya da birleştirici bir ortam olarak birleştirilmiş sınıf” kavramsal kategorisi altındadır. Bu durum öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfları çok geniş kapsamlı bir ortam olarak gördükleri bunun yanında çok sayıda sınıfın birleşmesiyle oluşan gruplardaki farklılıkları da ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında okul algısı genelde sınıf öğretmenliği ile birlikte çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarında ya da müstakil sınıflarda görev alan sınıf öğretmenlerinde sorgulanmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının ülke coğrafyasında varlığını sürdürmekte olduğu bir dönemde okul algısını süreci bizzat yaşayan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin gözüyle inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma türündedir. Nitel araştırmalar; insan deneyimlerini anlayarak ve yorumlayarak elde edilecek genellemeleri, test edebilmek için nicel araştırmalara zemin hazırlar (Gall, Gall ve Borg, 2003; akt. Tissington, 2006). Bu çalışmada da nitel araştırma stratejilerinden olgubilim deseni benimsenmiş olup metafor oluşturma yoluyla veri toplama işleminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Fenomenolojik araştırmalar, insanların günlük yaşamlarında edindikleri deneyimlerin temelde ne anlama geldiğine ve bunları nasıl ifade edebileceğine odaklanır (Schram, 2003; akt. Merriam, 2013).

Bu araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.74).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2017/2018 eğitim – öğretim yılı içerisinde orta ölçekli bir ilde görev yapan 1645 müstakil sınıf öğretmeni ve 144 birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmak üzere 1789 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu ise kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan 37 müstakil sınıf öğretmeni ve 42 birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmak üzere 81 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra, 2 katılımcı verisinin amaca uygun olmadığı araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve çalışma kapsamından çıkarılmıştır. 79 katılımcı çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Tablo 1 ile katılımcıların okul türü ve cinsiyete göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		<i>f</i>	%
Okul Türü	Müstakil	37	47
	Birleştirilmiş	42	53
Toplam		79	100
Cinsiyet	Kadın	40	51
	Erkek	39	49
Toplam		79	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya müstakil sınıfta görev yapan 37 öğretmen (%47) ve birleştirilmiş sınıfta görev yapan 42 öğretmen (%53) katılmıştır. Katılımcı grubun 40'ını (%51) kadın, 39'unu (%49) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü ve Kıdem Yılına Göre Dağılımı

		M. <i>f</i>	B. <i>f</i>	M. %	B. %
Kıdem Yılı	0-5 yıl	9	23	24	55
	6-10 yıl	8	15	22	36
	11 yıl ve üzeri	20	4	54	9
Toplam		37	42	100	100

Tablo 2'de müstakil sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarının frekansları (M.*f*), yüzdeleri (M.%); birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarının frekansları (B.*f*), yüzdeleri (B.%) şeklinde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcılara oranla; müstakil sınıflarda 0-5 yıllık öğretmenlerin sayısı 9 (%24), 6-10 yıllık öğretmenlerin sayısı 8 (%22), 11 yıl ve üzeri çalışma deneyimi olan öğretmenlerin sayısı 20 (%54) iken bu durum birleştirilmiş sınıflarda, 0-5 yıllık öğretmenlerin sayısı 23 (%55), 6-10 yıllık öğretmenlerin sayısı 15 (%36), 11 yıl ve üzeri çalışma deneyimi olan öğretmenlerin sayısı 4 (%9) olarak görülmektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunu çalışma hayatına yeni başlamış (0-5 yıl) genç öğretmenlerin oluşturduğu gözlemlenmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken uzman görüşü alınarak katılımcılara yöneltilecek açık uçlu soru şekli belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okul kavramı ile ilgili metaforlarını belirlemek amacıyla katılımcılardan “Okul.....gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Cerit (2008, s. 694) metaforu, “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri, farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç” olarak ifade etmiştir. Saban’a (2008) göre metaforik bir oluşum için en az üç unsur gerekmektedir; metafor konusu, metaforun kaynağı, metaforun kaynağından, metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler. Herhangi bir metafor ilişkisinde, metaforun kaynağı, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada ve açıklamada zihinsel bir “filtre” veya “süzgeç” işlevi görür (Forceville, 2000 akt. Saban, 2008, s. 461).

Oluşturulan metaforun ardından “gibi” kavramının kullanılması genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır, “çünkü” ile devam eden açıklama cümlesinin istenme nedeni ise; her bireyin aynı metafora farklı anlamlar yükleyebilmesidir. Bu sebepten katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları beklenir (Saban, 2008).

Hazırlanan formda öğretmenlerin okul türü (müstakil/birleştirilmiş), çalışma yılı, cinsiyet bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü de bulunmaktadır. Bu formdan elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağını oluşturacaktır.

Verilerin Çözümlemesi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verilerin kavramlaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.75). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). Bu tür araştırmalarda analiz yapılma nedeni, şablonları, düşünceleri, açıklamaları ve anlamları keşfetmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013, s. 240).

Katılımcıların ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması Saban (2009)'un çalışmasından yararlanılarak düzenlenmiştir. Bu aşamalar;

- Adlandırma
- Eleme/Tasnif Etme
- Yeniden Organize Etme ve Derleme
- Kategori Geliştirme
- Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama
- Frekansları Hesaplama ve Yorumlama şeklindedir.

Adlandırma aşaması ile öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yazmış oldukları formlara numara verilmiş formların her biri iki ayrı okul türüne göre iki farklı renkte işaretlenmiştir. Herhangi bir metaforun olmadığı, yarım ya da boş olan formlar belirlenmiştir.

Eleme/tasnif etme aşamasında herhangi bir metafor kaynağını içermeyen, gerekçeleri açıklanmayan, ya da konusuyla kaynağı arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan metaforların kapsam dışı bırakılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin üretmiş olduğu metaforlar tek tek gözden geçirilerek analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri gerekçesini açıklamadığı bir benzetim yaptığı, ikincisi ise sadece duygularını aktaran bir yorum yazmış olduğu için 2 form çalışma dışı bırakılmıştır.

Yeniden organize etme/derleme aşaması ile geçersiz olan 2 form elendikten sonra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine BSÖ, müstakil sınıf öğretmenlerine MSÖ kodları verilmiştir. Okul kavramına yönelik birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından 34, müstakil sınıf öğretmenleri tarafından 22 geçerli metafor elde edilmiştir.

Kategori geliştirme aşaması sürecinde öğretmenler tarafından yazılan metaforlar ortak özellikleri bakımından bir araya getirilerek kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. 6 kavramsal kategoriden 5'i okula dair olumlu görüşleri temsil ederken 1 kategori olumsuz görüşler içermektedir. Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1.Okul Kavramı İle İlgili Metafor Kategorileri

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması; “Nitel araştırmalarda karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramları dış geçerlikle ilişkili olarak kullanılır. Bu nedenle nitel bir araştırmada veriler, kategoriler, analizler kısacası aşamaların herbiri ne kadar iyi tanımlanırsa diğer araştırmacıların sonuçları anlaması ve başka ortamlarda benzer çalışmalarını yapmaları o kadar kolay olur” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s. 246).

Bu araştırmada veri analiz süreci aşamalarıyla açıklanmış, elde edilen metaforların tamamına bulgular kısmında yer verilmiştir. Metaforlara bağlı olarak oluşturulan kavramsal kategoriler ve bu kategorilerin söz konusu metaforları temsil edip etmediği hususunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla temel eğitim ve eğitim bilimleri bölümlerinden alanında uzman iki öğretim üyesine her soru için oluşturulan metaforlar ve kavramsal kategorilerin bulunduğu formlar verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994); Güvenirlik= Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) formülü ile uzmanların yapmış olduğu eşleştirmeler ve araştırmacının eşleştirmesi karşılaştırılarak ortaya çıkarılmıştır.

Okul kavramına ait üretilen 50 metaforun 3 tanesinde (hiyerarşi, vicdan, yuva) birinci uzman ile görüş ayrılığı yaşanmış Miles ve Huberman’ın uyum yüzdesi formülüne göre güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu 50 metaforun yine 3

tanesinde (kütüphane, ev, mücadele) ikinci uzman ile görüş ayrılığı tespit edilmiş, buna bağlı olarak güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. İki uzman görüşü ile elde edilen güvenilirlik katsayılarının aritmetik ortalaması 0.94 olarak hesaplanmış ve araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü Huberman'a göre uzman ile araştırmacı arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olması çalışmanın güvenilirliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir (İlter, 2015).

Frekansları hesaplama ve yorumlama aşamasında her bir metaforu ve kategoriye oluşturan öğretmen sayıları hesaplanıp elde edilen değerlere ilişkin yorumlamalar yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar Tablo 3 ile sunulmuştur.

Tablo 3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzdeleri

Metafor Kodu	Metafor Adı	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri	
		<i>f</i>	%
1	ağaç	1	2.38
2	aile	2	4.76
3	akvaryum	1	2.38
4	anne	1	2.38
5	anne kucacı	1	2.38
6	arı kovanı	1	2.38
7	aşure	1	2.38
8	bahçe	1	2.38
9	brokoli	1	2.38
10	çocuk	3	7.14
11	çukur	1	2.38
12	devlet	1	2.38
13	dinlenme tesisi	1	2.38
14	evren	1	2.38
15	fabrika	1	2.38
16	gökkuşakı	1	2.38
17	hayat	1	2.38
18	hazine	1	2.38
19	hiyerarşi	1	2.38
20	ırmak	1	2.38
21	kale	1	2.38
22	kızılay	1	2.38
23	kütüphane	1	2.38
24	lokomotif	1	2.38
25	meyve bahçesi	1	2.38
26	mutfak	3	7.14
27	okyanus dibi	1	2.38
28	orman	1	2.38
29	otobüs durağı	1	2.38
30	rehber	1	2.38
31	su	1	2.38
32	vicdan	1	2.38
33	yarış	1	2.38
34	yuva	4	9.52
Toplam		42	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 42 birleştirilmiş sınıf öğretmeni tarafından toplam 34 farklı metafor üretilmiştir. Sonuçlara göre okulu, yuva (%9.52), çocuk (%7.14) ve mutfığa (%7.14) benzetenlerin oranı göze çarpmaktadır.

Aynı şekilde müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 4 ile sunulmuştur.

Tablo 4. Müstakil Sınıf Öğretmenlerin Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekansları ve Yüzdeleri

Metafor Kodu	Metafor Adı	Müstakil Sınıf Öğretmenleri	
		<i>f</i>	%
1	ağaç	1	2.70
2	aile	7	18.09
3	bahçe	3	8.10
4	çiçek	1	2.70
5	direksiyon	1	2.70
6	ev	4	10.81
7	fırın	1	2.70
8	fidanlık	1	2.70
9	futbol	1	2.70
10	hayat	3	8.10
11	kilhane	1	2.70
12	küre	1	2.70
13	mücadele	1	2.70
14	otobüs	1	2.70
15	oyun	1	2.70
16	prova	1	2.70
17	saksı	1	2.70
18	su	1	2.70
19	tencere	1	2.70
20	tohum	1	2.70
21	yemek	1	2.70
22	yuva	3	8.10
Toplam		37	100

Tablo 4'te ise araştırmaya katılan 37 müstakil sınıf öğretmeni tarafından toplam 22 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Okulu aile (%18.09) ev (%10.81), bahçe (%8.10), hayat (%8.10) ve yuvaya (%8.10) benzetenlerin oranı göze çarpmaktadır.

Metaforların okul türüne göre oluşturulma yüzdeleri incelendiğinde; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okulu öncelikli olarak yuva (%9.52), mutfak (%7.14), çocuk (%7.14) ve aile (%4.76) metaforları ile tanımladıkları görülmektedir. Müstakil sınıflarda ise önceliği aile (%18.09), ev (%10.81), bahçe (%8.10), hayat (%8.10) ve yuva (%8.10). metaforları almıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi ile çeşitli kavramsal kategorilere ayrılmış ve bu dağılım Tablo 5. ile sunulmuştur.

Tablo 5. Birleştirilmiş Sınıf ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerin Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Kavramsal Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	%	Metafor Sayısı	%
Geliştiren-Yetiştiren ortam	Ağaç(1),Aile(2) Anne Kucağı(1) Arı Kovanı(1) Bahçe(4),Çocuk(1) Devlet(1),Direksiyon(1) Fidanlık(1), Fırın(1) Futbol(1),Hayat(3) Hiyerarşi(1),Irmak(1) Kilhane(1), Lokomotif(1) Meyve bahçesi(1) Mutfak(1), Otobüs(1) Otobüs durağı(1) Prova(1), Rehber(1) Saksı(1),Su(1),Tencere(1) Yuva(3)	34	43.03	26	41.26
Mutluluk-Güven veren ortam	Aile(5),Anne(1) Çocuk(2) Dinlenme tesisi(1) Ev(2),Kale(1),Kızılay(1) Oyun(1),Yuva(3)	17	21.51	9	14.28
Diğer	Ağaç(1),Hayat(1), Kütüphane(1),Mutfak(1) Mücadele(1) Okyanus dibi(1),Su(1) Vicdan(1),Yuva(1)	9	11.39	9	14.28
Farklılıkları bütünleştiren ortam	Aile(1),Akvaryum(1) Aşure (1),Evren(1) Ev(1), Gökkuşağı(1) Mutfak(1), Orman(1)	8	10.12	8	12.69
Bilgi veren ortam	Aile(1), Çiçek(1), Çukur(1),Ev(1), Hazine (1), Küre(1) Tohum(1),Yemek(1)	8	10.12	8	12.69
Verimsiz (olumsuz) ortam	At yarışı(1),Brokoli(1) Fabrika(1)	3	3.79	3	4.76
Toplam		79	100	63	100

Tablo 5’de görüldüğü üzere katılımcıların yarısına yakını (%43.03) okulu “Geliştiren ve yetiştiren bir ortam” olarak yorumlamışlardır. Daha sonra okulu “Mutluluk ve güven veren bir ortam” (%21.51), “Farklılıkları bütünleştiren ortam” (%10.12) , “Bilgi veren ortam” (%10.12), “Verimsiz-olumsuz bir ortam” (%3.79) kategorisinde algılayanların yüzdeleri sıralanmaktadır. Bununla birlikte elde edilen

metaforların (%11.39)'u oluşturulan kategorilerin dışında kalmış ve farklı kaynaklardan gelen bu metaforlar “Diğer” kategorisi altında toplanmıştır. Bundan sonraki kısımda her bir kategoride bulunan metaforlar tablolar halinde sunulmuş, kategorilerin özellikleri, okul türlerine göre öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan alıntılar gösterilerek yorumlanmıştır.

Geliştiren ve Yetiştiren Ortam Olarak Okul

Bu kavramsal kategoride 27 adet metafor yer almaktadır. Birbirine yakın frekansların olduğu bu kategorideki metaforları 17 birleştirilmiş sınıf öğretmeni (BSÖ) ve 18 müstakil sınıf öğretmeni (MSÖ) oluşturmuştur. Okula dair “aile”, “bahçe” ve “hayat” metaforları hem birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından hem de müstakil sınıf öğretmenleri tarafından üretilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 6 ile sunulmuştur.

Tablo 6. “Geliştiren ve Yetiştiren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları

Metaforlar	Metaforu İfade Eden	Metaforu İfade Eden
	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni	Müstakil Sınıf Öğretmeni
	<i>f</i>	<i>f</i>
ağaç	1	-
aile	1	1
anne kucağı	1	-
arı kovanı	1	-
bahçe	1	3
çocuk	1	-
devlet	1	-
direksiyon	-	1
fidanlık	-	1
fırın	-	1
futbol	-	1
hayat	1	2
hiyerarşi	1	-
ırmak	1	-
kilhane	-	1
kütüphane	1	-
lokomotif	1	-
meyve bahçesi	1	-
mutfak	1	-
otobüs	-	1
otobüs durağı	1	-
prova	-	1
rehber	1	-
saksı	-	1
su	1	-
tencere	-	1
yuva	-	3
Toplam	17	18

Bu kategoride öğretmenler, okulu bireyleri yetiştiren, geliştiren, doğru yolu gösteren, eğitici ve öğretici bir ortam olarak düşünmektedirler. Bu algılarını özellikle “bahçe” ve “yuva” benzetimleriyle ifade etmişlerdir. Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerden (MSÖ6) “Okul bahçe gibidir. Çünkü içindekilerin yetiştirilip geliştirilmesi emek ister” derken (MSÖ15) aynı metaforu “...geleceğin mahsülleri orada yetişir” ya da (MSÖ22) “...sevgi çiçekleri en güzel orada yetişir” şeklinde yorumlamışlardır. Yine “yuva” metaforunda da “...öğrenciler orada büyür gelişir” , “...yuvada her şey vardır. Ahlaki kurallar, eğitim, sevgi, saygı, kavga...” ya da “...insanları hayata hazırlar” gibi birçok açıdan gelişim odaklı ifade yer almaktadır. (MSÖ26) kodlu öğretmen “Okul prova gibidir. Çünkü yaşamımız boyunca karşımıza

çıkabilecek her türlü şeye bizi hazırlar” derken (MSÖ35)“Okul otobüs gibidir. Çünkü insanı bir duraktan alır başka bir durağa götürür” benzetimi yapmış okulu devamlılığın, ilerlemenin olduğu bir yer olarak görmüştür.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin algılarına bakıldığında (BSÖ3) “*Okul lokomotif gibidir. Çünkü toplumu o ilerletir*” şeklinde ilerleme unsuru olarak veya (BSÖ26) “*Okul otobüs durağı gibidir. Çünkü nereye hangi otobüsle gideceğini bilen insanı hedefine ulaştırır. Bilmeyen içinse sadece zaman kaybıdır*” şeklinde okulun gelişimsel, amaçsal yönleri vurgulanmıştır. (BSÖ14) “*Okul meyve bahçesi gibidir. Çünkü emek verdiğin her fidan büyür, güzelleşir, meyve verir. Emek vermediğin fidansa çürümeye başlar*” demiş, (BSÖ25) “*Okul mutfak gibidir. Çünkü öğretmen usta aşçı, öğrenciler de yamaklardır. Ve usta olmak için disiplin ve özveri gerekir*” şeklinde okul benzetimi yapmıştır. “*Okul su gibidir. Çünkü yetişmeye muhtaç binlerce fidanı büyütür*” ya da “*Okul ağaç gibidir. Çünkü her dalında bir meyve yetiştirmek için emek vardır. Her birini tek tek sulamak, sevmek gerekir*” şeklindeki birçok yorumda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinde emek, özveri vurgularının yoğun olduğu göze çarpmıştır.

Mutluluk ve Güven Veren Ortam Olarak Okul

Bu kavramsal kategoride toplam 9 adet metafor yer almaktadır. Bu metaforların okul türlerine göre frekansları benzer olup, 10 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ve 7 müstakil sınıf öğretmeni tarafından oluşturmuştur. Okula dair “aile” metaforu hem birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından hem de müstakil sınıf öğretmenleri tarafından üretilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 7 ile sunulmuştur.

Tablo 7. “Mutluluk ve Güven Veren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları

Metaforlar	Metaforu İfade Eden Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni	Metaforu İfade Eden Müstakil Sınıf Öğretmeni
	<i>f</i>	<i>f</i>
aile	1	4
anne	1	-
çocuk	2	-
dinlenme tesisi	1	-
ev	-	2
kale	1	-
Kızılay	1	-
oyun	-	1
yuva	3	-
Toplam	10	7

Bu kategoride öğretmenler, okulu, insana sevgi, ilgi, mutluluk bununla beraber güven ve huzur veren, bireylerin iyiliğini isteyen bir ortam olarak düşünmüşlerdir. En çok göze çarpan metafor müstakil sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu oluşturduğu “aile” metaforu olmuştur. (MSÖ8) “*Okul aile gibidir. Çünkü burada öğretmenler çocuklar için birer anne baba gibidir. Anne baba evinde çocuğuna nasıl ilgi, sevgi gösteriyorsa, öğretmen de okulda öğrencilere aynı ilgi ve sevgiyi gösterir*” şeklinde bir benzetimde bulunmuştur. Yine bir müstakil sınıf öğretmeni (MSÖ17) okul kavramına “*Okul aile gibidir. Çünkü ailende olduğu gibi mutlu hissetmezsen başarı birlik olmaz*” şeklinde bir benzetim örnelemiştir. Bunların yanı sıra müstakil sınıflarda okul “ev” olarak düşünülerek “...Çünkü güvende hissettirir” yorumu yapılmış ya da okul “oyun”a benzetilerek eğlenerek öğrenme ortamı, mutluluk ortamı olarak düşünülmüştür.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin algılarına bakıldığında frekansı en yüksek metaforun “yuva” olduğu görülmektedir. (BSÖ11) “*Okul ikinci bir yuva gibidir. Çünkü evindeki huzuru mutluluğu ancak okulda bulabilirsiniz*” metaforunu üretmiş (BSÖ22) “*Okul yuva gibidir. Çünkü kendini en iyi orada hissedersin*” ifadesini kullanmıştır. Okulu “kale” ile ilişkilendiren (BSÖ8) “... içinde ülkesi için mücadele eden sınıf farkı olmadan herkesin eşit olduğu öğrenciler barındırır, yıkılması ve tahrip edilmesi zordur ve bir bölgenin en stratejik yeridir” demiştir. (BSÖ19) “*Okul Kızılay gibidir. Çünkü öğrencilerin sevgi, ilgi, eğitim, kırtasiye, kıyafet vb. birçok ihtiyacına yanıt verir*” ya da (BSÖ37) “*Okul dinlenme tesisi gibidir. Çünkü yorgunluğumu orada atarım ve huzur bulurum*” ifadelerini kullanmışlardır. Okulu çocuğa benzeten bir öğretmen(BSÖ5) “...çok seversin, emek ister, sabır ister, mutluluk ve eğlence ister” derken (BSÖ16) ise “... hem yorar hem mutlu eder” demiştir.

Elde edilen metaforların özelliklerine bakıldığında müstakil sınıflarda okula dair mutluluk, sevgi, eğlence algıları yoğunken, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinde bu tür benzetimlerin yanı sıra eşitlik, birçok ihtiyaca aynı anda cevap verme durumları, yorgunluk, sabır gibi algıların da olduğu görülmektedir.

Farklılıkları Bütünleştiren Ortam Olarak Okul

Bu kavramsal kategoride 8 adet metafor yer almaktadır. Bu kategoriye oluşturan metaforların büyük bölümünün birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından üretildiği görülmüştür. Elde edilen veriler Tablo 8 ile sunulmuştur.

Tablo 8. “Farklılıkları Bütünleştiren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları

Metaforlar	Metaforu İfade Eden	Metaforu İfade Eden
	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni	Müstakil Sınıf Öğretmeni
	<i>f</i>	<i>f</i>
aile	-	1
akvaryum	1	-
aşure	1	-
evren	1	-
ev	-	1
gökkuşağı	1	-
mutfak	1	-
orman	1	-
Toplam	10	2

Bu kategoriye oluşturan öğretmenlerce, okulun birbirinden farklı birçok bireyi bir araya getirerek ahenk oluşturan, kişileri ortak paydalarda buluşturarak verimli topluluklar meydana getirebilen bir görevi olduğu düşünülmüştür. Birçok farklı ifade ile ortak bir noktada buluşulan, bu tür düşüncelerin genelini birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin oluşturması oldukça doğal görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmeni (BSÖ30) “Okul aşure gibidir. Çünkü birbirine zıt, bir arada olması tuhaf olan malzemeler, beraberken çok uyumlu, muhteşem oluyor” demiştir. (BSÖ29) ise “Okul akvaryum gibidir. Çünkü herkes birbirinden farklı ama aynı çatı altındalar” şeklinde bir benzetim yapmıştır. Yine (BSÖ11) kodlu öğretmen “Okul evren gibidir. Çünkü her birey evrendeki bir yıldız gibi özel ve ayrıcalıklıdır. Her birey mikro düzeyde bir evrendir aynı zamanda” veya (BSÖ32) “Okul gökkuşağı gibidir. Çünkü okulda her renkten insanlar mevcuttur” ya da (BSÖ34) “Okul orman gibidir. Çünkü her çeşit fidan orada yetişir” ifadelerine de bakıldığında bu öğretmenlerin her yaştan , her sınıftan, her seviyeden bir çok öğrenci ile aynı zamanda haşır neşir olmalarından kaynaklı, bir yönelimle okulu algıladıkları düşünülmüştür. Bunun yanı sıra bir müstakil sınıf öğretmeni de (MSÖ32) “Okul ev gibidir. Çünkü her odasında her sınıfında farklı bir hayat vardır” yorumunu yapmıştır. Müstakil sınıfta görev yapan öğretmenin, farklılıkları bütünleştirme algısının okul içindeki çeşitli sınıflar arasında olduğu, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinde ise bu algının, okulu farklı bireylerden oluşan bütün bir sınıf şeklinde olduğu da görülmektedir.

Bilgi Veren Ortam Olarak Okul

Bu kavramsal kategoride toplam 8 adet metafor yer almaktadır. Metaforların sayısı ile metaforu oluşturan öğretmen sayısı eşittir. Okula dair “çukur” ve “hazine” benzetmeleri birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından ”aile”, “çiçek”, “ev”, “küre”, “tohum”, ve “yemek” benzetmeleri ise müstakil sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 9 ile sunulmuştur.

Tablo 9. “Bilgi Veren Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları

Metaforlar	Metaforu İfade Eden	Metaforu İfade Eden
	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni	Müstakil Sınıf Öğretmeni
	<i>f</i>	<i>f</i>
aile	-	1
çiçek	-	1
çukur	1	-
ev	-	1
hazine	1	-
küre	-	1
tohum	-	1
yemek	-	1
Toplam	2	6

Bu kategori okulun bilgi verici bir görevi olduğunu ifade eden öğretmenlerin oluşturduğu bir kategoridir.(MSÖ2) “*okul bir çiçek gibi özünü öğrencilere sunar*” demişken (MSÖ5) “*okul tohum gibi bilgiyle beslenip büyür ve etrafına faydalı olur*” ifadesini kullanmıştır. (MSÖ10) “*okul aile gibidir çünkü her şey ailede öğrenmeyle başlar*” şeklinde bir benzetme yaparken (MSÖ16) “*okul yemek gibidir, bilgiyle doyurur ve aç yaşanmaz*” yorumunu yapmıştır. Bunların yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmen (BSÖ1) okulu çukura benzeterek “*Ne kadar toprak atarsan (öğretirsen) o kadar çabuk dolar*” ifadesini kullanmıştır, (BSÖ20) ise “*Okul hazine gibidir. Çünkü bilgi insanı hazine gibi zenginleştirir*” benzetiminde bulunmuştur. Okulun bilgiyi koruma, aktarma ve yaygınlaştırma işlevlerinin yanı sıra çevresine faydalı, erdem sahibi bireyler yetiştirme gibi amaçları da bulunmaktadır. Bu fikirlerin derlenmesiyle ortaya çıkan “bilgi veren ortam olarak okul” kategorisinin çoğunlukla müstakil sınıf öğretmenlerinin algılarıyla oluştuğu görülmüştür.

Verimsiz-Olumsuz Ortam Olarak Okul

Bu kavramsal kategoride 3 adet metafor yer almaktadır. Metaforların sayısı ile metaforu oluşturan öğretmen sayısı eşittir. Aynı zamanda kategoriye oluşturan

metaforların tamamının birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından üretildiği görüşmüştür. Elde edilen veriler Tablo 10 ile sunulmuştur.

Tablo 10. “Verimsiz-Olumsuz Ortam Olarak Okul” Kategorisini Oluşturan Metaforlar ve Bu Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımları

Metaforlar	Metaforu İfade Eden	Metaforu İfade Eden
	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni	Müstakil Sınıf Öğretmeni
	<i>f</i>	<i>f</i>
at yarışı	1	-
brokoli	1	-
fabrika	1	-
Toplam	3	-

Bu kategoride öğretmenler okulun sıkıcı, keyifsiz, sistemin yetersiz, bireyleri yarışa sürükleyen olumsuz yönlerini öne çıkararak metaforlar üretmişlerdir. Yine birçok farklı ifade ile ortak bir noktada buluşulan, bu tür düşüncelerin tamamını birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. (BSÖ35) “Okul at yarışı gibidir. Çünkü birçok sınıfa bir arada eğitim verirken ne olduğunu anlamadan vakit biter ve günün sonunda yarıştan çıkmışçasına yorgun olursun” şeklinde bir düşünce göze çarpmaktadır. Bununla birlikte (BSÖ7) “Okul fabrika gibidir. Çünkü ürün aynı, sistem aynı, tek tip bireylerin yetiştiği, büyük bir mekan ama mutlu olan çok az” demiştir. (BSÖ36) “Okul brokoli gibidir. Çünkü tatsız, tuzsuz, keyif vermiyor” benzetmesini yapmıştır. İfadelere bakıldığında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz okul algılarını, kendi açılarından ele aldıkları görülmüştür. Cümlelerin birçoğu öğretmenlerin yorgunluklarını, mutsuzluklarını, keyifsizliklerini ifade eder şekildedir.

Diğer

Bu kategoride toplam 9 adet metafor yer almaktadır. Bu metaforların 5 tanesi birleştirilmiş sınıf, 4 tanesi müstakil sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 11 ile sunulmuştur.

Tablo 1. “Diğer” kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforların okul türüne göre dağılımları

Metaforlar	Metaforu İfade Eden	Metaforu İfade Eden
	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni	Müstakil Sınıf Öğretmeni
	<i>f</i>	<i>f</i>
ağaç	-	1
hayat	-	1
kütüphane	1	-
mutfak	1	-
mücadele	-	1
okyanus dibi	1	-
su	-	1
vicdan	1	-
yuva	1	-
Toplam	5	4

Bu kategori mevcut kavramsal kategorilere yerleştirilemeyen ve ortak bir özellik altında toplanamayan metaforlar için oluşturulmuştur. (MSÖ38) tarafından oluşturulan “Ağaç” metaforu “*Okul ağaç gibidir. Çünkü suladıkça ve güneşini aldıkça dalları yeşerir, kökleri kalınlaşır*” şeklinde ifade edilmiştir. Müstakil sınıf öğretmeni tarafından üretilmiş bu metafordan okulun yetiştiren-geliştiren bir ortam olduğundan ziyade yetişen ve gelişen bir yapısı olduğunu anlamı çıkmaktadır. Bir öğretmen (MSÖ36) “*Okul hayat gibidir. Çünkü inişli çıkışlıdır, bazen başarısız hissedersin, bazen başarılı*” ifadesi ile okul ortamında zaman zaman yükseliş ya da düşüşlerin yaşanabileceğini düşünmüştür. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni tarafından üretilmiş bir metaforda (BSÖ40) “*Okul vicdan gibidir. Çünkü ne kadar emek verirsene ver boşa geçirdiğin her dakika seni huzursuz eder*” ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeden öğretmenin yetersizlik kaygısı yaşadığı düşünülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okul algılarının metaforlar aracılığıyla karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla öğretmenlere demografik bilgilerinde bulunduğu bir soru formu uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okul algısı iki farklı okul türüne göre karşılaştırılmıştır.

Okul algısı üzerine yapılan analizde öğretmenlerin çoğunun (%43.03) okulu “geliştiren ve yetiştiren bir ortam” olarak algıladıkları görülmüştür. Bu kategoride elde edilen frekanslar iki okul türünün de en yüksek frekanslarını oluşturmuştur. Aynı zamanda iki okul türünde birbirine oldukça yakın frekanslar elde edilmiştir. Öğretmenler okuldaki öğrencileri yetiştirmeye, gelişmeye ihtiyacı olan bireyler kendilerini de onların yetişmesine ortam hazırlayan kişiler olarak görmüşlerdir. Bunu da en çok “bahçe” metaforuyla ortaya çıkarmış, okulu bahçe, kendilerini de bahçıvan olarak dile getirmişlerdir. Bu bulgular Çelikten’in (2006) bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmene “bahçıvan” imgesi verilirken onların tohumları ekmede, sulamada, verimlerini artırmada ve özen göstermede bir bahçıvan gibi olduğu, böylece o tohumların (öğrencilerin) olgunlaşıp meyve verebildiğinden söz edilmiştir. Bunların yanı sıra elde edilen bulgular Nalçacı ve Bektaş’ın (2012) çalışması ile çelişkilidir. Öğretmenler okulu yüksek düzeyde güven verici bir ortam olarak görmesine karşın düşük düzeyde gelişme ortamı olarak görmüşlerdir. Saban’ın (2011) öğretmenlerin okul algısına yönelik çalışmasında da okulun genel olarak şekillendirme ve biçimlendirme yeri olarak görülmesi okulun geliştiren yönünü sınırlandırmıştır. Yine Akkaya’nın (2012) çalışmasında okulun gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan bir yer olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bunun sebebini eğitimin öğrenci merkezli olamadığı, okulların hala bilgi toplumu öncesi sanayi toplumun özelliklerini taşıdığı şeklinde yorumlamışlardır. Araştırmada iki okul türünde de öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki ufuk genişletme, yeni yollar açma, hayata hazırlama, hedefe ulaştırmada rehberlik etme rolleri, okul ortamlarına geliştirici ve yetiştirici bir misyon yüklediklerini göstermektedir. Müstakil sınıf öğretmenlerinin haricinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri okulu; geliştiren ve yetiştiren bir ortam olarak görmelerinin yanı sıra bu ortamlarda ciddi bir emek ve özveri halinde olduklarını da vurgulamışlardır. Aslan’ın

(2013) çalışmasında da birleştirilmiş sınıf öğretmenine dair “sabır örneği olarak öğretmen” kategorisinin ortaya çıkması bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretmenler okulu aynı zamanda “mutluluk ve güven veren bir ortam” olarak görmektedirler (%14.28). Bu kategori “okul” kavramına yönelik metaforik çalışmalarda yüksek düzeyde bulunmaktadır. Bunu en çok “aile” metaforu ile dile getiren öğretmenler kendilerini anne-baba figürü olarak görmüşler, nasıl ailede çocuklarının mutlu ve güvende olmasını sağlıyorsa okulda da aynı misyonu üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Doğan (2014), Nalçacı ve Bektaş (2012), Saban’ın (2008) çalışmalarında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Saban(2008) çalışmasında bu durumu “*okul aile gibidir, çünkü okulda öğretmenler bize anne baba şefkati gösterirler. Bizi kendi çocukları gibi severler... Okulda arkadaşlarımız var. Onlar da bizim kardeşlerimiz gibidir*” şeklinde bir alıntıyla örneklendirmiştir. Bununla birlikte Özdemir ve Akkaya’nın (2013) çalışmasında okulun yüksek düzeyde “sınırlandırıcı ve cezalandırıcı bir yer” olarak görülmesi mutlu okul ortamına karşın çelişkili bir durum oluşturmuştur. Araştırma sonucunda iki okul türünde de okulda mutluluk ve güven atmosferinin önemli bir kriter olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler genel olarak okulda başarının sırrını; okul ortamlarının öğrencileri ve öğretmenleri güvende hissettirebilen, mutluluk ve huzur verici bir yapıda olması ile açıklamışlardır. Bu kavramsal kategoride birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, okulu mutluluk ve güven ortamı olarak görmelerinin yanı sıra, bu genel görüşün içinde öğrencilere gösterilmesi gereken ekstra ilginin, sabrın, sınıf ortamında artan iş yükünün öğretmenlerde içsel bir huzursuzluk yarattığı da görülmektedir. İltar’ın (2015) birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin çalışmasında bu okullar “aile ortamı” başlığında toplanmış “sıcak bir yuva”, “anne-baba”, “ev yaşamı” metaforlarıyla yüksek bir frekans oluşturmuştur. Bununla birlikte “zorlu bir mücadele süreci” de çalışmada yüksek frekansla oluşturulan kategorilerdendir.

Yapılan araştırma sonucundaki bulgulardan oluşturulan kategorilerden bir diğeri “farklılıkları bütünleştiren ortam” olarak okul, çalışma grubunun (%10.12)’sini meydana getirmiştir. Farklı yaşlarda olup, bireysel ilgileri, seviyeleri, becerileri, deneyimleri apayrı; her kademededen birçok öğrencinin bir araya gelmesiyle oluşan birleştirilmiş sınıflarda bu sınıfta öğrenim gören çocukların etkileşimi baz alınarak oluşturulan metaforlar farklılıkları bütünleştiren ortam olarak okul kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriyi ortaya çıkaran “okul” metaforlarının büyük bölümü birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur.

Farklı olanı bir araya getirmeyi ve bu farklılıkları ahenkle bütünleştirip geliştirmeyi, zenginleştirmeyi birleştirilmiş sınıfta görev alan bir sınıf öğretmeni, müstakil sınıftaki bir öğretmene göre daha fazla yaşamaktadır (Miller, 1991). Bahsi geçen kategoride her bir öğretmenin oluşturduğu metaforun birbirinden farklı oluşu da bu konudaki birleştirilmiş sınıf öğretmeni algıların çeşitliliğini göstermektedir. Bunun yanı sıra oluşturulan metaforlar karşılaştırıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin farklılıkları tek bir sınıf içinde ele aldığı, müstakil sınıf öğretmenlerinin ise bu farklılıkları okul içerisindeki çeşitli sınıflar olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul algılarının müstakil sınıf öğretmenlerinden farkını vurgular niteliktedir. Diğer okul türleriyle yapılan “okul algısı” çalışmalarında böyle bir kategoriye rastlanmazken Eker ve Sıcak (2016); İlder (2015); Şahin (2003); Taşdemir’in (2014) birleştirilmiş sınıf çalışmaları bu kategoriyi destekler niteliktedir. İlder’in (2015) altı farklı kavramsal kategori oluşturduğu çalışmasında en yüksek frekans ile “sosyal-bilişsel düzey ve yeteneklerde çeşitlilik olarak birleştirilmiş sınıf” kategorisi olmuştur. Eker ve Sıcak’ın (2016) çalışmasında ise oluşturulan 4 kavramsal kategoriden en yüksek frekansı “heterojen ortam” (%66,2) kategorisi almıştır. Katılımcılar bu durumu “çiçek bahçesi, gökkuşağı, kalem kutusu, galaksi, aşure” gibi metaforlarla ifade etmişlerdir. Taşdemir’in (2014) birleştirilmiş sınıf üzerine yapmış olduğu çalışmada da genel manada bu okul türünde farklılıkların bir araya gelişini ifade eden temalara yer verilmiştir.

Bununla beraber göze çarpan diğer bir farklılık ise “bilgi veren ortam olarak okul” kategorisinde görülmektedir. Bu başlığın altında toplanan metaforların büyük bölümünü müstakil sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlere göre okul bilginin temel kaynağıdır, bilgiyle insanı doyuran bir yapıdır ve bu anlamda vazgeçilmezdir. Okula ilişkin düşüncelerini dile getiren öğretmenlerin “*okul bir çiçek gibi özünü öğrencilere sunar*”, “*okul yemek gibidir, bilgiyle doyurur ve aç yaşanmaz*” şeklindeki benzetmeleri okulu aktif, öğrenciyi pasif olarak düşündüklerini göstermektedir. Aslan (2013); Balcı (1999); Doğan (2014) ve Saban’ın (2008) çalışmaları da bu bulgularla örtüşür vaziyettedir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgularda, okulu bilgi sağlayıcı yer olarak gören kişilerin öğretmen ve bilgi merkezli geleneksel eğitim anlayışını sürdürdüğü doğrultusundadır. Müstakil sınıf öğretmenleri okulu genel ifadeyle bilgi verme yeri olarak görürken birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bu kavram üzerine daha duygusal bir yaklaşım sergilemiş ve okulu mutluluk, huzur, güven ortamı olarak ifade etmişlerdir. Bu noktada çalışmada yer alan birleştirilmiş sınıflarda, öğrenci odaklı daha

aktif ve dinamik bir okul ortamı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda mutluluk algısının yanı sıra yorgunluk, emek, sabır gibi kavramların da birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu (%96) okula dair olumlu algılara sahiptir. Bu noktada geriye kalan “verimsiz-olumsuz ortam” kategorisini (%4) meydana getiren metaforları birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu oranın düşük olmasının yanı sıra sadece birleştirilmiş sınıflardan olumsuz örneklerin çıkması, bu uygulamaların sorunları ve eksiklikleri üzerine eğilme gerekliliği gösterebilir. Aslan (2013); İltter (2015); Nalçacı ve Bektaş’ın (2012) çalışmasında da bu bulgularla örtüşür olumsuz metafor örneklerine yer verilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenler iyi bir lisans eğitimi almış olsalar bile mesleğe başladıklarında birçok zorluğu bir arada yaşamaktadırlar. Öğrenmiş oldukları bilgilerin yaşadıkları durumlar karşısında soyut kalışı, yeterli deneyime sahip olmamaları, başarısızlık kaygısı, okul imkanlarının yetersizliği, özellikle tek öğretmenli okullarda sosyal ortamların olmayışı, deneyiminden faydalanabileceği bir meslektaşının olmayışı öğretilerde kaderine terk edilmişlik, değersizlik hissi şeklinde birçok etkenin bu tür olumsuz algıların oluşmasına sebebiyet verdiği düşünülmektedir (Kaya ve Taşdemirci, 2005 ; Sidekli ve ark. 2005; Dursun,2006 ; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

Bu çalışma ile birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramı ile ilgili algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlarda okul kavramına yönelik “geliştiren ve yetiştiren ortam”, “mutluluk ve güven veren ortam” kategorileri ile iki okul türünün benzer algıların olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra “farklılıkları bütünleştiren ortam” ve “bilgi veren ortam” kategorisiyle birleştirilmiş sınıflı okulların olumlu yönleri ön plana çıkmıştır. Ancak “verimsiz, olumsuz ortam” kategorisinin de yalnızca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmasıyla bu okullarda görev yapan kişilerin okula dair bazı eleştirel ve olumsuz düşüncelere sahip olduğunu da göstermiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Bu çalışma ile müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin görüşleri incelenmiş ve genel algının olumlu olduğu görülmüştür. Bu görüşler okul ortamlarının kişisel gelişim, mutlu hissetme, güven duyma gibi olumlu yönlerini sunmakla birlikte okullardaki akademik başarıya yönelik bir sonuç

içermemektedir. Ülkemizdeki müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullar arasında akademik başarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

- Literatür incelendiğinde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının avantajlı yönlerinin olduğu çeşitli örneklere rastlanmıştır. Ülkemizde dezavantajları görülen bu uygulamanın avantajlı hale getirilebilmesi için özellikle eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi anabilim dallarında birleştirilmiş sınıflarda eğitimle ilgili uygulamalı derslerin çoğaltılması önerilmektedir.
- Bu çalışma orta ölçekli bir ilin merkeze bağlı köy ve ilçe okullarından seçilen öğretmenler ile yapılmıştır. Çalışmanın farklı illerde de yapılması önerilmektedir.
- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ülkemizdeki eğitim sistemi, yönetim, denetim, öğrenci, öğretmen, başarı gibi gelişimsel kavramlara yönelik algılarının incelenmesine yönelik daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Çalışmanın müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere ve bu öğrencilerin velilerine yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akan, D. Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169–179.
- Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayınları.
- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*. 6(21), 83-108.
- Akşehirli, S. (2005). Çağdaş metafor teorisi. web:<http://www.ege-edebiyat.org/modules.php> adresinden alınmıştır.
- Akyıldız, N. (2017). *Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının incelenmesi: Diyarbakır ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. web:https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm adresinden alınmıştır.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Arslan, F. (2008). *Metaforik tercihler bakımından Akif'i okuyabilmek*. 1. Uluslararası Mehmet Akif Sempozyumu'nda sunuldu, Burdur.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Aydın, İ.P. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ.H. (2004). Bir felsefi metafor “yolda olmak”. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 10-11.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bagley, W. C. (1938). An essentialist's platform for the advancement of American education. *Educational Administration and Supervision*, 24, 242–256.
- Baker, P. J. (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of beteschools. *Educational Leadership*, 48(7), 32-35.

- Balcı, A. (1999). *Okul ile ilgili mecazlar(metafor):Seçilmiş dört okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri:Gazi üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf> adresinden alınmıştır.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21, 537-552.
- Bilir, A . (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bracey, Gerald W. (2001). Small schools, great striders. *Phi Delta Kappan*, 82, 413.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 6 (3), 669-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Clarcken, R. H. (1997). *Five metaphors for educators*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association , Chicago.
- Çelen, F.K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. XIII.Akademik Bilişim Konferansı'nda sunuldu , Malatya.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf school-cultivating humanity?: A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstads Universitet.
- Davies, M. ve Sinclair, A. (2014). Socratic questioning in the Paideia Method to encourage dialogical discussions. *Research Papers in Education*, 29(1), 20-43.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, 4(4), 193-204.
- Dewey, J. (1916). Democracy and aducation. <http://www.public-library.uk/ebooks/29/33.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dilci, T. (2011). *Teoriden pratiğe birleştirilmiş sınıf uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

- Doğan , R. (2000). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi
- Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- DPT. (2000). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı. <http://ekutup.dpt.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Dur, F. (2006). *Understanding Metaphor: A Cognitive Approach Focusing On Identification And Interpretation Of Metaphors in Poetry*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duran, H. (2009). Eğitim okul ve şirket. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 40, 1-24.
- Durmuş, T. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. <https://prezi.com/3y3ccmsopize> birlestirilmis- siniflarda-ogretim/ adresinden alınmıştır.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-14.
- Eker, C. ve Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 133-153.
- Ekinci, N. (2016). Metafor ve mantık. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 159-174.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75-87.
- Erdem, A.R. (2004). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergun, M. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 67-94). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Academic Review*, 12(1), 41-54.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P.B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.

- Görür, Z. , Altındağ, G. ve Özkaya, M. S. (2007). Birleştirilmiş sınıf öğretiminin yarar ve sakıncaları. <http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-16-yonetim-ve-insan-kaynagi-agustos-2007> adresinden alınmıştır.
- Guiraud, P. (2001). *Anlambilim*. (çev. Vardar, B). İstanbul: Multilingual.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E- Dergi*, 1(1), 97-121.
- Hampel, L. (2002). Historical perspectives on small schools. *Phi Delta Kappan*. 83(5), 357.
- Irmsher, K. (1997). School size. Clearing on rural education and small schools. <http://eric.uoregon.edu/publications/digest/edorc988.htm>.
- İçel, H. (2014). Niğde atasözlerinde metafor kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. (36), 75-83.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 14(4), 1450-1468.
- Kalaoja, E. (2002). Viewpoints on village schools and their development. *A publication of the Kajaani Department of Teacher Education, University of Oulu. Series A: Research rcpords 2112002*.
- Karaçam, S. ve Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algıların metafor analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*,13(2), 545-572.
- Kararımk, Ö. ve Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122-135.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-26.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Fırat ve Dicle üniversiteleri örnekleri). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal bilimler Dergisi (TURKSOSBILDER)*, 1(2), 23-32.
- Kılıç , D. ve Abay , S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 623-654.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kramer, S. (1995). *Tarih sümerle başlar*.(çev. Çığ, M. İ.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayıncılık

- Kurt, S. K. ve Polat, S. (2013). Osmanlı Devleti'nde kızların eğitiminde okulun önemi (1839-1920) (The importance of school on girls' education in Ottoman Empire (1839-1920). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 80-100.
- Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*. (çev. Demir, G.Y.) İstanbul İthaki Yayınları .
- Lillard, A. ve Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Mason, A.D. ve Doepner, B.R. (1998). Principals' view of combination classes. *Journal of Educationla Research*, 91(3), 160-172.
- Mazlum, A. A. ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-26. DOI: 10.21764/maeuefd.339901
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (1996). Milli eğitimde sorunlar, reformlar, hedefler, projeler, yasal düzenlemeler, personel durumu. Ankara
- MEB (2005). İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzları. <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, B.A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Moss, G. ve Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
- Nesterova, S. (2011). Mevlana'nın Mesnevi isimli eserinde metaforik anlatımın metafizik boyutu. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: T.D.K Yayıncılık.
- Onan, B. ve Tiryaki, E. N. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.

- Özbaş, B. Ç. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-1137.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 67-83.
- Palavan, Ö. ve Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler. (Malatya il örneği). 7(2), 69-95.
- Parın, K. (2017). Metaforlar: hayat, anlam ve dil. *Söylem Filoloji Dergisi*, (3), 149-151.
- Pektaş, M. ve Kıldan, A.O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Pratt, D. (1986). On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-115.
- Raywid, M. A. (1998). Small schools: A reform that works. *Educational Leadership*, 55, 34-39.
- Saban, A. (2002). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökula ilişkin en çok hatırladıkları ve en çok tercih ettikleri metaforlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 211-223.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2011). Bilgisayar öğretmeni adaylarının "Okul" ve "Bilgisayar Öğretmeni" kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37-56.
- Senge, P. (2014). *Schools that learn* (çev. Çetin, M). Ankara: Nobel Yayınları ISBN: 9786051337975

- Sezer, R. (2010). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Sidekli, S. , Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. Sönmez, V.(Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara: Anı Yayıncılık
- Summak, M. S., Summak, A. E. G., ve Gelebek, M. S. (2011). Problems encountered in multi-grade classes and teachers' suggestions for possible solutions (A Case Study in Kilis Province). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(3), 1221-1238.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 166-175.
- Şahin, A. E. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Sönmez, V.(Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.
- Şeyihoğlu, A. ve Gençer, G. (2011). Hayat bilgisi öğretiminde “metafor” tekniğinin kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 83-100.
- Taşdemir, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. Öğretmen el kitabı*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.
- Tepebaşı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Ankara: Çizgi Yayıncılık
- Tissington, L. D. (2006). Mentorship defined by alternative teacher certification candidates: A phenomenological inquiry. *National Association for Alternative Certification Online Journal*, 1(1), 36-47.
- Uygun, T., Gökkurt, B. ve Usta, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 536-556.
- Wasley, P. A., Fine, M., Gladden, M., Holland, N. E., King, S. P., Mosak, E., ve Powell, L. C. (2000). Small schools: Great strides. A study of new small schools in Chicago.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.

- Yener, Y. ve Atalay, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1822-1840.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, N., Elma, C., Yazıcı, L., Öcal, S. ve Zabun, E. (2016). 4+4+4 Yapısal değişikliğin birleştirilmiş sınıflı okullara yansması ve öğretmenlerin beklentileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3 (2), 83-109.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-14.



EKLER**Ek 1. Özgeçmiş**

Adı Soyadı	Gülenay ERDOST ÖZENİR
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 21.09.1987 / Tokat
İletişim Bilgileri	E-posta: gulenay.erdost@gmail.com Lise: 2001–2004 Tokat Gazi Osman Paşa Lisesi
Öğrenim Bilgileri	Lisans : 2006–2010 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	Milli Eğitim Bakanlığı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çöte Köyü İlkokulu Sınıf Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yavu Köyü İlkokulu Sınıf Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sağlıca Köyü İlkokulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni (Halen)

Ek 2. Gönüllü Katılım Formu

Sayın katılımcı,

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Müstakil sınıflarda ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığı ile ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştiriyorum. Araştırmadan elde edilen bulgular Türkiye'de birleştirilmiş sınıflardaki mevcut duruma yönelik derinlemesine bir bakış açısı oluşturmak amacıyla kullanılacaktır.

Araştırma kapsamında okul kavramına yönelik benzetim yoluyla tamamlanması istenilen boşluk doldurmalı bir form kullanılacaktır. Bu soruya yanıt vermek gönüllülük esasına dayanmaktadır. Verilen formlar üzerinde isim-soyisim bilgileri içeren bölümler bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları eğitim ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız katılımcı bilgileri bölümüne imza atmanız yeterlidir. Teşekkür ederim.

Katılımcının Adı-Soyadı :(isteğe bağlı)

İmza:

Araştırmanın Yürütücüsü:

Gülenay Erdost Özenir

Tel:0545 366 45 80

E-Posta:gulenay.erdost@gmail.com