



T.C

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA İLKOKUMA VE YAZMA
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pervin DEMİR ÇETİN

TOKAT

Nisan, 2019



T.C

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA İLKOKUMA VE YAZMA
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pervin DEMİR ÇETİN

Danışman: Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ

TOKAT

Nisan, 2019

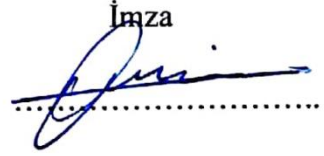
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezdeki tüm bilgilerin ve bu bilgileri raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlandığını, söz konusu tezin tüm akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak hazırlanıp raporlaştırıldığını ve 'intihali engelleme' programında tarandığını, tarafıma ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıfta bulunup kaynağının gösterildiğini beyan eder ve sorumluluğun şahsıma ait olduğunu kabul ederim.

14.1.5./2019

Pervin DEMİR ÇETİN

İmza



JÜRİ İMZA SAYFASI

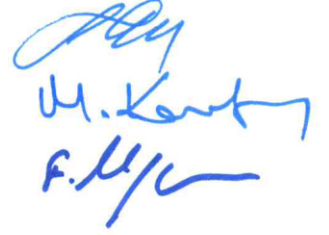
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Pervin Demir Çetin'in "Birleştirilmiş Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışması 15.05.2019 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç.Dr. Fikret Gülaçtı
Üye (Tez Danışmanı): Doç.Dr. Mehmet Karataş
Üye : Doktor Öğretim Üyesi Fatma Budak



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2019
Kerem Kılıçer
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışların sistematik olarak kazandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç, ailede başlayıp okullarda devam etmektedir. Ülkemizde zorunlu eğitim, ilkokul ile başlamaktadır. Buna göre eğitimin ilk adımı olan ilkokul birinci sınıfta, eğitim ve öğretimin temelinde yer alan okuma-yazma öğretimi yapılmaktadır.

Ülkemizde, özellikle kırsal kesimlerin bir gerçeği olan birleştirilmiş sınıf uygulaması, birden çok grubun bir araya getirilerek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü bir uygulamadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması birinci sınıfları da içine almaktadır. İlkokuma ve yazma öğretimi ile özdeşleşmiş olan birinci sınıfların aldıkları eğitim büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple araştırma birleştirilmiş sınıflarda verilen okuma ve yazma öğretimi üzerine hazırlanmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okuma ve yazma öğretimi hakkındaki görüşlerini ortaya koyan bu araştırma, kendisinden önce yapılan araştırmaların aksine birleştirilmiş sınıfların sadece olumsuz yönlerine odaklanmamıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sayesinde öğretmenlerin gördüğü hem avantajlı hem de dezavantajlı yönler dikkat çekmiştir. Böylece araştırma, birleştirilmiş sınıflar hakkında olumlu görülen yönlerin örnek olmasını, olumsuz görülen yönlerin ise düzeltilmesini ve iyileştirilmesini hedeflemiştir.

Bu çalışmanın birinci bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise kavramsal çerçeve adı altında araştırmanın konusuna yönelik olarak yapılan literatür taraması bulunmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çıkarılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre hazırlanan önerilere yer verilmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca yardımını, bilgisini ve tecrübesini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ'a ve bilgi ve yardımlarıyla çalışmamda yol gösterici olan Dr.Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN'e teşekkürlerimi iletiyorum.

Tüm eğitim ve öğretim hayatım boyunca maddi manevi her türlü desteklerini hissettiğim, hayat tecrübeleri ve yardımlarıyla yol gösterici ışığım olan ve beni bu günlere getiren çok kıymetli anne ve babama sonsuz minnet ve şükranlarımı iletiyorum. Varlıkları ve bana verdikleri güçle her daim yanımda olan sevgili ablam Tülin SAKCALI'ya ve değerli kardeşim Ömer Selahattin DEMİR'e sevgilerimi yolluyorum.

Hayattaki en değerli varlığım ve tezimde en az benim kadar emeği olan, çalışmam boyunca maddi manevi hiçbir desteğini benden esirgemeyen, öğretmenlerle görüşme yapabilmem için gittiğim her köyde bana refakat eden ve hakkını asla ödeyemeyeceğim değerli eşim Hasan ÇETİN'e ise sevgimi ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Son olarak desteğini her an hissettiğim Samed ŞAHİN'e ve varlığıyla bana neşe kaynağı olan Elif SAKCALI'ya da teşekkür ederim.

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Demir Çetin, Pervin

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Karataş

Nisan, 2019,xiv+97 Sayfa

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu sebeple araştırma, çok sayıda köyü bulunan bir ilçe genelinde yapılmıştır. Bu ilçeye bağlı olan köylerde eğitim öğretim faaliyetleri yaygın olarak birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yürütülmektedir.

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim, görüngubilim) deseni ile hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde görüşme tekniği için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form kapsamında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Sivas ili Yıldızeli ilçesine bağlı olan köy ve kasabalardaki birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu 20 öğretmenin okutmakta olduğu sınıflar, birinci sınıfı da içine alan birleştirme türündeki sınıflar (1-2, 1-2-3, 1-2-3-4 vb.) olarak seçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Yazılı veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilip kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar, çeşitli temalar altında birleştirilmiştir. Temalara ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar tablolar haline getirilip yorumlanmıştır.

Araştırmanın amacına hizmet etmesi için hazırlanan sorulardan elde edilen sonuçlar, görüşme formundaki soru sırasına göre verilmiştir. Sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda çoğunlukla akran öğretimini kullandığı ve birinci sınıfların bireysel çalışma becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla beraber birinci sınıf Türkçe öğretimi programının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından uygun bulunmadığı ve öğretmenlerin tamamının dik temel yazıyı tercih ettiği tespit

edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun MEB tarafından dağıtılan kitapları yetersiz bulduğu ama defter uygulamasından memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır. Alt problemlere yönelik olarak ortaya çıkan son sonuca göre birleştirilmiş sınıflarda sınıf içi donanımın ve kırtasiye malzemelerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Eklenen bu sorulardan ortaya çıkan sonuca göre, öğretmenlerin çoğunun daha önce hiç müstakil sınıf okutmadığı, okutanların da genellikle birleştirilmiş sınıfı bir dezavantaj olarak gördüğü belirlenmiştir. Bununla beraber, ilkokuma ve yazma öğretimi dersinin diğer derslere kıyasla hem üstün hem de zayıf yanlarının bulunduğu da ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıflar, İlkokuma ve Yazma Öğretimi



ABSTRACT

TEACHER OPINIONS ON THE FIRST READING AND WRITING

EDUCATION IN THE MULTIGRADE CLASSES

Demir Çetin, Pervin

Master's Thesis, Department of Basic Education

Thesis Supervisor: Associate Dr. Mehmet Karataş

April, 2019, xiv+97Page

The aim of the study is to reveal the opinions of the primary school teachers working in the multigrade classes about the first reading and writing education process. For this reason, the search was carried out in a region where there were many villages and in these villages educational activities were carried out in the primary schools with multigrade classes.

This research was prepared with phenomenology pattern which is one of the qualitative research approaches. A semi-structured interview form was prepared for the interview technique in the process of the search. Within the scope of this form, 20 primary school teachers working at primary schools with multigrade classes in the villages and towns of Yıldızeli district in Sivas in the 2017-2018 Academic Year were interviewed. The classes in which these 20 teachers worked were selected as the multigrade classes including (1-2, 1-2-3, 1- 2-3-4 etc.) the first grade.

The data collected by the semi-structured interview form were textualized by the researcher. The written data were analyzed by content analysis method and the codes were determined. These codes were combined under various themes. The codes, participants and frequencies belonging to the themes were turned into the tables and they were interpreted.

The results obtained from the questions prepared for the purpose of the research were given in the order of the questions in the interview form. According to the results, it was seen that the primary school teachers mostly used peer teaching in the multigrade classes and that the individual study skills of the first grades were insufficient. At the

same time, it was determined that the first grade Turkish language teaching program was not suitable according to the majority and that all of the teachers preferred the vertical basic writing. In addition, it was found out that the majority of the teachers found insufficient the books distributed by the Ministry of National Education, but they were satisfied with the notebook implementation. According to the final result for subproblems, it was seen that classroom equipment and stationery materials were insufficient in the multigrade classes. According to the results of these questions, it was determined that the most of the teachers had never worked in a single class before, and that the ones who worked in these classes generally considered multigrade classes as a disadvantage. In addition, it was understood through that the first writing and reading education has both weakness and strength in comparison with the other classes.

Keywords: Multigrade Classes, First Reading and Writing Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	i
JÜRİ İMZA ONAY SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Alt Problemler	3
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Sayıtlar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Birleştirilmiş Sınıflar.....	7
Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekilleri	9
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Programları	10
Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim Süreci	13
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli Dersler	13
Birleştirilmiş Sınıflar Ödevli Dersler.....	13
Türkiye’de Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları	14
Dünyada Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları	15
Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları	16
Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları	18
Türkçe Öğretimi	21
Okuma	22

Yazma	22
Okuma ve Yazma Öğretimi	23
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	24
İlkokuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	25
Ses Temelli Cümle Yöntemi	26
Ses Temelli Cümle Yönteminin Geliştirdiği Beceriler.....	26
Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	27
Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	28
İlkokuma ve Yazmayı Etkileyen Faktörler	28
Okuma ve Yazma Hataları	30
Bitişik Eğik Yazı	30
Dik Temel Yazı	32
Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar	32
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM	40
Araştırma Modeli	40
Çalışma Grubu	40
Ölçme Araçları	42
Veri Toplama Süreci	42
Verilerin Çözümlemesi	42
BÖLÜM IV.....	44
BULGULAR.....	44
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
BÖLÜM V	77
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
Sonuç.....	77

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	77
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	78
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	79
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	80
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	81
Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	82
Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	83
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	85
Öneriler	86
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	92
Ek 1. Görüşme İzin Formu.....	92
Ek 2. Görüşme Formu (Pilot uygulama).....	93
Ek 3. Görüşme Formu (Asıl).....	95
Ek 4. Özgeçmiş	97

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 2. Kullanma Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	45
Tablo 3. Kullanmama Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	47
Tablo 4. Destek Alınan Grup Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	48
Tablo 5. Yetersiz Olma Nedenleri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	50
Tablo 6. Zamanla Gelişmesine Katkı Sağlayan Etmenler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	51
Tablo 7. Olumsuz Etkileri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	52
Tablo 8. Program Durumu Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları.....	54
Tablo 9. Uygun Olmama Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	55
Tablo 10. Uygun Olma Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	56
Tablo 11. Programı Etkileyen Etmenler Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	57
Tablo 12. Dik Temel Yazının Tercih Edilme Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları.....	58
Tablo 13. Bitişik Eğik Yazıdan Memnun Olmama Nedenleri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	60
Tablo 14. Kitap Hakkındaki Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	62
Tablo 15. Kitap Hakkındaki Olumsuz Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	63
Tablo 16. Defter Hakkında Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	64

Tablo 17. Defter Hakkındaki Olumsuz Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	65
Tablo 18. Sınıf İçi Donanımdaki Eksiklikler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	66
Tablo 19. Sınıf İçi Donanım Hakkındaki Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Frekanslar ve Katılımcılar.....	67
Tablo 20. Kırtasiye Malzemeleri Hakkındaki Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	68
Tablo 21. Kırtasiye Malzemelerindeki Aksaklıklar Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	69
Tablo 22. Birleştirilmiş Sınıfın Olumsuz Yönleri Temasına Ait Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	71
Tablo 23. Birleştirilmiş Sınıfların Olumlu Yönleri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	72
Tablo 24. İlkokuma ve Yazma Dersinin Üstün Yanları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	73
Tablo 25. İlkokuma Ve Yazma Dersinin Zayıf Yanları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	74
Tablo 26. Diğer Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar.....	75

KISALTMALAR

BSİO: Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul

BSU: Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

EBA: Eğitim Bilişim Açı

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTK: Talim Terbiye Kurulu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretime ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları(varsayımları), sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye’de anayasa ile güvence altına alınmış temel hak ve özgürlüklerden bir tanesi de eğitim hakkıdır. Anayasa’nın 42.maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadesi yer almaktadır.

10 Aralık 1948 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda, ardından da 6 Nisan 1949 tarihinde Türkiye’de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Bildirgenin 26.maddesinde “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarına temel özgürlüklerine saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletler’in barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.” ifadeleri bulunmaktadır.

Eğitim hakkı, eğitime erişim hakkını da kapsamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda bireylerin eğitime erişimini sağlamak devletlerin görevidir. Bu kapsamda ülkemizde de çalışmalar ve önlemler mevcuttur. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) yer alan 2.bölümünün 8.maddesine göre eğitimde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre eğitimde kadın ve erkek arasında, fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun olan, başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar

öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak ve eğitime erişimde bireyler arasındaki dezavantajları giderebilmek amacıyla farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamaları ikili eğitim, pansiyonlu eğitim, normal eğitim ve taşınmalı eğitim şeklinde sıralayabiliriz. Türk eğitim sisteminde örgün eğitimdeki uygulamalardan birisi de birleştirilmiş sınıflardır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 24.07.2014 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanmış olan 29072 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 6.maddesinin 'b' bendinde "Eğitim-öğretim yılı içerisinde çocuk sayısı 10'un altına düşen gruplar, diğer gruplarla birleştirilir." ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin sonucunda karşımıza birleştirilmiş sınıf uygulamaları çıkmaktadır.

Yıldırım (2008) birleştirilmiş sınıf uygulamasının ülkemizde, geçmiş yıllarda öğretmen ve derslik sayısının yetersizliğinden dolayı uygulandığını fakat günümüzde öğrenci sayısının azlığından dolayı uygulanmakta olduğunu belirtmektedir. Özellikle köy ve kasabalarda karşımıza çıkan birleştirilmiş sınıf uygulamasında farklı yaşlardaki öğrenciler bir sınıfta toplanarak, aynı derslikte ve tek öğretmenin gözetiminde eğitim-öğretim görmektedir.

Açan (2015) bu uygulama içerisinde derslerin ödevli ve öğretmenli olarak ayrıldığını ve bazı derslerin öğretmenle birlikte işlenirken bazı derslerin ödev ve görevlendirmelerle işlendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflarda bazı dersler bütün gruplarla ortak işlenebilirken bazı dersler her grupta ayrı işlenmektedir. Örneğin Hayat Bilgisi gibi dersler ortak işlense de Türkçe dersi gruplarla ayrı ayrı işlenmelidir. Çünkü Türkçe dersinin her bir kazanımı bir öncekini kapsayarak ilerlemektedir.

Çınar (2004) birleştirilmiş sınıflardaki birinci sınıf Türkçe dersinde ilkokuma ve yazma öğretimi verildiğini ve ilkokuma ve yazma eğitiminin ilköğretime başlayan öğrencinin karşılaştığı ilk ve temel ders olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Çınar, Farabi'nin 'alet' niteliğinde tanımladığı okuma yazmayı, sonraki öğrenmelerinde kullanabileceği ve sorunlarını bu aletle çözebileceği bir araç olarak görmektedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında okuma yazma öğretimi birleştirilmiş sınıflarda da çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple bu çalışma da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapılmıştır.

Bu araştırmada “Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soru problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi yapılırken, akran öğretimi uygulamasının kullanılması hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıflardaki ilkokuma ve yazma öğretimi dersinde, öğrenciler ödevli saatleri nasıl değerlendirmektedirler? Bireysel çalışma becerileri ne durumdadır?
3. İlkokuma ve yazma öğretimi için hazırlanan program, birleştirilmiş sınıflar açısından nasıldır?
4. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimindeki yazı tercihleri ve bu tercihin sebepleri nelerdir?
5. İlkokuma ve yazma öğretimi için MEB tarafından dağıtılan kaynaklar hakkındaki öğretmen düşünceleri nelerdir?
6. Birleştirilmiş sınıflarda araç-gereç ihtiyacı ne durumdadır?
7. Daha önce müstakil sınıf okutan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıfa bakış açıları nasıldır?
8. Birinci sınıf öğrencilerinin, ilkokuma ve yazma öğretimi dersine karşı tutumları diğer derslere kıyasla nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerine uygun sorularla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sekiz alt probleme uygun sekiz görüşme formuna eklenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Okula yeni başlayan, tüm eğitim hayatını ve günlük yaşamının büyük çoğunluğunu okuma yazma üzerine kuracak olan birey için ilkokul 1.sınıf tartışmasız büyük öneme sahiptir. Çocuğun ilkokul birinci sınıfta almış olduğu eğitim ve okuma yazma düzeyindeki başarısı, sonraki eğitim öğretim yıllarındaki başarısını büyük oranda etkilemektedir. Bu da ilkokul eğitiminin çok büyük önem arz ettiğini göstermektedir.

Aydemir (2016), bu önemi şu şekilde belirtmiştir; Türk Eğitim Sistemi, birbirini kapsayan alt sistemlerden oluşmaktadır. Bu alt sistemler, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olarak sıralanmaktadır. Alt sistemlerin her biri eğitim açısından ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte, ilköğretimin özel bir yeri ve önemi vardır. Çünkü ilköğretim basamağı diğer alt basamaklara temel teşkil etmekle birlikte bu dönemde yaşanan eğitimsel sıkıntı üst eğitim basamaklarını direkt olarak etkilemektedir. Bu anlamda baktığımızda her eğitim basamağının ayrı bir önemi olmakla birlikte ülkemiz için konuşacak olursak 12 yıllık zorunlu eğitim ve sonrasında gelen yüksek öğretim süreci içerisinde kritik dönem olarak niteleyeceğimiz dönem ilköğretim dönemidir

Ülkemizdeki eğitim sistemi incelendiğinde taşınmalı, pansiyonlu, ikili, normal ve birleştirilmiş sınıflı gibi eğitim uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ülkemizde uygulanan bu eğitim sistemlerinden biri olan birleştirilmiş sınıflar ele alınmıştır. İlköğretim programına göre birden fazla sınıfı bir araya getirerek yapılan eğitime birleştirilmiş sınıflı eğitim denilmektedir. Erdem'e (2008) göre ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulaması köy olgusuna dayanmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında 1-2.sınıf grupları, 1-2-3.sınıf grupları ya da 1-2-3-4.sınıf gruplarının birleştirilmesinin yapıldığı gibi mevcut duruma göre farklı şekillerde birleştirmeler de yapılabilir. Bu çalışma daha çok diğer gruplarla birlikte eğitim gören 1.sınıf öğrencilerini okutan öğretmenlerle ilgilidir.

Bu çalışma, kendisinden önce yapılan birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma eğitimi ile ilgili çalışmalar gibi uygulamanın sorunlarına, güçlüklerine ya da zorluklarına odaklanmayıp öğretmenlerin görüşleri adı altında birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma eğitiminin hem avantajlarını hem de dezavantajlarını ortaya

koymuştur. Bu sebeple söz konusu çalışma kendisinden öncekilere kıyasla önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar (sayıtlar) doğru kabul edilmiştir.

- Görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, görüşme formundaki sorulara samimi, içten ve objektif bir şekilde cevap vermişlerdir.
- Hazırlanan görüşme formu, araştırmanın amacına hizmet etmektedir.

Sınırlılıklar

- Araştırma Sivas ili Yıldızeli ilçesine bağlı farklı yerleşim birimlerindeki birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki maddeler ile sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Birleştirilmiş Sınıf: Birleştirilmiş sınıflar uygulaması (BSU), birden fazla sınıfın aynı sınıfta birleştirilerek derslerin bir öğretmen tarafından sürdürüldüğü öğretim şeklidir. Bütün sınıfların oluşturulmasına yetecek sayıda öğrenci bulunmaması birleştirilmiş sınıflar uygulamasının varlığının en önemli nedeni olarak ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2003).

Okuma-Yazma: Okumayı, bireyin bilgi edinme araçlarından en etkilisi olarak tanımlayabiliriz. Yazma ise insanın edindiği bilgileri diğer insanlarla paylaşmanın bir aracıdır. Diğer bir deyişle kişinin bilgisini, görgüsünü, duygu ve düşüncelerini anlatmanın bir yoludur (Çelenk, 2006). Okuma-yazma kavramı; bireyin adını ve soyadını yazabilme, imzasını atabilme düzeyinden başlamakta, okuduğu kelimeleri hatırlama, basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazma, ilköğretim okulu mezunu kadar bilgili olma, modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için yeterli becerilere sahip olma şeklinde gelişmiştir (Kaya ve Taşdemirci, 2005).

İlkokuma ve Yazma Öğretimi: Şahin'in (2011) okuma yazma öğretimi tanımına bakıldığında, bu öğretimin bilimsel yöntem ve teknikle yapıldığı görülmektedir. Buna göre okuma yazma öğretimi, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır. Çelenk (2006) ise ilkokuma ve yazma öğretimini, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerisini kazandırmak olarak tanımlamıştır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bu araştırmanın temelini oluşturan birleştirilmiş sınıflar, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin esasları, birleştirilmiş sınıfın oluşturulma şekilleri, birleştirilmiş sınıflara ait istatistikler, daha önce yapılan çalışmalara göre elde edilen birleştirilmiş sınıfın faydaları ve sakıncaları ile Türkiye’de ve dünyada birleştirilmiş sınıfın yerinin ne olduğuna dair bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ilkokuma ve yazma ile ilgili tanımlar, ilkokuma ve yazma öğretimi programı, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yazı türü ve yöntemler de açıklanmaya çalışılmıştır.

Birleştirilmiş Sınıflar

Ülkemizde ilköğretim zorunlu bir eğitim kademesidir. Erdem (2010), ilköğretimi 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olan ve devlet okullarında parasız sürdürülen eğitim ve öğretim faaliyeti olarak ifade etmektedirler.

İnce ve Şahin (2016), zorunlu eğitimin önemi ifade ederken “en iyi okul öğrencinin en yakınındaki okuldur” yaklaşımıyla hareket edildiğinde, öğrencilerin adrese dayalı kayıt sistemi ile okullara devam etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bir yerleşim bölgesinde bağımsız sınıf oluşturulacak yeterli öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının bulunmadığı durumlarda farklı uygulamalara gidilebileceğini belirten İnce ve Şahin (2006) bu uygulamaları taşınabilir eğitim sistemi, yatılı bölge okulu, pansiyonlu eğitim uygulaması ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim şeklinde sıralamışlardır.

Zorunlu eğitim uygulaması ve eğitim hakkı gibi kavramlar incelendiğinde karşımıza çıkan birleştirilmiş sınıf uygulamasının ne olduğunu anlamak için daha önce yapılmış olan çalışmalardaki birleştirilmiş sınıf tanımlarını incelemekte fayda vardır.

Gurbetoğlu’nun (2016) birleştirilmiş sınıf tanımına bakıldığında, ilköğretimde birden çok sınıf birleştirilmekte ve bu şekilde oluşturulan öğrenci grubu bir öğretmen tarafından yönetilmektedir. Bu yönetim eğitim-öğretim amaçlı olmaktadır. Başka bir tanımında ise farklı yaş, sınıf ve yeteneklerdeki öğrencilerin aynı grup içerisinde öğretim almaları olarak ifade etmektedir.

Başar ve Akan (2015), birleştirilmiş sınıfın köye yönelik bir uygulama olduğunu belirtirken, bu uygulamanın Türk Eğitim Sistemi'nin ilköğretim kısmına ait olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu uygulamanın sebeplerini öğrenci azlığı, öğretmen azlığı, coğrafi şartlar ve göç gibi sosyolojik olaylara bağlamışlardır.

Erdem (2008) birleştirilmiş sınıf uygulamasını köye yönelik bir uygulama olmasının yanında, ülkemizin eğitim sistemi içinde yer alan sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine yönelik bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

Bilir (2008) birleştirilmiş sınıf uygulamasını devletin ödevi olan eğitim hizmetini ülkemizin özellikle kırsal alanlardaki yerleşim birimlerine götürmenin bir yolu olarak tarif etmektedir. Ayrıca Bilir, bu uygulamanın küçük yaşta çocuklara ailelerinden kopmadan yaşadıkları yerde eğitim hakkını kullanma imkân ve fırsatını sağladığını da belirtmektedir.

Yıldız (2011) ise birleştirilmiş sınıfları birden fazla sınıfın birleştirilip bir grubu temsil etmesiyle bir öğretmen tarafından yetiştirildiği öğretim olarak tanımlamıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sebeplerini nüfusu az olan köylerde bir sınıfı oluşturan grubun mevcudunun az olması ve az mevcutlu her sınıfa ayrı bir öğretmen verilmesinin imkânsızlığı olarak açıklamıştır.

Çınar (2004), birleştirilmiş sınıf uygulamasının ülkemizde, geçmişte öğretmen ve derslik sayısının yetersizliğinden dolayı yapıldığını belirtmektedir. Bu uygulama günümüzde ise öğrenci sayısının yetersizliğinden dolayı daha çok köy ve kasabalarda uygulanmaktadır. Uygulamanın tanımını ise farklı sınıflardaki öğrencilerin bir araya getirilerek, aynı derslikte ve tek öğretmen tarafından eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürülmesi olarak yapmaktadır.

Tüm bu tanımları ve hepsinde belirtilen unsurları göz önünde bulundurduğumuzda birleştirilmiş sınıfları, Türkiye'de geçmişte derslik ya da öğretmen sayılarının yetersizliği, günümüzde ise öğrenci sayısının azlığı gibi durumlardan dolayı farklı yaş, sınıf, yetenek ve seviyedeki öğrencilerin bir arada ve tek öğretmen gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmesi şeklinde tanımlayabiliriz.

Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekilleri

Birleştirilmiş sınıflarda, bir araya getirilerek aynı sınıfta öğretim faaliyetlerinin sürdüreceği gruplar derslik, öğrenci ve öğretmen sayısına göre şekillenmektedir. Buna göre MEB tarafından 2014 yılında yayınlanan programda öğretmen sayısına göre sınıfların hangi gruplarla oluşturulduğu belirtilmektedir.

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

Tek Öğretmenli Birleştirilmiş Sınıflar: Tek bir öğretmen gözetiminde eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü sınıflardır. 1, 2, 3 ve 4. sınıflar birleştirilmektedir. Yönetimi en zor olan birleştirilmiş sınıf biçimidir. Tek öğretmenli sınıflarda, kazanımların tamamı için etkinlik yaptırmak diğer sınıflara göre daha güçtür.

İki öğretmenli birleştirilmiş sınıflar: Normal koşullarda 1 ve 2. sınıf öğrencileri bir grup, 3 ve 4. sınıf öğrencileri bir grup olacak şekilde birleştirilmeleri önerilir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak farklı modeller düzenlenebilir (1) ve (2+3+4) ya da (1+2+3) ve (4) gibi.

Üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflar: Normal koşullarda 1. sınıf bağımsız, 2 ve 3. sınıf öğrencileri bir grup, 4. sınıf bağımsız olacak şekilde uygulama yapılması önerilir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak farklı modeller düzenlenebilir (1+2) ve (3) ve (4) ya da (1) ve (2,+3) ve (4) gibi (MEB, 2014).

Yıldırım (2008) ise sınıfların oluşturulma biçimleri ile ilgili MEB tarafından hazırlanan Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programı'nın yanında araştırmasına şu ifadeleri de eklemiştir;

Tek Öğretmenli Birleştirilmiş Sınıflar: Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda A ve B grubu öğrencileri bir öğretmen tarafından okutulur. Yönetimi en zor olan birleştirilmiş sınıf biçimidir. Öğretmen sadece A ya da B grubunu okutuyorsa Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin, tüm gruplarla birlikte öğretmenli işlenmesi

gerekmektedir. Ancak tüm sınıflar bir arada olunca, öğretmen bu dersleri öğretmenli ve ödevli işlemek zorunda kalmaktadır. Kazanımların tümü için etkinlik yaptırmak bu türden birleştirilmiş sınıflarda diğerlerine göre biraz daha güçtür.

İki Öğretmenli Birleştirilmiş Sınıflar: Genel olarak A grubunun bir öğretmen, B grubunun da diğer öğretmen tarafından okutulduğu sınıflardır. Çok sık rastlanmamakla birlikte, bazı okullarda, bazı dönemler öğrenci sayısının sınıflara dağılımında aşırı dengesizlikler gözlenebilir. Örneğin; derslik kapasiteleri zorlansa bile 20 kişilik olan bir okulda, A grubundaki öğrenci sayısı 34, B grubundaki öğrenci sayısı 7 ise, 3. yıl öğrencileri B grubu öğretmeni tarafından okutulur. Böyle durumlarda B grubunu okutan öğretmen 3. yıl öğrencileri için A grubuna ait yıllık planı uygular. Koşullar zorlamadığı sürece sınıflar A grubu ve B grubu biçiminde birleştirilmelidir. İki öğretmenden biri aday ya da vekil öğretmen ise, A grubu asıl öğretmen, B grubu aday ya da vekil öğretmen tarafından okutulmalıdır.

Üç Öğretmenli Birleştirilmiş Sınıflar: A grubundaki 1. sınıf öğrencileri bir öğretmen, 2 ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen, B grubu öğrencileri diğer bir öğretmen tarafından okutulur. Üç öğretmenli ve üç derslikli okullarda, özellikle 1. sınıfların bağımsız sınıf olmasında yarar vardır. Üç öğretmen, iki derslik varsa, sınıflar aynı biçimde oluşturulmalı. Birinci sınıflar tam gün olmalı; diğerlerinden biri sabahçı, diğeri öğlenci olmalıdır.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Programları

Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türk Eğitim Sistemi'nde uzun yıllardan beri varlığını sürdürmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sayıları bir hayli yüksektir. MEB'in birleştirilmiş sınıf uygulamasının sorunlarını tespit etmek için Ankara'da düzenlediği Birleştirilmiş Sınıflarda Müfredat isimli çalıştayda bu sayılar verilmiştir. Buna göre, 2016-2017 eğitim öğretim yılında iki sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı 98 bin 732'dir. Üç sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı 4 bin 423 iken dört sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı 31 bin 165 olarak belirtilmiştir. Öğretmen sayılarına bakıldığında ise; iki sınıfı bir arada okutan öğretmen sayısının 4 bin 423, üç sınıfı bir arada okutan öğretmen sayısının 449, dört sınıfı bir arada okutan öğretmen sayısının da 1731 olduğu görülmüştür.

Bu sayılar göz önüne alınınca birleştirilmiş sınıflar eğitim sistemimiz içinde daha da önemli bir yer almaktadır. Bu önem doğrultusunda birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve öğretimi daha etkili ve verimli kılmak için bir takım çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Geçmişten günümüze kadar uygulanan eğitim programları incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarla ilgili çalışmaların hep var olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte köy okullarına ve dolayısıyla birleştirilmiş sınıflara programlarda yer verilmiştir. 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredatı hazırlanmış ve uygulamaya başlanmıştır. Bu programda köylerdeki bir, iki ve üç öğretmenli okullarda derslerin işleniş şekilleri yer almıştır. 1939 yılında ise Köy Okulları Programı Projesi hazırlanmıştır. 1948 yılında İlkokul Programı uygulamaya konmuştur. 1962 yılında ise İlkokul Program Taslağı hazırlanmış ve bu taslak 1968 yılına kadar denenmiştir. 1968 yılında tüm ilkokullarda uygulanmaya konmuş ve birleştirilmiş sınıflar açısından kolaylıklar sağlamıştır.

18.05.2000 tarihinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından alınan 122 sayılı karar gereği 2000-2001 eğitim öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir program uygulanmasına son verilmiştir. Bunun yerine hem birleştirilmiş hem de müstakil sınıflarda okutulmak üzere tek bir program hazırlanmaya başlanmıştır. Uygulamadaki bu değişiklikle birlikte amaçlanan hedefler şu şekilde belirtilmiştir;

- Tüm ilköğretim okulları için tek bir program hazırlanıp uygulanması
- Eğitim ve öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması
- Programın farklı oluşundan kaynaklanan sınıf uyumsuzluklarının ortadan kaldırılması
- Üst öğrenimlere yönlendirmede, ölçme ve değerlendirmede bütünlük sağlanması

Bayar (2009) ise 2000-2001 sonrası tek bir programın hem müstakil sınıflarda hem de birleştirilmiş sınıflarda okutulması konusunda, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca programdaki hedeflerin tümüne ulaşmanın ve farklı sınıflar için farklı programlara hâkim olması gereken öğretmenlerin durumunun zorlaştığını belirtmiştir. Bununla birlikte Bayar,

program merkezi bir şekilde hazırlandığı için kırsal alanların sosyal, kültürel ve ekonomik isteklerine cevap vermediğini ifade etmiştir.

Şahin (2015) ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanması konusunda öğretmen ve öğrencilerin çevresel koşulları göz önüne alınarak programda belirtilen ünitelere az veya çok zaman ayırması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca program uygulanırken ifade ve beceri derslerinin (görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, matematik ve Türkçe) farklı gruplarla aynı saate konulmasını ve böylece grupların aynı anda aynı işlerle meşgul olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Şahin (2003) ise birleştirilmiş sınıflarda okutulan program ile bağımsız sınıflarda okutulan programın aynı olması konusunda iki uygulama arasındaki temel farklılıkların öğretim sürecinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu farklılıkları üç maddede belirtmiştir. Bunlar;

- Ortak dersler uygulaması
- Kendi kendine çalışma saatleri
- Haftalık ders dağıtım çizelgesi

Bu maddeleri kısaca açıklayacak olursak;

Ortak Dersler Uygulaması: A grubunda (1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan grup) ilk yıl 1. sınıf Hayat Bilgisi dersinin ünitelerini, ikinci yıl 2. sınıfın Hayat Bilgisi dersinin ünitelerini ve üçüncü yıl 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinin ünitelerini ortaklaşa işleyeceklerdir. Üç sınıf bu şekilde her üç yılın da ünitelerini tamamladıktan sonra tekrar başa dönecekler ve bu şekilde devam edeceklerdir. B grubu ise (4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan grup) bu uygulamayı Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersi için yapacaklardır.

Kendi Kendine Çalışma Saatleri: Öğretmen bir grupla aktif bir şekilde birebir ders işlerken diğer grup verilen etkinlik ya da görevlendirmeyi yerine getirmektedir.

Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi: Birleştirilmiş sınıflardaki haftalık ders dağılım çizelgesi müstakil sınıflarınkinden farklıdır. Birleştirilmiş sınıflarda dersler ödevli ve öğretmenli olarak ayrılmak zorunda ve ders çizelgesi buna göre hazırlanmak zorundadır.

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim Süreci

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretmen süreci ödevli ve öğretmenli saatler olarak ayrılmaktadır. Erdem (2008) ödevli ve öğretmenli saatleri şu şekilde açıklamaktadır;

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli Dersler

Birleştirilmiş sınıflarda, öğretmenin öğrencilerle doğrudan doğruya ilgilendiği saatler öğretmenli dersler olarak adlandırılır. Öğretmenli derslerde, öğretmen öğrencilerle birebir ilgilenir. Onlara kılavuzluk ederek kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve beceriyi kazandırıcı etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapar.

Öğretmenli derslerde;

- Öğretmen, öğretim sürecine çok iyi bir hazırlıkla başlamalıdır.
- Öğretimin planı en iyi şekilde ve ayrıntılı olarak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin, bireysel çalışarak öğrenmeleri zor olan konulara ağırlık verilmelidir.
- Ödevli saatlerde, öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar grupça değerlendirilmelidir.
- Ödevli saatlerde öğrenciler tarafından yapılacak olan çalışmalara, yol gösterici bir plan hazırlanmalıdır.
- Ödevli derslerle bir bütün oluşturacak biçim düzenlenmeli ve işlenmelidir.

Birleştirilmiş Sınıflar Ödevli Dersler

Ödevli derslerde;

- Çalışmalar çok iyi planlanmalıdır.
- Ödevli saatler, bir dezavantaj olarak değil; öğrencileri etkin kılmaya yarayan vakitler olarak değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin yapacağı çalışmalar ayrıntılı olarak tarif edilmeli ve aydınlatıcı yönergeler verilmelidir.
- Öğrencilere yeni öğrenmeler yapmaları ve çalışmalara hazırlanmaları için imkânı verilmelidir. Bu saatler, sadece öğrencilerin kendi kendine meşgul olacağı saatler olarak görülmemelidir.

- Ödevli saatlerde yapılan çalışmalar, bu saatin amacına ulaşmış ulaşmadığını anlamak üzere grupça değerlendirilmelidir.

MEB'in (2014) Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması üzerine yayınlamış olduğu kurul kararında ise ödevli ve öğretmenli ders saatler hakkında şu bilgiler bulunmaktadır;

Öğretmenli Dersler: Bu derslerde öğrenciler için daha güç olan, öğrencilere karışık ve zor gelen ve öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları konulara yer verilmelidir. Öğretmenli derslerde önemli ve öncelikli konular işlenmelidir. Öğretmen eğer bir konuyu birkaç sınıfla ortak işliyorsa, sınıf düzeylerini dikkate alarak, konu üzerine her sınıfın düzeyine göre çalışmalıdır. Öğrencilerin ödevli derslerde yapacakları çalışmalara yol gösterici bir strateji takip edilmeli ve ödevli, saatlerdeki çalışmaları değerlendirilmelidir.

Ödevli Saatler: Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin başarısı ödevli saatlerde öğrencileri etkin kıldığı çalışmalara bağlıdır. Ödevli saatlerde yapılan çalışmaların amacına ulaşmış ulaşmadığını belirlemek için mutlaka değerlendirmesi yapılmalıdır. Ödevli saatler sadece öğrenilenlerin tekrar edildiği değil aynı zamanda yeni öğrenileceklere de hazırlık yapılan bir zaman olmalıdır.

Yıldırım (2008), birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin zamanlarının bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak geçirdiklerini ifade etmektedir. Ödevli saatlerde öğrencilerin kendi kendilerine çalışmak zorunda olduklarını ve bu zorunluluktan dolayı 'öğrenmeyi öğrenmenin' bu öğrenciler için gerekliliğini belirtmiştir.

Türkiye'de Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları

Birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitim sistemimizde geçmişten beri varlığını sürdürmektedir. Erdem (2008) geçmişten beri bir takım sosyal ve ekonomik sebeplerden dolayı ortaya çıkan birleştirilmiş sınıfların, cumhuriyetin ilk yıllarında öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliği gibi sebeplerle ortaya çıktığını, fakat günümüzde en önemli sebebinin öğrenci sayısının azlığı olduğunu belirtmektedir.

Aydemir (2016), birleştirilmiş sınıf uygulamasının Türk Eğitim Sistemi'nde çok eskiden beri var olduğunu ve cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte köy okullarındaki eğitime büyük önem verildiğini belirtmektedir. Ayrıca bu kapsamda 1926 yılında 739 sayılı Maarif Teşkilatı Yasası'nın yürürlüğe girdiğini ve bu yasa ile ilköğretim

okullarının köy ve şehir okulları olarak ikiye ayrıldığını ifade etmektedir. Söz konusu yasada köy okulları 5, şehir okulları 3 yıl olarak düzenlenmiş ve 1930'da Köy Mektepleri Müfredatı yürürlüğe girmiştir. Bu müfredatla birlikte bir, iki, üç öğretmenli köy okulları ve bu okullarda derslerin nasıl yürütüleceğine dair esaslar yer almıştır.

Gurbetoğlu (2016) ise birleştirilmiş sınıfın ülkemizde uygulanmasını sosyal, ekonomik ve coğrafi nedenlere bağlamıştır. Bu nedenlerden dolayı ülkemizdeki bütün illerde birleştirilmiş sınıflı okullar olduğunu belirtmiştir. İstatistiklere göre mevcut okulların yaklaşık olarak yarısının birleştirilmiş sınıflı ilkökul olduğunu ama birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenci ve görev yapan öğretmen sayısının, ülkemizdeki toplam sayının yaklaşık %10'u olduğunu ifade etmiştir.

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar mevcut koşullara getirilen bir çözüm önerisi olmasından ziyade bir sorun gibi algılanmaktadır. Şahin (2003) de birleştirilmiş sınıflar sorununa çözüm olarak pansiyonlu ilköğretim uygulaması ya da taşınmalı eğitim gibi çözümlerin başlatıldığını ancak hem aile tutumları hem de finansman sorunları nedeniyle kapatılmış birçok birleştirilmiş sınıfın geri açıldığını belirtmiştir.

Dünyada Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları

Birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ülkemizde yer alan bir uygulama değildir. Erdem (2008) birleştirilmiş sınıfla öğretimin yalnız ülkemizde olmadığını, dünyanın pek çok ülkesinde olduğunu belirtmiştir. Örneğin AB ülkelerinin hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi birçok ülkede birleştirilmiş sınıf uygulaması bulunmaktadır.

Bilir (2008) ise birleştirilmiş sınıfların Dünya'da ve Türkiye'de uzunca bir geçmişi olduğunu ifade etmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, az da olsa gelişmiş ülkelerde ve yaygın olarak da gelişmekte olan ülkelerde uygulanmaktadır.

Aydemir (2016) birleştirilmiş sınıfın Türkiye'ye özgü bir uygulama olmadığını belirterek Amerika, İsveç, Kanada, Hollanda, İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulamasının, mevcut eğitim sistemine bir alternatif olarak uygulandığını ifade etmiştir. Araştırmacı ülkemizde zorunluluktan hayata geçirilen bu uygulamanın, belirtilen ülkelerde eğitim öğretimi etkili kılmak için ortaya çıktığını belirtmiştir.

Şahin (2003), Bayar (2009), Gurbetoğlu (2016) ve Palavan ve Göçer (2017)'in yaptıkları araştırmalar incelendiğinde, ortak olarak yer alan ifadelere göre dünya genelinde birleştirilmiş sınıflara her ne kadar olumsuz bir bakış açısıyla bakılsa da çeşitli sebeplerden dolayı uygulanmaya devam edildiği görülmüştür. Avustralya, AB, ABD, Kanada, Finlandiya ve Japonya gibi birçok ülkede çeşitli iyileştirme çabalarıyla beraber birleştirilmiş sınıf uygulamasının sürdürüldüğü belirtilmiştir.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları

Ülkemizde, toplumdaki genel algı ve düşünce birleştirilmiş sınıflarda eğitim uygulamasının bir sorun olduğu ve öğrenci ve öğretmenler tarafından salt zorluklardan ibaret olduğudur. Birleştirilmiş sınıflı okulların bir sorun olduğu fikri bir yana bırakılıp gelişmiş ülkelerde eğitimin kalitesini arttırmak için mevcut eğitim etkinliklerine bir alternatif olarak uygulandığı göz önüne getirilmelidir.

Birleştirilmiş sınıf zorunluluktan dolayı uygulanan bir sistem olsa da bazı faydaları vardır. Dursun (2006), Erdem (2008), Gurbetoğlu (2016), Palavan ve Göçer'in (2017) çalışmaları incelendiğinde birleştirilmiş sınıfların faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Her köye beş derslikli okul yerine köylerin nüfus durumu göz önüne alınarak bir veya iki derslikli okul yapılmasının hem ekonomik olması hem de daha çok okulsuz köyü okula kavuşturma imkânı sağlaması,
- Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirerek ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamanın kolaylaşması, sistemde böyle bir uygulama olmaması durumunda, on ya da yirmi öğrencinin bulunduğu yerleşim birimlerine dahi beş öğretmen görevlendirilmek zorunda kalınacaktı.
- Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarının, “Taşınabilir Sistem Uygulaması” ve “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları”nın bazı olumsuzlukları nedeniyle, bu okullara alternatif durumda olması,
- Diğerlerine göre daha geri seviyedeki öğrencinin, ileri seviyedeki konular anlatırken o konulara kulak aşinalığı olması ve konuları öğrenmesi,
- Akran eğitimi kullanılarak bir konuyu daha iyi bilen öğrencinin, bilmeyene öğretmesi,

- Bir konu, bir gruba öğretilirken o konuyu daha önce dinlemiş ve öğrenmiş olan grup için pekiştirici olması ve bir konunun fazla tekrar edilme imkânının olması,
- Birden fazla sınıfın bir arada bulunması öğrencilerde sevgi, saygı, paylaşma ve yardımlaşma gibi duyguların gelişmesine katkı sağlaması,
- Farklı sınıf ve düzeydeki öğrencilerin aynı derslikte ders yapıyor olması nedeniyle öğretmenin, aynı düzeydeki öğrencilerin sınıflarına bakmaksızın aynı etkinlikleri çok kolay yaptırabilmesi ve seviye gruplarını belirlemesinin kolaylaşması,
- Sınıfların birleştirilmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunması, onlara birbirleriyle etkileşme ve yardımlaşma, birbirlerinden öğrenme imkânı sağlaması,
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin iyi yürütülmesi durumunda öğrencilerin yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda bireysel olarak gelişmesi ve bireysel farklılıklara göre bir öğretim ortamı hazırlama imkânı olması,
- Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarını ile geçer. Öğrencilerin kendi kendine çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkânına sahip olması,
- Okul kültürüne daha uzun süredir katılan ve uyum sağlayan büyük öğrencilerin küçük öğrencilere örnek olarak eğitsel anlamda öğretmenlerin yükünü hafifletmesi,
- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler araştırıcı bir kişilik yanında demokratik değerler açısından da önemli kazanımlar elde edeceklerdir. Bu kazanımlardan bazıları;
 - Yarış ve bireysel yükselme yerine, yardımseverlik ve birlikte iş yapma alışkanlığı
 - Sürekli bireysel kazanç yerine, paylaşım
 - Şartlandırma yerine, kişinin özgürce gelişmesi
 - Hoşgörüsüzlük yerine, farklılıklara karşı saygılı olmak
 - Sorgusuz uyum yerine, eleştirel bakış
 - Pasif kabullenme ve başkalarını izleme yerine, girişimcilik

2015 yılında Tokat'ta düzenlenen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Niteliği, Sorunları ve Çözüm Önerileri isimli çalıştayda hazırlanan rapora göre birleştirilmiş sınıfların avantajlarını ayrıca sıralayacak olursak maddeler şu şekildedir;

- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler bir önceki yıllara ait kazanımlara yönelik eksiklerini tamamlama imkânı bulmaktadır.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler sosyal beceriler açısından daha fazla gelişim sağlamaktadır.
- Bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler akran öğretiminin katkısı ile model alma ve sorumluluk bilincini geliştirmektedir.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri gizil öğrenme ile bir üst sınıftaki derslere yönelik olarak yüksek olmaktadır.
- Bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler özgüveni yüksek olarak yetişmektedirler
- Köyde kalan öğretmenler velilere eğitimsel anlamda katkı sağlamaktadırlar. Bu durumun sonucunda öğretmenlerin köye sosyo-ekonomik ve kültürel katkıları olmaktadır.

Sıralanan bu maddeler göz önüne alındığında birleştirilmiş sınıfların faydalarının da olduğu görülmektedir. Fakat bu faydalara ulaşılması için eğitim öğretim etkinlikleri detaylı bir şekilde planlanmalı, öğretmenli ve ödevli ders saatlerinde yapılacaklar belirlenip bunlara uygun etkinlik ve çalışmalar hazırlanmalıdır. Zaman dikkatli ve verimi bir şekilde gruplar arasında paylaştırılmalıdır.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları

Birleştirilmiş sınıfın sıralanan faydalarının yanında sakıncaları da mevcuttur. Dursun (2006), Erdem (2008), Yıldırım (2008), Yıldız (2011), Açıkan (2015), Palavan ve Göçer (2017) gibi araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde birleştirilmiş sınıfın sınırlılıkları şu şekilde sıralanmaktadır;

- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan bir öğretmen dersleri ödevli ve öğretmenli olarak ayırma da öğretmenli olarak ders işleyeceği sınıfa 40 dakika zaman ayırması mümkün değildir. Çünkü ders sık sık ödevli ders yapan öğrencilerin soruları ile bölünecek ve öğretmen onlarla da ilgilenmek zorunda kalacaktır. Bu

durum da birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli grupla ders işlenirken, maksimum 25-30 dakika ayrılabilceğini göstermektedir.

- Daha çok köylerde bulunan birleştirilmiş sınıflarda yeteri kadar öğretim materyali, sınıf içi donanım ve imkân bulunmamasının yanı sıra köy şartlarına yabancı olan öğretmenler, bir an önce buldukları yerden gitme düşüncesine sahip oldukları için kendilerini görevlerine tam anlamıyla verememektedirler.
- Ayrıca bazı köy ortamında öğretmenlerin, çevre halkının veya yöneticilerin okul ve öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgilenmemelerinden dolayı, sorunlara kendi kendilerine çözüm bulmaları gerektirmektedir.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmenin, öğretmenlik ve yöneticilik dışında genellikle okulda bir yardımcı bulunmamasından dolayı sınıfın ve tuvaletin temizliği, okulun ve sınıfın boya badana işleri, bakım onarım işleri ve sınıfın yakacak ihtiyacını karşılama, soba yakma vb. sorumlulukları da bulunmaktadır.
- Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada bulunması ve grupların kendi içlerinde de seviye farklılıkları olmasından dolayı sınıf içindeki öğretmenin kontrolü ve sınıf yönetimi zorlaşmaktadır.
- Birleştirilmiş sınıflar, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yetkilerini, sorumluluklarını ve görevlerini arttırmaktadır. Örneğin bir sınıf içinde öğretim gören farklı gruplar, tek sınıf olarak görülüp bunlara bir öğretim planı hazırlamak gerekiyor gibi düşünülebilir. Ancak öğretmen her bir sınıf için ayrı bir öğretim planı tasarlamaktadır. Bu durum da öğretmenin sorumluluklarını arttırmaktadır.
- Birleştirilmiş sınıfın bir avantajı olarak görülen öğrencilerin kendi kendilerine çalışma becerisini, öğrencilere kazandırmak için ve bu beceriyi etkili olarak sınıfta uygulayabilmek için öğretmenin yapacağı hazırlık daha da artmaktadır. Hazırlık çalışmaları, birleştirilmiş sınıflardaki uygulamaların etkililiğini arttırmak için büyük önem taşımaktadır.
- 2001-2002 yılında ilköğretim okulları için ortak olarak hazırlanan programın öngördüğü hedeflerin tamamına birleştirilmiş sınıflarda ulaşmak zorlaşmaktadır. Özellikle A ve B gruplarının bir arada ve tek bir öğretmen gözetiminde olduğu derslerde bu hedefler çok daha zor ulaşılabilir hale gelmektedir.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve bu sınıflarda öğrenme-öğretme etkinliklerinin yürütülmesi konusunda yeterli

bilgiye sahip değildir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu yeni mezun olmuş, meslekte deneyimsiz olan öğretmenlerdir.

- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, ihtiyaç duydukları zamanlarda ve alanlarda yeterli rehberlik hizmeti sunulamamaktır.
- Öğretmenlik görevinin yanında yöneticilik de yapan öğretmenler, çalıştıkları köylerin yapısını, köy okullarının şartlarını ve yöneticiliği bilmeden bu görevleri üstlenmek zorunda kalmaktadırlar.

Yine 2015 yılında düzenlenen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Niteliği, Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı'nın raporunun birleştirilmiş sınıfların sakıncaları konusundaki maddelerini ayrıca belirtecek olursak, maddeler şu şekildedir;

- Bu eğitim-öğretim uygulamasının yapıldığı sınıflarda sınıf yönetimini sağlamak zorlaşmaktadır. Farklı seviyedeki öğrencilerin hazır bulunuşlukları farklı olduğu için derse katılım sağlamak ve etkili öğretim yapmak zorlaşmaktadır. Akademik başarı ve eğitim kalitesi olumsuz etkilenmektedir. Ağırlıklı olarak ana dersler işlenmektedir. Bu durumun sonucu olarak ifade ve beceri derslerine yeterli zaman ayırlanamamaktadır. Derse ayrılan süre yetmemekte ve yeterince uygulama yapılamamaktadır. Sınıf öğretmenleri özellikle İngilizce derslerini işlemekte zorlanmaktadır.
- Çağın ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde lojman ve sosyal imkânlar köylerde mevcut değildir. Bu durum öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayamamasına neden olmaktadır. Bütün bu nedenlerden dolayı öğretmenler köylerde kalmak istememektedir.
- Sınıf öğretmenleri üniversite eğitimlerinde birleştirilmiş sınıflar konusunda nitelikli eğitim alamamaktadır.
- Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler belli bir görev süresini doldurduktan sonra yer değişikliği yapmaktadır.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen sirkülasyonu çok fazla olmaktadır. Bu okulların birçoğunda ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir.
- Öğretmenlerimiz köy yaşamına uyum sağlamakta zorlanmaktadır.

Türkçe Öğretimi

Ülkemizdeki eğitim sistemine ve öğretim programlarına bakıldığında, ilköğretim birinci sınıftan lisenin son sınıfına kadar Türkçe derslerinin okutulduğu görülmektedir. Türkçe derslerine zorunlu 12 yıllık eğitim sürecinde hiç de azımsanmayacak kadar çok zaman ayrılmaktadır.

Sever, Kaya ve Aslan (2006) Türkçe öğretimini, beceri kazandırmaya yönelik etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacılara göre Türkçe öğretiminin temel amacı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmış düşünen, duyarlı okur-yazar bireyler yetiştirmektir.

Öz ve Çelik (2007) Türkçe Öğretim Programı'nın farklı öğrenme alanlarına ayrıldığını belirtmektedir. Bu öğrenme alanları öğrencilerin dili öğrenmesi, etkili kullanması ve bilgileri yapılandırması için birbirleriyle ilişkilidir. Öğrenme alanları şu şekildedir;

- Dinleme
- Konuşma
- Okuma
- Yazma
- Görsel okuma ve görsel sunu.

Çelenk (2006) ise Türkçe öğretiminin öğrenciyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine geliştirmeyi hedef aldığını belirtmiştir. Okuma ve yazmayı, dinleme ve konuşma gibi insan doğasının iletişimsel becerilerinden sonra ikinci bir öğrenme alanı olarak değerlendiren Çelenk, insanlığın aydınlanma aracı ve bilimsel ve kültürel birikimlerini sonraki kuşaklarına aktararak gelişmelere en büyük katkıyı sağlayan beceri olduğunu ifade etmektedir.

Babayiğit ve Erkuş (2017) da okuma ve yazma becerilerinin bireylere öncelikle ilköğretim basamağında ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde kazandırıldığını ve bu becerilerin ilerde kazanılacak beceri ve alışkanlıklara temel oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Okuma

'Okuma' terimi çeşitli araştırmalarda, farklı araştırmacılar tarafından ele alınan bir konu olmuştur. Literatür incelendiğinde okuma ile ilgili şu şekilde tanımlar karşımıza çıkmaktadır;

Çınar (2004), okumayı, yalnızca simgelerle (yazıyla) iletilen anlamı seslere dönüştürmek (seslendirmek) olarak değil, iletideki anlamı kavramak olarak tanımlamıştır. Buna göre okumak, kaynağın yazarak gönderdiği iletiyi, onun istediği şekilde anlamak ve iletişim kurabilmektir.

Duran ve Akyol'a (2010) göre okuma, sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturmaktadır.

Çelenk (2006) okumayı, bireyin en etkili bilgi edinme aracı ve yazılı dilin anlamının kavranması eylemi olarak tanımlamaktadır.

Öz ve Çelik (2007) ise okumayı zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak tanımlamışlardır. Ayrıca okumanın, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden meydana gelen karmaşık bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Arslan ve diğerlerine (2008) göre ise okuma, metni görerek seslendirme eylemi olmaktan ziyade okuyucunun sözcüklerde yatan anlamı algılama sürecidir. Ancak araştırmacılara göre okuma, algılanan bu kelimelerin okuyucu tarafından yorumlanıp değerlendirme süzgecinden geçirilerek yeni bir biçimde ifade edilmesidir.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak genel bir okuma tanımı yapacak olursak; okuma, en etkili bilgi edinme aracı olmakla beraber sadece sembollerin ifade ettiği sesleri çıkararak yazılı olan iletiyi seslendirmek değil, iletideki anlamı kavrayıp ileti sayesinde iletişim kurabilmek için beynin, gözün ve dilin ortaklaşa çalıştığı karmaşık bir işlemdir.

Yazma

Okuma gibi yazma da araştırmacılar tarafından konu edinilen bir başka terim olmuştur. Yazma ile ilgili tanımlar ise şu şekildedir;

Şahin (2012), yazmayı bireyin elde ettiği bilgi birikiminin ve düşüncelerin yazı yoluyla ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Sever, Kaya ve Aslan (2006) yazmayı, bireyin duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını; yazıyla, sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde anlatması olarak ifade etmektedirler. Ayrıca araştırmacılar, yazma becerisinin doğuştan gelmediğini ya da üstün bir yetenek olmadığını aksine çalışarak ve yeterince uygulama yapılarak herkesin kazanabileceği bir beceri olduğunu belirtmişlerdir.

Öz ve Çelik (2007) yazma için beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işi demişlerdir. Yazma becerisinin gelişmesi için bireyin okuduklarını ve dinlediklerini anlaması ve beyinde yapılandırması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Öz ve Çelik'e göre yazma becerisinin gelişmesi, bireylerin sürekli okuması, yazması ve yazdıklarını inceleyip tartışmalarına bağlıdır.

Arslan ve diğerleri (2008) ise yazmanın tanımını, yapılandırılmış dilsel becerinin yazıya dökülmesi olarak yapmışlardır. Bu tanımdan yola çıkarak yazının dilsel yetinin bir sonucu olduğunu düşünmenin yanlış olduğunu belirten araştırmacılar, nasıl dinleme, konuşma ve okuma dilsel yetiye bir katkıda bulunuyorsa yazmayı da aynı sürecin bir parçası olarak ifade etmiş ve dilin tüm becerileri gibi yazmayı da bilişsel ve etkileşimsel bir süreç olarak değerlendirmişlerdir.

Daha önce yapılan tanımlar göz önüne alınarak bir yazma tanımı yapılacak olursa, yazma, bireyin duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini beyinde tasarlayıp yapılandırarak yazılı olarak ifade etmesidir.

Okuma ve Yazma Öğretimi

Okuma ve yazma öğretimi ilköğretimin birinci kademesinde ilkokul birinci sınıfta Türkçe dersinde yapılmaktadır. Çınar (2004) ilköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma öğretimi etkinlikleriyle kazandırılan bilgi, beceri ve davranışların, bireyin yaşamı boyunca başarısını, başarısızlığını ve bir bakıma mutluluğunu etkileyeceğini belirtmektedir.

Çelenk (2006) formal eğitim sürecinin en kritik döneminin birinci sınıf olduğunu ve bu sınıfta verilecek olan ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve hedeflerinin ilköğretim programında açıkça ve tam olarak belirlenmediğini ifade etmiştir.

Programdaki ana çizgilerden yola çıkılarak ilkokuma yazma öğretiminin hedeflerinin şu şekilde belirlenebileceğini ifade etmiştir;

- Düzeyine uygun olarak hazırlanan metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme
- Çevresiyle etkili iletişim kurabilme
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme
- Türk dilini öğrenmek ve bu dili kullanmaktan zevk alabilme

Ayrıca Çelenk, okuma ve yazma eyleminin, dinleme ve konuşma eylemine bağlı olduğunu ve bu yüzden ilkokuma ve yazma öğretim programının, öğrencinin sözel diline yani dinleme ve konuşma becerisi üzerine kurulup geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacı, ilkokuma ve yazma öğretiminin tüm derslerin temeli olduğunu da belirtmektedir. Buna göre okuma, anlama gücünü geliştirmekte ve anlama ise tüm öğrenmelerin temelinde yer almaktadır. Aynı şekilde yazının da öğrenilenleri açığa vurma olduğunu ifade etmiştir.

Öz ve Çelik (2007) ise okuma ve yazma öğretiminin en başından beri doğru alışkanlıkları bireylere yerleştirecek şekilde planlanması gerektiğini ve bu öğretimin bireyin hayatı boyunca tüm başarılarını önemli ölçüde etkileyecek beceriler kazandıracığını belirtmektedirler. Bu sebeple okuma yazma öğretiminin ilköğretimin birinci sınıfında birkaç aya sığdırılmasından ziyade bu becerinin geliştirilmesi ve okuma yazma alışkanlığının sonra da devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

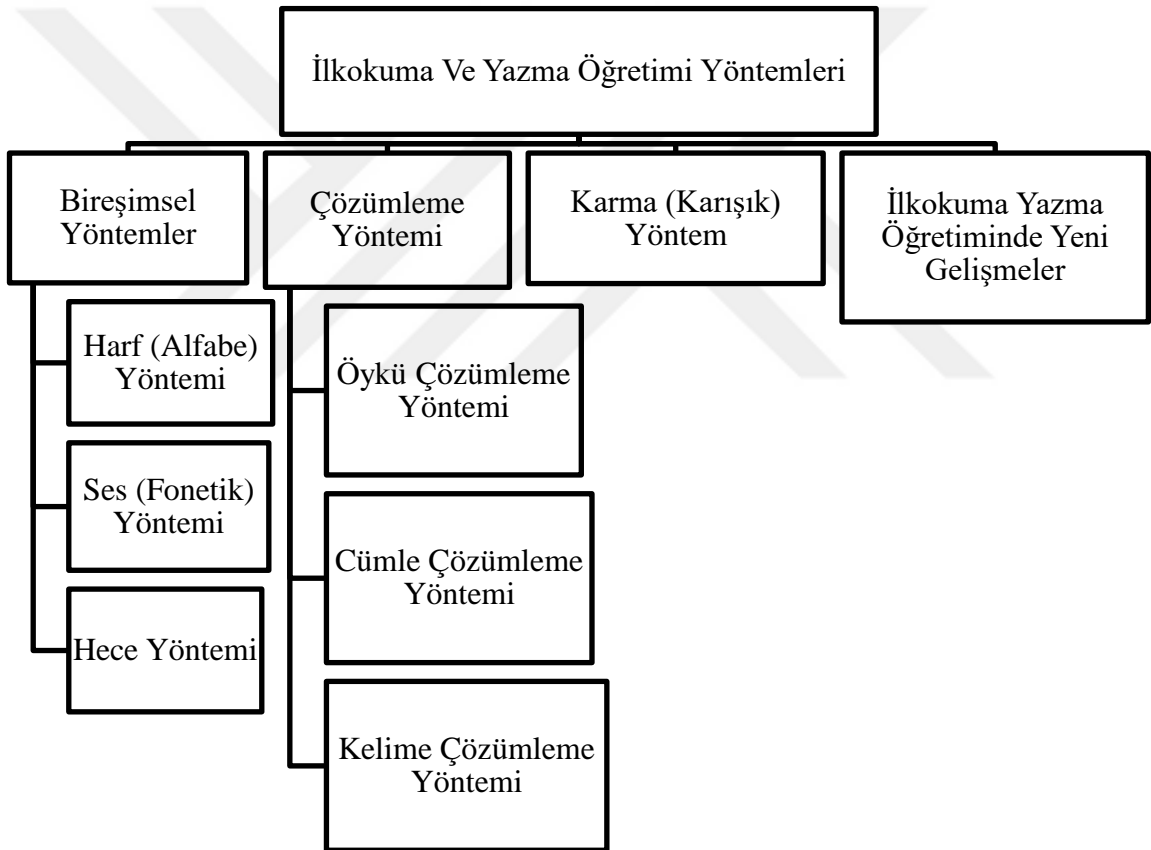
Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkındaki Kanun'u kabul etti. Bu kanunla birlikte Latin alfabesine geçilmiş oldu. Yeni bir alfabenin kabulü ve okuryazar sayısının artırılması isteği, okuma yazma öğretimine önem verilmesi sonucunu da beraberinde getirdi.

Şahin (2012) Atatürk'ün önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen harf inkılabından sonra Latin harflerinin halk tarafından kısa sürece öğrenilmesi için 1928 yılında okuma yazma seferberliği başlatıldığını ifade etmektedir. Bu seferberlikle

birlikte ilkokuma ve yazma eğitiminin bitişik eğik yazı ile verildiğini belirtmektedir. Bu seferberlik ve devamındaki yıllarda da bitişik eğik yazı öğretimi uygulaması devam etmiştir. Şahin, daha sonra ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel yazı kullanıldığını daha sonra 2005 yılında tekrar bitişik eğik yazıya geçildiğini belirtmiştir. 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda ses temelli cümle yöntemi ile yapılan okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmasına karar verilmiştir.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri

Çelenk'in (2006) ifade ettiği ilkokuma ve yazma yöntemlerini Şekil 1'de gruplayıp açıklayabiliriz;



Şekil 1. İlkokuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri

Bu tabloya göre okuma yazma öğretimi bireşimsel, çözümleme, karışık ve araştırmacılar tarafından ihtiyaçlara daha iyi cevap verilmesi için tasarlanan dördüncü bir yöntemle yapılmaktadır.

Bireşimsel yöntem; harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden de cümlelere ve metinlere ulaşarak okuma-yazma öğretimini gerçekleştiren

yöntemlerdir. Harf (alfabe) yöntemi, ses (fonetik) yöntemi ve hece yöntemi bireşimsel öğretim yöntemleridir.

Ses temelli cümle yöntemi diye de adlandırılan ses (fonetik) yönteminin, alfabe yöntemindeki harf telaffuzundan doğan sıkıntıları ortadan kaldıracığı düşünülmüştür. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, kabul ettiği Türkçe Programı ile 2005-2006 öğretim yılından itibaren ‘ses temelli cümle yöntemi’ kullanılmasına karar vermiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Öz ve Çelik (2007) ilkokuma yazma öğretimine seslerle başladığını, anlamlı bir bütün oluşturulacak şekilde birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşıldığını belirtmişlerdir.

Çelenk (2006) ise ses temelli cümle yönteminin, Türkçe gibi her harfin bir sese karşılık geldiği dillerde okuma yazma öğretiminde uzun yıllar kullanılageldiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler, sesi bir kez doğru tanıdıktan sonra onlarla düzgün kelimeler oluşturabilmekte ve cümleler kurabilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Geliştirdiği Beceriler

Bay (2010), ses temelli cümle yöntemi ile gerçekleştirilecek okuma yazma öğretiminde gelişecek becerileri şöyle sıralamıştır;

- Duyduğu sesleri ayırt edebilme
- Görselleri seslerle eşleştirebilme
- Sesi okuyabilme
- Duyduğu sesi yazabilme
- Seslerden heceler oluşturabilme
- Heceleri okuyup yazabilme
- Hecelerden kelimeler oluşturabilme
- Kelimeleri okuyup yazabilme
- Kelimeleri görsellerle eşleştirebilme
- Kelimelerden cümleler oluşturabilme
- Cümleleri okuyup yazabilme

- Cümleleri görsellerle ifade edebilme
- Kendini yazılı olarak ifade edebilme
- Metin oluşturabilme ve metin okuyabilme

Ayrıca Bay, bu becerilere ek olarak dikkat düzeyi, okuduğunu anlama düzeyi, yaratıcı faaliyetler, derse aktif olarak katılma, kendini sözlü olarak ifade etme, görselleri okuma, görsellerle sunum yapma gibi becerileri de ekleyerek ses temelli cümle yönteminin toplam 25 tane beceriye hitap eden bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 14.05.2009 tarihli ve 69 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı'na göre ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanmıştır;

- İlkokuma ve yazma öğretimi sadece okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik değil Türkçe öğrenme alanlarının hepsiyle birlikte yürütülmelidir.
- İlkokuma ve yazma öğretiminde önce seslerin öğretilmesi daha sonra seslerden hece, kelime ve cümleler oluşturulması bilgilerin yapılandırılmasını sağlamaktadır.
- Tek tip ve belirli kalıplara sıkışmış cümlelerle okuma yazma öğretiminin önüne geçilmektedir.
- Öğrenciler, zengin içerik sayesinde düşünme becerilerini, zekâ alanlarını ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir.
- Okuma yazma öğretiminde belirli bir sıra izlenmelidir ve bu sıra kolaydan zora doğru olmalıdır.
- Öğrencinin dikkat gelişimini sağlamaktadır.
- İzlenen harf, hece, kelime ve cümle oluşturma sırası öğrencinin cümle oluşturma ve metin yazma becerisine katkı sağlamaktadır.
- Öğrencinin çok sayıda hece, kelime ve cümle ile çalışması öğrencinin ezberlemesini engellemekte ve anlayarak okumaya yönlendirmektedir.
- Türkçe'de her harfin bir ses karşılığı vardır. Bu yüzden bu öğretim yapısına uygundur.
- Öğrencilerin çıkardığı sesleri duymasını sağlayarak dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.

- Seslerin belli bir sırada öğrenilmesi yazmada kelimelerin doğru yazılmasını sağlamaktadır.
- Sözlü dilden yazılı dile geçilmesi kolaylaşmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

TTK kararında ses temelli cümle yönteminin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır;

- 1) İlkokuma ve yazmaya hazırlık
- 2) İlkokuma ve yazmaya başlama ve ilerleme
 - a. Sesi hissetme ve tanıma
 - b. Sesi/harfi okuma ve yazma
 - c. Sesten/harften heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - d. Metin oluşturma
- 3) Okuryazarlığa ulaşma

İlkokuma ve Yazmayı Etkileyen Faktörler

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin her birinde olduğu gibi ilkokuma ve yazma öğretiminde de öğrenmeyi ve öğretmeyi etkilen faktörler bulunmaktadır. Öz (2009) ilkokuma ve yazma öğretimine etki eden faktörleri üçe ayırmıştır. Bunlar;

- Birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri
- Ailenin etkisi
- Öğretmenin etkisi

Birinci Sınıf Öğrencisinin Özellikleri

Çocuğu tüm yönleriyle eğitebilmenin, onun gelişim özelliklerini tamamen bilmekten geçeceğini belirten Öz, öğrenci özelliklerini şöyle sıralamıştır;

- Bedensel gelişim
- Zihinsel gelişim
- Duygusal gelişim

İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Ailenin Etkisi

Yılmaz (2007) eğitim öğretim hayatında veli etkisini şu maddelerle ifade etmiştir;

- Birçok veli öğrencisine yardım ve rehberlik etmek istemesine rağmen eğitimsizliği yüzünden bu sorumluluğu yerine getirememektedir.
- Uygulamalarda çoğunlukla okula yardım, bağış gibi maddi unsurlar ön plana çıkmakta ve bu durum da veliyi okullardan uzaklaştırmaktadır.
- Bazı öğretmenlerin, veliye rehberlik etmekten ziyade öğrenciyi veliye şikâyet etmesi ve öğrencinin yanlış tavırlarından dolayı veliyi suçlayan olumsuz tavırları veliyi okuldan soğutmaktadır.
- Bazı veliler, veli sorumluluğu alabilecek olgunluk, tutum ve anlayıştan uzak olmaktadır.
- Korumacı da denilen veli tipleri, çocuğun başarısızlığını ya da seviye ortalamasının altında kalmasını gerçek nedenlerin dışında başka sebeplere bağlamaktadırlar.
- Bazı veliler ekonomik kaygıyla hareket etmekte ve çocuğunun aldığı eğitimin kalitesinden ziyade en az masraflı olmasına dikkat etmektedir.

İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Etkisi

Öz'e (2009) göre öğretmenin, ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında en çok ne öğretebilirimden ziyade öğrencilerin seviyesine en uygun ve öğrenme stillerine göre plan yapması gerekir. Öğrencilerin özelliklerini ve hazır bulunuşluk seviyelerini bilip öğrenme ortamını ona göre uyarlamaları gerekir. Meslektaşları, öğrenciler, velileri ve yöneticileri ile iyi bir iletişim kurmaları gerekir. Toplumun isteklerini ve değerlerini analiz ederek bunları eğitim sürecinin içinde kullanması gerekir.

Öz ve Çelik (2007) ise ilkokuma ve yazma etkinliklerini etkileyen faktörleri şöyle sıralamışlardır;

- Öğrenciyle ilgili faktörler
 - Öğrencinin fizyolojik yönden tanınması
 - Öğrencinin psikolojik yönden tanınması

- Öğrencilerin dillerini kullanma yeteneklerinin ve kitaplarla ilgilenme derecelerinin tanınması
- Dershanenin okuma yazma derslerine göre düzenlenmesi
 - Işık durumu
 - Oturma yerleri
 - Sınıf kitaplığının yeri
 - Öğrenci ödevlerinin asılacağı tahta (pano)
- Öğretmen hazırlığı
 - Öğretmenin okuma yazma ile ilgili bilgilerini yenilemesi
 - Okuma yazma öğretiminin planlanması
 - Öğrencilerin sınıfa, okula uyumu ve okuma yazma düzeylerinin saptanması

Okuma ve Yazma Hataları

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve yazma hataları şu şekilde belirtilmiştir;

Okuma Hataları: Atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında ses tonu, okuma akıcılığı, sesli okuma kuralları, okuma esnasında nefes kontrolü

Yazma Hataları: Yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasında boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazının temizliği

Bitişik Eğik Yazı

Büyük Türkçe Sözlük'te yazı “Fikrin ve sözün maddi işaretlerle gösterilmesi.” ve “Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak anlatılabilmesi için bir dildeki sesleri harf, hece veya şekillerle göstermeye yarayan işaretler dizisi, alfabe düzeni.” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre yazıyı duygu ve düşüncelerimizi yazılı olarak ifade edeceğimiz bir araç olarak görebiliriz.

Günümüzde bilgi edinme ve bilgi aktarımı büyük çoğunlukla okuma ve yazmayla olmaktadır. Bu sebeple okuma ve yazma işleri de büyük öneme sahiptir. Bu önem doğrultusunda yazdığımız ve okuduğumuz metinlerdeki yazı şekli de önem

kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından itibaren ilkokuma ve yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmasını kararlaştırmıştır.

Bitişik eğik yazıya ve ilkokuma ve yazma öğretiminde bitişik yazı kullanılmasına ilişkin uygulamaya programda büyük önem verilmektedir. Buna göre 2009 tarihinde Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda bitişik eğik yazı ile ilgili şu ifadeler yer almıştır;

- Bitişik eğik yazı yazılırken, harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat edilme zorunluluğu, zihinsel gelişime ve dikkat gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncedeki sürekliliği desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okumayı da geliştirmektedir.
- Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenme süreci, bitişik eğik yazı kullanıldığında kolaylaşmaktadır.
- Okul çağında kalemi eline alan çocuklar ilk olarak eğik ve dairesel çizgiler yaptığı ve anatomik yapıları gereği kalemi eğik tuttukları için bitişik eğik yazıya geçişleri kolaylaşmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması soldan sağa yazı doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Geriye dönüşlere izin vermeyen bitişik eğik yazı, akıcı ve doğru yönde yazı yazılmasını sağlamaktadır.
- Harflerin doğru yazımını destekleyen bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönü sorununu ortadan kaldırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlı olarak yazıldığı için kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu da kelimelerin tanınmasını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
- Bitişik eğik yazı, dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazı çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmemektedirler.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü öğrencilerin estetik bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktadır. Bu durum görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı öğrencilerin el ve parmak kasları için uygundur.

- Bitişik eğik yazı sol eliyle yazı yazan öğrenciler için de uygundur. Dik temel yazıda sol eliyle yazı yazan çocuklar yazının tamamını kapatmaktadırlar.

Duran ve Akyol (2010) öğrencinin bitişik eğik yazı ile yazı yazarken elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belli bir noktaya kadar geldiğini belirtmektedirler. Harflerin bu şekilde kesintisiz yazılmasının, öğrencilerin yazacakları fikirleri ve kelimeleri akıllarında tutmalarını mümkün kılacağını ifade etmektedirler. Ayrıca araştırmacılar, dik temel yazıda her harfin yazımından sonra el kalktığı için harfler arasındaki boşlukların orantılı olmasının zor olduğunu ve bitişik eğik yazıdaki akışın bunun önüne geçtiğini belirtmektedirler.

Şahin (2012) ise bitişik eğik yazı ile ilkokuma ve yazma öğretilmesi uygulaması hakkında; bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olmasının, öğrencinin düşüncesini yazıya daha derli toplu aktarmasını kolaylaştıracağını ve yazıdaki serilik sayesinde düşüncelerini kaybetmeden hızlı bir şekilde yazıya aktarabileceğini belirtmektedir.

Dik Temel Yazı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında, bitişik eğik yazı ile ilkokuma ve yazma öğretimi uygulamaya konulmuştu. Daha sonra 23 Mayıs 2017 tarihinde, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün birlikte düzenlediği İlkokuma Yazma Öğretimi Bilgilendirme Toplantısı'nda alınan kararla farklı bir uygulamaya geçildi. Bu uygulamaya göre ilkokuma ve yazma öğretiminde bitişik eğik yazı ya da dik temel yazı fontu kullanılması öğretmenin tercihine bırakılmış oldu.

Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Erdem, Kamacı ve Aydemir'in (2005) "Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği" isimli çalışmalarında birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan 120 öğretmenden seçilen 62 kişilik örneklemden veriler toplanmıştır. Geliştirilen likert tipi ölçekle toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %93'ünün 'kısmen' sorun yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmaya göre, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar çeşitli etmenlere göre değişmektedir. Bu etmenleri şöyle sıralayabiliriz; cinsiyet, öğrenci sayısı, mezun olunan okul, görev, meslek kıdemi, birlikte görev yapılan öğretmen

sayısı, okutulan birleştirilmiş sınıfın grupları, birleştirilmiş sınıfın okutulduğu yıl ve ikamet edilen yer.

Sağ ve Sezer'in (2012) "Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Eğitim İhtiyaçları" isimli çalışmaları betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmış bir araştırmadır. Buna göre 2009-2010 yılında Türkiye'de 238 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden "Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Ölçeği'nin uyumlaştırılmış biçimi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okul yönetim işleri, program okuryazarlığı ve öğretim ve değerlendirme gibi alanlarda mesleki ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları, cinsiyet, öğretmenlikteki deneyim süresi, mesleki konumu, birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu gibi özelliklerin anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Kılıç ve Abay'ın (2009) hazırladıkları "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri" isimli çalışma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ne gibi problemlerle karşılaştığını ve bu problemlere nasıl çözüm bulunabileceğini incelemiştir. Araştırmada Survey yöntemi kullanılmış ve örneklem olarak Erzurum'da görev yapan ve birleştirilmiş sınıf okutan 187 sınıf öğretmeni olarak seçilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından anket formu aracılığıyla toplanıp analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, bir takım sorunlarla karşı karşıya oldukları belirtilmiştir. Bu sorunlar, uygulamada öğretmen yeterliliği, okul olanakları, programın yapısı, okul-aile işbirliği ve öğrencilerden kaynaklı olarak belirtilmektedir.

Kaya ve Taşdemirci (2005) de konu ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacılar Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulan "Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden yine aynı isimli bir makale üretmişlerdir. Söz konusu makale karşılaştırmalı bir araştırmadır. Bu araştırmadaki veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar ilk önce literatür taraması yapıp benzer araştırmalardan yararlanıp uzman görüşlerini dikkate alarak, ilkökuma ve yazma eğitiminin sorunlarını tespit etmek amacıyla 35 maddelik bir anket hazırlamışlardır. Kayseri kırsalında örneklem olarak seçilen 140 öğretmene bu anket uygulanmış ve elde

edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir; birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunların başında hizmet öncesinde öğretmenlerin iyi yetiştirilmemesi, ailelerin ilgisiz tutumu, ilkokuma ve yazma öğretim ve tekniklerinin yeterince bilinmemesi, zaman yetersizliği, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmemesi ve öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamaması gibi sebepler...

Aybek ve Aslan'ın (2014) "Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Yaşamış Oldukları Sorunlara Ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)" isimli çalışma 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde sunulan sözlü bildiriden geliştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma modeli ve nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Elazığ ilinin Karakoçan ve Sivrice ilçelerinde görev yapan toplam 22 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir anket form ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduklarını anlamada, hece, kelime ve cümle oluşturmada ve öğretmenli derslerin yetersiz olmasında; bitişik eğik yazının öğretilmesinde ise öğrencilerin okunaklı yazamadıkları ve yazılarının estetik olmadığı gibi sorunlarla ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara çözüm olarak sunulan öneriler ise öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve birleştirilmiş sınıflı ilkokulların araç-gereç konusunda imkânlarının iyileştirilmesi şeklinde olmuştur.

Başar ve Akan'ın (2015) "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşanan Sorunların İncelenmesi" isimli çalışmalarında nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması model olarak seçilmiştir. Çalışmada sorunların nedenlerini ayrıntılı olarak ortaya koyması için amaçlı örneklem seçilmiş ve tamamı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 31 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırmada birleştirilmiş sınıfın yapısından kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar ve çevreden kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular tüm öğretmenlerin zaman sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çevresel

sorunlar ise Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde daha fazla kendini göstermektedir. Bu sonuçların yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflarda okutulmak üzere ayrı bir program hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıldırım (2008) tarafından “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler” isimli yüksek lisan tezi hazırlanmıştır. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırlanan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Görüşme tekniği kullanılan araştırmada, 25 öğretmen ile görüşülmüştür. Bu öğretmenler, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıf ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında da birinci sınıfla birleştirilmiş bir sınıfı okutmuşlardır. Daha sonra gözlemi kabul eden 5 öğretmenin sınıfında derslerde sesin veriliş aşaması gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonunda bir anket hazırlanmış ve hazırlanan anket Adana ilinde birleştirilmiş sınıf okutan 175 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan sonuçta öğretmenlerin her sınıf için ayırdıkları zamanı, ilkokuma yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saatini ve kendilerine verilen rehberlik hizmetlerini yetersiz buldukları anlaşılmıştır. Bu yetersizliklerin haricinde öğretmenler, köy okullarında araç gereç eksikliği olduğunu, velilerin eğitime katkı ve destek vermediklerini, öğretmenlerin köyde unutulduklarını ve yalnız kaldıklarını belirtmişlerdir. İlkokuma ve yazma konusunda ise öğrencilerin harf eksikliği yaparak yazdıklarını, sesleri karıştırdıklarını, anlamlı ve sürekli okuma yapmadıklarını belirten öğretmenler sorunların özünde araç gereç eksikliği ve birinci sınıflara yeterince vakit ayrılmadığını ifade etmişlerdir. Çözüm olarak ise birleştirilmiş sınıfların bağımsız sınıflara dönüştürülmesini, maddi desteğin artırılmasını ve öğretmenlik mesleğine katkıların artırılmasını önermişlerdir.

Açan (2015) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırladığı “Birleştirilmiş Sınıfta İlkokuma Yazmayı Öğrenme Ve Öğretme Sürecinin Betimlenmesi: Bir Durum Çalışması” isimli yüksek lisans tezi birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada Şanlıurfa’daki birleştirilmiş sınıflarda bulunan, okuma yazma bilmeyen 7 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ‘İlkokuma Yazma

Süreci Gözlem Formu' kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı video kaydı yaparak, günlük tutarak ve zaman zaman da fotoğraflamalar yaparak var olan durumu daha iyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin mevsimlik göç sebebiyle okuma yazmaya hazırlık sürecine hiç katılmadıkları veyahut sürece geç başladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin yetersizliğinden dolayı yönergelere uygun davranmadıklarını ortaya koyan araştırma, araç gereç eksikliği ve el kaslarının gelişmemişliğini de açığa çıkarmaktadır. Sesi hissetme ve tanıma sürecinde ise Türkçe dil yetersizliği, ailenin desteğinin olmaması, araç gereç eksikliği ve ödevlerin yapılamaması gibi sebeplerden dolayı programda öngörülen yerden 2-3 hafta geri olduğu ortaya çıkmıştır. Sesi hissetme sürecinde sorunlar yaşayan öğrenciler, bu seslerden hece, kelime ve cümle oluşturma konusunda daha büyük sorunlar yaşamaktadırlar. Ancak bu sorunlar ve öğrencilerin yaşadığı zorlukların sonraki grup seslerinde ilk grup seslerinde olduğu kadar çok olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte bu araştırma ilkokullar için hazırlanan programın birleştirilmiş sınıflar için hiç de uygun olmadığını ve kazanımların birleştirilmiş sınıflarda eksik kaldığını ortaya koymuştur. Söz konusu araştırma çözüm olarak da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını, okul-aile işbirliğine önem verilmesini, birleştirilmiş sınıflı okullar için ayrı programlar hazırlanmasını ve birleştirilmiş sınıflı okulların materyal bakımından zenginleştirilmesini önermiştir.

İnce ve Şahin'in (2016) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde Yayınlanan "Birleştirilmiş Ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" isimli makaleleri birleştirilmiş ve bağımsız sınıfların karşılaştırılmasıyla hazırlanmıştır. Araştırmada 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ve taşra ilçelerinde bağımsız sınıfta görev yapan 465 sınıf öğretmeni ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 75 sınıf öğretmeninden toplanan veriler kullanılmıştır. Türkçeye uyarlanan ve uzman görüşleri alınarak düzenlemeler yapılan formlar önce pilot uygulama sonra da asıl grupla uygulama gerçekleştirilip analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular SPSS programına aktarılmıştır. Araştırmanın sonucunda birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlerin genel iş doyumlarının orta, duygusal tükenme boyutlarının orta, duyarsızlaşma boyutunda düşük tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Kişisel başarı boyutunda ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler orta, bağımsız sınıflarda

görev yapan öğretmenler düşük tükenmişlerdir. Bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmada, bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlerin içsel doyum ve genel doyum boyutunda daha fazla iş doyumunu yaşadığını belirten araştırma birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin de kişisel başarı boyutunda anlamlı bir şekilde daha az tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Duran ve Akyol (2010) Türk Eğitim Bilimleri Dergisi'nde "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli makalelerini yayınlamışlardır. Çalışmada bitişik eğik yazı öğretimi; oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu araştırma deneysel olmasının yanı sıra gözlem ve görüşme ile de veriler desteklenmiştir. Çalışmanın deney grubunu Ankara ili Keçiören ilçesindeki Hacı Mustafa Tarman İlkokulu'nda ana sınıfındayken bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alıp aynı okulun birinci sınıfına devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubunu ise ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almayıp aynı okulun birinci sınıfına devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, geliştirilen 'Bitişik Eğik Yazı Becerisi dereceli Puanlama Anahtarı' ile toplanıp nicel verilerin analizi için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin tamamına yakınının, yazı öğretimi için uygun oturma şeklini, kalemi doğru tutma şeklini, kağıdı uygun eğimle tutma şeklini ve sayfayı çevirme konularını bildikleri görülmüştür. Bununla birlikte harfler arasında bağlantı kurmakta da zorluk çekmedikleri belirtilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve yazılarının daha okunaklı olduğu görülmüştür. Bu beceriler konusunda kontrol grubu öğrencilerinin sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Öz (2009) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tezini hazırlamıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılının Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale merkez ve ilçelerinde olmak üzere toplam 8 okuldaki, 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveyn oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme

formu ile veriler toplanmış ve toplanan veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, ses temelli cümle yöntemiyle okumada seslerin birleştirilerek okuma yapılmasından dolayı kaynaklanan göz sıçramasının daraldığını belirtmişlerdir. Bunun da öğrencinin okuma hızını düşürdüğünü ve bununla birlikte öğrencinin anlama, kavrama, yorum yapma ve kendini ifade etme becerilerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu araştırma aynı zamanda öğretimin öğrenci-öğretmen-ebeveyn işbirliğine dayalı olduğunu ve ebeveynlerin ses temelli cümle yöntemi üzerine bilinçlendirilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Çünkü araştırmada, verilere göre ailelerin verdiği yanlış öğretimlerin düzeltilmesinin zorluğu görülmüştür.

Çelenk (2002) İlköğretim Online isimli e-dergide “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasını yayınlamıştır. Bu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri niceliksel ve niteliksel verilerle toplanmıştır. Niceliksel veriler anket-tarama (survey), niteliksel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Niceliksel verilerle öğretimde karşılaşılan sorunların kaynağı, niteliksel veriler ile de bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin düşünce ve önerileri saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri şu şekildedir; Öğretmenlerin çoğunluğu çözümleme yönteminin ilkokuma yazma öğretimine uygun olduğunu belirtse de bir kısmı karma yöntemlerin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretimde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığını belirten öğretmenler, ilkokuma yazma öğretimi konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını, bu yetersizliği deneyim ve tecrübeleri ile kapatsalar da hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin altını çizdiği bir başka konu ise öğretmen-veli işbirliği olmuş ve velinin ilgisini gören öğrencinin daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir.

Günayer Şenel (2004) “Öğretmenlerin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler” isimli çalışmasında cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin bu yöntemi tercih etme nedenleri, bu öğretmenlerden kaçının bu yöntemi en doğru yöntem olduğu için kullandığı, bu yöntemin sakıncalarının neler olduğu ve bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri ortaya koymuştur. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul il genelinde tesadüfi yöntemle seçilen 106 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %97’sinin cümle yöntemini

tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin %67'si ise cümle yönteminin hiçbir sakıncası olmadığını belirtmişlerdir.

Bay (2010) Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi'nde "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi" isimli makalesini yayınlamıştır. Bu araştırmada 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma ve yazma öğretiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Gözlem tekniğinin kullanıldığı araştırmada Ankara ilinde 2005-2006 eğitim öğretim yılında 1.sınıf okuyan, 2 pilot 2 de pilot olmayan 4 okuldaki toplam 144 öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır. Bu öğrencilerin ilkokuma-yazma öğrenme süreci, okuma –yazma hataları ve okuma-yazma kurallarına uyma durumları sekiz ay süreyle gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda 1.sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma becerilerini %98-%100 oranında kazandıkları belirlenmiştir. Araştırma aynı zamanda belirlenen okuma-yazma hatalarını düzeltmeye yönelik önerilerde bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiği hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim, görüngubilim) deseni ile hazırlanmıştır. “Fenomenoloji (olgubilim) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ise, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir çalışmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumlarda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğerleri (2015). Bu çalışmanın katılımcıları, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan ve birinci sınıfla birleştirilmiş olan bir sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ölçüt alınarak belirlenmiştir. Katılımcılar Sivas ili Yıldızeli ilçesine bağlı olan köy ve kasabalardaki birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olan bu çalışmaya 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar 20 katılımcının cevapları üzerinden elde edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	B.s.i.o'da Kıdem	Sınıfın Birleşme Türü	B.s.i.o'da Staj Durumu	Hizmet İçi Eğitim	Görev Tanımı
1	Kadın	3	3	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
2	Kadın	5	3	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
3	Kadın	5	5	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
4	Kadın	3	2	1-2	Evet	Hayır	Md. Yt. Öğ.
5	Erkek	27	27	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
6	Erkek	5	3	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
7	Erkek	10	4	1-2	Hayır	Hayır	Öğretmen
8	Erkek	5	5	1-2	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
9	Kadın	4	4	1-2	Evet	Hayır	Md. Yt. Öğ.
10	Kadın	8	8	1-2-3-4	Evet	Hayır	Md. Yt. Öğ.
11	Kadın	10	10	1-2	Hayır	Hayır	Öğretmen
12	Kadın	5	5	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
13	Kadın	3	2	1-2	Hayır	Hayır	Öğretmen
14	Kadın	9	5	1-2	Evet	Hayır	Öğretmen
15	Kadın	6	3	1-2	Hayır	Hayır	Öğretmen
16	Erkek	10	3	1-2	Evet	Hayır	Öğretmen
17	Erkek	5	5	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Öğretmen
18	Erkek	7	7	1-2	Hayır	Hayır	Öğretmen
19	Kadın	3	3	1-2-3-4	Hayır	Hayır	Md. Yt. Öğ.
20	Erkek	4	4	1-2	Hayır	Hayır	Öğretmen

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 12’si kadın 8’i erkektir. Öğretmenlerin kıdemleri 3 ile 27 arasında değişmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki görev süresi ise 2 ile 27 yıl arasında farklılık göstermektedir. Birleştirilmiş sınıf türlerine bakıldığında ise, 9 öğretmenin dört sınıfın bir arada bulunduğu, 11 öğretmenin ise birinci ve ikinci sınıfın bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerden bir tanesi (K5) Eğitim Yüksek Okulu’ndan, diğerlerinin tamamı dört yıllık eğitim fakültesinden mezun olmuşlardır. 20 sınıf öğretmeninden sadece 5’i üniversite eğitimi esnasında birleştirilmiş sınıflı bir ilkokula staja gitmiş ve öğretmenlerden hiçbiri birleştirilmiş sınıflı ilkokullarla ilgili hizmet içi bir eğitim almamıştır. Sınıf öğretmenlerinden 11’i müdür yetkili öğretmen olarak, diğer 9’u ise sadece öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Ölçme Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre yarı yapılandırılmış görüşme formları, hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine inceleme yapabilmeyi sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanında uzman akademisyenlerden alınan bilgi ve geri dönütlerle hazırlanmıştır. (bakınız Ek 2) Hazırlanan görüşme formu, pilot uygulama kapsamında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 4 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden alınan dönütler ve verilen cevaplar doğrultusunda uzman akademisyenlerle, görüşme formuna son hali verilmiştir. (bakınız Ek 3)

Veri Toplama Süreci

Okul ve ders saatleri dışında, öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan görüşme, anket, mülakat vb. gibi çalışmalar için, yasal bir izin gerekmemesine karşın, çalışmanın ilerleyen sürecinde herhangi bir aksilik yaşanmaması amacıyla Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yıldızeli Kaymakamlığı'ndan izin alınmıştır.

Görüşmeler, okul ve ders saatleri dışında, öğretmenlerin uygun olduğu zamanlar için randevu alınarak uygun mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden alınan randevular neticesinde belirlenen tarihlerde görüşmelerin yapılması yaklaşık bir buçuk ay sürmüştür. Yapılan görüşmeler, katılımcıların müsaadesiyle kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Yazılı bir formata dönüştürülen görüşme verileri, araştırmacı tarafından okunmuş ve kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlama sonrasında elde edilen kodlarla temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın kodlama şekli olarak, kelime ve kelime grubu

kodlama kullanılmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar, katılımcılar ve frekanslarla tabloya dönüştürülmüştür.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kodlar ve bu kodlarla belirlenen temalar tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine göre hazırlanan görüşme formunun soruları tek tek ele alınmış ve analiz edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi yapılırken, akran öğretimi uygulamasının kullanılması hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak hazırlanmıştır. Bu alt probleme yönelik görüşme formunun birinci sorusu “Birleştirilmiş sınıfta ilkokuma ve yazma öğretiminde akran öğretimi kullanıyor musunuz? Akran öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz?” olmuştur.

Birleştirilmiş sınıfta ilkokuma yazma öğretimi esnasında akran öğretimi uygulaması kullanan öğretmenlerin, 15 katılımcıyla diğer öğretmenlere kıyasla daha çok olduğu görülmektedir. Akran öğretimini kullanmayan 3, kısmen kullanan da 2 öğretmen bulunmaktadır. Sınıflarında akran öğretimini kullanan öğretmenlerin görüşlerine, şu cümleler örnek olmaktadır. K4 “Evet kullanıyorum ve çok faydalı olduğunu düşünüyorum. K10; Tabi ki kullanıyorum ve çok da etkili oluyor.” K13 “Evet kesinlikle en çok kullandığım uygulama diyebilirim.” Akran öğretimi kullanmayan sınıf öğretmenlerin cevaplarına ise şu cümleler örnek olmaktadır. K3 “Yok kullanmıyorum. Çünkü birinci sınıfta hepsi aynı düzeyde oluyor hemen hemen. O yüzden birbirlerine katacak bir şeyleri olmuyor.” K18 “Kullanamıyorum. Ben birinci ve ikinci sınıfları birleştirilmiş okutuyorum. Akran eğitimi uygulamaya başlayınca sınıf dağılıyor. Sınıf yönetimi zorlaşıyor.” K20 “Şu an kullanamıyorum. Çünkü birinci ve ikinci sınıfları okutuyorum ve yaşları küçük”. Kısmen kodunun elde edildiği sınıf öğretmenlerinin görüşleri ise şu şekildedir. K9 “Ben çok fazla kullanmıyorum. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi zaten oldukça zor.” K15 “Zaman zaman kullanıyorum. Mesela bazen verdiğim görevi erken bitiren öğrencileri sonraya kalan öğrencilere yardım etmeleri ya da yanlışlarını kontrol etmeleri için görevlendiriyorum”

Birinci alt probleme ilişkin elde edilen kodlar, kullanma nedenleri, kullanmama nedenleri ve diğer kategoriler altında toplanmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, çoğunluğunun akran öğretimini kullandığı görülmüştür. Akran eğitiminin kullanılma durumuyla ilgili soruya öğretmenlerin çoğunluğu ‘evet’ yanıtını verseler de kullanma nedenleri farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda, okuma yazma öğretimi esnasında akran öğretimi kullanma sebepleri “kullanma nedenleri” temasında, kodlar, katılımcılar ve frekanslar ile belirlenmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kullanma Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Kullanma Nedenleri	Katılımcılar	f
Faydalı ve etkili bulma	K1, K2, K4, K8, K10, K11, K17	7
Başarılı öğrencilerden destek alma	K2, K11, K13, K17	4
Yardımlaşmayı sağlama	K7, K15, K16, K17	4
Mecbur kalma	K4, K8, K19	3
Diğer öğrenciler için zaman yaratma	K4, K19	2
Öğrenen öğrenciye katkı sağlama	K2, K8	2
Öğreten öğrenciye katkı sağlama	K2, K8	2
Destek grupları oluşturabilme	K7, K17	2
Öğrenci seviyelerinin farklı olması	K15, K16	2
Üst sınıfların hızı	K6, K12	2
Öğretmene kolaylık sağlama	K12	1
Üst sınıfların alt sınıfları anlaması	K8	1
Birebir çalışabilme	K7	1
Zamandan tasarruf sağlama	K6	1
Zaman yetersizliği	K6	1
Çocukların birbirini olumlu etkilemesi	K5	1
Kontrol etme	K15	1
Uygun bulma	K14	1
Tecrübe etme	K1	1
Tekrarı sağlama	K1	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi ile ilgili soruya verdiği cevaplardan *kullanma nedenleri* kategorisine ait 20 kod tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, akran öğretimi kullanmalarının başlıca sebeplerini, uygulamanın faydalı ve etkili olması olarak açıklamaktadırlar. Bunun yanı sıra, başarılı öğrencilerden destek almayı ve öğrenciler arasındaki yardımlaşmayı sağlamasını da geçerli bir sebep olarak görmekteyiz. Ayrıca üç sınıf öğretmeni birleştirilmiş sınıfın doğasından kaynaklanan sebeplerden dolayı, akran öğretimini mecburen kullanmaktadırlar.

Akran öğretimi kullanılmasının bir diğer sebebi de öğrenen konumdaki öğrenciye, dersi bir daha dinleyerek anlaması; öğretici konumdaki öğrenciye dersi tekrar ederek pekiştirmesi bakımından katkı sağlaması olarak görülmektedir. Öğrenciler farklı seviyelere sahip oldukları için birbirlerine destek olmakta bu da akran öğretiminde destek gruplarını oluşturmaktadır. Ayrıca üst sınıfların öğrenme hızı ve alt sınıfların yaşadıkları başarısızlıklar ve zorlukları anlamaları da, akran öğretimini kullanılma nedeni olarak belirtilmektedir.

Bunların yanı sıra görüşme formundan elde edilen verilere bakıldığında, akran öğretiminin kullanılma nedenleri arasında birleştirilmiş sınıfın ortaya çıkardığı dezavantajları yok etmeye yönelik nedenler olduğu görülmektedir. Bunlar, okuma yazma öğrenen öğrencilerle birebir ilgilenememe, zamandan tasarruf edebilme, zaman yetersizliği gibi nedenlerdir. Katılımcılar, akran öğretimini tecrübe ederek faydasını gördüklerini ve bu yüzden birleştirilmiş sınıflar için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, okuma yazma öğretimi sırasında akran eğitimi kullanma nedenlerine, katılımcıların şu cümleleri örnek olmaktadır. K1 “Ben akran eğitiminin faydalı olduğunu bu üç yılda bizzat yaşayarak tecrübe ettim ve gördüm. Akran eğitimi bazen gerekli oluyor. Yani çocuklar kendi yaşlılarından daha iyi öğrenebiliyorlar bunu fark ettim”. K2 “Öğrenciler arasında farklılık zaten mutlaka oluyor. Bazı öğrenciler diğerlerine göre daha çabuk adapte oluyorlar ve okuma yazmaya daha çabuk geçiyorlar. Ben kesinlikle akran eğitiminin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.” K8 “Birleştirilmiş sınıf olduğu için kimi zaman geri kalan öğrenciyle ilgilenmesi için daha iyi olan öğrencileri görevlendiriyorum. Ben çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem öğretici konumdaki öğrenci öğrendiklerini tekrar ederek bilgilerini pekiştiriyor hem de durumu kısmen zayıf olan öğrenci öğretmenden anlamayıp arkadaşından anlayabiliyor.”

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinden bazıları da, okuma yazma öğretimi esnasında akran öğretimi kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Akran öğretimi kullanmayan öğretmenlerin kullanmama nedenleri belirlenmiştir. Kodlar halinde hazırlanan bu nedenler “kullanmama nedenleri” temasında toplanmış ve tablo haline getirilmiştir. Bu temadaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kullanmama Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Kullanmama Nedenleri	Katılımcılar	f
Birinci ve ikinci sınıflarda kullanılamaması	K3, K18, K20	3
Zamanın yetersiz olması	K3, K18	2
Öğrenci seviyesinin yetersiz olması	K3	1
Katkısının olmaması	K3	1
Öğrenci seviyelerinin birbirine yakın olması	K3	1
Okuma yazma öğretiminde birebir öğretmen ilgisine ihtiyaç duyulması	K3	1
Birleştirilmiş sınıfın zor olması	K9	1
Öğretmenlerin bu uygulama için kendilerini yetersiz bulması	K9	1
Sınıfların kalabalık olması	K9	1
Akran zorbalığını tetiklemesi	K9	1
Sınıf yönetiminin kaybolması	K18	1
Zaman kaybına sebep olması	K18	1
Faydasının olmaması	K3	1

Sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma öğretimi yaparken, akran öğretimi uygulamasını kullanmama sebeplerine bakıldığında, birinci ve ikinci sınıflarda akran öğretiminin kullanılamaması en çok belirtilen sebep olarak görülmektedir. Yaşları küçük olan birinci sınıf öğrencilerinin çok çabuk sıkıldığı ve bir akrandan ziyade öğretmenin birebir ilgisine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir.

Sınıf öğretmenleri ayrıca, akran öğretiminin zaman kaybına yol açtığını ve birleştirilmiş sınıflarda zaten zamanın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Akran öğretimi için, öğretici konumdaki öğrencinin, öğrenen konumdaki öğrenciden seviye olarak daha ileride olması gerektiği ama öğrencilerinin hemen hemen hepsinin aynı seviyede olduğu ya da seviyelerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte akran öğretiminin herhangi bir katkı sağlamadığı ve faydasının olmadığı da belirtilmiştir.

Akran öğretiminin uygulanmama sebepleri arasında, birleştirilmiş sınıfın doğasından kaynaklanan sebepler olduğu da görülmektedir. Örneğin, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin çok zor olduğunu ve akran öğretiminin bu zorluğu arttırdığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması ve sınıf yönetiminin kaybolması da bu sebepler arasında yer almaktadır. Bir sınıf öğretmeni ise, akran öğretiminin akran zorbalığına ön ayak olduğunu ve kendini bu uygulama için yeterli bulmadığını dile getirmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretimi esnasında akran öğretimi kullanmama sebeplerine, katılımcıların şu ifadeleri örnek olmaktadır. K3 “Yok kullanmıyorum. Çünkü birinci sınıfta hepsi aynı düzeyde oluyor hemen hemen. O yüzden birbirlerine katacak bir şeyleri olmuyor. Zaten zaman yetmiyor. Kaldı ki zaten okuma yazmada öğrencilerle birebir ilgilenmeyi tercih ediyorum.” K9 “Ben çok fazla kullanmıyorum. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi zaten oldukça zor. Ayrıca akran eğitiminin akran zorbalığına ön ayak olduğunu da düşünüyorum.” K18 “Kullanamıyorum. Ben birinci ve ikinci sınıfları birleştirilmiş okutuyorum. Akran eğitimi uygulamaya başlayınca sınıf dağılıyor. Sınıf yönetimi zorlaşıyor. Bir de akran eğitimi bana göre zamanı bol olanlar için. Yani verimli olmasa da öğrenciler kaynaşsın diye düşünülebilir” K20 “Şu an kullanamıyorum. Çünkü birinci ve ikinci sınıfları okutuyorum ve yaşları küçük.”

Sınıfında akran öğretimi kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin cevaplarıyla oluşturulan temaların yanı sıra, bir de ‘destek alınan grup’ teması oluşturulmuştur. Bu tema ile sınıfında akran öğretimi uygulamasını kullanan sınıf öğretmenlerinin, uygulamayı nasıl kullandıklarına ve hangi grubu öğretici hangi grubu öğrenen olarak görevlendirdiklerine yer verilmiştir. “destek alınan grup” temasındaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Destek Alınan Grup Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Destek Alınan Grup	Katılımcılar	f
Bir üst sınıf	K1, K2, K10, K12, K13, K14, K19	7
4. Sınıf	K2, K6, K7	3
Kendi akranları	K1, K13	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi, okuma yazma öğretimi esnasında akran öğretimi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun, bir üst sınıfın öğrencilerini öğretici olarak görevlendirdiği görülmektedir. Bununla beraber dört sınıf bir arada ya da başka bir birleştirme türüyle dördüncü ve birinci sınıf öğrencilerinin bir arada bulunduğu sınıflarda, dördüncü sınıf öğrencilerini birinci sınıf öğrencilerine okuma ya da yazma yaptırması için görevlendiren öğretmenler de bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden ikisi ise birinci sınıf öğrencilerini kendi içlerinde görevlendirerek akran öğretimi yaptığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma yazma öğretiminde akran öğretimi kullanırken destek aldıkları grup görüşlerine şu cümleler örnek olmaktadır. K7 “Özellikle geçen

sene çok fazla kullandım. Geçen sene 1.sınıf ve 4.sınıfları birleştirmiştik. Ben de 4.sınıf öğrencilerinin her birini 1.sınıf öğrencilerine yardımcı olmaları için görevlendiriyordum.” K14 “Özellikle ikinci dönem, ikinci sınıf öğrencilerini birlere okuma yaptırılmaları yönünde görevlendiriyorum. Birler okuyorlar, ikiler de onların yanlış ya da eksik okuduğu yerleri düzeltiyorlar.” K19 “En çok da dördüncü sınıfların birinci sınıflara yardımcı olmasıyla kullanıyorum. Dörtler birlere okuma yaptırırken ben de iki ve üçlerle ders yapmaya çalışıyorum.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Birleştirilmiş sınıflardaki ilkökuma ve yazma öğretimi dersinde, öğrenciler ödevli saatleri nasıl değerlendirmektedirler? Bireysel çalışma becerileri ne durumdadır?” olarak hazırlanmıştı. Bu alt probleme cevap aramak üzere görüşme formuna “Birleştirilmiş sınıflarda, ilkökuma ve yazma öğretimindeki ödevli saatlerde, birinci sınıf öğrencilerinin bireysel çalışma becerisi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu eklenmiştir. Görüşme esnasında ek sorularla da desteklenen bu soruya verilen cevaplar, analiz edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinden, 17’si bireysel çalışma becerisine ‘yetersiz’ cevabını verirken 7’si ‘zamanla geliyor’ cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun, birinci sınıf öğrencilerinin bireysel çalışma becerilerini yetersiz bulduğu görülmektedir. Bireysel çalışma becerisini yetersiz bulan öğretmenlerin görüşlerine şu cümleler örnek olmaktadır. K10 “Yeterli durumda olmuyorlar. Özellikle birinci sınıflarla çoğunlukla öğretmen ilgileniyor.” K11 “Ben birkaç yıldır 1-2 birleştirilmiş sınıf okutuyorum. Ve bence 1. sınıflarda ödevli saat diye bir şey yok. Devamlı dersi bölüyorlar ve diğer grubun dersine müdahale ediyorlar.” K17 “Birinci sınıfları tek başlarına bırakmak bence mümkün değil. Sürekli bir yönlendirmeye ya da yardıma muhtaçlar.” K18 “Tabi ki bu becerinin olduğunu düşünmüyorum. Şöyle açıklayayım, birleştirilmiş sınıflar genelde köy okullarında var. Köylerde anasınıfı eğitimi alan öğrenci sayısı çok az. Yani birinci sınıfa gelen öğrenci değil bireysel çalışma becerisine sahip olmak, okul kültürüne bile uyumlu olamıyor.”

Yapılan analiz sonucu elde edilen kodlar, yetersiz olma nedenleri, zamanla gelişmesine katkı sağlayan etmenler ve olumsuz etkileri temaları altında toplanmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda, bir grupla öğretmenli saat yapılırken diğer grupla ödevli saat yapılmaktadır. Birinci sınıflarda okuma yazma öğretimi sırasında da ödevli saatler yapılmaktadır. Bu ödevli saatlerde birinci sınıf öğrencilerinin bireysel çalışma becerisini öğretmenlerin çoğunluğu yetersiz görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, bireysel çalışma becerisini yetersiz bulma sebepleri “yetersiz olma nedenleri” teması altında belirtilmiştir. Buna göre Tablo 5’te yetersiz olma nedenleri temasına ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 5. Yetersiz Olma Nedenleri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Yetersiz Olma Nedenleri	Katılımcılar	f
Dikkat dağınıklığı olması	K2, K6, K11, K12, K13, K16, K19	7
Öğretmenle ilerlemenin istenilmesi	K1, K10, K12, K15, K17, K19	6
Okul kültürünün olmaması	K8, K9, K14, K16, K18	5
Görevin yanlış anlaşılması	K1, K13, K20	3
Katkı sağlamaması	K4, K6, K8	3
Sıkılma olması	K1, K4	2
Anında dönüt beklenmesi	K4, K20	2
Verimsiz olması	K8	1
İsteksizlik olması	K1	1
Odaklanma olmaması	K2	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi, bireysel çalışma becerisinin yetersiz olmasının en büyük sebebi dikkat dağınıklığı olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, birinci sınıfları ödevlendirip diğer gruba geçtikleri anda öğrencilerin dikkatinin dağıldığını, başka şeylerle uğraştıklarını ya da birbirleriyle konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bu nedeni, öğrencilerin sürekli öğretmenin ilgisini beklemesi ve öğretmenle ilerlemeyi istemesi takip etmiştir. Bilhassa köy yerlerinde yaygın olan birleştirilmiş sınıf uygulamasında, birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almadan okula başladıkları ve bunun da okul kültürünün kazanılmasını olumsuz etkilediği görülmektedir. Okul kültürünün olmayışı, bireysel çalışma becerisini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin, ödevlendirme esnasında verilen görevi yanlış anladığı ve ödevli saatlerin öğrenciye herhangi bir katkı ve verim sağlamadığı da bu nedenler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin sıkıldıkları, öğretmenden doğrularına ve yanlışlarına anında dönüt bekledikleri, ödevli saatlerde isteksiz davranmaları ve verilen göreve odaklanamamaları da bireysel çalışma becerisinin yetersiz olmasına sebep olmaktadır.

Birinci sınıflarda, ödevli saatlerinde bireysel çalışma becerisinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K1 “Birinci sınıfta bireysel çalışma becerisi yetersiz kalıyor. Yani çocuğu ödevlendirdiğimiz zaman

yanlış yapabiliyor. Söylediğimiz görevi daha farklı algılayıp algıladıkları gibi yapabiliyorlar ya da kendi kendilerine çalışmaktan sıkılabiliyorlar.” K10 “Yeterli durumda olmuyorlar. Özellikle birinci sınıflarla çoğunlukla öğretmen ilgileniyor. Büyük sınıflar biraz daha kendi başlarına bırakılabiliyorlar. Ama birinci sınıflarda bireysel çalışma becerisi olmadığı için bir dersi tamamen ödevli yapıp da onları kendi başlarına bırakmak mümkün olmuyor.” K14 “Okulun başlarında bu beceri yok denecek kadar az. O yüzden okulun ilk başlarında bence öğretmen vaktinin çoğunluğunu birinci sınıflara harcıyor. Çünkü birinci sınıflar daha okul kültürüne bile adapte olamamış durumda oluyorlar.”

Sınıf öğretmenlerinden bazıları ise, bireysel çalışma becerisinin zamanla geliştiğini düşünmektedirler. Buna göre, okulun başlarında bireysel çalışma becerisi konusunda zayıf olan öğrenciler, zamanla farklı sebeplerin etkisiyle bu beceriyi geliştirmektedirler. Bireysel çalışma becerisinin zamanla gelişmesinin nedenleri, “zamanla gelişmesine katkı sağlayan etmenler” temasında toplanmıştır. Buna göre Tablo 6’da zamanla gelişmesinin nedenleri temasına ait kodları, katılımcıları ve frekansları göstermektedir.

Tablo 6. Zamanla Gelişmesine Katkı Sağlayan Etmenler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Zamanla Gelişmesine Katkı Sağlayan Etmenler	Katılımcılar	f
Okula alışılması	K1, K3, K7, K9, K14, K18, K20	7
Sürecin kabullenilmesi	K1, K3, K7, K14, K18, K20	6
Sistemin anlaşılması	K3	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi birinci sınıfların bireysel çalışma becerisinin zamanla gelişmesine etki eden bazı etmenler görülmektedir. Bunların başında öğrencilerin zamanla okula alışmaları bulunmaktadır. Okula ilk başladığı zamanlarda, okul kurallarını, ne yapması gerektiğini, sınıf içi düzen ve yönetimi tam olarak bilmeyen ve benimsemeyen öğrenci zamanla bu alışkanlıkların hepsini kazanmaktadır. Bu da bireysel çalışma becerisine etki etmektedir. Bireysel çalışma becerisinin gelişmesine etki eden bir diğer madde ise sürecin kabullenilmesi olarak belirtilmektedir. Öğrenciler zamanla öğretmenlerin biraz kendileriyle biraz diğer sınıfın öğrencileriyle ilgilendiğini ve bu durumun böyle devam edeceğini kabullendikleri görülmektedir. Son etmen ise sistemin anlaşılmasıdır ki bu da öğrenciler tarafından birleştirilmiş sınıfta durumun nasıl olduğunun, öğrenci tarafından kabul edilmesi anlamına gelmektedir.

Bireysel çalışma becerisinin zamanla gelişmesine katkı sağlayan nedenlerle ilgili öğretmenlerin görüşleri şu ifadelerle belirtilmektedir. K3 “Kısa bir süre gibi görünse de eylül ayıyla ikinci dönem başı karşılaştırılınca fark çok net görülüyor. Sistemi anlamış oluyorlar yani.” K7 “Zaman geçtikçe çocuklar olgunlaşıyorlar. Dolayısıyla kendi kendine çalışmayı da öğreniyorlar. Ödevli saatlerde bir görev verdiğin zaman onu kendi kendilerine yapabilir hale geliyorlar. Yani bireysel çalışma becerisinin ikinci dönem daha çok geliştiğini söyleyebilirim.” K18 “Birleştirilmiş sınıfın mantığını zamanla kavrayanlar bireysel çalışma becerisini de ediniyorlar. Bu da ikinci döneme falan denk geliyor hemen hemen.”

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinden bazıları ise, bireysel çalışma becerisi ile ilgili sorumuza, bireysel çalışma becerisi olmamasının olumsuz sebeplerine değinerek cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplara göre kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan “olumsuz etkileri” teması elde edilmiştir. Buna göre Tablo 7’de hazırlanmış ve bu tabloda olumsuz etkileri temasındaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 7. Olumsuz Etkileri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Olumsuz Etkileri	Katılımcılar	f
Diğer gruba müdahale edilmesi	K2, K11, K15, K19	4
Birleştirilmiş sınıfı daha zor hale getirmesi	K3, K11	2
Sınıf hâkimiyetinin kaybolması	K5, K6	2
Öğretmenin yıpranması	K11	1
Sürecin olumsuz etkilenmesi	K13	1

Tablo 7 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinde bireysel çalışma becerisinin olmamasının olumsuz etkilerinin başında, diğer gruba müdahale etmeleri gelmektedir. Ödevli saatlerde kendi başlarına çalışmayan ya da çalışamayan öğrenciler sürekli diğer grupla öğretmenli saat yapan öğrencilere ya da öğretmene müdahalede bulunmaktadır. Bu durum hem sınıf içi düzeni bozmakta hem de öğretmenli saat yapan öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Bireysel çalışma becerisinin olmamasının ikinci olumsuz etki ise, birleştirilmiş sınıfı daha da zorlaştırması olarak belirtilmektedir. Bu hususta sınıf öğretmenleri, mevcuduna bakılmaksızın birinci sınıfların ayrı olması gerektiğini düşünmektedirler. Bir diğer olumsuz etki ise sınıf hâkimiyetinin kaybolması olarak tanımlanmaktadır. Bu durum sınıf içi düzeni, sınıf yönetimini, öğrenci dikkatini ve öğretmenin odaklanmasını olumsuz etkilemektedir. Diğer olumsuz etkilere

bakıldığında ise öğretmenin yıpranması ve sürecin olumsuz etkilenmesi olarak ifade edilmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin, bireysel çalışma becerisine sahip olmamalarının olumsuz sebepleriyle ilgili öğretmen düşüncelerine, şu ifadeler örnek olmaktadır. K6 “Zaten yaş kademesi küçük olduğu için kendi kendilerine çalışmıyorlar. Boş bıraktığım anda dağılıyor çocuklar.” K11 “Devamlı dersi bölüyorlar ve diğer grubun dersine müdahale ediyorlar. Bu da öğretmeni çok yoruyor.” K15 “Verilen görevi diğer gruba ya da başka öğrencilere müdahale etmeden yapan yok. Bu yüzden diğer gruba ders anlatırken bile bir gözümüz hep birlerin üzerinde oluyor.”

Ayrıca, öğretmenlerin verdiği cevaplarda bireysel çalışma becerisinin durumunu etkileyen iki etmeden söz edildiği görülmektedir. Bunlar öğrenci sayısının etkisi ve öğrenciye ödevli saatte yapması için verilen çalışmanın etkisidir. Sınıf öğretmenleri, ödevli saat yapan öğrenci sayısı arttıkça bireysel çalışma becerisinin zayıfladığını belirtmektedirler. Bununla ilgili öğretmen düşüncelerini aşağıdaki ifadeler örneklemektedir. K2 “Birinci sınıflar özellikle yazı çalışması yaptırıyorsam çalışıyorlar. Ama okuma çalışması yaptırıyorsam kendi kendilerine çalışmıyorlar. Sürekli ‘öğretmenim burada ne yazıyor?’ diye ders anlattığım grupla dersimi bölüyorlar.” K4 “Öğrenciye verdiğimiz etkinliğin ya da çalışmanın da önemi büyük. Sonuçta kendi kendine çalışarak yapılabilecek bir şey olmalı.” K5 “Burada öğrenci sayısının azlığı veya çokluğu çok önemlidir. Sınıf hâkimiyeti bakımından önemli. Çünkü 4 sınıf bir arada bulunuyor. Ödevli saat yapan öğrenci sayısı arttıkça verim düşüyor.”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokuma ve yazma öğretimi için hazırlanan program, birleştirilmiş sınıflar açısından nasıldır?” olarak belirlenmişti. Buna yönelik olarak görüşme formunun üçüncü sorusu “Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretim programının uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklinde belirlenmiştir. Ancak yapılan pilot uygulamada, bu sorunun görüşme yapılan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı ve ek bilgilerle desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Bu sebeple görüşme formunun 3. sorusu “MEB tarafından 2000-2001 eğitim öğretim yılına kadar birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir öğretim programı hazırlanırken, bu tarihten itibaren hem müstakil hem de birleştirilmiş sınıflarda

okutulmak üzere tek bir program hazırlanmaya başlanmıştır. İlkokulların birinci sınıflarında okutulmak üzere hazırlanan Türkçe öğretim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” olarak hazırlanmıştır.

İlkokuma ve yazma öğretim programı ile ilgili sorulan sorudan elde edilen kodlar, dört farklı tema altında toplanmıştır. Bu temalar program durumu, uygun olma nedenleri, uygun olmama nedenleri ve programı etkileyen etmenler şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, program hakkındaki düşünceleri, program durumu temasında toplanan kodlarla ifade edilmiştir. “program durumu” temasındaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Program Durumu Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Program Durumu	Katılımcılar	f
Uygun değil	K1, K5, K6, K7, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20	11
Uygun	K3, K4, K10, K12, K13, K18,	6
Kısmen	K2, K8, K9	3

Tablo 8’e bakıldığında, birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinden 11’inin, birinci sınıflar için hazırlanan Türkçe programını uygun bulmadıkları görülmüştür. Programı uygun bulmayan öğretmenlerin görüşlerine, şu cümleler örnek olmaktadır. K5 “Program birleştirilmiş sınıflarda uygulanmak için uygun değil.” K17 “Bence birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir program hazırlanmalı. Çünkü her ne kadar kabul edilmese de birleştirilmiş sınıflar apayrı bir dünya.”

Programı, amacına uygun ve kullanışlı olarak gören ise 6 öğretmen bulunmaktadır. Programı uygun bulan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ise şu cümleler örnek olmaktadır. K3 “Program hakkında şöyle bir şey söyleyebilirim, çok yoğun bir program değil. Zaten 15 öğrencim var 4’ü birinci sınıf. Onların da hepsi okuma yazma geçti. Yani program iyi ki ilerleyebiliyoruz diye düşünüyorum ben.” K12 “Bence ağır ve yoğun bir program değil. Ayrılan zamanda yetişiyor. Okuma yazmaya planlanan zamanda geçebiliyorum. Ben memnunum programdan.”

Diğer 3 öğretmenin vermiş olduğu cevaplar ise ‘kısmen’ kodu altında toplanmıştır. Programın uygulanabilirliğini, farklı etmenlere bağlayan ve kısmen kodu altında toplanan öğretmen görüşlerine ise şu cümleler örnek olmaktadır. K2 “Bu

program genelleme yapılarak hazırlanmış ama aslında bölge çok önemli.” K8 “Bu program müstakil sınıflarda ya da eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde yetişmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflarda başarıyla uygulanabilir.”

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun, ilköğretim Türkçe programından memnun olmadıkları ve programı uygun bulmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu programı uygun bulmasalar da, uygun bulmama gerekçelerinin birbirlerinden farklı olduğu görülmüştür. Bu gerekçeler, Tablo 9’da “uygun olmama nedenleri” teması altında toplanan kodlar halinde sıralanmıştır.

Tablo 9. Uygun Olmama Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Uygun Olmama Nedenleri	Katılımcılar	f
Zamanın yetmemesi	K5, K6, K7, K8, K14, K15, K19	7
Birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının zor olması	K6, K7, K16, K17, K20	5
Programın yoğun olması	K8, K11, K17, K19	4
Birleştirilmiş sınıflar için daha hafif bir program gerekmesi	K11, K14, K15	3
Kitapların programa uygun olmaması	K5, K18	2
Yorucu olması	K11, K19	2

Tablo 9’a bakıldığında, programın uygun olmamasının en büyük nedeni, programın tamamının uygulanmasına zamanın yetmemesi olarak görülmektedir. Bunu takip eden sebep ise programı uygulamanın, birleştirilmiş sınıflarda zor olmasıdır. Program, yoğun olduğu için de birleştirilmiş sınıflar için uygun görülmemektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflarda uygulanması için daha hafif bir program gerektiğini düşünmektedirler. Ders kitaplarının, programa uygun olmadığı da sınıf öğretmenlerinin programı kullanışlı görmeme sebeplerindedir. Ayrıca öğretmenler, programı uygulamanın hem öğrenci hem de öğretmen açısından yorucu olduğunu belirtmişleridir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretim programını uygun görmeme sebeplerini şu cümleler örnelemektedir. K5 “Ben eski programı da okuttuğum için hatırlıyorum. O zaman her yıl dönüşümlü olarak bir sınıfın programını okutuyorduk. Şimdi kitaplar ayrı, dersler ayrı ve hep ayrı işlemek gerekiyor. Dört sınıf bir arada olunca da hiçbiri yetişmiyor.” K11 “Ben bu programın birleştirilmiş sınıfa göre uygun olmadığını düşünüyorum. Birleştirilmiş sınıfın müfredatı daha hafif olmalı. Üstelik de hem birlerin hem de ikilerin programı ağır ve yoğun olduğu için ikisini bir arada uygulamak çok zor oluyor. Bence hafifletilmeli.” K19 “Program yoğun.

Yani dört sınıf bir arada okutuyorum. Dördünün de kazanımları, hedefleri ve kitapları birbirinden ayrı. Yetiştiremiyorum ve bence yetişmesi de çok mümkün değil.”

Sınıf öğretmenlerinden 6’sı, birinci sınıflarda uygulanan Türkçe öğretim programının, birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma öğretimi için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Program hakkında, farklı açılardan değerlendirmelerde bulunan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin verdiği cevaplar kodlanıp “uygun olma nedenleri” temasında toplanmıştır. Kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uygun Olma Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Uygun Olma Nedenleri	Katılımcılar	f
Yoğun olmaması	K3, K12, K13, K18	4
Kullanışlı olması	K10, K12, K13,	3
Zamanında yetiştirilebilmesi	K12, K13	2
İlerleme kaydedilebilmesi	K3	1

Tablo 10 incelendiğinde, ‘uygun olma nedenleri’ temasında dört farklı kod olduğu görülmektedir. Kodlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin, programı uygun bulmalarının temel sebebi, programın yoğun olmamasıdır. Programın kullanışlı olması da programı uygun hale getiren etmenlerdendir. Program zamanında yetiştirilebilmekte ve bu durum öğrenciler açısından ilerleme kaydedilmesine imkân sağlamaktadır. Bu etmenler de programın uygunluğunu olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretim programı hakkındaki olumlu görüşlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K10 “Bana ne ağır ne de hafif geliyor. Sanırım yapılabilecek en iyi program bu olurdu.” K12 “Bence ağır ve yoğun bir program değil. Ayrılan zamanda yetişiyor. Okuma yazmaya planlanan zamanda geçebiliyorum. Ben memnunum programdan.” K13 “Aslında abartıldığı kadar yoğun bir program değil. Okutulup yetiştirilebilir. Genelde birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler programın çok yoğun olduğundan bahsediyor ama ben memnunum programdan. Okutuyorum ve yetişiyorum da.”

Programla ilgili soruyu yanıtlayan sınıf öğretmenlerinin, genelde programı uygun, kullanışlı ya da uygun değil, kullanışlı değil şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, az da olsa bazı sınıf öğretmenleri, programın uygunluğunu veya kullanışlılığını farklı faktörlere bağlamışlardır. Buna göre bu

katılımcıların verdiği cevaplar “programı etkileyen etmenler” temasında birleştirilmiştir. Tablo 11’de diğer temasındaki kodlar, katılımcılar ve frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 11. Programı Etkileyen Etmenler Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Programı Etkileyen Etmenler	Katılımcılar	f
Öğretmenin durumu	K4, K5, K9, K10	4
Yerleşim yerinin durumu	K2, K8	2
Ailenin sosyoekonomik durumu	K2, K8	2
Ailenin eğitim düzeyi	K2, K8	2

Tabloya bakıldığında dört öğretmenin programın uygulanabilirliğini öğretmenin durumuna yani öğretmenin çabasına, özverisine ve becerisine bağladıkları görülmüştür. İki öğretmen ise programın amacına ulaşmasında yerleşim yerinin etkili olduğunu ve program hazırlanırken yerleşim yerinin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedirler. Yerleşim yerinin yanı sıra, program hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken diğer faktörler ise ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyleridir.

Programı etkileyen etmenler temasındaki kodların oluşturulduğu öğretmen cevaplarına, şu cümleler örnek olmaktadır. K2 “Açıkçası müstakil ya da birleştirilmiş olmasının programın uygulanmasında etkisi olduğunu düşünmüyorum. Ama sorun programın okutulduğu bölge, yerleşim yeri. Eğer program durumlara göre özel hazırlanacaksa bunu birleştirilmiş-müstakil ayırımına göre değil yerleşim yerine, ailenin geçim kaynağına, sosyoekonomik duruma göre yapılmalı.” K8 “Bu program müstakil sınıflarda ya da eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde yetişmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflarda başarıyla uygulanabilir. Ama bizim gibi kırsal kesimde görev yapan, birleştirilmiş sınıflarda öğretim gören öğrenciler, eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları için ağır program olduğunu düşünüyorum.” K9 “Ben mevcut öğretim programını inceledim. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanması imkânsız değil. Burada öğretmenin çabası ve özverisi çok önemlidir.”

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimindeki yazı tercihleri ve bu tercihin sebepleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında görüşme formunun dördüncü sorusu

“İlkokuma ve yazma dersinde bitişik eğik yazı mı yoksa dik temel yazı mı tercih ediyorsunuz? Nedenini açıklar mısınız?” olarak hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 20 sınıf öğretmenin tamamı, okuma yazma öğretiminde dik temel yazı kullandıklarını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin tamamı dik temel yazı kullandıklarını ifade etseler de gerekçeleri birbirlerinden farklıdır. Buna göre, öğretmenlerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve oluşturulan kodlardan iki temel tema oluşturulmuştur. Bu temalar dik temel yazının tercih edilme nedenleri ve bitişik eğik yazıdan memnun olmama nedenleri olarak belirlenmiştir.

Dik temel yazının tercih edilme nedenleri temasına ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Dik Temel Yazının Tercih Edilme Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Dik Temel Yazının Tercih Edilme Nedenleri	Katılımcılar	f
Daha kolay öğrenilmesi	K1, K3, K6, K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K19	11
Yazıların daha okunaklı olması	K2, K4, K7, K9, K11, K13, K14	7
Yazıların daha düzgün olması	K1, K3, K4, K7, K15, K16, K18	7
Günlük hayatın içinden olması	K2, K9, K19, K20	4
Defterlerin daha düzenli olması	K6, K9, K15, K18	4
Okumalarının daha hızlı olması	K7, K12, K13	3
Televizyonlarda dik temel yazının olması	K2, K9, K20	3
Desteklenmesinin ve pekiştirilmesinin daha kolay olması	K2, K20	2
Özgüvenlerinin daha çok gelişmesi	K4, K17	2
Büyüklerin kitaplarında dik temel yazının olması	K2, K16	2
Açık, net ve anlaşılır olması	K3	1

Sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretirken dik temel yazı kullanmalarının en temel sebebi daha kolay öğrenilmesidir. Yirmi öğretmenden on biri bu gerekçeyi belirtmekte ve desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencilerinin yazıların daha düzgün ve daha okunaklı olması da dik temel yazının tercih edilme nedenleri arasında görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenleri, dik temel yazının hayatın içinden olduğunu ve bu sebeple çocukların dik temel yazıyla hayatın her alanında karşılaştığını belirtmişlerdir. Buna benzer bir diğer sebep televizyonlarda dik temel yazının kullanılmasıdır. Sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıfın genelde köylerde olduğunu ve

köy öğrencilerinin dış dünyaya açılan tek kapılarının televizyon olduğunu düşünmektedirler. Bu sebeple televizyon izlemekle çok fazla zaman harcayan öğrencilerin, okulda öğrendiklerini pekiştirmeleri gerekmektedir. Dik temel yazı da bu duruma fırsat sağlamaktadır. Dik temel yazının kullanılmasının bir diğer sebebi de öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine fayda sağlamasıdır. Ayrıca öğrencilerin ağabeyleri ve ablalarının kitaplarının dik temel yazı olması ve öğrencilerin gözlerinin önünde bulunan tek kaynakların bunların olması da dik temel yazının kullanılmasına birsebepdir. Dik temel yazının tercih edilmesinin son sebebi ise dik temel yazının açık, net ve anlaşılır olmasıdır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretiminde dik temel yazı tercih etmelerinin nedenlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K2 “Bence günlük hayatta da okuma yazma becerisini desteklemek gerekiyor. Çocuğun öğrendiğini televizyonla ya da telefonla falan kullanıp desteklemesi gerekiyor. Ya da ablasının kitabında gördüğü yazıyla. Çocuk okulda öğrendiğini günlük hayatta kullanamıyor. O yüzden dik temel yazı tercih ettim.” K9 “Ben dik temel yazı tercih ediyorum ve geçmiş yıllarda ne kadar zorlandığıma ve yıprandığıma inanmıyorum. Gerçekten çocukların defteri çok daha okunaklı, düzenli ve temiz.” K12 “Ben dik temel yazı kullanıyorum ve bu şekilde çok daha çabuk ve hızlı öğreniyorlar bence. Hem yazıları da çok daha düzgün oluyor. Mesela el yazısı ile yazanların yazıları ikinci hatta üçüncü sınıfta bile güçlkle okunurken birinci sınıfların yazıları çok daha okunaklı çok daha güzel.” K15 “Dik temel yazıda harfleri bağımsız çizgiler halinde yaptığımız için yazması çok daha kolay. Dik temel yazı daha düz ve kaba bir yazı. Detay yok bu yüzden daha güzel ve kolay yazılıyor.” K20 “Bitişik eğik yazıyı öğreniyor ama günlük hayatta hiç kullanmıyordu çocuklar. En basitinden köydeki çocukları dış dünyayla bağlayan ve en çok vakit geçirdikleri şey televizyon oluyor. Ama bitişik eğik yazı yok. O yüzden dik temel yazı daha hayatın içinden. Daha pekiştirilebilir.”

Okuma yazma öğretirken dik temel yazı kullanan sınıf öğretmenleri, cevaplarında neden bitişik eğik yazıdan memnun olmadıklarını da ifade etmişlerdir. Cevaplar incelenip kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan “bitişik eğik yazıdan memnun olmama nedenleri” teması oluşturulmuştur. Tablo 13’te bu temaya ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 13. Bitişik Eğik Yazıdan Memnun Olmama Nedenleri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Bitişik Eğik Yazıdan Memnun Olmama Nedenleri	Katılımcılar	f
Diğer ders kitaplarının bitişik eğik yazı olmaması	K1, K2, K9, K16, K19	5
Bitişik eğik yazının karmaşık olması	K3, K5, K11, K12, K19	5
Küçük kas becerilerinin gelişmemiş olması	K6, K8, K10, K15	4
Öğrencilerin zorlanıyor olması	K1, K16, K19	3
Dik temel harflerin tekrar öğretilmek zorunda kalınması	K1, K9	2
Kaynak sıkıntısı yaşanması	K2	1
Yazılarının bozuk olması	K5	1
Yıpratıcı ve yorucu olması	K9	1
Zaman kaybına sebep olması	K8	1
Harflere kavis vermenin zor olması	K15	1

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çeşitli gerekçelerle bitişik eğik yazıdan şikâyetçi olduğu görülmektedir. Bu gerekçelerin başında, okuma yazma öğretimi kitabı haricindeki diğer ders kitaplarının bitişik eğik yazı olmaması gelmektedir. Öğretmenler, ilkokuma ve yazma kitabını bitirip okuma yazmaya geçen öğrencilerin, diğer ders kitaplarını kullanmaya başlayınca dik temel yazının harflerini ayırt edemediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenler, hızlı bir tekrarla harflerin dik temel yazı fontunda yazılışını göstermek ve tekrar etmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bitişik eğik yazıdan memnun olunmamasının bir diğer sebebi ise yazının karmaşık olmasıdır. Öğrencilerin küçük kas becerisinin gelişmediği ve bu sebeple yazması daha karmaşık olan harfleri yazamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler, bitişik eğik yazının harflerini yazarken zorlanmaktadırlar. Tüm bunların yanı sıra, kaynak sıkıntısı yaşanması, öğrencilerin yazılarının bozuk olması, öğretilmesinin ve öğrenilmesinin zor olması, fazladan zaman harcanarak zaman kaybına sebep olması ve harflere gerekli kavis ve çizgileri yapmanın zor olması da bitişik eğik yazıdan memnun olmama sebepleridir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimi esnasında bitişik eğik yazı kullanımından memnun olmadıklarına şu ifadeler örnek olmaktadır. K1 “Bundan önceki iki yılda bitişik eğik yazı göstermiştim. Ve önceki yıllarda kitaplara geçtiğimiz zaman ‘öğretmenim bu harf ne?’ ya da ‘öğretmenim biz bu harfi görmedik’ şeklinde sorular geliyordu. Ben daha sonra harfleri de vermek zorunda kaldım. Kesinlikle dik temel harfler.” K5 “Bitişik eğik yazıdan çok çektik. O

yüzden serbest bırakılır bırakılmaz dik temel yazıya geçtim. Bitişik eğik yazıda çocuk e mi yapıyor, a mı yapıyor belli değildi. Yazma becerisi çok zayıf kalıyordu” K8 “Ben dik temel yazı tercih ediyorum. Çünkü öğrencilerimizin küçük kas becerileri tam olarak gelişmediği için bitişik eğik yazının gerektirdiği estetik hareketleri yapamıyorlar. Biz de yapılabilmesi için çok fazla zaman harcıyoruz.” K11 “Bitişik eğik yazıda yazıyı anlatmak da büyük çile oluyor. Birleştirme yerlerini ya da dönüşleri, kıvrımları falan anlatmak ve göstermek çok zor oluyordu.” K13 “Mesela eğik yazıdan örnek vereyim. Çocuk bir “r” harfi yapıyor. Daha sonra kendisi dönüp bakınca kendisi bile okuyamıyor.” K15 “Dik temel yazıda harfleri bağımsız çizgiler halinde yaptığımız için yazması daha kolay. En azından defter çizgilerinin aralıklarında hareket edebiliyoruz. Ama eğik yazıda harflere kavis vermek zorundayız. Çocukların kas gelişimi, kavisleri yapmaya uygun değil. Dik temel yazı daha düz ve kaba.”

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokuma ve yazma öğretimi için MEB tarafından dağıtılan kaynaklar hakkındaki öğretmen düşünceleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik, görüşme formunun beşinci sorusu “MEB’in ilkokuma yazma kitabı ve geçtiğimiz yıl ilk defa dağıtılan defteri hakkında neler düşünüyorsunuz?” olarak hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, her yıl öğrencilerin ders ve alıştırma kitaplarını dağıtmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ise ilk defa yapmış olduğu uygulamayla bir defter dağıtmıştır. Bu defter harf sıralamasına göre önce heceleri daha sonra da kelimeleri tekrar tekrar yazmalarını sağlayan bir etkinlik kitabı şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar incelenmiştir. Hem ilkokuma yazma kitabı hem de defter hakkında ayrı ayrı cevaplar olduğu görülmüş ve ayrı bir şekilde değerlendirilmiştir. Kitap ile ilgili verilen cevaplar ayrı tablolar, defter ile ilgili verilen cevaplar ayrı tablolar haline getirilmiştir. Kitap ile ilgili olumlu görüşler bildiren öğretmenlerin cevapları kodlanmış, kodlanan cevaplar “Kitap hakkındaki olumlu görüşler” teması altında toplanmıştır. Kitap hakkındaki olumlu görüşler temasındaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kitap Hakkındaki Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Kitap Hakkındaki Olumlu Görüşler	Katılımcılar	f
Kitap yardımcı olmakta	K2, K3	2
Kitabın görselleri güzel	K1	1
Etkinlikler verimli durumda	K1	1
Kitap faydalı durumda	K2	1
Kitap kullanışlı durumda	K9	1

Görüşmeye katılan 20 öğretmenden sadece 4'ü kitap hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Kitap hakkında olumlu görüş belirten öğretmenler, kitabın okuma yazma öğretimine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kitap hakkındaki olumlu görüşler, kitabın görsellerinin güzel olması, etkinliklerinin verimli olması, kitabın faydalı olması ve kullanışlı olması olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma kitabı hakkındaki olumlu görüşlerine şu cümleler örnek olmaktadır. K1 “Kitaptan ben memnunum. Gayet güzel. Görseller olsun, yazıyı önce örnek olarak gösterip çocuklardan onu doldurması istenmesi olsun ya da hecelerden kelime oluşturma etkinlikler güzel.” K2 “Hem kitap hem de defter konusunda ilk söyleyeceğim böyle bir kaynak hazırlanması bizim için çok yardımcı oldu. Kitaptan memnunum, çocuklar için faydalı oldu.” K9 “Kitap normal ve sıradan. En azından böyle bir kaynak olması kullanışlı oldu.”

Kitapla ilgili soruya verilen cevaplardan elde edilen kodlarla oluşturulan ikinci tema “kitap hakkındaki olumsuz görüşler” temasıdır. Kitap hakkındaki olumsuz görüşler temasında toplanan kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Kitap Hakkındaki Olumsuz Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Kitap Hakkındaki Olumsuz Görüşler	Katılımcılar	f
Kitap yetersiz kalıyor	K4, K5, K6, K7, K8, K11, K13, K15, K17, K19	10
Etkinliklerin geliştirilmesi gerekiyor	K4, K5, K7, K8, K9, K14, K16, K18, K19, K20	10
Ek kaynak kullanılmak zorunda kalınıyor	K10, K11, K12, K13, K16	5
Kitaplar BSİO için uygun durumda olmuyor	K4, K14, K18, K19	4
Kitap kullanılmıyor	K10, K12, K13, K15	4
Cümle etkinliklerinin olması gerekiyor	K1, K4, K9, K20	4
Hece ve kelime etkinliklerinin çoğaltılması gerekiyor	K4, K7, K9	3
Bireysel çalışma becerisini geliştirecek etkinlikler gerekiyor	K4, K5, K8	3
Kitaplar programa uygun olmuyor	K16, K18	2
Etkinliklerin pekiştirici olması gerekiyor	K4	1
Metinler çocuklara hitap etmiyor	K16	1
Okumayı geliştirecek etkinlikler gerekiyor	K18	1

Sınıf öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan okuma yazma öğretimi kitabı hakkında belirttikleri olumsuz görüşlerin başında kitabın yetersiz kalması ve etkinliklerinin yetersiz olması gelmektedir. Bu sebeple öğretmenler, kitabın etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğinin düşünmektedirler. Bu eksiklerle birlikte kitabın tek başına yeterli olamayacağı ve bu yüzden öğretmenlerin ek kaynak kullandıkları görülmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler kitabın BSİO (birleştirilmiş sınıflı ilkokullar) için uygun olmadığını ifade etmektedirler. Kitapta, birleştirilmiş sınıfların doğası gereği olarak yapılmak zorunda kalınan ödevli saatlerde, öğrencilerin bireysel olarak yapabileceği etkinliklerin olması gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, etkinliklerin pekiştirici ve okumayı geliştiren etkinlikler olması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte etkinlikler hakkında, cümle etkinliklerinin olması gerektiği ve hece ve kelime etkinliklerinin çoğaltılması gerektiği de görülmektedir. Ayrıca, okuma yazma öğretimi bittikten sonra, birinci sınıflarda okutulmak üzere dağıtılan Türkçe kitabının metinlerinin, çocuklara uygun olmadığı da görülmektedir. Tüm bu sebepler ve olumsuz düşünceler, öğretmenlerin MEB tarafından dağıtılan kaynakları kullanmamalarına neden olmaktadır.

Okuma yazma öğretimi kitabı hakkında, sınıf öğretmenlerinin olumsuz düşüncelerine, şu cümleler örnek olmaktadır. K4 “Bence kitaplar yetersiz. Etkinlik

çeşitli ama etkinliklerin sayısı az. Mesela bir etkinliği sınıfta yapıyorum, gösteriyorum. Ama çocuğun onu tekrar edip pekiştireceği başka etkinlik yok. Ben temelde birleştirilmiş sınıfların kitaplarının ayrı olması gerektiğini düşünüyorum. Daha bireysel çalışabilecekleri etkinliklerle zenginleştirilebilir.” K7 “O kitapları kullanmadım. Ben genelde internet üzerinden seçtiğim bir site ya da belirlediğim bir kaynaktan ilerlemeyi tercih ediyorum. Devletin gönderdiği kitaplar bence yetersiz kalıyor.” K11 “Belki heceleri öğretme ya da fotokopi zahmetinden kurtarma açısından faydalı olmuştur kitaplar. Ama bence her açıdan yetersiz ve geliştirilmeli. Zaten ben set kullanıyorum.”

MEB, 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB yayınlı okuma yazma kitaplarının yanında bir de defter dağıtmıştır. Bu defterin uygulama şekli ve hazırlanış amacı açıkça belirtilmese de öğretmenlerin çoğunluğu ödev etkinliği olarak değerlendirmişlerdir. Beşinci sorunun ikinci bölümü, ilkokuma ve yazma öğretimi için dağıtılan bu defter hakkında hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, defter hakkında sorulan soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Cevaplardan elde edilen kodlar, ‘defter hakkındaki olumlu görüşler’ ve ‘defter hakkındaki olumsuz görüşler’ adı altında iki temada toplanmıştır.

MEB tarafından dağıtılan kitaplara ilişkin verilen cevaplardan elde edilen kodlarla oluşturulan “defter hakkındaki olumlu görüşler” teması Tablo 16’da verilmiştir. Tabloda kodlar, katılımcılar ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 16. Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Defter Hakkındaki Olumlu Görüşler	Katılımcılar	f
Defter ödev yükünü azalttı	K2, K6, K9, K11, K12, K13, K15, K17, K19, K20	10
Fayda sağladı	K1, K2, K5, K8, K9, K11	6
Ekstra bir uygulama oldu	K2, K4, K5, K9	4
Avantaj sağladı	K2, K6, K8	3
Kullanışlı oldu	K9, K13, K18	3
Zaman tasarrufu sağladı	K2, K6	2

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin defterden memnun olma sebeplerinin başında, defterin ödev yükünü azaltmış olması gelmektedir. Birleştirilmiş sınıfta, birden fazla kademeye eğitim vermek ve bunun akabinde birden fazla sınıf için ödev hazırlamak zorunda kalan öğretmenler, defterin birinci sınıflar için ödev hazırlama yükünü azalttığını belirtmişlerdir. Bir diğer olumlu görüş ise defterin fayda sağlaması şeklinde olmuştur. Defteri ekstra bir uygulama olarak gören sınıf öğretmenleri, bu

uygulamanın avantaj sağladığını, zamandan tasarruf sağladığını ve kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir.

Olumlu görüşler temasındaki öğretmen görüşlerine, şu ifadeler örnek olmaktadır. K2 “Defter de ekstra bir uygulama oldu. Öğretmenlerin ödev hazırlama yükünü hafifletti. Zaman harcamamıza gerek kalmadı. Avantaj sağladı.” K5 “ Defteri biliyorum ve kullandım. Her harften sonra o harfin içinde bulunduğu temel kelimeler verilmiş. Fazladan bir kaynağın zararı değil faydası olur. Ben de faydalı olduğunu düşünüyorum.” K8 “Defter bence faydalı oldu. Ayrıca her an elimizde hazır bir etkinlik ve çalışma olarak da faydalıydı.” K12 “O defteri de tekrar etmeleri amacıyla ödev olarak veriyordum. Bence bu şekilde gayet iyi ve kullanışlı oluyordu.”

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, beşinci soruya vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, defter hakkında, defterin yetersiz olduğuna dair görüşler belirten öğretmenler de olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin belirttiği olumsuz ifadelerden kodlar elde edilip, “defter hakkındaki olumsuz görüşler” temasında toplanmıştır. Defter hakkındaki olumsuz görüşler temasındaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Defter Hakkındaki Olumsuz Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Defter Hakkındaki Olumsuz Görüşler	Katılımcılar	f
Defter geliştirilmeli	K3, K4, K9, K14, K18, K20	6
Defteri kullanmadım	K7, K10, K11, K12	4
Defter tek başına yetersiz	K3, K4, K7	3
BSİO için etkinlikler artırılmalı	K14, K18	2
Görsel olarak zenginleştirilmeli	K1	1
Cümle etkinlikleri olmalı	K3	1
Kelime sayısı artırılmalı	K3	1

Sınıf öğretmenlerinin defter hakkında belirttiği olumsuz görüşlerin başında, defterin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Defteri kullanmadığını belirten öğretmenler, defterin tek başına yeterli olmadığını ve özellikle birleştirilmiş sınıflı ilkokullar için etkinliklerin artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Defterin görsel olarak zenginleştirilmesinin gerekliliği ve etkinliklerin artırılması gereği de defter hakkındaki olumsuz görüşler arasında bulunmaktadır.

Defter uygulaması hakkındaki olumsuz görüşlere öğretmenlerin şu ifadeleri örnek olmaktadır. K4 “Defter çocuğa ödev etkinlikleri için hazırlanmış ve başka bir kaynağa ihtiyaç olmasın diye dağıtılmış. Ama bunun için yetersiz kalıyor. Mesela daha

çok hece ve kelime çalışması olabilirdi. Ya da cümleler de olabilirdi.” K10 “Ben açıkçası o defteri kullanmadım. Sene başından dağıtıp bunu evde kendiniz yapın dedim. O yüzden herhangi bir düşüncem yok.” K20 “Defteri sadece tekrar amaçlı kullanılabilir bir şey. Aslında güzel düşünülmüş ama sadece hece ve kelime vardı. Cümle bile yoktu. Bence daha zenginleştirilmeli. Bence en büyük eksiği görsel açıdan hiçbir şey bulunmaması. Resimlerle ya da renklendirmelerle öğrencinin ilgisini çekecek hale getirilebilir.”

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Birleştirilmiş sınıflarda, araç gereç ihtiyacı ne durumdadır?” şeklinde belirlenmiştir. Buna yönelik olarak, görüşme formunun altıncı sorusu “Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi sırasındaki araç gereç ihtiyacı ne boyuttadır?” şeklinde hazırlanmıştır.

Bu soruya verilen cevaplar incelenmiş ve sınıf içinde kullanılan araç gereçlerin, öğretmenler tarafından iki farklı kategoride ele alındığı görülmüştür. Öğretmenler, hem sınıfta kullanılan bilgisayar, internet, projeksiyon aleti, yazıcı ve fotokopi makinesi gibi teknolojik aletleri hem de öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kırtasiye malzemelerini sınıf içi araç gereç olarak değerlendirmektedir. Altıncı soruya verilen cevaplardan çeşitli kodlar elde edilmiştir. Bu kodlara yönelik olarak temalar belirlenmiştir. Bu temalar sınıf içi donanımdaki eksiklikler, sınıf içi donanım hakkındaki olumlu görüşler, kırtasiye malzemeleri hakkındaki olumlu görüşler, kırtasiye malzemelerindeki aksaklıklar olarak belirlenmiştir.

Elde edilen kodlarla oluşturulan ilk tema “sınıf içi donanımdaki eksiklikler” olmuştur. Bu temada öğretmenlerin, sınıflarda olması gereken ya da olmasını istedikleri teknolojik donanım hakkındaki olumsuz görüşleri bir araya getirilmiştir. Bu temaya ait kodlar katılımcılar ve frekanslar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf İçi Donanımdaki Eksiklikler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Sınıf İçi Donanımdaki Eksiklikler	Katılımcılar	f
İnternet bulunmamakta	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K11, K12, K17, K18, K19, K20	12
Bilgisayar ve projeksiyon aleti bulunmamakta	K1, K2, K4, K6, K7, K18, K19, K20	8
Bilgiler somutlaştırılmamakta	K1, K2, K4, K12	4

Tablo 18’de görüldüğü gibi sınıf içi donanımdaki eksikliklerin başında, okullarda internet bağlantısının olmaması gelmektedir. Bununla birlikte sınıflarda bilgisayar, projeksiyon aleti ve fotokopi makinesi gibi teknolojik aletlerin olmaması da öğretmenler tarafından eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, internet, bilgisayar ya da projeksiyon aleti gibi etkileşimli yollarla işlenen derslerin, bilgileri somutlaştırdığını belirtmişlerdir.

Sınıf içi donanımdaki eksikliklerle ilgili öğretmenlerin görüşlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K1 “Köy okulu olduğumuz için EBA ya da başka sistemleri kullanamıyoruz haliyle. Oysa bu tarz etkinlikler hem görsel hem işitsel hitap ettiği için kullanılabilirdi. Ama bu her yerde mümkün olmuyor. İnternet bağlantısı gerekiyor.” K2 “Bir kere öğrencilerin zihninde bir şeyleri somutlaştırmak çok önemli. Özellikle bu tür durumlarda internet, bilgisayar ya da projeksiyon aleti ihtiyacı çok ciddi hissediliyor. Sınıfımda hiçbir teknolojik alet yok. Kullansam çok daha farklı olurdu diye hissediyorum.” K3 “Teknolojik donanım bakımından çok zayıf. Ne fotokopi makinem var ne yazıcım var. Bilgisayar ya da projeksiyon aletim de yok.” K4 “Mesela ilkokuma yazmada sesi hissettirme etkinliklerinde daha görsel ve işitsel materyallere, en basitinden bir bilgisayara ya da yansıtıcıya ihtiyacımız oluyor. Ama imkânımız yok.”

Sınıf içi donanım hakkında, olumlu görüş belirten öğretmenler de olmuştur. Bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, sınıflarında her türlü teknolojik alet olduğu ve bunları düzenli olarak kullandığı görülmüştür. Bu öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar incelenmiş ve kodlanmışlardır. Elde edilen kodlar, “sınıf içi donanım hakkındaki olumlu görüşler” temasında toplanmıştır. Tablo 19’da sınıf içi donanım hakkındaki olumlu görüşlere ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar belirtilmiştir.

Tablo 19. Sınıf İçi Donanım Hakkındaki Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Frekanslar ve Katılımcılar

Sınıf İçi Donanım Hakkındaki Olumlu Görüşler	Katılımcılar	f
Bilgisayar, internet ve projeksiyon aleti bulunmakta	K8, K13, K14, K15, K16	5
Kişisel bilgisayarlar kullanılmakta	K3, K5, K12, K17	4
Akıllı tahta bulunmakta	K13, K14, K15	3

Tablo 19’da görüldüğü gibi sınıfında bilgisayar, internet bağlantısı ve projeksiyon aleti olan öğretmenler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sınıfında akıllı tahta olduğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Sınıfında bu şekilde teknolojik donanım

bulunan öğretmenlerin okullarına bakıldığında, okullarının büyük bir ortaokul bünyesindeki birleştirilmiş sınıflı ilkokullar olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler, kişisel bilgisayarlarını sınıflarına götürerek, teknolojik araç gereç ihtiyacını karşılamaktadırlar.

Sınıf içi teknolojik araç gereç ihtiyacı hakkında, olumlu görüşler belirten öğretmenlerin düşüncelerine, şu ifadeler örnek olmaktadır. K13 “Sınıf içinde de akıllı tahtamız, internetimiz mevcut. Yani şartlarımız diğer birleştirilmiş sınıflı okullara kıyasla oldukça iyi durumda. Bunun da sebebi ortaokulumuzun taşıma merkezi okul olması sanırım.” K15 “Bilgisayar olsun, internet olsun bunların hepsi var. Daha doğrusu şöyle söyleyeyim, internet bağlantısı olan akıllı tahtamız var. Sınıfımda kendime ait fotokopi makinem de bulunmakta. Daha ne olsun diyeyim.” K17 “Aslında eksiklerimiz oldukça fazla durumda. Biz kendi çabalarımızla gidermeye çalışıyoruz. Mesela ben kişisel eşyalarımı getiriyorum okula. Onun dışında internet olsun, projeksiyon olsun elimden geldiğince kullanmaya çalışıyorum.”

Altıncı soruya cevap veren öğretmenlerimizle, araç gereç ihtiyacı, teknolojik donanımın yanı sıra kırtasiye malzemesi olarak da ele alınmıştır. Soruyu kırtasiye malzemesi yönünden değerlendiren öğretmenlerimiz, tıpkı teknolojik donanımda olduğu gibi olumlu ve olumsuz görüş belirtenler olarak ikiye ayrılmışlardır. Kırtasiye malzemeleri ile ilgili olumlu görüşler bildiren öğretmenlerin cevaplarından elde edilen kodlar, “kırtasiye malzemeleri hakkındaki olumlu görüşler” temasında toplanmıştır. Bu temadaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kırtasiye Malzemeleri Hakkındaki Olumlu Görüşler Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Kırtasiye Malzemeleri Hakkındaki Olumlu Görüşler	Katılımcılar	f
Veliler tarafından karşılanıyor	K5, K8, K13, K14, K15, K16	6
Sıkıntı yaşanmıyor	K5, K8	2

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenler, kırtasiye malzemelerine duyulan ihtiyaçların giderilmesi yönünde herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. İhtiyaç duyulan kırtasiye malzemeleri veliler tarafından temin edilebilmektedir.

Kırtasiye malzemesi konusunda, öğretmenlerin olumlu görüşlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K8 “Kırtasiye ihtiyacı konusunda genelde çok büyük sorunlar yaşamıyoruz. Genelde ihtiyaç listemizi hazırlayınca veliler temin ediyorlar.” K13

“Velilerim araç gereç temini konusunda hiçbir sıkıntı yaşamıyorlar da yaşatmıyorlar da. Kırtasiye malzemelerimiz eksik olmuyor.” K14 “Araç gereç konusunda sıkıntı yaşamıyoruz. Veliler istediğimiz malzemeleri ki zaten öyle uç şeyler de istemiyoruz alıp gönderebiliyorlar.” K15 “Ben velilerle kırtasiye malzemesi sebebiyle ciddi sorunlar yaşadım. Artık seminer döneminde velileri topluyorum. Alınacak kırtasiye malzemelerini birlikte konuşuyoruz. Gücü yetemeyecek olanlarla orta yolu buluyoruz. Sonra almayan olursa bunlara birlikte diyebiliyorum. O yüzden kırtasiye konusunda fazla sorun yaşamıyorum.”

Kırtasiye malzemeleri ile ilgili sorun yaşayan öğretmenler de bulunmaktadır. Sınıflarında kırtasiye malzemelerinin bulunmamasından ya da eksik olmasından dolayı sitem eden öğretmenlerin cevapları analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden toplanan kodlar, “kırtasiye malzemelerindeki aksaklıklar” temasında bir araya getirilmiştir. Bu temadaki kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Kırtasiye Malzemelerindeki Aksaklıklar Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Kırtasiye Malzemelerindeki Aksaklıklar	Katılımcılar	f
Kırtasiye malzemeleri eksik oluyor	K1, K2, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K17, K18, K19, K20	12
Veliler ilgisiz davranıyor	K6, K7, K9, K11, K12, K17, K18, K19, K20	9
Yardım toplanıyor	K1, K2, K7, K9, K11, K12	6
Öğretmenler karşılıyor	K4, K5, K9, K17, K19, K20	6
Maddi durumları kısıtlı oluyor	K1, K2	2
Eğitime önem verilmiyor	K12, K20	2

Tablo 21’de görüldüğü gibi, kırtasiye malzemesi konusunda öğretmenleri en çok rahatsız eden etken, kırtasiye malzemelerinin eksik geliyor olmasıdır. Bunun en önemli sebebi velilerin okula ve öğrenciye karşı ilgisiz olması ve eğitime önem verilmemesi olarak görülmektedir. Öğretmenler bu olumsuzluğa karşı çözüm olarak sosyal medya yoluyla ya da yardım kuruluşları aracılığıyla yardım toplamaktadırlar. Bir başka çözüm yolu ise, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kırtasiye malzemelerini öğretmenlerin alması olarak görülmektedir. Kırtasiye malzemelerinin eksik gelmesinin tek sebebi veli ilgisizliği olarak görülmemektedir. En etkili sebep bu olsa da, velilerin maddi durumlarının kısıtlı olması da ihtiyaçların giderilememesi konusunda bir etkidir.

Kırtasiye malzemeleri konusunda öğretmenlerin belirttiği olumsuz düşüncelere şu ifadeler örnek olmaktadır. K1 “Öğrencilerimin kırtasiye malzemeleri neredeyse hep

eksik ve sürekli ihtiyacımız oluyor. Ama ben sosyal medya üzerinden sık sık öğrencilerime yardım topluyorum. Bazı öğrencilerin ekonomik durumları zayıf onlara da ayriyeten yardım buluyor ya da kendim yardım ediyorum”. K4 “En temel ihtiyacımız olan kalemde bile sıkıntı yaşıyoruz. Öğrencilerimin kalemini ben alıyorum sürekli mecbur. Ben köy okullarında materyal kullanımının çok kısıtlı olduğunu düşünüyorum.” K11 “Şöyle söyleyeyim, on öğrencinin dördü kalem silgi eksiksiz geliyorsa altısı hiçbir şey getirmeden geliyor. Bizim dağıttığımız kırtasiye malzemeleri de yeterli olmuyor. Ya da ertesi gün onlar da gelmiyor. Zaten veliden herhangi bir şey talep edemiyoruz. Etsek dahi kavga çıkıyor. Getirmiyorlar, almıyorlar.” K18 “Çocuğuna bir kalem almaya gelince para yok deniliyor. Ben zaten sınıf içi etkinlik ve materyallerde kullanacağım her malzemeyi kendim alıyorum. Ne bir kâğıt, ne fon kartonu, ne yapıştırıcı... İstedğim kalem, silgi, kalemtırış, defter. Bunlar gelmeyince eksik olunca ben çok sinirleniyorum.”

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Daha önce müstakil sınıf okutan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıfa bakış açıları nasıldır?” olarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusu “Daha önce müstakil birinci sınıf okuttunuz mu? Cevabınız evet ise birleştirilmiş sınıf ile müstakil sınıfın farkları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu sorunu yöneltildiği öğretmenlerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, cevaplara göre belirlenen kodlarla üç farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar, birleştirilmiş sınıfın olumsuz yönleri ve birleştirilmiş sınıfın olumlu yönleri şeklinde belirlenmiştir.

20 sınıf öğretmeninden 12’si daha önce hiç müstakil sınıf okutmamıştır. 8 sınıf öğretmeni ise daha önce müstakil sınıf okutmuş ve şu anda birleştirilmiş sınıf okutmaktadır.

Daha önce müstakil sınıflarda görev yaptığı halde görüşmenin yapıldığı esnada birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş ve müstakil sınıfları kıyaslamışlardır. Bu kıyaslamaya verilen cevaplar incelenmiş ve bu cevaplara göre kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan ‘Birleştirilmiş sınıfın olumsuz yönleri’ ve ‘Birleştirilmiş sınıfın olumlu yönleri’ olmak üzere iki tema elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki olumsuz düşünceleri “birleştirilmiş sınıfın olumsuz yönleri” temasında toplanmıştır. Bu temaya ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Birleştirilmiş Sınıfın Olumsuz Yönleri Temasına Ait Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Birleştirilmiş Sınıfın Olumsuz Yönleri	Katılımcılar	f
Öğretmen bölünüyor	K1, K6, K7, K13, K14	5
Öğretmen yetersiz hissediyor	K4, K7, K13	3
Öğretmen yoruluyor	K2, K6, K7	3
Zaman yetmiyor	K4, K13	2
Müdür yetkili öğretmen olmak durumu zorlaştırıyor	K6, K7	2
Eğitimin kalitesi düşüyor	K15, K16	2
Birinci sınıflarla birleştirilmiş sınıf güçleşiyor	K15, K16	2
Tüm iş yükü ve sorumluluk öğretmende oluyor	K6, K7	2
Birinci sınıflar özel ilgi istiyor	K15, K16	2
İmkanlar kısıtlı oluyor	K4	1
Öğrencilere haksızlık oluyor	K14	1
Sınıf yönetimi zorlaşıyor	K4	1

Tablo 22’den de anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfı olumsuz görmesinin başlıca sebebi, öğretmenin sınıf içerisinde bölünmesi olarak görülmektedir. Sınıf içerisinde farklı gruplara yetişmeye çalışan ve bu sebeple bölünen öğretmen kendini yetersiz hissetmektedir. Öğretmen, birleştirilmiş sınıfın temposunda yorulmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta, ders saatlerinin ve ders sayılarının müstakil sınıfla aynı olması, ama grup sayısı ve amacın fazla olması zamanın yetmemesine sebep olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz gördüğü bir diğer konu ise, müdür yetkili öğretmen olmanın getirdiği zorluklardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıf uygulamasına birinci sınıfların dâhil edilmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Özel ilgi gerektiren birinci sınıfta, okuma yazmada temeli sağlam atamayan öğrencilerde eğitim kalitesinin düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler, okulun yönetimi, temizlik işleri, evrak işleri gibi pek çok iş yüküyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Birleştirilmiş sınıflarda imkânların kısıtlı olması öğrencilere karşı haksızlığa neden olmaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıfın olumsuz yönlerinden biri de sınıf yönetiminin zorlaşması ve öğretmen hâkimiyetinin bozulmasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıfın olumsuz yönleri hakkındaki düşüncelerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K4 “Birleştirilmiş sınıfa ilk başladığımda

zaten bocaladım. Birleştirilmiş sınıfta kendimi çok yetersiz hissediyorum. Beni çok fazla zorluyor ve yoruyor. Birleştirilmiş sınıfta vakit yetmiyor ve dolayısıyla etkinliklerimiz daha kısıtlı kalıyor." K6 "Ben müdür yetkili öğretmenim ve bir müdürün yaptığı tüm işleri yapıyorum. Okulun sorumluluğundan tutun da evrak işlerine kadar... Ayrıca hademe olmadığı için okulun temizliği, onarım işleri, soba yakmak işleriyle de biz ilgileniyoruz. Müstakil okulda çalışmak çok daha rahat ve kolaydır." K13 "Birleştirilmiş sınıfta her şeyin yarıya bölündüğünü düşünün. Birinci sınıflara ilgilenmeniz gereken zaman yarıya iniyor. Enerji yarıya düşüyor. Tabi bu diğer gruplar için de gerekli. Ama müstakil sınıfta durum öyle değil. Tek amaç, tek konu ve ders üzerine yoğunlaşmak gerekiyor." K14 "Birleştirilmiş sınıfta kesinlikle öğrencilerin hakkına girildiğini düşünüyorum. Düşünsenize bir yerde öğretmenin ilgisini, alakasını ve dikkatini tek bir grup alırken diğer yerde bunun yarısı ile idare etmek zorundalar. Hatta bazen dörtte biriyle yetinmek zorundalar. Bu çocuklara karşı bir haksızlık oluyor."

Birleştirilmiş sınıfların, olumlu yönleri de bulunmaktadır. Olumlu yönlerini belirten öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen kodlarla "birleştirilmiş sınıfın olumlu yönleri" teması oluşturulmuştur. Bu temaya ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Birleştirilmiş Sınıfların Olumlu Yönleri Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Birleştirilmiş Sınıfın Olumlu Yönleri	Katılımcılar	f
Üst sınıfın dersine aşinalık	K2	1
Alt sınıfın derslerini tekrar	K2	1

Tablo 23 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflar hakkında sadece bir öğretmenin olumlu görüş yönleri alt gruptaki öğrencilerin üst sınıfların dersine aşına olması ve üst gruptaki öğrencilerin alt sınıfların derslerini tekrar etmesi olarak belirtmiştir. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir. K2 "Öğrencide üst sınıfın derslerine dair mutlaka en ufak bir kulak aşinalığı da olsa oluyor. Ya da alt sınıfın derslerini tekrar ediyorlar. Mesela benim bir öğrencim var."

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun sekizinci ve son sorusu “Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören 1. sınıflarda, ilkokuma yazma dersini, diğer derslerle kıyaslarsanız neler söyleyebilirsiniz?” şeklinde belirlenmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bu soruya vermiş olduğu cevaplar incelenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cevaplar kodlanmış ve bu kodlardan temalar elde edilmiştir. Temalar, ilkokuma ve yazma dersinin üstün yanları, ilkokuma ve yazma dersinin zayıf yanları ve diğer olmak üzere isimlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden bazıları, ilkokuma ve yazma dersinin, diğer derslere kıyasla daha avantajlı ve üstün yanları olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşünceler “ilkokuma ve yazma dersinin üstün yanları” temasındaki kodlarla ifade edilmiştir. Bu temaya ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. İlkokuma ve Yazma Dersinin Üstün Yanları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

İlkokuma ve Yazma Dersinin Üstün Yanları	Katılımcılar	f
Daha eğlenceli geçiyor	K4, K6, K8, K9, K13, K20	6
Daha hevesli ve istekli olunuyor	K1, K4, K7, K9, K13, K18	6
Daha çok önem veriliyor	K2, K12, K15, K16, K18	5
Öğrenme hazzı yaşıyor	K3, K4, K6, K7, K11	5
Eğitimin temelinde yer alıyor	K12, K15, K16, K17, K18	5
Bilgiler daha somut oluyor	K3, K4, K9	3
Daha hayatın içinden oluyor	K8, K9	2
Uygulamaya geçilmek isteniyor	K1	1
Daha verimli geçiyor	K3	1
Diğer dersler daha sıkıcı geliyor	K7	1

Tablo 24 incelendiğinde, ilkokuma ve yazma öğretimi dersini, diğer birinci sınıf derslerinden daha üstün kılan etmenler görülmektedir. Bunların başında ilkokuma ve yazma dersinin daha eğlenceli geçmesi ve öğrencilerin bu derse daha istekli ve hevesli olmaları gelmektedir. Bununla birlikte, ilkokuma ve yazma öğretimi hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından daha fazla önemsenmektedir. Öğrenciler, bu derste diğer derslere kıyasla daha fazla öğrenme hazzı yaşamaktadırlar. Ayrıca ilkokuma ve yazma öğretimi, eğitimin temelinde yer almaktadır. Bilgiler ve öğrenilenler, ilkokuma yazma dersinde daha somut olarak algılanmakta ve daha çok hayatın içinde yer almaktadır.

Öğrenciler, bu derste bir an önce uygulamaya geçmeye heves etmekte ve ilkokuma ve yazma dersi daha verimli geçmektedir. Öğrencilere, ilkokuma yazma dersi dışındaki dersler daha sıkıcı gelmektedir.

İlkokuma ve yazma dersinin üstün yanları teması hakkında görüş belirten öğretmenlerin düşüncelerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K1 “Diğer derslere göre okuma yazma öğrenmeye daha isteklidir. Bir şey gördükleri ya da benim elimde bir yazı olduğu zaman okumaya çalışıyorlar ya da tahtaya bir şeyler yazmak istiyorlar.” K4 “Bana göre ilkokuma yazma dersleri daha eğlenceli geçiyor. Çünkü öğrenci bir şeyler öğrendiğini daha çok hissediyor ve daha istekli oluyor. Onların bu isteği haliyle bana da yansıyor.” K12 “Okuma yazma tabi ki bu işin temeli. Okuma yazmayı beceren ve başaran öğrenci diğer derslerde de çok aktif oluyor. Bence öğrenci de bu durumun farkında. O yüzden okuma yazma öğretimi derslerini sanki daha ciddiye alıyorlar.” K18 “Ben okuma yazma öğrenmeyi her şeyden önce tutuyorum. Yani olması gerektiği gibi yapıyorum bence. Sanırım benim verdiğim bu önem öğrencilerime de sirayet ediyor. Onların da bu derse daha fazla önem verdiğini daha ilgili olduklarını düşünüyorum.”

Sekizinci soruya cevap veren sınıf öğretmenlerinden bazıları ise, ilkokuma ve yazma öğretimi dersini, diğer derslerden daha dezavantajlı ve zayıf gördüklerini belirtmişlerdir. Bu zayıf ve dezavantajlı yanların yer aldığı kodlar, “ilkokuma ve yazma dersinin zayıf yanları” temasında toplanmıştır. Bu temaya ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. İlkokuma Ve Yazma Dersinin Zayıf Yanları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

İlkokuma ve Yazma Dersinin Zayıf Yanları	Katılımcılar	f
Daha yorucu geçiyor	K11, K13, K15	3
Zaman yetmiyor	K2, K5	2
Öğrenciler sıkılıyor	K3, K17	2

Tablo 25’e göre sınıf öğretmenlerinden bazıları, öğrenciler ve öğretmenler açısından ilkokuma ve yazma dersinin yorucu geçmesinin, bu dersin zayıf yönlerinden olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca ilkokuma ve yazma dersinde yapılması ve öğretilmesi gereken şeylere zamanın yetmemesi de zayıf yönlerden biri olarak görülmektedir. Öğrenciler, ilkokuma yazma dersinden sıkılmakta ve bu durum da ilkokuma ve yazma öğretimini diğer derslere kıyasla daha olumsuz göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma dersinin zayıf yönleri hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K11 “Bana göre ilk okuma yazma dersi diğer derslere göre çok daha yoğun ve yorucu geçiyor. Ben okuma yazma öğretirken yorulduğum kadar başka hiçbir ders ve konuda yorulmuyorum. Ki bence bu durum öğrenciler için de geçerli.” K13 “Okuma yazma öğretirken başlarda çok zahmet ve uğraş gerektiriyor. Ama diğer dersler daha az yorucu olduğu için öğrenci o dersleri bence daha çok seviyor.” K17 “Zaten okuma yazma değil birinci sınıfın, eğitimin bile temelini oluşturuyor. Ben sürekli öğrencilerime bunu aşıyorum sanırım. Onlar da bunun farkında oluyorlar. Ama ilk zamanlarda yazmaktan biraz sıkılıyorlar.”

İlkokuma ve yazma öğretimini, diğer birinci sınıf dersleriyle kıyaslayan sınıf öğretmenleri, ilkokuma ve yazma dersinin zayıf ve üstün yanlarını vurgulamışlardır. Ancak bazı sınıf öğretmenleri ise, dersleri birbirleriyle kıyaslamamışlardır. Bu öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen kodlar “diğer” temasında toplanmışlardır. Diğer temasına ait kodlar, katılımcılar ve frekanslar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Diğer Temasındaki Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Diğer	Katılımcılar	f
Eğitim bütünseldir	K10, K14, K19	3
İlkokuma yazma dersinde başarılı olanlar diğerlerinde de başarılıdır	K10, K12, K19	3
Dersler birbirine paraleldir	K10	1

İlkokuma ve yazma öğretimi dersinin, diğer derslerle kıyaslanması ile ilgili cevaplara bakıldığında oluşturulan temalardan biri de diğer teması olmuştur. Diğer temasında toplanan kodların temelinde, dersleri herhangi bir şekilde birbirinden üstün ya da zayıf görmeyen öğretmenlerin cevapları yer almaktadır. Öğretmenler eğitimin bütünsel olduğunu düşünmektedirler. Buna göre ilkokuma ve yazma dersinde başarılı olan bir öğrenci diğer derslerde de başarılı olmaktadır. Derslerin birbirine paralel olduğu görülmektedir.

Diğer temasındaki kodların elde edildiği öğretmen görüşlerine şu ifadeler örnek olmaktadır. K10 “Ben eğitimin bütünsel olduğunu düşünüyorum. Tüm dersler iç içe olduğu için okuma yazma dersinde performansı iyi olan bir öğrenci diğer derslerde de başarılı oluyor. Çünkü defteri düzenli ve yazdıkları anlaşılır. O yüzden ben dersleri

birbirine paralel olarak düşünüyorum.” K14 “Aslında ben dersleri birbiriyle kıyaslamayı uygun bulmuyorum. Bu bütünsel bir süreçtir. Şu şundan üstün ya da şu şundan eğlenceli ya da zor diyemem. Sadece ben tüm dersleri öğrencileri eğlendirerek işlemeye çalışıyorum.” K19 “Bence bütünseldir. Okuma yazmada başarılı olan çocuk diğerlerinde de başarılı oluyor. Birbirini tetikliyor yani.”



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma ile ilgili bulgular ve yorumlardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda tespit edilen sorunlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerinin sıralamasıyla verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi yapılırken akran öğretimi uygulamasının kullanılması hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Buna yönelik elde edilen bulgulardan bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Sonuçlar, paragraflar halinde aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin akran öğretimini kullanma durumu ile ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlara göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, %75 gibi büyük bir çoğunluğu akran öğretimini kullanmaktadır. Öğretmenlerin %15’i akran öğretimini kullanmazken, %10’u kısmen kullanmaktadır.

Akran öğretiminin kullanılma nedenleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, akran öğretimi uygulamasını kullanan öğretmenlerin büyük bir kısmının, bu uygulamanın faydasına ve etkisine inanmakta oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, başarılı öğrencilerden destek alarak diğer öğrenciler için zaman yaratmaktadırlar. Akran öğretimi, öğretici konumdaki öğrenciye tekrar yapma imkânı, öğrenen öğrenciye de dersi tekrar dinleme imkânı sağlamasıyla katkı sağlamaktadır. Öğrenciler arasındaki seviye farkından dolayı destek grupları oluşturulabilmektedir. Yıldırım’ın (2008) yapmış olduğu çalışmada da, öğretmenler akran öğretiminin faydasına inanmakta ve bu yüzden kullanmaktadırlar. Ayrıca, Yıldırım’ın araştırmasına göre de, bazı öğretmenler başarılı öğrencileri, diğer öğrencilere okuma yapmaları ya da okudukları seslerdeki yanlışlıkları düzeltmeleri için görevlendirmektedir. Bu yönüyle araştırma, literatür ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan, akran öğretiminin kullanılmama nedenleriyle ilgili sonuçlar da çıkarılmıştır. Buna göre, birinci ve ikinci sınıfı birleştirilmiş okutan sınıf öğretmenleri,

bu sınıfların yaş kademeleri küçük olduğu için akran öğretimini kullanamamaktadırlar. Akran öğretimine zaman yetmemekte ve öğrencilere herhangi bir katkısı olmamaktadır. Araştırmanın bu sonuçları, Yıldırım'ın (2008) araştırmasında, akran öğretiminin olumsuz yanlarından bahsedilen bölümleri destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmaya göre de akran öğretimi sınıfta gürültüye sebep olmakta ve sınıf düzenini bozmaktadır.

Akran öğretimini kullanan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf türleri birbirlerinden farklıdır. Bu durumda, öğretici olarak görevlendirdikleri gruplar da değişmektedir. Öğretmenler, en çok bir üst sınıfları yani birinci sınıflar için ikinci sınıfları görevlendirmektedirler. 4.sınıf öğrencilerini 1.sınıflara öğretici olarak görevlendiren öğretmenler de bulunmaktadır. En az görevlendirme şekli ise birinci sınıfları kendi içlerinde öğretici ve öğrenen olarak ayırarak yapılan görevlendirmelerdir. Bu sonuçlar da yine Yıldırım'ın (2008) çalışmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Birleştirilmiş sınıflardaki ilkokuma ve yazma öğretimi dersinde, öğrenciler ödevli saatleri nasıl değerlendirmektedirler? Bireysel çalışma becerileri ne durumdadır?" şeklinde hazırlanmıştı. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgulardan sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar, paragraflar halinde aşağıda verilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflardaki birinci sınıf öğrencilerinin bireysel çalışma becerilerine bakıldığında, öğretmenlerin %85'i bu beceriyi yetersiz bulmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel çalışma becerisi yetersiz olsa da, bu becerinin zamanla geliştiğini düşünen öğretmenlerin oranı ise %35'tir. Bu becerinin durumu, öğrencilere verilen çalışmaya ya da ödevli saat yapan öğrenci sayısına göre de değişmektedir.

Bireysel çalışma becerisinin yetersiz olmasının bazı nedenleri vardır. Bu nedenlerin başında, öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olması gelmektedir. Öğrenciler daha çok öğretmenle ilerlemek istemekte ve bireysel olarak kendi kendilerine çalışmak istememektedir. Bu sonuç, Kaya ve Taşdemirci'nin (2005) çalışmalarında da görülmektedir. Söz konusu çalışmaya göre, öğrencilerin kendi kendine çalışmaları da öğretmen tarafından yeterince kontrol edilemiyor ve öğrencilerin yapmış oldukları

hatalar anında düzeltilemiyor. Bu durum da, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin geç ve güç öğrenmelerine sebep oluyor.

Bazı öğretmenlere göre, birinci sınıf öğrencilerinin bireysel çalışma becerileri, okulun başlarında yetersiz olmakla birlikte zamanla gelişmektedir. Bireysel çalışma becerisinin zamanla gelişmesine katkı sağlayan bazı etmenler vardır. Bunların başına öğrencilerin okula alışmaları gelmektedir. Açı'nın (2015) yapmış olduğu çalışmada da bu sonuca paralel bir sonuç elde edilmiştir.

Bireysel çalışma becerisi hakkındaki bir diğer bakış açısında ise, becerinin yetersizliği sonucu ortaya çıkan olumsuzluklar görülmektedir. Buna göre bireysel çalışma becerisi yetersiz olan öğrenciler, diğer gruplara müdahale etmektedirler. Yıldırım'ın (2008) çalışmasında da, ödevli saat yapan öğrencilerin gürültü yaptığı ve sınıf düzenini bozduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokuma ve yazma öğretimi için hazırlanan program, birleştirilmiş sınıflar açısından nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik hazırlanan soru ile toplanan veriler incelenmiş ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar paragraflar halinde verilmiştir.

1. sınıf Türkçe öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin %55'i, programı birleştirilmiş sınıflarda uygulamak için uygun bulmamaktadır. Öğretmenlerin %30'u programı birleştirilmiş sınıflar için uygun bulmaktadır. Programın kısmen uygun olması duruma bakıldığında ise programın uygulanabilirliğinin çeşitli durumlara bağlandığı görülmektedir. Bu durumlar; öğretmenin etkisi, birleştirilmiş sınıfın bulunduğu yerleşim yerinin özellikleri ve öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile eğitim düzeyleri olarak sıralanmaktadır.

Programın tamamının uygulanmasına zamanın yetmemesi ise, 1.sınıf Türkçe öğretim programını, birleştirilmiş sınıflar için uygun olmaktan çıkaran başlıca sebeptir. Bu sebep, Yıldırım'ın (2008) araştırmasında da görülmüştür. Aydemir'in (2016) çalışmasında ise, birleştirilmiş sınıflı okullar için içerik ve uygulama bakımından, birleştirilmiş sınıflar için kolaylık sağlanmış bir programın gerekliliği vurgulanmıştır.

Ayrıca Açıan (2015) da çalışmasında, programın uygulanmasına zamanın yetmediğini ve kazanımların eksik kaldığını ortaya koymuştur.

Birleştirilmiş sınıflar için Türkçe öğretim programının uygun olma gerekçelerine bakıldığında, programın yoğun olmaması başta gelmektedir. Ayrıca program kullanışlıdır ve öngörülen zamanda yetiştirilebilmektedir. Program ile ilerleme kaydedilebilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma ve yazma öğretimindeki yazı tercihleri ve bu tercihin sebepleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak toplanan bulgulardan sonuçlar elde edilip bu sonuçlar paragraf halinde aşağıda verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıya kullanılması kararını almıştı. Bu kapsamda 12 yıl boyunca, okuma yazma öğretimi, zorunlu olarak bitişik eğik yazı ile yapılmıştır. 2017 yılında ise okuma yazma öğretilirken kullanılacak yazı fontu, birinci sınıf okutan öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Buna göre birinci sınıfı okutacak olan öğretmenler, okuma yazma öğretirken bitişik eğik yazı ya da dik temel yazıdan hangisinin kullanılacağına kendileri karar vereceklerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin tamamı, okuma ve yazma öğretiminde dik temel yazı tercih etmektedir. Ayrıca yazı tercihiyle ilgili ortaya çıkan diğer sonuçlar ise dik temel yazının neden tercih edildiği ve bitişik eğik yazıdan neden memnun olunmadığı ile ilgilidir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, dik temel yazının tercih edilmesinin en büyük sebebi daha kolay öğrenilmesidir. Bununla birlikte, öğrenci yazılarının daha okunaklı ve daha düzgün olması da etkili bir sebeptir. Bir diğer sebep ise dik temel yazının daha hayatın içinden olması ve daha kolay pekiştirilmesidir. Araştırmaya göre dik temel yazı ile okuma ve yazma öğrenen öğrenciler, daha hızlı ve daha güzel okumaktadırlar. Dik temel yazının tercih edilmesinin diğer sebeplerini ise, şu şekilde sıralayabiliriz; öğrencilerin özgüvenlerini daha çok yükseltmesi, büyüklerin kitaplarının dik temel yazıyla yazılmış olması, televizyonlarda ve ambalajlarda dik temel yazının kullanılması ve dik temel yazının açık, net ve anlaşılır olması.

Yazı tercihinde, dik temel yazının tercih edilmesini sağlayan olumlu yanların yanı sıra, bitişik eğik yazının tercih edilmemesine sebep olan olumsuz yanlar da vardır. Araştırmaya göre, bitişik eğik yazı ile okuma ve yazma öğrenen öğrencilerin okumalarının yanlış ve yavaş, yazılarının ise bozuk ve düzensiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Yıldırım'ın (2008) çalışmasındaki sonuçlarla uyuşmamaktadır. Yıldırım'ın çalışmasına göre bitişik eğik yazı ile okuma ve yazma öğrenen öğrenciler daha erken okumaya geçmektedirler. Ayrıca yine Yıldırım'a göre, öğrenciler bitişik eğik yazı yazarken daha çok zorlansalar da, daha düzgün bir yazma becerisi elde etmektedirler.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlkokuma ve yazma öğretimi için MEB tarafından dağıtılan kaynaklar hakkındaki öğretmen düşünceleri nelerdir?” sorusuna yönelik olan elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar, paragraflar halinde aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya göre, ilkokuma ve yazma kitabı hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin sadece %20'si kitap hakkında olumlu düşünceler belirtmişlerdir. Bu olumlu görüşlerin en başında, ilkokuma ve yazma öğretimi kitabının öğretim sürecine yardımcı olması gelmektedir. Bunu kitabın görsellerinin, metinleriyle uyumlu ve güzel olması takip etmektedir. Ayrıca kitabın etkinliklerinin verimli olması, kitabı kullanışlı ve faydalı hale getirmektedir.

Kitap hakkında öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz düşünceler sonucu, kitabın yetersiz kaldığı ve etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Kitapların yetersizliği yüzünden ek kaynak kullanılmak zorunda kalınmaktadır. Kitaplarda, bireysel olarak yapılabilecek etkinlikler bulunmamaktadır. Bu sonuç, Bilir'in (2008) araştırmasında da görülmektedir. Bilir'e göre, birleştirilmiş sınıflar için, çocukların daha çok kendi kendine çalışacakları kitaplar gerekmektedir. Kitaplar programa uygun hazırlanmamaktadır. Başar ve Akan'ın (2015) yapmış oldukları çalışmada da, kitapların programa uygun olmadığı ve uygun hazırlanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine Başar ve Akan'a göre, birleştirilmiş sınıflar için, köy ile bağlantısı daha çok olan kitaplar olmalıdır.

MEB tarafından ilk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokuma ve yazma kitabının yanında bir defter dağıtılmıştır. Bu defter sadece MEB yayınlı ilkokuma ve yazma kitabının yanında dağıtılmıştır. Kullanım amacı MEB tarafından belirtilmeyen defter hakkında hem olumlu hem de olumsuz öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Bulgular incelendiğinde, defterin daha çok ödev amaçlı kullanıldığı görülmüştür. Bu yüzden defter, öğretmenleri ödev hazırlama zahmetinden kurtarmıştır. Defter, ekstra bir çalışma olduğu için öğrencilere katkı ve fayda sağlamıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda, her grup için ayrı etkinlik hazırlamak gerektiğinden, defter bu gerekliliğe kolaylık sağlayıp zamandan tasarruf edilmesine katkıda bulunmuştur.

Defter hakkında yapılan eleştirilere bakıldığında, defterin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %20'lik bir kısmı, defteri yetersiz gördüğü için kullanmamışlardır. Sadece ilkokuma ve yazma kitabı ile söz konusu defter kullanıldığında, ilkokuma ve yazma öğretimi için yetersiz kalmaktadırlar. Bu sebeple öğretmenler, yardımcı kaynak ya da internetten temin ettikleri ek çalışmalarını kullanmaktadırlar. MEB tarafından dağıtılan kaynakların etkinliklerinin, BSİO'lar için artırılması gerekmektedir. Ayrıca defterdeki kelime sayısı yetersiz durumdadır. Defterde hiç cümle etkinliğinin olmaması ve görsel açıdan hiçbir detayın bulunmaması da defteri kullanışsız hale getirmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Birleştirilmiş sınıflarda araç-gereç ihtiyacı ne durumdadır?” sorusuna yönelik olarak hazırlanan soru, öğretmenlere yöneltilmiş ve cevaplar derlenmiştir. Bu cevaplardan elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarılmış ve bu sonuçlar paragraflar halinde aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflardaki sınıf içi araç gereç ihtiyacını iki farklı boyutta ele almışlardır. Buna göre sınıf içinde kullanılan araç gereçler; kırtasiye malzemeleri ve sınıftaki eğitimi destekleyici teknolojik donanımdan oluşmaktadır.

Yapılan araştırma sonucu, BSİO'nun %60'ında internet bağlantısının bulunmadığı görülmektedir. Bilgisayar ve projeksiyon aletinin de bulunmadığı okullarda, öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri somutlaştıramamaktadırlar. BSİO genellikle köylerde bulunmaktadır. Köy yerindeki öğrencilerin, şehir merkezindeki öğrencilere göre daha az

uyaranı bulunmaktadır. Bu yüzden bilgileri somutlaştırmak ve kalıcı hale getirmek daha zorunlu hale gelmektedir. Bunun en hızlı ve kalıcı yolu, eğitim ve öğretim sürecini, görsel ve işitsel unsurlarla desteklemektir. Ancak BSİO’da teknolojik açıdan bu unsurlara ulaşılabilecek donanım bulunmamaktadır.

BSİO’nun %25’inde projeksiyon aleti, bilgisayar ve internet bağlantısı bulunmaktadır. Hatta birleştirilmiş sınıflı 3 okulda, akıllı tahta dahi mevcuttur. Bu imkânlarla sahip olan okullara bakıldığında, büyük bir ortaokul bünyesindeki BSİO olduğu görülmektedir. Üstelik bu ortaokullardan bazıları, taşıma merkezi ortaokullardır. Bu durum, imkânların ve hizmetlerin her okula eşit gitmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araç-gereç ihtiyacının ikinci boyutu kırtasiye malzemesi ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sadece %30’unun sıkıntı yaşamadığı görülmektedir. Veliler, eğitime önem verdiklerinde ve öğrencilerinin asli ihtiyaçlarını asgari düzeyde dahi karşıladıklarında, eğitim öğretim süreci sorunsuz devam etmektedir.

Öğretmenlerin %70’i ise kırtasiye malzemesinin temini konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrenciler, en elzem kırtasiye malzemelerini bile getirmeden okula gelmekte ve bunun temini öğretmene hem maddi açıdan hem de eğitim süreci açısından sıkıntı yaşatmaktadır. Bu durum Çınar (2003), Kaya ve Taşdemirci (2005) ve Aydemir’in (2016) çalışmalarında da görülmektedir. Buna göre, bu araştırmacılar da birleştirilmiş sınıflarda veliler eğitime gerekli desteği sağlamamakta, temel araçlar bile temin edilememekte ve ders araç gereçlerinde sıkıntı yaşanmaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin deneyimlerinin, birleştirilmiş sınıflara ve birleştirilmiş sınıflardaki öğretim sürecine bakış açısını etkileyeceği düşünülmüştür. Bu sebeple, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusu “Daha önce müstakil birinci sınıf okuttunuz mu? Cevabınız evet ise birleştirilmiş sınıf ile müstakil sınıfın farkları nelerdir?” şeklinde hazırlanmıştır. Yedinci soruya ait bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 60’ının daha önce hiç müstakil sınıflı bir ilkokulda çalışmadığı görülmektedir. Bu öğretmenler, meslek hayatlarına birleştirilmiş sınıflı bir okulda başlamışlar ve halen birleştirilmiş sınıflı bir okulda devam etmektedirler. Öğretmenlerin %40’ı ise göreve müstakil sınıflı bir ilkokulda

başlamışlardır. Daha sonra tayin veya norm fazlası olunması sebebiyle birleştirilmiş sınıflı bir okula geçmişlerdir.

Hem birleştirilmiş sınıf hem de müstakil sınıf okutmuş öğretmenler, bu iki sınıftaki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonucunda, birleştirilmiş sınıfın müstakil sınıfa kıyasla daha olumlu yanları bulunduğunu sadece bir öğretmen belirtmektedir. Buna göre, birleştirilmiş sınıfta bir arada okuyan farklı kademedeki öğrenciler bulunmaktadır. Bu farklılık, üst kademedeki öğrencilerin geçmiş yıllardaki derslerini bir daha dinleyip tekrar etmesini; alt kademedeki öğrencilerin ise gelecek yıllara ait dersleri dinleyerek o derslere bir aşinalık kazanmasını sağlamaktadır.

Her iki uygulamada da öğretmenlik yapmış olan sınıf öğretmenleri, bu kıyaslamada genel olarak birleştirilmiş sınıfların olumsuz yönlerini belirtmekte ve birleştirilmiş sınıfları zayıf görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin, farklı gruplar arasında bölünmek zorunda kalması, birleştirilmiş sınıfın en büyük olumsuzluğudur. Bu durum öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmesine sebep olmakta ve öğretmenleri daha fazla yormaktadır. Müstakil sınıflara verilen aynı süre içerisinde, birleştirilmiş sınıflarda birden fazla grubun konularını yetiştirmeye zaman yetmemektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmektedirler. Bu görevlendirme sonucu, okulun idari ve resmi iş yükü de öğretmenlerin omzuna yüklenmektedir. Bununla birlikte, birleştirilmiş sınıflarda hizmetli veya yardımcı personel bulunmadığı için, soba yakma ve temizlik işleri de öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Tüm bu sorumluluk ve zorunluluk öğretmenleri hem maddi hem de manevi olarak yormakta ve yıpratmaktadır.

Bunların yanı sıra birleştirilmiş sınıfın diğer olumsuz yanları şu şekilde sıralanabilir; birinci sınıflar özel ilgi istediği için birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sekteye uğramakta, imkânlar kısıtlı olduğu için geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkılamamakta, sınıf yönetimi zorlaşmakta, eğitim kalitesi düşmekte ve bütün bu olumsuzluklar birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin haksızlığa uğramasına sebep olmaktadır.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıflardaki ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerin incelendiği bu araştırma yapılırken, birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimi dersine karşı tutum ve davranışları ile diğer derslere karşı olan tutum ve davranışları arasındaki benzerlik ve farklılıkların, araştırma açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Bu sebeple araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun sekizinci sorusu “Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören 1. sınıflarda, ilkokuma ve yazma dersini, diğer derslerle kıyaslarsanız neler söyleyebilirsiniz?” şeklinde hazırlanmıştır. Bu soruya verilen cevaplara göre, ilkokuma ve yazma dersinin diğer derslere göre hem üstün hem zayıf yönleri olduğu görülmüştür.

İlkokuma ve yazma öğretimi dersinin, diğer derslere kıyasla en büyük üstünlüğü, öğrencilerin ilkokuma ve yazma derslerinde, daha çok keyif almaları ve bu durumun derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlamasıdır. Öğrenciler, okuma ve yazma öğrenirken daha çok öğrenme hazzı yaşamaktadırlar. Bu durum onları, okuma ve yazma öğrenmeye karşı daha hevesli ve istekli bir hale getirmektedir. Öğretmenler, ilkokuma ve yazma öğretimine daha çok önem vermekteler ve bu önem öğrencileri de olumlu etkilemektedir. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenilenleri, hayatın içinde kullanabilen öğrencilerin bilgileri daha somut hale gelmektedir. Bu yüzden ilkokuma ve yazma dersleri daha verimli geçmektedir.

İlkokuma ve yazma dersinin, diğer derslere göre zayıf yönleri ve olumsuzluklarının en başında, daha yorucu olması gelmektedir. Diğer derslere göre daha aktif olan ve sürekli okuyup yazması gereken öğrenciler yorulmaktadırlar. Ayrıca okuma ve yazma öğretimine, birleştirilmiş sınıflarda zaman yetiştirilememektedir. Harflerin öğretilmesi için müfredatın öngördüğü vakit yetmemekte ve bu durum hızlı okuma çalışmalarının ya da okuduğunu anlama etkinliklerinin yapılamamasına sebep olmaktadır. Harflerin öğretimi için yapılan etkinliklerin birbirine benzemesi, öğrencilere sürekli aynı şeyleri yapıyormuş gibi hissettirmektedir. Bu durum öğrencileri sıkırmakta ve derse karşı olan isteklerinin azalmasına sebep olmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya yönelik olarak bazı öneriler belirlenmiştir. Belirlenen öneriler ve bu önerinin belirlenmesinin sebebi maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

1. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde, sınıf öğretmenliği okuyan öğrenciler, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda staja gitmelidirler. Daha önce hiç birleştirilmiş sınıf görmeyen, uygulamayı sadece teorikte ve kitap üzerinde gören öğretmenler, birleştirilmiş sınıflı okullarda göreve başladıklarında zorlanmaktadırlar. Üniversitede staj döneminde birleştirilmiş sınıflı ilkokullara giden ve uygulamayı bizzat gören öğrenciler kısmen de olsa hazırlıklı olacaklardır.

2. Daha sonra yapılacak olan araştırmalar, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinin, bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılabilir. Öğrencilerin bireysel çalışma becerilerini nelerin etkilediği ve bu becerinin nasıl geliştirileceği hakkında yol gösterici çalışmalar yapılmalıdır.

3. Araştırmacılar, birleştirilmiş sınıfların sahip olduğu dezavantajların giderilmesine yönelik araştırmalar yapmalıdırlar.

4. Yeni atanan sınıf öğretmenleri, göreve birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda başlamışlarsa, onlara birleştirilmiş sınıflı ilkokullar ve bu okullardaki öğretim uygulamaları hakkında hizmet iç eğitim verilmelidir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, mesleklerinin acemiliği yanında bir de birleştirilmiş sınıfın zorluğuyla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durumda, tecrübeli öğretmenlerin yardımları ya da birleştirilmiş sınıflar konusunda onlara yol gösterip yardımcı olacak kişiler fayda sağlayacaktır.

5. Akran öğretimi, özellikle birinci sınıfların bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda sıkça kullanılan bir uygulama olduğu için, bu uygulamaya yönelik kaynak kitaplar hazırlanmalıdır. Öğretici konumda olan öğrencinin, öğrenen konumda olan öğrenciye okuma ve yazma yaptırabileceği ya da başka konularda öğretime yardımcı olacak etkinliklerin bulunduğu kitapların olması akran öğretiminin daha faydalı olmasını sağlayacaktır.

6. Birleştirilmiş sınıflı okulları bulunduğu yerleşim yerlerinde, öğrenci mevcuduna bakılmaksızın anasınıfları olmalı ve öğrencilerin okul öncesi eğitime devamı sağlanmalıdır. Birinci sınıfa yeni başlayan bir öğrencinin okul kültürüne uyumu ve okula adapte olması zor olmaktadır. Bu zorluğa, birleştirilmiş sınıfta öğretim görmesi ve okul öncesi eğitimi almamış olması da eklenince, süreç daha da zorlaşmaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim, bu zorluğa olumlu bir etki yapacaktır.

7. Okuma ve yazma öğretimi kitaplarında bireysel olarak yapılabilecek etkinlikler çoğaltılmalıdır. Birinci sınıf öğrencilerinin, bireysel çalışma becerileri zayıf olduğu için, onların dikkatlerinin dağılmasına ve sıkılmalarına engel olacak etkinlikler, öğrencilerin ödevli saatleri daha verimli geçirmelerini sağlayacaktır.

8. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar için ayrı bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda, öngörülen konuların belirlenen zamanda yetiştirilmesi zor olduğu için, birleştirilmiş sınıfların yapısına uygun özel bir program faydalı olacaktır. Ayrıca programın hazırlanmasında, yerleşim yerinin demografik özellikleri dikkate alınmalıdır. Birleştirilmiş sınıflar daha çok kırsal kesim ve köylerde bulunduğu için bu bölgelere uygun kitaplar ve programlar, öğrencilerin hayatlarının içinden ve daha anlaşılır olacaktır.

9. Birleştirilmiş sınıflardaki uygulama konusunda, öğrenci velileri bilgilendirilmeli ve süreç kolektif bir şekilde ilerlemelidir. Müstakil sınıflara göre birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere ayrılan süre, ikiye, üçe hatta dörde bile bölünebilmektedir. Okuldaki bu dezavantajı gidermek için öğrenciler veli ilgisine ihtiyaç duymaktadır. Bilhassa okuma ve yazma öğrenirken birebir ilgiye ihtiyaç duyan öğrenciler için veli ilgisi faydalı olacaktır.

10. Başta okuma ve yazma öğretimi kitapları olmak üzere ders kitaplarında daha çok etkinlik olması gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler, zamanlarının kayda değer bir bölümünü ödevli saat olarak ve kendi başlarına çalışarak geçirmektedirler. Bu sebeple daha çok etkinliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Ders kitaplarının etkinlik bakımından zenginleştirilmesi, öğretmenleri yardımcı kaynak kullanma veya internette çalışma bulma gibi ek yükümlülüklerden kurtaracaktır.

11. MEB yayınlı ilkokuma ve yazma kitaplarının yanında dağıtılan ödev defterleri, etkinlikleri zenginleştirilerek tüm ilkokuma ve yazma kitaplarının yanında

tüm birinci sınıflara dağıtılmalıdır. Öğrencilere katkı sağlayan ve öğretmenleri ödev hazırlama sorumluluğundan kurtaran defter faydalı olacaktır.

12. MEB yayınlı ilkokuma ve yazma kitaplarının yanında dağıtılan ödev defterlerindeki etkinlikler çoğaltılmalı ve cümle ve metin etkinlikleri de eklenmelidir. Ayrıca defter, görsel açıdan zenginleştirilerek öğrencilerin ilgisi çekecek bir hale getirilmelidir.

13. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar bilgisayar, projeksiyon aleti, internet bağlantısı ya da akıllı tahta gibi teknolojik aletlerle donanımlı hale getirilmelidir. Zamanın müstakil sınıflara göre daha verimli kullanılmak zorunda kaldığı birleştirilmiş sınıflarda, az vakitte çok verimli dersler yapılmalıdır. Bu yüzden eğitim sürecini görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirmek eğitimin kalitesini ve verimini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi: bir durum çalışması*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2014) Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma). *Turkish Studies Dergisi*, 9(5), 251-263.
- Aydemir, O. (2016). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Denizli ili örneği)*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. DOI: 10.17556/erziefd.334982.
- Başar, M. ve Akan, D. (2015). Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretmen sürecinde yaşanan sorunların incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 79-100.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*. 3(1), 164-181.
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: gazi üniversitesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41(2), 1-22.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 246, Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(2), 40-47.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 33-57.
- Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2010). Türk eğitim sisteminin yapısı. R. Sarpkaya (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 27-78). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdem, A. R., Kamacı. S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- Gurbetoğlu, A. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. <http://www.agurbetoglu.com/1sunular.html> adresinden alınmıştır.
- İnce, B. N. ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 391-409. DOI: 10.16986/HUJE.2016015702
- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-26.
- 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.
- MEB (2017). Dik temel harflerle okuma yazma kamuoyuna tanıtıldı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/quotdik-temel-harflerle-okuma-yazmaquot-kamuoyuna-tanitildi/icerik/297> adresinden alınmıştır.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2015). Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). Resmi Gazete. Sayı: 29072.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öz, M. F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palavan, Ö. ve Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştığı problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-96.
- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online E-Dergi*, 11(2), 491-503.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, Z. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*. 37(165), 168-179.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişimleriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 41, 423-433.

- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 166-175.
- Şahin, Ç. (2015). Birleştirilmiş sınıflara ilişkin temel bilgiler. Ş. Çavuş (Editör). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim Online E-Dergi*, 3(2), 48-53.
- TDK. (2017). Büyük Türkçe sözlük. (s. 3874). Ankara.
- Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Niteliği, Sorunları Ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Raporu*, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (s. 122). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşiminin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, H. (2007). Türk eğitiminde velinin rolü. *Milli eğitim üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi*. 174, 54-58.

EKLER**Ek 1. Görüşme İzin Formu**

T.C.
YILDIZELİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50585251-20-E.10257876
Konu : Öğretmenlerle Görüşme İzni Onayı

25/05/2018

YILDIZELİ KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İlgi: a) Sivas Valilik Makamı' nın İmza Yetki Yönergesi.
b) Pervin DEMİR ÇETİN'in 24/05/2018 tarih ve 78496065/605/25 Sayılı Dilekçesi.

İlgi (a) İmza Yetki Yönergesi' nin İlçe Kaymakamları Bölümünün 2. maddesinde “ İl içi ve İl dışı her türlü araç ile personel görevlendirilmesi”, 9. Maddesinde ise “Hizmetin gereği olarak il içi ve il dışı sosyal, kültürel, sportif müsabakalar ile bayram ve törenler; her türlü sınav, toplantı, panel, seminer, konferans, sergi, yarışma ve hizmetiçi faaliyetlerinde görev yapmak üzere idareci, öğretmen, öğrenci, personel ve taşıt görevlendirilmesi onay ve yazılar.” İlçe Kaymakamları tarafından imzalanır ve yürütülür” denmektedir. İlgi (a) yönerge gereğince, Müdürlüğümüze bağlı Bedel İlkokulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan Pervin DEMİR ÇETİN Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Eğitimi almaktadır. Eğitim kapsamında hazırlayacağı "Birleştirilmiş Sınıflarda Okuma Yazma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli yüksek lisans tezini hazırlamak için, müdürlüğümüze bağlı birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleriyle ders saatlerini aksatmadan ve eğitim öğretime engel olmadan görüşme yapması müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abubekir ÖZEN
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim

Erdal KARADAĞ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/05/2018

Yusuf CANKATAR
Kaymakam

Ek 2. Görüşme Formu (Pilot uygulama)**Cinsiyet**

K () E ()

Görev Tanımı

Öğretmen () Müdür yetkili öğretmen ()

Meslekte Kıdem

1-5 () 5-10 () 10-15 () 15'ten fazla ()

Birleştirilmiş Sınıfta Kıdem

1-5 () 5-10 () 10-15 () 15'ten fazla ()

Sınıfınızın Birleştirme Türü

1-2 () 1-2-3 () 1-2-3-4 () Diğer ()

Üniversitede Birleştirilmiş Sınıflı Okula Staja Gittiniz Mi?

Evet () Hayır ()

Birleştirilmiş Sınıflar Üzerine Hizmet İçi Eğitim Aldınız Mı?

Evet () Hayır ()

SORULAR

- 1) Birleştirilmiş sınıfta ilkokuma yazma öğretimi dersinde akran öğretiminin kullanılması konusunda neler düşünüyorsunuz? Akran eğitiminin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- 2) Birleştirilmiş sınıfta öğrencilere ilkokuma yazma dersinde bireysel çalışma becerisi kazandırılması konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 3) Birleştirilmiş sınıfın, öğrencilerin farklı yaş grubundaki bireylerle iletişim kurma becerisi açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- 4) Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretim programının uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 5) Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminde sınıf yönetimi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sınıf yönteminde birleştirilmiş sınıfın avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- 6) Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi yaparken araç gereç ihtiyacı ve veli ilgisi ne boyuttadır? Araç gereç ihtiyacı temini konusunda birleştirilmiş sınıfın avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Ek 3. Görüşme Formu (Asıl)**Cinsiyet**

K () E ()

Görev Tanımı

Öğretmen () Müdür yetkili öğretmen ()

Meslekte Kıdem

1-5 () 5-10 () 10-15 () 15'ten fazla ()

Kaç Yıldır Birleştirilmiş Sınıf Okutuyorsunuz

1-5 () 5-10 () 10-15 () 15'ten fazla ()

Sınıfınızın Birleştirme Türü

1-2 () 1-2-3 () 1-2-3-4 () Diğer ()

Üniversitede Birleştirilmiş Sınıflı Okula Staja Gittiniz Mi?

Evet () Hayır ()

Birleştirilmiş Sınıflar Üzerine Hizmet İçi Eğitim Aldınız Mı?

Evet () Hayır ()

SORULAR

- 1) Birleştirilmiş sınıfta ilkokuma ve yazma öğretiminde akran eğitimi kullanıyor musunuz? Akran eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2) Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimindeki ödevli saatlerde bireysel çalışma becerisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 3) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000-2001 yılına kadar birleştirilmiş sınıflı okullar için ayrı bir öğretim programı hazırlanırken bu tarihten itibaren hem müstakil hem de birleştirilmiş sınıflarda okutulmak üzere tek bir program hazırlanmıştır. İlkokulların 1.sınıfında okutulmak üzere hazırlanan Türkçe programı hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4) İlkokuma ve yazma dersinde bitişik eğik yazı mı yoksa dik temel yazı mı tercih ediyorsunuz? Nedenini açıklar mısınız?
- 5) MEB'in İlkokuma Yazma Kitabı ve geçtiğimiz ilk defa dağıtılan defteri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 6) Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi sırasındaki araç gereç ihtiyacı ne boyuttadır?
- 7) Müstakil birinci sınıf okuttunuz mu? Cevabınız evet ise birleştirilmiş sınıf ile farkları nelerdir?
- 8) Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören 1.sınıflarla ilkokuma yazma dersini, diğer derslerle kıyaslarsanız neler söyleyebilirsiniz?

Ek 4. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Pervin DEMİR ÇETİN
Uyruğu	T. C.
Kişisel Bilgiler	01.12.1991 / Derinkuyu
İletişim Bilgileri	Tel: 0 507 078 15 20 E-posta: demirpervin928@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2005-2006 Nevşehir 2000 Evler Anadolu Lisesi 2006-2009 Nevşehir Anadolu Lisesi Lisans: 2010-2014 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2014-2016: Milli Eğitim Bakanlığı Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yusufoglan İlkokulu Sınıf Öğretmenliği 2016-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Bedel İlkokulu Sınıf Öğretmenliği
