

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM
PROGRAMININ UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Düzce İli Örneği)

Ayşegül SINMAZ

OCAK – 2009

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ
İLKÖĞRETİM
PROGRAMININ UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Düzce İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ayşegül SINMAZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Bolu – 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ayşegül SINMAZ' a ait “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 27/ 01/ 2009

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye(Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşegül SINMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Ocak, 2009, XVI + 134 sayfa

Bu araştırma; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler;
 - a) Eğitim düzeyi,
 - b) Meslekteki kıdem,
 - c) Birleştirilmiş sınıf kıdemi,
 - d) Sınıf mevcudu,
 - e) Okuttuğu sınıf grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda ortak program uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının kazanımlar, içerik, öğretme - öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın evrenini Düzce iline bağlı birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 82 birleştirilmiş sınıf öğretmeni, örneklemini ise; araştırmaya gönüllü olarak katılan 45 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada gerekli verileri elde etmek için Yapıcı (2007) tarafından geliştirilmiş yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri anket formu kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16,0 paket programında çözümlenmiş, birinci alt probleme ait verilerin analizinde frekans, yüzde, anova ve tukey testi; ikinci ve üçüncü alt problemlere ait verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulamasında gerekli olan zamanı, araç-gereç ve çevresel koşulları, araştırma imkânlarını, verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz ve sınıfları kalabalık buldukları bu nedenle programın birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun olmadığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin “eğitim düzeyi”, “mesleki kıdem” ve “birleştirilmiş sınıf kıdemi” değişkenlerinden etkilendiği öte yandan “sınıf mevcudu” ve “okuttuğu sınıf grubu” değişkenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “bağımsız sınıflar ile ortak program uygulamasına” katılmadıkları ve birleştirilmiş

sınıf şartlarını dikkate alan ayrı bir program hazırlanması yönünde öneriler getirdikleri belirlenmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri “yeni ilköğretim programının boyutlarına” ilişkin görüşlerinde “kazanımlar”, “içerik”, “öğretme-öğrenme süreci” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarını birleştirilmiş sınıf şartlarına göre oldukça yoğun bulurken ayrılan süreyi ve gerekli olan araç-gereçleri yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Programın öğretme-öğrenme sürecinde ise etkinliklerin fazla buna karşın ayrılan sürenin, araç-gereçlerin, araştırma imkânlarının yetersiz ve öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme boyutunda “değerlendirme formlarının fazla olması”, “zamanın ve değerlendirme çalışmaları için gerekli olan maddi ve kırtasiye imkânlarının yetersiz kalması”, “proje ve performans ödevleri için araştırma imkânlarının kısıtlı olması” gibi durumların ölçme değerlendirme boyutunu sınırlandırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıflar, Yapılandırmacı Yaklaşım, Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programı

ABSTRACT**AN EVALUATION OF MULTIGRADE CLASS TEACHERS' THOUGHTS
TOWARDS THE APPLICATION OF THE NEW PRIMARY SCHOOL
PROGRAMME****Ayşegül SINMAZ****Postgraduate Thesis****Department of Educational Sciences****Advisor: Assistant Professor Dr. Faruk ÖZTÜRK****January, 2009, XVI, 134 Pages**

The purpose of this study is to determine the multigrade class teachers' thoughts about the application of the new primary school programme.

In this study, following questions are the main ones to be answered:

1. What do the multigrade class teachers think about the new primary school programme as a whole?

Are there any significant differences among their thoughts in terms of the variables such as;

- a) Level of education
- b) Length of professional service
- c) Length of multigrade class experience
- d) Class size
- e) Class grade?

2. What do the multigrade class teachers think about the application of the same programme in both multigrade and monograde classes?
3. What do the multigrade class teachers think about such domains as acquisition, content, teaching-learning period, and evaluation-assessment of the new primary school programme?

Participants of the study are 82 multigrade class teachers working in the multigrade class primary schools in Düzce. Sample of the study consists of the thoughts of 45 volunteer multigrade class teachers.

In this study, Scanning method is used and data are collected through a questionnaire designed by Yapıcı (2007). Data are analyzed via SPSS 16,0 package programme. Data about the first question are analyzed via frequency, percentage, anova and tukey test. On the other hand, data about the second and the third questions are analyzed via descriptive analysis.

In the end of the all analysis, it is observed that the multigrade class teachers are of the same opinion that this new programme is not appropriate to apply into the multigrade classes owing to the fact that the classes are too crowded, time is limited, equipments and teaching-learning environment as well as in-service training activities on the new programme are not enough. Moreover, it is observed that level of education, length of professional service and length of multigrade class experience variables affect the multigrade class teachers' thoughts about this new programme; on the other hand, class size and class grade variables do not have a significant effect on their thoughts.

Most of the participants are of the same opinion that a common programme should not be applied into the multigrade classes and the monograde classes and a new programme should be designed regarding the conditions about the multigrade classes.

The multigrade class teachers suggest that acquisition, content, teaching-learning period and evaluation-assessment domains of the new programme are too intense; they also think that planned time and necessary equipments are not enough for a healthy application of the new programme into the multigrade classes. They state that this new programme are above the students in the multigrade classes. The multigrade class teachers stress that their insufficient financial supplies prevent them from applying this new programme into their multigrade classes.

Key Words : Multigrade Classes, Constructivist Approach, The New Primary School Programme

Canim

Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince büyük emeği olan, bu araştırmanın ortaya çıkmasında beni cesaretlendiren, görüşleriyle yönlendiren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Ali GÜLER' e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca araştırma boyunca bana yol gösteren, motive edici desteğini her zaman hissettiğim sevgili hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN' a ve tüm bölüm hocalarıma tavsiye ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulaması esnasında gerekli olan izinlerin alınması ve verilerin toplanmasında kolaylık sağlayan ve yardımlarını esirgemeyen tüm Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları ile anketlerin uygulama aşamasında büyük katkı sağlayan okul müdürlerimize ve araştırmaya katılan değerli öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım. Verilerin analizi süresince yardımlarını esirgemeyen Nurettin ÖNER' e, araştırmanın teknik aşamasında beni destekleyen ve motive eden sevgili kuzenim Atilla GÜÇLÜ' ye, tezin yazım ve düzenlenmesinde hep yanımda olan her konuda yardımına koşan değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Filiz DURSUN ve Öğr. Gör. Çiğdem DURSUN' a, bugünlere gelmemi borçlu olduğum canım aileme anlayış, sabır ve desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Ayşegül SINMAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Problem Cümlesi	6
1. 3. Araştırmanın Amacı	6
1. 4. Alt Problemler	7
1. 5. Araştırmanın Önemi	7
1. 6. Sayıtlılar	8
1. 7. Sınırlılıklar	8
1. 8. Tanımlar	9
1. 9. Kısaltmalar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
2. 1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı	10
2. 1. 1. Birleştirilmiş Sınıfları Ortaya Çıkaran Nedenler	11

2. 1. 2. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması	12
2. 1. 3. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Yararları	14
2. 1. 4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları	17
2. 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretme - Öğrenme Süreci	19
2. 2. 1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli Dersler	19
2. 2. 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Ödevli Dersler	20
2. 2. 3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilerin Kendi Kendilerine Çalışmaları	22
2. 2. 3. 1. Kendi Kendine Çalışma Ödevlerinin Amaçları	22
2. 2. 3. 2. Kendi Kendine Çalışma Etkinlikleri	23
2. 2. 3. 3. Kendi Kendine Çalışma Ödevlerinin Değerlendirilmesi	24
2. 2. 4. Birleştirilmiş Sınıflarda Seviye ve İlgi Grupları ile Çalışma	26
2. 2. 4. 1. Seviye Grupları ile Çalışma	26
2. 2. 4. 2. İlgi Grupları ile Çalışma	28
2. 2. 4. 3. Seviye ve İlgi Gruplarının Yararları ve Sınırlılıkları	29
2. 2. 5. Yardımcı Öğrenciler ile Çalışma	29
2. 4. Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Gelişim Sürecinde Birleştirilmiş Sınıf Programları	30
2. 4. 1. 1924 İlkokul Programı	31
2. 4. 2. 1926 İlkokul programı	32
2. 4. 3. 1930 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı	34
2. 4. 4. 1936 İlkokul Programı	36
2. 4. 5. 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı	36
2. 4. 6. 1939 Köy Okulları Program Projesi	37
2. 4. 7. 1948 İlkokul Programı	38
2. 4. 8. 1968 İlkokul Programı	41
2. 5. 2004–2005 Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programı ve Temel Özellikleri	45
2. 6. Yapılandırmacı Yaklaşım	48
2. 6. 1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Eğitim Programı	50
2. 6. 1. 1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Hedefler	51
2. 6. 1. 2. Yapılandırmacı Yaklaşımında İçerik	52

2. 6. 1. 3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Yaşantıları	53
2. 6. 1. 4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınama Durumları	55
2. 6. 1. 5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	56
2.7. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması ile Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerinin Karşılaştırılması	57
2. 8. İlgili Literatür	68
2. 8. 1. İlgili Araştırmalar	68

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	71
3. 1. Araştırma Modeli	71
3. 2. Evren ve Örneklem	71
3. 3. Veri Toplama Yöntemi	73
3. 4. Verilerin Analizi	74

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR	75
4. 1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4. 4. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
4.5. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99

4. 6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Grubu Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	101
4. 7. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Ortak Program Uygulanması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4. 8. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Boyutları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.8.1. Yeni İlköğretim Programının Kazanımlar Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.8.2. Yeni İlköğretim Programının İçerik Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	109
4. 8. 3. Yeni İlköğretim Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
4. 8. 4. Yeni İlköğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113

BÖLÜM V

SONUÇLAR	116
5. 1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	116
5. 2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	117
5. 3. Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Ortak Program Uygulanması Hakkındaki Görüşlere İlişkin Sonuçlar	118
5. 4. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Boyutları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	118

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....	120
KAYNAKLAR	123
EKLER.....	128
EK- 1: Araştırma İzni.....	128
EK- 2: Araştırma İzni.....	129
EK- 3: Öğretmen Görüşleri Anket Formu	130
ÖZGEÇMİŞ	134

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1- Birleştirilmiş Sınıf Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	12
Tablo 2- Sınıfların Birleştirilme Şekilleri	14
Tablo 3- Yıllara Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Mihver Ders Programları.....	44
Tablo 4- Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Karşılaştırılması.....	54
Tablo 5- Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem ve Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenlerine Göre Dağılımı	72
Tablo 6- Öğretmenlerin Yeni Programa İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	75
Tablo 7- Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	87
Tablo 8- Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	88
Tablo 9- Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	93
Tablo 10- Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	94
Tablo 11- Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları...	95
Tablo 12- Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları ...	96
Tablo 13- Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	99
Tablo 14- Okuttuğu Sınıf Grubu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	101
Tablo15- Öğretmenlerin Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Ortak Program Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	103
Tablo 16- Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	104
Tablo 17- Programın Kazanımlar Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	107
Tablo 18- Programın İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	109
Tablo 19- Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	111
Tablo 20- Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	113

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Türk eğitim sistemi içerisinde ayrı bir öneme sahip olan ve eğitim sistemimizin temel basamağını oluşturan ilköğretim, 6–12 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Toplumun büyük kesimine ulaşması ve ilköğretimdeki okullaşma oranının diğer öğretim basamaklarından fazla olması, ilköğretimin önemini daha da belirginleştirmektedir.

Türkiye'nin coğrafik ve ekonomik şartları sekiz yıllık temel eğitimin tek okul tipi ile gerçekleştirilmesini engellemektedir. Bu nedenle kız ve erkek bütün vatandaşlar için parasız ve zorunlu olan sekiz yıllık temel eğitimin yaygınlaştırılmasında ve ilköğretimin amaçlarına ulaşmasında farklı uygulamalara başvurulmuştur (MEB, 2002: 14). İlköğretim okulları, ikili öğretim yapan okullar, taşınmalı ilköğretim okulları, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları bu uygulamalardandır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki Türkiye zorunlu olan sekiz yıllık temel eğitimi gerçekleştirebilmek için var olan okulları kullanmak, gerekirse bunları revizyona tabi tutmak zorundadır (MEB, 2002: 20). Ancak bu yenileme çalışmaları yapılırken Türkiye'nin kendine özgü gerçekleri göz önüne alınmalıdır. Bu açıdan bakıldığında; kendisine alternatif olarak düşünülen uygulamalara rağmen ilköğretim okulları içinde ağırlığını korumaya devam eden birleştirilmiş sınıflı okulların önemi daha da artmaktadır.

Program Taslağında birleştirilmiş sınıflı okullar, birden fazla sınıfın yönetimi bir öğretmen tarafından yapılan okullar olarak tanımlanır. Yurdumuzda bu tip okulların sayısı dikkate alındığı zaman, birleştirilmiş sınıfların ilköğretim çalışmalarında ne derece bir önem taşıdığı açıkça görülür (Karagöz, 1965: 10).

İstatistiklere göre mevcut ilköğretim okullarının yarısına yakını birleştirilmiş sınıflı okullardır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıftakilerin yaklaşık %10'u kadardır (MEB, 2005). Taşımali öğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları uygulamalarına rağmen birleştirilmiş sınıf uygulamasının daha yaygın olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. Özellikle nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim birimlerinde, her köye beş derslikli bir okul yapmak ve her sınıfa bir öğretmen vermek hiç de ekonomik değildir. Bu şartlarda, birden fazla sınıfın birleştirilerek, bir ya da iki derslikte bir ya da birkaç öğretmen tarafından yetiştirilmesi zorunluluğu doğmuştur. Bu uygulama sadece Türkiye'ye özgü bir uygulama değildir. AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye gerçeklerinden biridir. Bu gerçeği görmezden gelemeyiz (Erdem, 2006: 14).

Birleştirilmiş sınıflarla öğretim uygulamasında, başta birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve sosyal koşullarını göz önüne alan bir program hazırlanması, araç gereç ve donanım ihtiyaçlarının karşılanması gibi bazı eksikliklerin yerine getirilmesi koşuluyla şu avantajları sağlamaktadır:

Birleştirilmiş sınıfların öğretiminde, öğretmen her an bir sınıfla karşı karşıya değildir. Bu durum bir kısım sınıfların kendi kendine çalışmasına olanak sağlar; çocukların kendi kendine çalışma alışkanlığı kazanmalarına yardım eder (Binbaşioğlu, 1983:3). Ayrıca farklı yaş ve gelişim özelliğindeki öğrencilerin birlikte

gelişmelerine ortam hazırlar. Taşınmalı ve yatılı okulların kendine has olumsuzlukları yaşanmamış olur. Öğretmen rehberliği ya da rehberliği dışında üst sınıf öğrencileri, yardımcı öğrenci olarak kendilerinden alt sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenmesinde yardımcı olmaktadır (Kılınç, 2005: 39).

Kendi kendine çalışma saatlerinde; öğrenciler yeni derse hazırlanmak, geçen dersleri tekrar etmek, inceleme- araştırma- gözlem yapmak, okuma- yazma etkinlikleri, dersane ve okulla ilgili işler, sosyal çalışmalar hazırlamak, uygulama bahçesi ile ilgili çalışmalar gibi etkinlikler yaparak kendi öğrenmelerini kontrol etme, aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, işbirlikli öğrenme, beceri kazanma, dayanışma gibi hem bilişsel hem de duyuşsal ve devinişsel olarak gelişimleri sağlanmaktadır (Komisyon, 2000: 34).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının belirtilen yararları dışında bağımsız sınıf uygulamasına göre bazı sınırlılıkları da vardır. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının başta araç gereç ve eğitim teknolojilerinin yetersizliği olmak üzere, maddi olanaksızlıklar, programın köyün ihtiyaçlarına cevap vermemesi, programdaki hedeflere ulaşmada zaman yetersizliği, ailelerin tutumu, okul- aile işbirliği, idari işler ve birleştirilmiş sınıfta görevli öğretmenlerin hizmet içi ve rehberlik sorunları; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının öngördüğü bazı ilkeleri, gerçekleştirmede sıkıntılara yol açmaktadır. Ancak bu sınırlılıklar da ortadan kaldırıldığı takdirde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği en iyi ortamın birleştirilmiş sınıflar olduğu görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasını da daha etkili ve verimli duruma getirmek için değişik dönemlerde çalışmalar yapılmış, programlar hazırlanmıştır. 2000–2001 öğretim yılına kadar “Birleştirilmiş Sınıflar Programı” İlkokul Programı içinde ayrı bir program olarak yer almaktaydı. Ancak; Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18. 05. 2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000- 2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan programların yerine, müstakil (bağımsız) sınıflarda uygulanan; “Fen Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler” ve “Hayat Bilgisi” programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2000: 5). 2000- 2001 öğretim yılından

itibaren uygulanmaya başlanan son değişiklikle, birleştirilmiş ve bağımsız sınıflar arasında birinci ve ikinci devredeki mihver ders programları arasındaki farklılık giderilmiştir.

Hızla gelişen bilim ve teknoloji karşısında ülkelerin her alanda, başta eğitim programları olmak üzere sürekli olarak yenilenmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek için yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlamış olduğu 2004- 2005 İlköğretim Birinci Kademe Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır olmak üzere 9 ilde 120 deneme okulunda uygulamaya koymuş, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren de tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim birinci kademe öğretim programı sadece bağımsız sınıflarda değil birleştirilmiş sınıflarda da uygulandığından, bağımsız sınıflar için öngörülen öğrenme yöntem, teknik, model ve stratejilerinin çoğu birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Yeni İlköğretim Programı (1- 5), Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji ders alanlarında yenilenmiştir. 2005- 2006 eğitim- öğretim yılından itibaren, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Hayat Bilgisi 1. sınıf (1. yıl) temaları, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde 4. sınıf (1. yıl) temaları uygulanacaktır. Uygulama dönüşümlü olarak devam edecektir (Köksal, 2005: 19).

Bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından aktif bir biçimde yapılandırılması gerektiğini ileri süren yapılandırmacı öğrenme teorisinin en iyi uygulanabileceği okullar birleştirilmiş sınıflı okullardır. Çünkü birleştirilmiş sınıflı okullarda zamanının çoğunu öğrenci kendi kendine çalışarak ve öğrenerek geçirmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının yapısından ve işlevlerinden kaynaklanan temel özellikleri, öğretmen ve öğrencinin rolleri, öğrenme ortamı, uygulanan yöntem ve teknikler (işbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları, kendi kendine çalışma saatleri, akrandan öğrenme gibi)

ile değerlendirme tekniklerinin (kendi kendini değerlendirme, grupla, yardımcı öğrencilerle, sınıfça değerlendirme gibi) 2004- 2005 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ile birebir örtüştüğü görülmektedir. Ancak birleştirilmiş sınıflarda araç gereç eksikliği, maddi olanaksızlıklar, idari işler, hizmet içi eğitim ve rehberlik eksikliği, programın köyün ihtiyaçlarından uzak olması, programdaki hedeflere imkânsızlıklar ya da zaman yetersizliğinden ulaşılamaması yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda tam anlamıyla uygulanmasını engellemektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik programlar geliştirilememesi, bağımsız sınıf programlarının küçük değişikliklerle birleştirilmiş sınıflarda uygulanması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Şehir okullarına göre hazırlanan program, köy ilköğretim okulu özelliklerini dikkate almamış, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemiştir. Ayrıca her sınıfta okutulan ders çeşidi ve sayısı birleştirilmiş sınıflı okullar için fazladır.

Yeni ilköğretim programı, öngördüğü öğrenme ortamı, gerekli olan eğitim teknolojileri ve materyalleri, öğrencilerden beklediği araştırma ve inceleme imkânları ve öğrenci düzeyi ile her açıdan donanımlı ve gelişmiş okullara yönelik hazırlanmış gibi görünmektedir. Ancak Türkiye'nin çoğu köy, kasaba ve gecekondu okulları, en temel hizmet ve gereksinimlerden bile yoksundur. Yeni programın, birleştirilmiş sınıflarda nasıl uygulanacağı konusunda açıklamalar belirsizdir. Yeni programlar hazırlanırken ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarının göz önünde tutulması gerekmektedir. Çünkü bir okulun sahip olduğu, donanım, araç- gereç ve fiziki özellikleri öğretim programının uygulamadaki başarısını etkilemektedir.

Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe yani programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Program tasarısına uygun olarak hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanır. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası tasarı olmakla birlikte uygulama göz

önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998: 9).

İşte bu noktada bağımsız sınıflarla birlikte birleştirilmiş sınıflarda da uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir.

1. 2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşleri Nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1. 3. Araştırmanın Amacı

Birleştirilmiş sınıflarda 1968 yılından itibaren uygulanmakta olan öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu’nun 18. 05. 2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000- 2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılarak müstakil sınıflarda uygulanan programların birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır. Bu karar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Yeni İlköğretim Programı da 2005- 2006 öğretim yılından itibaren bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda ortak olarak uygulamaya konulmuştur. Aynı program uygulanmasına rağmen bağımsız sınıfların fiziki-sosyal-ekonomik şartları ile birleştirilmiş sınıfların olanakları aynı değildir. Bu nedenle uygulamada sorunlar yaşanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında birleştirilmiş sınıfların genel durumu, temel özellikleri ve uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik olarak birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

1. 4. Alt Problemler

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler;
 - a) Eğitim düzeyi,
 - b) Meslekteki kıdem,
 - c) Birleştirilmiş sınıf kıdemi,
 - d) Sınıf mevcudu,
 - e) Okuttuğu sınıf grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda ortak program uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 5. Araştırmanın Önemi

Birleştirilmiş sınıflı okulların farklı yapısı, işleyişi, imkânları, kaynakları ile bulunduğu birimlerin - ki bunlar çoğunlukla köylerdir - özellikleri ve ihtiyaçları göz ardı edilmekte ve şehir hayatı ile eş değer tutularak bağımsız sınıflarla aynı program uygulanmaktadır. Bu da öğretmenlere uygulamada birçok sıkıntı yaşatmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yakın zamanda çok sayıda araştırma yapılmadığı gözlenmiştir. Özellikle yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesine yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ve uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleriyle ilgili araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma; özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerini belirleme ve bu doğrultuda öneriler geliştirme hedefindedir.

Aynı zamanda birleştirilmiş sınıf uygulamasının temel özellikleri ve sağladığı avantajlar incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ilkeler ile örtüştüğü gözlemlenmiş ve benzerlikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca bu araştırma sonuçlarının birleştirilmiş sınıflar ve yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili yapılacak olan diğer araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek niteliktedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarını gönüllü, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.

1. 7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2004- 2005 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğini ölçen ölçek ile sınırlıdır.
2. 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında Düzce iline bağlı merkez ve ilçedeki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1. 8. Tanımlar

Bağımsız (Müstakil) Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin yaş ve öğrenim düzeylerine göre her sınıfta bir öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıf.

Birleştirilmiş Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıf.

Program Değerlendirme: Yeni bir programın uygulanmasının ardından, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması (Ornstein & Hunkins, 1988; aktaran Erden, 1998).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı: Bilginin öğrenci tarafından aktif bir şekilde çeşitli öğrenme etkinlikleri ile oluşturulduğu, dışarıdan ve tek kaynaktan aktararak kalıcı öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini savunan öğrenme ortamı.

Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programı: 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan, 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında ise uygulamaya konulan; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları.

1.9. Kısaltmalar

M. E. B. : Milli Eğitim Bakanlığı

T. T. K. : Talim Terbiye Kurulu

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2. 1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

İlköğretim programına göre birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup meydana getirmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf öğretimi denir (Erdem, 2006: 10).

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak bir öğretime; “Birleştirilmiş sınıflarda öğretim” denir. Köy okullarımızın çoğu, kasaba okullarımızın bir kısmı birleştirilmiş sınıflar halinde öğretim yapmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983: 1).

Birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde, birlikte çalışma esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıf olarak tanımlanabilir (Köklü, 2000: 31).

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması, ilkokulda birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından ders yapılmasıdır (Fidan& Baykul, 1997: 2).

Birleştirilmiş sınıf, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilememesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır (Oğuzkan, 1993: 33).

Birleştirilmiş sınıf, bir öğretmenin aynı anda birden fazla sınıfla çalıştığı çoğunlukla gelişmekte olan ülkelerde yaygın olan sınıflardır (www.ioe.ac.uk/multigrade).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim; bir sınıfta bir öğretmen tarafından farklı sınıfların öğretiminin yapıldığı öğretim yaklaşımıdır (www.unesco-icba.org/index).

2. 1. 1. Birleştirilmiş Sınıfları Ortaya Çıkaran Nedenler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim; Türk Milli Eğitim Sisteminde eskiden beri uygulanmaktadır. Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliğidir (Erdem, 2006: 13).

Türkiye’de derslik sayısının azlığından kaynaklanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmen ve öğrenci sayısının azlığından kaynaklanırlara göre daha azdır. Bu uygulama daha çok öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmaktadır (Köksal, 2005: 8). Nüfusu az olan köylerde bir sınıfı teşkil eden öğrenci sayısının azlığı; az mevcutlu sınıflara ayrı bir öğretmen verilmesinin imkânsızlığı, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde bir öğretmenin yönetiminde okutulması mecburiyetini doğurmuştur (MEB, 1997: 465). Yaklaşık 17 bin birleştirilmiş sınıflı okulun 7 bin 500’ünün tek öğretmenli olması, “öğrenci sayısının azlığının” birleştirilmiş sınıfla öğretimin en önemli nedeni olduğunu göstermektedir (Erdem, 2006: 13). Bunun nedeni olarak da köyden kente yapılan göçlerin artması ve aile planlaması konusunda ailelerin bilinçlenmesi gösterilebilir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılan bir diğer neden de öğretmen sayısının yetersizliğidir. Tek derslikli bir okulda kırk öğrenciye kadar bir öğretmen kadrosu, öğrenci sayısı kırk biri aştığında ise iki öğretmen kadrosu verilmektedir.

Örneğin; 35- 40 öğrencinin bulunduğu bir köye, beş derslikli bir okul yapmak ve beş öğretmen görevlendirmek ekonomik olmadığından, tek derslikli bir okul yapılarak bir öğretmen görevlendirilmektedir. Öğrenci sayısı 60- 70 olan bir köye ise beş derslikli okul yerine iki ya da üç derslikli okul yapılarak iki ya da üç öğretmen görevlendirilmektedir (Köksal, 2005: 8).

2005- 2006 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre ülkemizde 34.989 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 16.069’unda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. 2005–2006 öğretim yılı ilköğretim okulu öğrenci sayısı ise 10.408.442 olup bu öğrencilerden 561.795 tanesi birleştirilmiş sınıflı okullarda okumaktadır. İstatistiklere göre Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında toplam 389.859 öğretmen görev yapmaktadır ve bu öğretmenlerden 26.470’i birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışmaktadır (MEB, 2005-2006 Yılı İstatistikleri). 2005- 2006 eğitim- öğretim yılı mevcut birleştirilmiş sınıf türleri ile öğretmen ve öğrenci sayıları ise Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Birleştirilmiş Sınıf Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
2 Sınıf Bir Arada	9.923	214.398
3 Sınıf Bir Arada	7.788	167.053
4 sınıf Bir Arada	969	16.035
5 Sınıf Bir Arada	7.790	164.309
Toplam	26.470	561.795

Kaynak: MEB 2005- 2006 Yılı İstatistikleri

2. 1. 2. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Köy varlığını devam ettirdikçe de birleştirilmiş sınıflarda öğretim durumu devam edecektir (Köklü, 2000: 31). Bu sorun yalnız bizde değil dünyanın birçok ülkesinde de vardır. Bu nedenle bu sorun, eğitimcileri, ciddi kaygılara yöneltmiş ve pratik yollar aramaya zorlamıştır. Örneğin; Amerika’dan, köy okullarımızı incelemek ve bu soruna çare bulmak üzere 1952’ de Türkiye’ ye çağırdığımız Prof. K.V. Wofford’ un özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında yaptığı dört aylık inceleme sonucunda sunduğu raporda “sınıf sistemi” yerine “grup sistemi” gerektiğini belirtmiştir (Binbaşioğlu, 1983: 2).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre bu sınıfların yönetiminde birçok değişik birleştirme şekli oluşturulmuştur. Birinci, ikinci, üçüncü sınıflar “A” grubu; dördüncü, beşinci sınıflar da “B” grubu olmak üzere iki ana gruba ayrılmıştır. Buna göre, ilkokul programında belirlenen birleştirilmiş sınıf şekilleri şöyledir:

- Tek öğretmenli okullarda A ve B grupları aynı öğretmen tarafından yönetilir. Bu, yönetimi en zor olan birleştirilmiş sınıf biçimidir.
- İki öğretmenli okullarda A grubu bir öğretmen, B grubu da diğer bir öğretmen tarafından okutulur.
- A ve B gruplarındaki öğrenci sayısı toplamalarının, sayıca birbirinden çok farklı olması durumunda, A grubundaki üçüncü yıl öğrencileri de B grubu öğretmeni tarafından okutulabilir.
- A ve B grubu öğrencileri toplamının normalin çok üzerinde olması halinde, öğretmenin rızası ile ikili öğretim yapılabilir.
- Öğretmen, öğrenci ve derslik sayılarına göre okul müdürü ile öğretmen anlaşarak en uygun şekli seçerler. Bu durumda bölge müfettişlerinin de görüşünün alınması uygun olur. Yörenin özelliğine göre gerektiğinde B grubu öğrencileri de taşınmalı eğitim kapsamına alınabilir (Fidan & Baykul,1997: 3).
- Ayrıca bir okulda hem öğretmen hem de aday veya vekil öğretmen varsa, A grubunu asil öğretmenin, B grubunu aday veya vekil öğretmenin okutması esastır (Komisyon, 2000: 17).

Tablo 2: Sınıfların Birleştirilme Şekilleri

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

Kaynak: Köksal, 2005: 15

2. 1. 3. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Yararları

Eğitim; salt, bilgi aktaran bir süreç değildir. Öğrencinin entelektüel ve sosyal gelişimini de biçimlendiren önemli bir araçtır. Konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireyler “bilgi aktaran” eğitim sürecinde yetişemezler (Köksal,2005:9).

Birden fazla sınıfın birleştirilmesi ile oluşturulan sınıflarda farklı yaş, gelişim ve bilgi düzeyindeki öğrenciler bir arada birbirinden öğrenme ve yardımlaşma imkânı doğar. Bu tip okullar özellikle dağlık bölgelerde ve memleketin ücra köşelerinde yaşamakta olan çocukların eğitiminden yoksun kalmamaları için bu gibi yerlerde birer küçük okul açmakla devletin eğitim hizmetleri en uca kadar götürülmüş olur; mecburi öğrenimin yapılması kolaylaşır (Karagöz, 1966: 13). Bunların dışında birleştirilmiş sınıfla öğretimin yararları şunlar olabilir:

- Her köye beş dershaneli okul yerine köylerin nüfus durumu göz önüne alınarak bir veya iki dershaneli okul yapılması hem ekonomik hem de daha çok okulsuz köyü okula kavuşturma imkânı sağlamaktadır (Erdem, 2006: 14).

- Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları, “Taşımalı Sistem Uygulaması” ve “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları”nın bazı olumsuzluklarına karşın bir alternatif durumundadır. Birleştirilmiş sınıflı okullar büyük masraflarla açılan bölge okulları ve öğrencilerin taşıt araçları ile taşındığı gündüzlü bölge okullarında çok daha ekonomiktir. Taşıt aracı ve gerekli eleman kullanılması bakımından tasarrufludur. Özellikle haberleşme ve ulaşım araçları yetersiz olan bölgelerde büyük hizmetler görür. Yatılı ilköğretim bölge okullarının ise öğrenciler üzerindeki olumsuzlukları bilim adamlarınca tartışılmaktadır. Özellikle, sevgiye çok gereksinim duydukları bir yaşta, çocukların ailelerinden uzak tutulmasının ciddi psikolojik travmalara neden olduğu söylenmektedir (Köksal, 2005: 13).
- Köyün içinde kurulan okul, aynı zamanda çevresindeki yetişkinler için sosyal ve kültürel bir merkez olma görevini de yapabilir. İyi yetişen köy öğretmeni toplum kalkınmasında önemli rol oynar (Karagöz, 1966: 13).
- Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirerek ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak kolaylaşmaktadır (Erdem, 2006: 14).
- Öğrenciler kendilerini yakından tanıyan tek ve aynı öğretmen ile karşı karşıya kaldıklarından, öğretmen öğrenci ilişkisi daha iyi gelişir. Öğretmen kalabalık okullara kıyasla öğrencisini daha yakından tanır. Öğrenci yönünden de faydalıdır çünkü sürekli bir arada bulunan öğrenciler, birbirlerini daha iyi tanır ve samimi bir ortamda güven ve huzur içinde öğrenme imkânı bulurlar.
- Pedagojik yönden tek öğretmenli okulların avantajları küçümsenemez. Öğretmensiz geçen zamanlarda (ödevli saatlerde) öğrenciler kendi kendine çalışmak zorundadır (Karagöz, 1966: 13). Böylece öğrenciler kendi kendilerine çalışma, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar. Öğrenciler kendi başlarına meşgul olacakları saatlerde sadece öğrendiklerini tekrar etmekle vakit

geçirmezler. Öğrencilere bu saatlerde yeni konular üzerinde hazırlanma fırsatı verilmelidir. İyi organize edildiği takdirde bu çalışmalar öğretimin verimini arttıracak gibi, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini de geliştirecektir. Böylece birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin kendi başlarına çalışmak zorunda bulunmaları bir eksiklik olarak değil, onları kendi kendilerine etkin olmaya yardım eden güzel bir fırsat şeklinde görülmelidir (MEB, 1968: 319).

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencileri ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlama imkanı olabilmektedir (Köksal, 2005: 11).
- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler zorunlu olarak, bireysel, küme ve sınıf çalışmalarına katılırlar. Bu da başka sınıflarda bile yapılması gereken bir durumu kendiliğinden yaratır. Bu çalışmalarda öğrenciler, birbiri ile işbirliği yaparak bir konuyu hazırlar ve tartışır. Bu da onların toplumsal gelişimine yardım eder (Binbaşoğlu,1983:3).
- Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfla aynı anda ilgilenemeyen öğretmen üst sınıflardan yetenekli ve çalışkan öğrencileri, diğer sınıflara yardımcı olması için yardımcı öğrenci olarak görevlendirir. Böylece öğrencilerde sorumluluk alma ve yardımlaşma duyguları gelişir.
- Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğretmen ve öğrenci okuldaki diğer işlerden de sorumludur çünkü köyden bir yardımcı bulunmadığı takdirde bu okullarımıza devlet, hizmetli görevlendirmemektedir. Bu nedenle yeri geldiğinde okulun temizlik, ısınma, badana, boya ve bahçe işleri öğrencilerle birlikte yapılır. Sınırlılık gibi görünen bu durum öğrencilerde sorumluluk alma, yardımlaşma, işbirliği, yaratıcılık gibi beceri ve deneyimlerin gelişmesini sağlar.

2. 1. 4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sağladığı yararların dışında beraberinde getirdiği birtakım sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- Sınıf öğretmenliği yapanların tamamı, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip değildir. Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyonu olan değişik fakülte mezunları arasından yetişen sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, uygulama konusunda bilgi sahibi olmadığı için sıkıntı yaşamaktadır (Köksal, 2005: 14).
- Denetim hizmeti yetersizliğinden kaynaklanan sebeplerle, öğretmenler yeteri kadar rehberlik hizmeti alamamaktadır (Köksal, 2005: 12).
- İlköğretim programında belirtilen hedeflerin tümüne ulaşabilmek güçleşmektedir (Erdem, 2006: 16).
- Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. Beş sınıflı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program, 2000–2001 öğretim yılından itibaren aynen birleştirilmiş sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Tek bir sınıflı (bağımsız sınıfl) okutan öğretmen ile beş sınıflı bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu tartışılmaz (Köksal,2005: 12).
- Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program, köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez (Mihçı, 1983: 13).
- Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde

gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Köksal,2005: 12).

- Birleştirilmiş sınıfların mali açıdan kaynaklarının kısıtlı olması gerekli araç gereçlerin temin edilmesini zorlaştırmaktadır. Oysaki bu okullara 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu gereği köy bütçesinden en az % 10 oranında bir ödeneğin ayrılması öngörülmekte ancak bu okullar çoğunlukla bu ödeneği alamamakta ya da köy yönetimi ile sorun yaşamaktadır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, sadece okulda eğitim-öğretim faaliyetleri ve idari işlerden değil aynı zamanda okulun bakımı, onarımı, temizliği ve ısınması gibi diğer işlerden de sorumludur.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri genellikle köylerde görev yaptıkları için, öğretmenler uyum ve alışma sorunu yaşarlar. Bir an önce köyden kurtulmanın yolunu ararlar. Bu nedenle de birleştirilmiş sınıflarda çok sık öğretmen değişikliği yaşanır (Doğan, 2000: 218).
- Okula devamın yüzde yüz sağlanamaması. Özellikle kız öğrencilerin devamının sağlanmasında önemli güçlüklerle karşılaşılması (Karagöz, 1966: 25). Ayrıca kırsal alanda yaşayan aileler tarım ve hayvancılık ile uğraştıkları için çocuklarının kendilerine yardım etmesini tercih etmekte sonuç olarak da okula devamın sağlanması güçleşmektedir.
- Özellikle köy şartlarında okul-aile ve aile-öğrenci ilişkisinin sağlanamaması, velilerin duyarsız olması eğitim öğretim faaliyetlerini ve başarıyı güçleştirmekte öğretmeni sorunlarla baş başa bırakmakta, daha da yalnızlaştırmaktadır.

2. 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretme-Öğrenme Süreci

Bu bölümde birleştirilmiş sınıfların öğretme-öğrenme sürecinin nasıl yürütüldüğüne dair kısa ve genel bilgiler verilecektir.

2. 2. 1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli Dersler

Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapan öğretmen öğretimi; öğretmenli ve öğretmensiz (ödevli) ders saatleri olarak gerçekleştirir (Akbaşlı&Pilten, 1999, aktaran Erdem, 2006: 162).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin kendisinin yönettiği derslere “öğretmenli dersler” denir. Öğretmenli dersler, öğretmenin öğrencilerle doğrudan doğruya ilgilendiği saatlerdir. Öğretmenli derslerde öğretmen öğrencilere kılavuzluk eder, kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve beceriyi kazandırıcı etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapar (Erdem, 2006: 162). Öğretmenli derslerde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

- Öğretmen öğretim için çok iyi bir hazırlık yapmalı öğretmenli ve öğretmensiz dersleri bir bütün oluşturacak şekilde düzenlemelidir. Öğretim planı ayrıntılı bir şekilde hazırlanmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri güç olan konulara öncelik vermelidir. Öğretmenli derslerde ele alınacak konular, öğrencilerin kendi başlarına ve kendi çabalarıyla öğrenemeyecekleri derecedeki ağır, karmaşık, zor ve ilk defa karşılaştıkları konulardır. Öğrencilerin hayatı için çok önemli ve öncelikli olan konular öğretmenli derslere bırakılmalıdır (Doğan, 2000: 183).
- Öğretmen bir konuyu, birkaç sınıfla ortak olarak işlediği takdirde, sınıf düzeylerini dikkate alarak; konu üzerinde her sınıfın seviyesine göre

çalışmalıdır. Hayat bilgisi dersinde konu, üç sınıfın durumuna göre genel olarak izlendikten sonra ileri sınıf öğrencilerinin dikkati başka noktalara çekilerek genişletilmelidir.

- İfade ve beceri derslerinde birleşmeyen konular bulunduğu takdirde, öğretmen dersin bir kısmında bir sınıf konusunu; diğer kısmında da öteki sınıfın konusunu işlemelidir. Bu derslere programda üst üste iki saat ayrılması durumunda; iki sınıfın konusu birleşmiyorsa bir ders saatinde bir sınıfın diğer ders saatinde de öteki sınıfın konusu işlenir (Komisyon, 2000: 26).
- Öğrencilerin öğretmensiz derslerde yapacakları çalışmalara yol gösterici bir strateji takip edilmelidir ve öğretmensiz saatlerde yaptıkları çalışmalar grupça değerlendirilmelidir.

2. 2. 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Ödevli Dersler

Birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin başarısı önemli ölçüde öğretmensiz geçen derslerde öğrencilerin kendi kendine yaptıkları çalışmalara bağlıdır.

Öğretmensiz (ödevli) derslerde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Öğretmen çalışmaları çok iyi planlamalıdır. Ödevli dersleri bir eksiklik olarak değil, öğrencilerin kendilerini etkin kılmaya yarayan özel bir fırsat olarak değerlendirmelidir.
- Öğretmenin yönetiminde yapılmayan bu çalışmaların rastlantıya bırakılmaması ve çalışmaların ciddi olarak yürütülmesi için öğrencilere hangi davranışları kazanmaları veya hangi amaçlara ulaşmak için hangi çalışmaları nasıl yapmaları gerektiği önceden belirlenmeli yazılı veya sözlü açıklamalarla öğrencilere duyurulmalıdır. Öğrencilere ne yapacakları ve nasıl çalışacakları konusunda örneklerle ayrıntılı bir açıklama yapılmalıdır.

- Öğretmensiz geçen kendi kendine çalışma derslerinde başarılı olmak; verimli çalışma ve öğrenme tekniklerine sahip olmaya bağlıdır. Bu nedenle çocuklara sürekli olarak, verimli çalışma teknikleri, okuduğunu anlama, sessiz okuma, not alma, özet çıkarma, sözlük kullanma, harita okuma, gözlem yapma, kompozisyon yazma gibi temel çalışma tekniklerine ait beceriler kazandırılmalıdır (Fidan&Baykul, 1997: 12). Öğrencilerin kendi kendilerine meşgul olacakları bu saatlerde sadece öğrendiklerini tekrarlama değil aynı zamanda yeni öğrenmelere, çalışmalara hazırlanma imkânı verilmelidir.
- Ödevli derslerde öğrencilerin ilgisini derse çekmek, etkin katılımını sağlamak için kendi başlarına çalışabilecekleri, ilgi çekici ve ödevli dersin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte çalışmalar yaptırılmalıdır.
- 1. ve 2. sınıfların ödevli çalışmaları yarım saatten fazla sürmemeli veya bıkkınlık duymaya başlandığı zaman değişik çalışmalara gidilmelidir.
- Ödevli derslerde öğrencilere verilen ödevlerin amacı, onları meşgul edip susturmak olmadığı, kendi kendilerine çalışıp bir şeyler öğrenmek ve beceriler kazanmak olduğu öğrencilere anlatılmalı, ele alınacak etkinlikler büyük ve küçük bütün çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Komisyon, 2000: 27).
- Ödevli derslerde verilen çalışmaların amacına ulaşp ulaşmadığını belirlemek amacıyla mutlaka değerlendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde geri dönüt alamayan öğrencide yanlış öğrenmeler oluşabileceği gibi değerlendirme yapılmadığını gören öğrencinin çalışmalarını aksatıp tamamlamamasına neden olacaktır.

2. 2. 3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilerin Kendi Kendilerine Çalışmaları

Kendi kendine çalışmaya alışmak bütün öğrenciler için gereklidir. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler için ise zorunludur. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenciler, okuldaki zamanlarının bir bölümünü kendi kendine çalışarak geçirmek durumundadır. Öğretmen bir grup öğrenci ile ilgilenirken diğer bir grup kendi kendine çalışmak zorundadır. Bu zorunluluktan dolayı, öğrencilerin kendi kendilerine çalışarak “öğrenmeyi öğrenmeleri” gerekmektedir (Erdem, 2006: 171). Bu nedenle mümkün olduğu kadar öğrencilerin kendi kendine çalışmasına fırsat verilmeli böylece öğrencide sorumluluk alma, kendi kendine çalışma ve öğrenme becerileri kazandırılarak sınırlılık olarak görülen bu saatler öğrenci yararına dönüştürülebilir.

Birkaç sınıfı verimli olarak bir arada idare edebilmek, öğretmenlerin derslerini esaslı bir şekilde hazırlamaları ile mümkündür. Bu çalışmaların verimli olabilmesi, öğretmenin günlük işlerini, öğretmenli ve öğretmensiz geçecek saatleri önceden çok iyi bir şekilde planlamasına bağlıdır. Özellikle kendilerinin doğrudan doğruya kontrolü altında geçmeyen çalışmaların tesadüfe bırakılmaması, öğrencilerin bu saatlerde hangi konular üzerinde ne şekilde meşgul olacakları önceden kestirilmiş ve onlara sözlü veya yazılı açıklamalarla anlatılmış olması gerekir (Fidan&Baykul, 1997: 35).

2. 2. 3. 1. Kendi Kendine Çalışma Ödevlerinin Amaçları

Birleştirilmiş sınıflarda kendi kendine çalışmaya şu amaçlarla yer verilir:

- Eksiklikleri tamamlamak; yeni derse hazırlık aşamasında bu dersin gerektirdiği ön şart bilgi ve becerilerde eksiklikler varsa bunların tamamlanmasına çalışılır.

- Öğretmenli derslerdeki çalışmalarını devam ettirmek; öğretmenli derslerde konuların genel yapısı ve özü üzerinde durulu, ayrıntılar derinleştirilecek konular ve uygulamalar ise kendi kendine çalışma saatlerinde yaptırılır.
- Konuları tekrar etme imkânı sağlamak; ifade ve beceri derslerinde öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için yapılacak tekrar ve alıştırma için geniş zaman sağlar (Fidan&Baykul, 1997: 39).
- Öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemek, kendi kendine öğrenme yöntem ve tekniklerini kazandırmak, planlı çalışma alışkanlığı kazandırmak, araştırma ve inceleme becerilerini, problem çözme ve eleştireci düşünme gücünü geliştirmek ve üst sınıflardaki öğrencilere alt sınıflarla, alt sınıftaki öğrencilere de üst sınıflarla birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak (Köksal, 2005: 28).
- Ayrıca öğrencilerin kendine güven ve iş yapma gücünü arttırmak, hayal gücü, imgeler ve estetik duygusu geliştirmek, kendi kendine çalışmada başarılı ve başarısız yanlarını tanımak, özel yeteneklerini geliştirmesini sağlamak, bilgilerini kontrol etmek ve öğretmene diğer sınıflarla “öğretmenli ders” için rahatça çalışma olanağı sağlamak (Erdem, 2006: 172).

2. 2. 3. 2. Kendi Kendine Çalışma Etkinlikleri

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin yapacağı kendi kendine çalışmaların bir kısmı sesli bir kısmı da sessiz çalışmalardır. Tek derslikli olan birleştirilmiş sınıflarda öğretmen bir sınıfla ders yaparken verilecek ödevler daha çok sessiz çalışma ödevleridir. Aynı dersliklerde yapılan birleştirilmiş sınıflarda ise sesli ya da kümece çalışmayı gerektiren ödevler verilir.

Birleştirilmiş sınıflarda sesli çalışma ödevleri şunlar olabilir: Bir konuyu planlaştırmak, konu ile ilgili yapılabilecek işleri tartışmak, herhangi bir çalışma raporunu veya yazma çalışmasının düzeltmesini yapmak, serbest ya da kümece bir kitabı ya da okuma parçasını okumak, bir film ya da televizyon seyretmek, radyo dinlemek, geçmiş dersler üzerinde yineleme ve pekiştirmeler yapmak, bir piyes oynamak ve dramatizasyon çalışmaları yapmak, oyun oynamak ve bir müzik aracı çalmak.

Birleştirilmiş sınıflarda bizi asıl ilgilendiren sessiz çalışma ödevleridir. Çünkü birleştirilmiş sınıflı okullarımızın çoğunda tek derslik vardır. Sessiz çalışma ödevlerinin en çok görüleni sessiz okuma ve yazmalardır. Sessiz okuma çalışmaları için ders kitaplarından, yardımcı kitaplardan ve diğer çocuk kitaplarından yararlanılabilir. Sessiz okuma çalışmaları derse hazırlık, dersi izleme, öğrenilenleri pekiştirme, zevk için okuma biçiminde olabilir (Binbaşoğlu, 1983: 34).

Kendi kendine çalışma saatlerinde programdaki kazanımlara yönelik olarak; yeni derse hazırlanmak, geçen dersleri tekrarlamak, öğrenilen bilgilerin ölçülmesi, okuma ve yazma etkinlikleri, derslik ve okulla ilgili işler yapmak, sosyal etkinliklere hazırlık ve değerlendirme etkinlikleri yaptırılabilir.

2. 2. 3. 3. Kendi Kendine Çalışma Ödevlerinin Değerlendirilmesi

Kendi kendine yapılan çalışmaların ciddi olarak yürütülebilmesi ve verimli olabilmesi bu faaliyetlerin değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirmelerin her günün sonunda yapılması eksiklikleri tamamlama ve yanlışları düzeltme yönünden çok önem taşır. Ayrıca öğretmensiz geçen derslerde, öğrencilerin kendi kendine çalışma suretiyle yaptıkları ödevlerden verimli sonuçlar alınabilmesi öğretmenin bu ödevleri her zaman kontrol etmesi ile mümkündür.

Öğrenciler kendi kendilerine çalışma sırasında yaptıkları ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edileceğini bilmelidir. Bu durum onları üstün körü iş yapmaktan,

zamanı boşa harcamaktan ve sınıfın çalışma düzeninin bozulmasından kurtarır (Fidan&Baykul, 1997: 40).

Kalabalık sınıflarda öğretmenin bütün ödevleri kontrol etmesi ve düzeltmesi mümkün olmayabilir. Kendi kendine çalışma ödevleri öğretmenin zamanına ve sınıfın durumuna göre şu şekillerde düzeltilebilir:

- Öğrencinin kendi kendine düzeltmesi: Bu değerlendirmede öğrencinin kendi çalışmasını değerlendirebilmesi için önceden geliştirilen ölçütler öğrenciye verilir ve öğrenci bunlara göre kendisini değerlendirir.
- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmasını değerlendirmesi: Öğrenciler düzeylerine bakmaksızın arkadaşının çalışmasını değerlendirir. Farklı düzeydeki öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi önceden değerlendirme ölçütleri verildiğinde daha etkili olur (Erdem, 2006: 237).
- Yardımcı öğrencilerle düzeltme: Ödevler yardımcı öğrenciler tarafından ödev yapan öğrenci ile birlikte açıklamalı olarak incelenip, düzeltilir (Fidan&Baykul, 1997: 41).
- Gruplar arası düzeltme: Aynı grup içinde yer alan öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını denetler. Bu tür denetleme farklı düzeylerde öğrencilerin bulunduğu gruplarda etkili olur. Kümede daha ileri düzeyde olan öğrenciler diğer öğrencilere yardım eder. Aynı zamanda kümenin düşük düzeydeki öğrencileri de ileri düzeydeki öğrencilerin çalışmalarını denetlerler (Köklü, 2000: 216).
- Sınıfça düzeltme: Ödevler sınıfta ele alınarak incelenir, ortak hata ve eksiklikler saptanır. Sınıfça düzeltme çalışmalarına gidilir.

- Öğretmen düzeltmesi: Öğretmenin ödevleri zamanı varsa incelemesi çok önem taşır. Öğrenciler öğretmenin giriş, uyarı ve ödülleri göre daha dikkatli çalışmak zorunda kalırlar (Fidan&Baykul, 1997: 41).

2. 2. 4. Birleştirilmiş Sınıflarda Seviye ve İlgili Grupları ile Çalışma

Bu bölümde seviye ve ilgili gruplarının temel özellikleri ile yararları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilecektir.

2. 2. 4. 1. Seviye Grupları ile Çalışma

Okullarda öğrencilerin hemen hemen bütün derslerden aynı derecede başarılı olmaları çoğu zaman mümkün değildir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar (yetenek, güdü, ilgi) aile çevresinden gelen farklılıklar, çocukların öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinin niteliği okuldaki öğrenme başarısına etki eder (Fidan&Baykul,1997:25). Becerilerin kazandırılmasında öğrencilerin bireysel ayrılıklarını daima dikkate almak gerekir. Aynı yaştaki çocuklardan meydana gelen bir sınıfta bile ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri bakımından çeşitli seviyeler bulunabileceğine göre, birleştirilmiş sınıflı okulların A ve B gruplarında öğrencilerin farklı becerilere sahip olmaları tabiidir (Karagöz, 1966: 215).

Belli bir bilgi ve beceri alanında birbirine yakın düzeyde bulunan öğrencilerin öğretim amacıyla birlikte çalışmak için oluşturdukları gruba “seviye grubu” denir (Fidan&Baykul, 1997: 25).

Seviye kümelerine dayalı öğretim, tüm öğretim kademelerinde gerektiği zaman uygulanır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ise, bu uygulama kaçınılmazdır. Birleştirilmiş sınıflı okulların A ve B gruplarında ifade ve beceri derslerinde özellikle (Türkçe ve Matematik derslerinde) öğrencilerin bu derslerdeki başarı durumları dikkate alınarak seviye grupları oluşturulmalıdır. Örneğin; A grubunda Matematik dersinde geri kalmış bir üçüncü sınıf öğrencisi aynı seviyedeki ikinci sınıf öğrencileriyle birlikte çalıştırılmak üzere bir seviye grubu oluşturulabilir. Böyle bir

uygulama B grubundaki dördüncü ve beşinci sınıflar arasında da yapılabilir (Erdem, 2006: 164).

Seviye kümelerinde belli sayıda öğrenci olması gerekmez. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen, seviye kümelerini çoğu zaman derslere göre yapar. Öğrenci bir derste orta, başka bir derste ileri düzeyde seviye kümesinde bulunabilir (Köksal, 2005: 20).

Seviye gruplarının oluşturulma nedenleri şu şekildedir:

- Benzeşik kümelerde öğretim daha kolaydır ve her birey kendiliğinden her şeyi öğrenemeyeceği için gruplama kaçınılmazdır.
- Öğrencilerin kalıtsal farklılığı bulunduğu; ilgi, tutum ve yetenekleri aynı olmadığı; sosyo- ekonomik statüleri farklı olduğundan düzey kümeleri gereklidir.
- Öğrenciler kendileri ile benzeşik özellikler taşıyan diğer öğrencilerle birlikte eğitim görürse, tüm öğrencilerin akademik gereksinimleri daha iyi karşılanabilecektir. Üst başarı düzeyindeki öğrenciler daha hızlı ilerleyebilecek, alt başarı düzeyindeki öğrencilere ise daha çok yardım edebilecektir.
- Günlük okul ilişkileri içinde, düşük yetenekli öğrencilerin, kendilerinden daha yetenekli arkadaşlarıyla yarışmaları, onların akademik anlamda daha çok zarar görmelerine neden olacaktır.
- Seviye grupları, konuların öğretimini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Öğretmenler, benzer özellikler taşıyan öğrencilere uygun ders programları düzenleyebilecek; dolayısıyla öğrencilerin kendi kapasiteleri doğrultusunda gelişmeleri sağlanacaktır.

- Düzey kümeleri (seviye grupları), öğretmenlere derslik yönetimi, yöneticilere ise okul yönetimi açısından birçok kolaylıklar sağlayabilecektir. Düzeylere göre uygun araç gereçlerin sağlanması, düzey kümelerine uygun öğretmenlerin görevlendirilmesi, rehberlik hizmetlerinin daha etkili olarak sürdürülmesi gibi kolaylıklar okul yönetimini büyük ölçüde rahatlatılabilecektir (Köksal, 2005: 21).

Seviye grubunun oluşturulması özel dikkat ister. Aksi durumda öğrencilerde istenmeyen davranışlar gözlemlenebilir. Öğrencilerin geneli, düzey olarak kendilerinden düşük gördükleri grubun üyesi olmak istemezler. Aynı şekilde öğrencinin kendini ileri düzeyde gördükleri bir grubun üyesi olarak görmeleri de aşırı güven buna bağlı olarak bir takım olumsuz gelişmelere neden olabilir. Bu yüzden seviye kümeleri oluşturulurken öğrencilere bu durumun hissettirilmemesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin içinde bulunduğu seviye grubu sürekli aynı düzeyde olmamalı ve aynı öğrencilerden oluşmamalıdır (Erdem, 2006: 165). Yani bu gruplar ders yılı sonuna kadar aynı kalır ve gelişen öğrencilere daha ileriye gitmeleri için fırsat verilmezse, istenilen olumlu sonuçlar sağlanamaz.

2. 2. 4. 2. İlgi Grupları ile Çalışma

Birleştirilmiş sınıflarda A ve B gruplarında mihrer dersler ve ifade, beceri derslerinde öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda, konularda derinlemesine çalışma fırsatı sağlamak için “ilgi grupları” oluşturulur (Erdem, 2006: 165). İlgi kümeleri en az 3 en fazla 7 öğrenciden oluşur. Farklı görüşleri oylama gereksinimi duyulduğunda, öğrenci sayısının (3, 5, 7 gibi) tek olması öğretmenin işini kolaylaştırır.

İlgi kümelerinin çalışmalarında çevrenin özelliğine göre projeler geliştirmek, gezi, gözlem ve deneysel çalışmalara öğrencileri güdülemek ve özendirmek gerekir. İlgiye dayalı etkinlikler öğrencilerin istidat ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine fırsat sağlar. İlgi kümelerinin çalışmalarında öğrencilerin güçleri,

yetenekleri ve gelişmişlik düzeyleri dikkate alınmalıdır. Tüm öğrencilerin etkinliklere etkili katılımı sağlanmalıdır. Düşük kapasitedeki öğrencilere başarabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğretmen küme çalışmalarına sürekli katılmalı, öğrencilere rehberlik etmeli, yapılan hataları anında düzeltmelidir (Köklü, 2000: 188).

2. 2. 4. 3. Seviye ve İlgi Gruplarının Yararları ve Sınırlılıkları

Seviye ve ilgi grupları ile çalışmanın yararları şunlardır:

Planlı iş yapma ve birlikte planlama yapabilme becerisi kazanırlar. Öğrenci, ihtiyacı ve ilgisine uygun konuyu öğreneceği için daha istekli çalışır ve yaparak yaşayarak öğrenme yaşantıları kazandığından derslere olan ilgisi artar. Bir grubun üyesi olarak, diğer grup üyeleri ile bir şeyleri paylaşmak ve yardımlaşmak kendilerine olan güveni artırır ayrıca sorumluluk alma, verilen görevi yerine getirme, karşılaştırma yapabilme, tartışma, inceleme, dinleme, eleştirme, paylaşma gibi becerileri kazanırlar ve geliştirirler.

Seviye ve ilgi grupları ile çalışmanın sınırlılıkları ise şunlardır:

Gerekli araç-gerecin bulunmaması, zamanın sınırlı olması, öğretmenin seviye ve ilgi grupları ile çalışma konusunda yetersiz olması ve öğrencilerin grup çalışmasına önceden yeterince hazırlanıp gelmemeleri sınıf içerisinde yapılacak çalışmaların etkililiğini sınırlayabilir. (Erdem,2006:166).

2. 2. 5. Yardımcı Öğrenciler ile Çalışma

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde, öğretmen için zaman çok önemlidir. Okulda öğretmene ayrılan zaman, etkinlikleri yönetmesi için yeterli değildir. Bu durum öğretmeni değişik arayışlara zorlamaktadır. Bunlardan biri de, üst sınıflardaki zeki, becerikli, çalışkan, arkadaşlarıyla işbirliği yapabilen yardımsever öğrencilerden okul işlerinde ve alt sınıfların yönetiminde “yardımcı” olarak yararlanmaktır.

Yardımcı öğrencilerin seçimi özenle yapılmalıdır. Yardımcı öğrencilerin farklı roller sergilemelerine ve diğer öğrencilere karşı olumsuz davranmalarına fırsat verilmemelidir. Yardımcı öğrencilerin derslerinde geri kalmamalarına öğretmenin dikkat etmesi gerekir. Yardımcı öğrencilik, öğrencilerde “toplumsallaşma” ve “önderlik” özelliklerini geliştirdiğinden, bu görev çok sayıdaki öğrenciye verilmeli hep aynı kişiler görevlendirilmemelidir (Köksal, 2005: 29).

Yardımcı öğrenciler okulun temizlik ve düzenini sağlamak, öğretmenin vereceği kendi kendine çalışma planlarını çoğaltmak, tahtaya yazmak ya da söyleyerek öğrencilere yazdırmak, öğrencilerin ödevlerini toplamak, öğretmenin düzeltmesinden sonra öğrencilere dağıtmak, okuma, yazma ve matematik problemlerini çözmelerine yardımcı olmak, müzik ve beden eğitimi derslerinde öğrencilerin belli becerileri kazanmalarına yardım etmek gibi konularda öğretmene yardımcı olabilirler. Bu ve benzeri çalışmalarla hem öğretmene hem de öğrencilere yardım eden “yardımcı öğrenciler” de öğretmenlik kişiliği geliştiği gibi, öğrenilen konuları da daha sağlam öğrenirler. Çünkü insanlar, kimi şeyleri başkalarına öğretirken daha iyi öğrenirler (Binbaşıoğlu, 1983: 41).

Yardımcı öğrencilere görev verilmesi üst sınıftaki bu öğrencilere sosyal bakımdan gelişme ve olgunlaşma fırsatı verir, öğretmene zaman kazandırır ve üst sınıf öğrencilerinin küçüklere rehberlik yapmalarını sağlayarak ve onların liderlik yeteneklerini geliştirir.

2. 4. Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Gelişim Sürecinde Birleştirilmiş Sınıf Programları

Bu bölümde Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının tarihsel gelişim süreci ve bu süreçte birleştirilmiş sınıf programlarında meydana gelen değişiklikler üzerinde durulacaktır.

2. 4. 1. 1924 İlkokul Programı

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ilköğretim kademesinde öğretim programları çevre şartlarına ve eğitimin temel gereklerine uymamaktadır. Bunun yanında, köy ilkokulları köyün eğitim ve kültür merkezi olma niteliğinden oldukça uzaklaşmıştı. İlköğretim seviyesinde yetiştirme yurtları, bedensel ve psikolojik yönden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermemekteydi. Öğretmen sayısının yetersizliği, meslekten olmayan elemanlarla giderilmeye çalışılmış, bunun neticesinde eğitimin niteliği gittikçe bozulmuştur. Her ne kadar okullarda muhakeme ve gözlem yöntemleri, ezbercilik yerine tecrübe ve düşünmeye dayanan bir eğitim geleneğine yer verilmesine rağmen, eğitim yolu ile vatandaşlara toplum içinde çalışma alanlarında gerekli bilgi, alışkanlık ve kabiliyetler kazandırma çabası güdülmemiştir.

Eğitimi modernleştirme hareketlerinin temelleri Osmanlı Devleti'nde atılmakla beraber, bu hareket Osmanlı devrinde gerileme, bocalama ve tartışma çabalarından ileri gitmemiş ve Cumhuriyet Türkiye'sine çözüm bekleyen birçok problemlerle girilmiştir (Koçer, 1992: 245). Atatürk ise, eğitim sisteminin bütün alanlarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli roller almış ve aynı zamanda öğretim programlarını geliştirme çabaları ile de yakından ilgilenmiştir (Akbaba, 2004).

Cumhuriyet dönemi programları, 3 Mart 1924 tarihinde TBMM' de kabul edilen "Tevhidi Tedrisat Kanunu'na" dayanmaktadır (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı 2000: 27). Cumhuriyetin ilanından sonra kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanırken, okullarda uygulanan programlar üzerinde ilk çalışmalar 1924–1930 yılları arasında yapılmıştır. Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi gerçekleştirmek olmuştur. Bu programların, her şeyden önce, milli bir nitelik taşımaları dikkat çekmektedir ([www.http://yayim.meb.gov.tr](http://yayim.meb.gov.tr)).

Türkiye’de eğitim alanında program geliştirme çalışmalarına bakıldığında ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren ilkokul alanında yapıldığı görülmektedir (Gözütok, 2003). Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı 1924 tarihli “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”dır (Gözütok, 2003).

1924 yılında toplanan II: Heyeti İlmiye toplantısında, ilkokulların altı yıldan beş yıla indirilmesi kararlaştırılmıştır. Programın özünde, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet yönetiminin ilke ve esaslarının benimsetilmesi yatmaktadır (Yüksel, 2003). Programın genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları bulunmamaktadır. 1924 ilkokul programında haftalık ders saatleri 26 saat olarak belirlenmiştir. Yeni programda sadece derslerin adları değiştirilmemiş bunun yanında derslerin içeriklerine yönelik de değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca 1924 programı ile devreler ortadan kalkmış, erkek ve kız öğrenciler için ayrı düzenlenmiştir. Cumhuriyetin ilk programı olma özelliği taşıyan 1924 programı yenisi hazırlanıncaya kadar daha çok bir geçiş programı özelliği göstermekte olup iki yıl uygulamada kalmıştır (Başar, 2004: 141).

2. 4. 2. 1926 İlkokul Programı

1924 yılında Amerikalı Prof. John Dewey, eğitim-öğretim sistemini incelemek üzere Türkiye’ye davet edilmiştir. Dewey, her dereceden okulları ziyaret etmiş ve eğitimcilerimizle görüşmüştür. Tekliflerini bir rapor halinde sunmuştur. 1926 ilkokul programında John Dewey’ in raporunda yer alan “Hayat Bilgisi, toplu tedris ve iş okulu” kavramlarına yer verilmiştir (Cicioğlu, 1985: 95). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bu dönemde ilköğretim sorunlarını çözebilmek amacıyla üç komisyon kurmuştur. Bu komisyonlara da Türkiye’nin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek maksadıyla nelerin yapılması gerektiğini saptama yetkisi vermiştir. Bu arada komisyon gelişmiş ülkelerin ilköğretim programlarını da incelemiştir. Bu ülkeler arasında Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika ve İngiltere yer almıştır. Komisyon üyelerinin çalışmalarına ışık tutması amacıyla İsviçre, Rusya, Fransa ve Almanya ilkokul programları Türkçeye çevrilmiştir. Program geliştirme komisyonu ilkokul programları üzerinde yapmış olduğu inceleme sonucunda hazırladığı raporu

Talim Terbiye Dairesine iletmiş, bu rapor ışığında Cumhuriyet prensiplerine uygun bir program taslağını hazırlanmış ve 1926–1927 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Başar, 2004: 188).

1924 programının en önemli özelliği ve yeniliği dersler arasında ilişki kurmak amacıyla toplu tedris (toplu öğretim) metodunun benimsenmesidir (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 39). 1926 programında ilk defa getirilen “toplu tedris (toplu öğretim)” metodunu öğretebilmek ve öğretmenleri yeni esaslara hazırlamak için Bakanlık bazı kurslar açmış, dergiler yayınlamıştır. Program değişikliklerinin güçlükleri devam ederken Latin alfabesinin kabul edilmesiyle zorluklar bir kat daha artmıştır.

1926 ilkokul programının genel özellikleri şunlardır:

- Cumhuriyet döneminin kapsamlı ilk programı niteliğindedir.
- 1926 ilkokul programıyla ilk kez derslerin özel amaçlarına her dersin girişinde “Dersin hedefleri” başlığı altında yer verilmiştir.
- 1924 değişikliği ile beş yıla indirilmiş olan ilkokul öğrenim süresi, yeni programda iki devreye ayrılmıştır.
- Çocuğun gelişim devreleri dikkate alınarak, ilk devre tek kitap; ikinci devre çok kitap uygulaması benimsenmiştir.
- İkinci devre dersleri, bağımsız bilim dalları olarak ayrı işlenmesi yoluna gidilmiş, ancak, dersler arasındaki ilişkiler gözden uzak tutulmamıştır.
- Program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiş olup, yeni harflerin kabulünden sonra, özellikle, okuma-yazma öğretimi ve Türkçe dersi öğretimi başta olmak üzere çok az değişikliklerle yeni duruma uyarlanmış, böylece program, yeni Türk harflerinin ilk uygulandığı program olma özelliğini de kazanmıştır.
- Öğrencilerin işe yarar bilgi kazanmalarını göz önünde bulunduran program, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir.

- Yeni programda yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş, bu amaçla el becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülerek El işleri ve Resim derslerine önem verilmiştir.

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri Müfredat Programı” hazırlanmıştır (Gözütok, 2003).

2. 4. 3. 1930 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı

1927 yılında, üç yıllık köy okulları için, 1926 ilkököl programı doğrultusunda, bir program hazırlanır. Köy okulları için hazırlanan 1927 “Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı”nın girişinde gerekçe şöyle açıklanmaktadır:

“Bu müfredat programı köy mektepleri için tertip edilmiştir. Köy mektepleri tedrisatının umumi ilk mekteplerden büsbütün ayrı bir mahiyet alması ne caizdir ne de doğrudur. Ancak köy çocuklarını şehir ve kasaba çocukları gibi, aynı program dâhilinde okutmak da ilk tahsilin en büyük maksatlarından biri olan gençleri muhitlerine faal bir surette intibak ettirmek esasına muhalif düşer. İşte bunun içindir ki umumi ilk mekteplerin müfredat programlarının esaslarına sadık kalmak üzere köy mektepleri için köy çocuklarının ihtiyaç ve alakalarıyla münasebettar yeni bir müfredat programı ihzar edilmiştir” (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 50).

1930 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programının genel özellikleri şöyledir:

- Programda genel hedeflere ve her dersin özel hedeflerine yer verilmemiştir; programın bu yönü genel programa dayalıdır.
- Bazı derslerin haftalık ders saati sayısı, köyün ihtiyaçları doğrultusunda duruma göre ya azaltılmış ya da arttırılmıştır.

- Her dersin girişinde derslerde bulunulacak etkinliklere yer verilmiştir. Bunun dışında program bir ders ve konu dağılımı niteliğindedir.
- Köy ilkokullarında bulunması gerekli ders araç ve gereçlerinin listesi programın sonuna eklenmiştir.
- Programda öngörülen dersler üç yılda gerçekleştirilecektir. Bu mümkün olmaz ise öğretim Milli Eğitim Müdürlüklerinin onayı ile dört senede tamamlanabilir. Ancak birinci sınıfın dersleri bir yılda tamamlanmalıdır.
- Halen dört ya da beş öğretmenle çalışmalarını sürdüren dört ve beş derslikli köy ilkokullarının birinci devresinde bu program uygulanacak, ikinci devrede ise genel program uygulanacaktır.
- Üç sınıflı tek ya da iki öğretmenli okullarda öğretimin nasıl yürütüleceğini gösteren tablolar programa konulmuştur. Üç sınıflı bir köy ilkokulunda en az iki öğretmenin bulunması esastır. Kız öğrencisi yeterli olan okullarda öğretmenlerden birisinin bayan olması gereklidir. Üç sınıfın bir tek öğretmen tarafından eğitilmesi zorunlu olmadıkça başvurulacak bir yol değildir.
- Köy okullarının üçüncü sınıfını başarıyla tamamlayanlar herhangi bir beş sınıflı okulun dördüncü sınıfına sınavsız girme hakkına sahiptirler.

Eski harfler uygulamadayken, o harflerin öğretim durumuna göre düzenlenmiş olan bu program, yeni harflerin kabulü ile Türkçe dersi programında gerçekleştirilen çok az bazı değişikliklerle yeni duruma uyarlanmıştır (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 52).

2. 4. 4. 1936 İlkokul Programı

Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi geliştirmek olmuştur. Programların, her şeyden önce milli bir nitelik taşımaları dikkati çekmektedir (Gözütok, 2003).

1936 yılında ilkokul programında yeni bir değişikliğe gidilmiştir. 1936 programında “İlkokulun Hedefleri” başlığı altında “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Ayrıca “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur. 1936 ilkokul programının en önemli özelliği ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına geniş şekilde yer verilmiş olmasıdır. Ayrıca “yakın çevre” den hareket ederek “uzak çevre” yi kavratma ilkesi kabul edilmiştir. “toplulu öğretimi” ilkokulun öğretimi metodu olarak belirlenmiş ancak; üçüncü sınıfın sonuna doğru öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, “Hayat Bilgisi” dersinin derece derece gruplara veya dallara ayrılması istenmiştir (Cicioğlu, 1985: 97).

1936 ilkokul programının genel özelliklerine bakıldığında; ilkokulun genel amaçları bu programda geniş tutulmuş ve ilk kez ilkokulun eğitim ve öğretimi ilkeleri benimsenmiştir. Toplu öğretimi ilkesine bu programda da devam edilmiş, programda her dersle ilgili bölümün başında dersin özel amaçlarına “Dersin Hedefleri” başlığı altında yer verilmiştir.

2. 4. 5. 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı

1936 yılında köy okulları için ayrı bir program hazırlanmıştır. Köy okullarında çalışan öğretmen ve ispekterlerden meydana gelen bir komisyon, köylere de sık sık giderek programın gerektirdiği incelemeleri yerinde yapmış ve köy okulları için ayrı bir program hazırlamıştır (Cicioğlu, 1985: 97).

Programın genel özellikleri şu şekildedir:

- Programın genel ve özel hedefleri ve ders işleme yöntemleri belirlenmemiştir. Program dersler ve derslerin konularının dağılımında oluşmaktadır.
- Programın üzerinde “taslak” ibaresinin konulmuş olması deneme amaçlı hazırlanmış olduğu kanısını güçlendirmektedir.
- Ders konularının seçimi dışındaki özellikleri bakımından (hedef ve yöntemler açısından) genel programa bağlıdır.
- Derslerin yıllara göre düzenlenmiş olması ve programdaki derslerin sayısı ve niteliği, eğitimli köy okulu programıyla uyumlu hazırlandığını göstermektedir.

1937 yılında çıkarılan “Köy Öğretmenleri Kanunu” gereği ya köyde öğretmenlerin görev almak istememeleri ya da köye yönelik öğretmen yetiştiren kurumların yeterli sayıda öğretmen yetiştirememesi nedeniyle, askerliğini çavuş onbaşı olarak tamamlayan ve iyi okuma-yazma bilen zeki köy çocukları eğitim kurslarından geçirilerek köylere öğretmen olarak atanmıştır (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 52).

2. 4. 6. 1939 Köy Okulları Program Projesi

1939’da toplanan “I. Maarif Şurası” köylerimizde ilköğretimin verimini arttırmak için üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının beş sınıflı okullar haline getirilmesine karar vermiştir. Bu nedenle 1939–1940 yılı başından itibaren, üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okulları dördüncü sınıflarının; 1940–1941 yılı başından itibaren de beşinci sınıfların açılmasına geçilmiştir. Tek öğretmenli ve üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması ile yeni köy okulu müfredat programına gerek duyulmuştur. I. Maarif Şurası’nda, gerek köy gerekse şehir okullarını bitiren çocuklar ana bilgiler bakımından eşit düzeye getirilmek istenmiştir. Köy okullarının süresinin şehir okulları ile eşit hale getirilmesinden sonra köy okulları için uygun müfredat programı hazırlanması gereği duyulmuştur. Bu nedenle Milli Eğitim

Bakanlığı, köy okulları için köy çocuklarının ihtiyaç ve ilgilerini göz önünde tutan bir program projesi hazırlamıştır (Cicioğlu, 1985: 98).

1939 yılında; 1927 ve 1936 yıllarında hazırlanmış bulunan köy okulları programından daha kapsamlı bir köy okulları programı “Köy Okulları Program Projesi” başlığı altında hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 58). Programda Türkçe, Aritmetik, Geometri, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi ve Resim dersleri şehir ilkokulları programının hemen hemen aynısıdır. Yalnız Hayat Bilgisi, Tabiat Bilgisi, İş ve ziraat derslerinin köy şartlarına uygun bir hale getirilmesine çalışılmıştır. Köy okullarında dersler sabah ve öğlen başlatılarak yarım gün içinde bitirilmektedir. Böylece ailesine işte yardım etmek zorunda olan köy çocuklarının okula düzenli devam etmelerine çalışılmıştır. Bu program çerçevesinde öğretim yapan köy okullarının beşinci sınıfını bitirerek diploma alan öğrencilere de ortaöğretime devam hakkı verilmiş, böylece büyük bir eşitsizlik giderilmiştir (Cicioğlu, 1985: 99).

2. 4. 7. 1948 İlkokul Programı

1948 programı öncesinde Türkiye’de ilkokullarda iki tip program uygulamada bulunuyordu. 1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan “Köy Mektepleri Müfredat Programı” ise, köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir birey olarak uymalarını sağlayacak bir eğitim öğretim uygulaması amaçlanmıştır (Arslan, 2000).

1936 programı ve 1939 köy okulları program projesi günün ihtiyaçlarına göre yeniden geliştirilmek üzere 1948 ilkokul programı hazırlanmıştır. Bu program, 1948–1949 öğretim yılında yürürlüğe konmuş ve yirmi yıl süreyle Cumhuriyet tarihimizin en uzun yürürlükte kalan programı özelliğini kazanmıştır. Programda haftada 26 ders saati yer almaktadır. Öğretmenler haftalık programlarını kendileri hazırlamaktadır. Köy okullarında Müzik ve Beden Eğitimi dersleri için başlı başına ders saati ayrılmamıştır. Bu derslerle ilgili çalışmalara, ders programı dışında birinci dersten

önce yirmi dakikalık bir zaman içinde yapılması uygun görülmüştür (Cicioğlu, 1985: 100).

1948 programı, “bilgi” öğretimini esas kabul eder. Her ders için ele alınması gereken konu ve ünite sayısını fazlalaştırmak suretiyle yüklü bir içeriğin meydana gelmesine yol açmıştır. Özellikle 1, 2 ve 3. sınıflarda gerekli bilgileri Hayat Bilgisi dersi içinde öğrettikten sonra 4. sınıfta her çocuğun on üç kitapla karşılaşması ve ders konularının bu oranda ağırlaşması yüzünden meydana gelen uyum sorunları ilgilileri hep uğraştırmıştır (Karagöz, 1965: 13). 1948 programı öğrenmeyi “zihni bir eylem” olarak kabul ederek öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaçladığı halde, derslerin yüklü konuları arasında çocuğun zihinsel gelişimine yeterince yer verilmemiştir (Arslan, 2000). 1948 programı, şehir ve köy okullarının programlarının birleştirilip geliştirildiği bir programdır. 1968 yılına kadar bağımsız sınıf programı birleştirilmiş sınıflarda da yirmi yıl süreyle uygulanmıştır.

1948 programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler şu şekildedir:

- Köy ve şehir ilkokulları için saptanan derlerin çok çeşitli olması,
- Her ders için işlenmesi gereken konu ve ünite sayısının fazla olması,
- Saptanan ders konularından bir kısmının ilkokul öğrencilerine göre ağır olması ve bunların işlenmesinde çeşitli güçlüklerin çıkması,
- Çeşitli dersler arasında bir bağlantı kurulmaması,
- Konuların ve ünitelerin birbirini tamamlamaması,
- Derslerin çeşitliliğine ve ders konularının ağırlığına rağmen bunlar için ayrılan zamanın az olması,
- Günlük çalışmaların 40 dakikalık zaman parçalarına ayrılması nedeniyle, sürekli etkinliklere imkân bırakılmaması,
- Öğrencilere bilgi öğretilmesinin esas kabul edilmesi, onlara istenilen beceri ve alışkanlıkların da kazandırılmasına gerekli imkânı vermemesi,

- İeriğın yüklü olması ve programın esnek olmaması dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarının gerektiğı şekilde karşılanmaması,
- Birinci devrede gerekli bilgileri hayat bilgisi dersi içinde öğrettikten sonra her çocuğın on üç kitapla karşılaşması ve ders konularının birden ağırlaşması,
- Değerlendirme sisteminde bilginin esas kabul edilmesi, her öğrencinin belirli bir bilgi seviyesine erişmesinin istenmesi, eğitim-ğretim çalışmalarında bireysel ayrılıklara yer verilmemesi,
- Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ise şehir okullarında görülen bu güçlüklerin daha çok artması, haftada 26 ders saatinde ele alınan konuların tek öğretmenli beş sınıflı köy okullarında öğretmenin bunları yalnız 9 ders saatinde işlemesini mecbur kılması (Karagöz, 1965: 12).

1948 programının uygulanışında çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı, özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda önemli problemler ortaya koyduğı anlaşılmıştır. Programın uygulanmasıyla birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan başlıca problemler ise şöyledir:

- Birleştirilmiş sınıflı okullarda en önemli problemlerden biri sınıf sayısının çokluğudur. “Birleştirilmiş Sınıfların İdaresi ile İlgili Esaslar” programa ayrı bir bölüm olarak eklenmiş ve zaman çizelgelerinde sınıflar birleştirilmeye çalışılmışsa da, program normal sınıflara göre düzenlendiğinden birleştirilmiş sınıflı okullarda bazı öğretmenler daima birden fazla sınıfla karşı karşıya kalır.
- Birleştirilmiş sınıflarda ders çeşidinin fazlalığı da öğretmene ayrı bir güçlük yükler. Sınıfların çokluğu ve derslerin eşitliliğı karşısında 1948 programına göre tek öğretmenli okullarda Tarım-İş, Resim-İş ve Yazı dersleri tamamen öğretmensiz geçer.
- Derslerin eşitliliğı, ders konu ve ünitelerin çokluğu yanında, çeşitli dersler arasında bir bağılantının kurulamaması; saptanan konu ve ünitelerin de

birbirini tamamlaması, eğitim-öğretim çalışmalarında öğretmene, ciddi güçlükler ortaya koyar. 1948 programında derslerin çeşitli olmasıyla her derse düşen haftalık ders saati yetersiz görülür.

- Programda çeşitli derslerde daha çok bilgi öğretilmesi esas kabul edildiğinden, muhtevayı teşkil eden derslerin konu ve ünite sayısı arttırılmıştır. Dolayısıyla konuların derinliğine inilmesine imkân vermez.
- Memleketin her köşesinde standart tipi bir programın uygulanması ve değerlendirme sisteminde de bilginin esas kabul edilmesi, her öğrencinin belirli bir bilgi seviyesine erişmesinin istenmesi, dolayısıyla eğitim-öğretim çalışmalarında gerektiği kadar bireysel ayrılıklara yer verilmesini engeller.
- 1948 programının amaç, ilkeler ve açıklamalar kısmı, genellikle modern eğitim öğretim esasları dikkate alınarak hazırlandığı halde, muhteva kısmı bu esaslara göre düzenlenmediğinden uygulamada büyük boşluklar görülür.
- 1948 programının standart bir nitelik taşıması ve her sınıf için kesin hatlarla seviyelerin saptanması, mahallilik ilkesine göre çalışmaların yürütülmesini engeller.
- Şehir okullarını esas alarak hazırlanan programda, birleştirilmiş sınıflı köy okullarının özellikleri dikkate alınmadığından, okul, sadece okuma-yazma öğreten bir kurum niteliğini taşır (Karagöz, 1966: 34).

2.4.8. 1968 İlkokul Programı

1951–1952 öğretim yılında, 1948 programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla Amerika'dan “Kate Wofford” Türkiye'ye davet edilmiştir (Cicioğlu, 1985: 100). Wofford, özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında yaptığı dört aylık inceleme sonucunda, 1948

programının birleştirilmiş sınıflar bakımından değiştirilmesi ile ilgili rapor vermiştir. Wofford, raporunda köy okullarında “sınıf sistemi” yerine “grup sistemi” ni önermiş, buna göre 1, 2 ve 3. sınıfları bir, 4. ve 5. sınıfları ayrı bir grup altında birleştirerek, bir grup içinde her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulanması gerektiğini belirtmiştir (Binbaşoğlu, 1983: 2). Wofford’un tavsiyesi üzerine, özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 25 öğretmen ve eğitimci; inceleme yapmak, görgü ve bilgilerini arttırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca, iki yıl süreyle Amerika’ya gönderilmiştir. Amerika’dan dönen 25 kişilik öğretmen grubu yurdumuzun çeşitli bölgelerinde inceleme yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 1954’te “Bolu Köy Deneme Okulları Program Taslağı” hazırlanmış ve Bolu Deneme Okullarında uygulamaya konulmuştur. 1962 yılında, 108 eğitimci ve ilgiliden oluşan büyük bir grup tarafından; bağımsız sınıflar için ayrı, birleştirilmiş sınıflar için ayrı olmak üzere yeni bir program taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak program; 1962–1963 öğretim yılında, yurdumuzu çeşitli yönlerden temsil etmek üzere 14 ilden seçilen 106 tek ve iki öğretmenli birleştirilmiş sınıflı köy okulları ile bağımsız sınıflı kasaba ve şehir okullarında uygulamaya konulmuştur. 1962 Program Taslağı, altı yıllık uygulama sonuçlarına göre değerlendirilip geliştirildikten sonra, Talim Terbiye Kurulunun 1 Temmuz 1968 tarih ve 171 sayılı kararı ile “1968 İlkokul Programı” olarak kabul edilmiştir (Tekışık, 2000: 2).

1968 programındaki derslerin öğretim programlarında amaçlara bakıldığında Hayat Bilgisi, Sosyal bilgiler, Fen ve Tabiat bilgisi, Din Bilgisi, Yazı, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin genel amaçları ifade edilmiş olup, derslerin sınıf düzeyindeki amaçları belirli değildir. Türkçe ve Matematik öğretim programının ise genel amaçlarının yanı sıra o dersle ilgili özel amaçların da yer aldığı görülmektedir. Programda, ilkokullarda okutulacak dersler ve bu derslerin haftalık ders saatleri ve günlük çalışmalarla ilgili açıklamalara ve çizelgelere yer verilmiştir. Ayrıca normal öğretim, çift öğretim ve birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılacak haftalık çalışma programı örnekleri verilmiştir. Mihver dersler olarak kabul edilen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgileri dersleri okutulacak her sınıf için üniteler biçiminde düzenlenmiştir. Programda değerlendirmeye ayrılan bir bölüm olmamasına rağmen değerlendirme çalışmalarıyla ilgili açıklamalara rastlanmaktadır.

İlkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinden yirminci maddesinde değerlendirmenin eğitim-öğretimin ayrılmaz parçası olduğundan söz edilmektedir. Günlük değerlendirme, ünitenin işlenişi sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme, dönem ve yılsonu değerlendirmelerinin sırası geldikçe yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca her öğrencinin birbirinden farklı olduğu bu nedenle de birbiri ile kıyaslanması yerine kendi gelişimi içinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 100).

1968 programında, birleştirilmiş sınıflı okulların öğretimi ve programı 57 sayfalık bir bölümde ayrıca yer almıştır (Tekışık, 2000). 1968 programında, “Birleştirilmiş Sınıflar” başlığı altında, “Genel Açıklamalar” kısmında birleştirilmiş sınıfların tarifi ile birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve sınıf mevcuduna göre, bu sınıfların yönetiminde farklı durumlarla karşılaşılabileceği düşünülerek, ilgili açıklamalara yer verilmiştir (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 111).

1968 ilkokul programında, birleştirilmiş sınıflarda Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerine “Tarım Çalışmaları Üniteleri” konulmuştur. 1970’li yıllardan itibaren köy okullarında okul uygulama bahçelerine ve tarım çalışmalarına önem verilmez olmuştur. 18.05.2000’deki program değişimiyle tarım çalışmaları ünitesi de kaldırılmıştır. Tek öğretmeni ve beş sınıflı okullarda öğretmenin Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde beş sınıf yerine iki sınıfla karşı karşıya kalmasını ve öğrencilerle daha fazla meşgul olmasını sağlamak amacıyla; 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri (A) grubu, 4 ve 5. sınıf öğrencileri (B) grubu adı altında birleştirilmiştir. (A) grubunda işlenecek Hayat Bilgisi üniteleri; I. yıl, II. yıl ve III. yıl olmak üzere üç grupta toplanmıştır.(B) grubunun Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi üniteleri de I. yıl ve II. yıl olmak üzere ikişer grupta toplanmıştır. Bu ünitelerin işlenmesinde sıra yöntemi uygulanmıştır (Tekışık, 2000: 2).

1968 ilkokul programı uzun süre büyük değişikliklere uğramadan uygulamada kalmıştır. 1981 yılından itibaren öğretim programlarında değişiklikler yapılarak yeniden geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Hayat Bilgisi dersi

öğretim programı 1968 yılından 1998 yılına kadar 30 yıl süre ile çok az değişikliklerle en uzun süre uygulamada kalan öğretim programıdır. (Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000: 127). Bunun dışında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 1990, Fen Bilgisi öğretim programında 1993, Türkçe dersi öğretim programında 1981 ve Matematik dersi öğretim programında 1990 yılında değişikliklere gidilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda 1968 yılından itibaren uygulanmakta olan öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu' nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000–2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılarak müstakil (bağımsız) sınıflarda uygulanan; 1. devre (A grubu) için Hayat Bilgisi, 2. devre (B grubu) için Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi mihver ders programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır. Uygulama ile her kademe ve seviyedeki ilkokullarda aynı programın uygulanması, eğitim ve öğretimde birliğin ve bütünlüğün sağlanması, ilköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluğunun ortadan kaldırılması ve ölçme-değerlendirme bütünlüğünün sağlanması hedeflenmiştir (Köksal, 2005: 17).

2000–2001 öğretim yılından başlayarak yıllara göre birleştirilmiş sınıflarda mihver ders uygulama programları şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 3: Yıllara Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Mihver Ders Programları

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Programı
2000-2001	1.Sınıf (I.yıl)	4. Sınıf (I.yıl)
2001-2002	2.Sınıf (II.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)
2002-2003	3.Sınıf (III.yıl)	4.Sınıf (I.yıl)
2003-2004	1.Sınıf (I.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Programı
2005-2006	1.Sınıf (I.yıl)	4.Sınıf (I.yıl)
2006-2007	2.Sınıf (II.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)
2007-2008	3.sınıf (III. Yıl)	4.Sınıf (I.yıl)
2008-2009	1.Sınıf (I.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)

2005–2006 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Hayat Bilgisi 1. sınıf (I. yıl) temaları, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde 4. sınıf (I. yıl) üniteleri uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama dönüşümlü olarak devam edecektir (Erdem, 2006: 137).

2. 5. 2004–2005 Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programı ve Temel Özellikleri

Yeni ilköğretim programının geliştirilmesi aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ders programlarının hazırlanmasını 2004 tarih ve 2566 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanması ile kabul edilmiştir. Bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı'nın son 15 yıl içinde bakanlığın çeşitli birimlerince gerçekleştirilmiş araştırmaları, lisansüstü eğitim araştırmalarını, tezlerini ve diğer çalışmaları temel alması ile başlamıştır. Bu amaçla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında ilköğretim programını hazırlamak üzere her ders için özel ihtisas komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyonlarca hazırlanan taslaklar yine her dersin programının kendi komisyonunun düzenlediği farklı değerlendirme ve geliştirme çalışmaları kapsamında eksiklikleri belirlenerek tamamlanması yoluna gidilmiştir. Bu komisyonların her birinde sınıf öğretmenleri, alanında uzman kişiler ve öğretim elemanlarına yer verilmiştir. Sonuç olarak hazırlanan 1–5 sınıf programları 2004–2005 öğretim yılında, dokuz ilde ve 120 okulda denenmiş ve çeşitli düzenlemelerin ardından uygulamaya konmuştur (TTK Başkanlığı, 2005).

Yeni ilköğretim programında davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak yapılandırmacı felsefe çerçevesinde öğrenci ve etkinlik merkezli yapı temel alınmıştır. Davranışçı yaklaşıma karşı çıkan yapılandırmacı yaklaşımı temele alan yeni ilköğretim programı öğrenciyi merkeze almakla beraber öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.

Hazırlanan ilköğretim programının, ezberci anlayışa son vereceği belirtilerek tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı vurgulanmıştır. Bu programla, öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşime olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesini amaçladığı belirtilmiştir (Acat ve diğerleri, 2005: 395).

Yapılandırmacı yaklaşımın son yıllarda ilgi görmesi pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme; ezbere ve bilginin tekrarına dayanır; oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilgiyi transfer edebilmek için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. Diğer bir anlatımla, öğrenilmiş bilgiyi yeni bir durma çevirebilme ve uygulama yapabilme, yeni öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edebilmek önemlidir (Demirel, 2004: 233). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım:

- Geleneksel yöntemlerin başarısızlığı karşısında yenilik ihtiyacını karşılamaktadır.
- Öğretmen merkezli bir yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma geçişi savunarak bir alternatif sunmaktadır.
- Öğrenci, öğretmen ve okul yönetimini birçok gereksiz bürokratik işlemlerden kurtarmaktadır.
- Önerdiği eğitim reformu, geleneksel eğitim reformunun aksine tabandan tavana doğru niteliğindedir.

- Bilginin ancak bireylerin kendileri tarafından yapılandırılabilceğini savunmaktadır.
- Bireylerin içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gerekli olan duyuşsal öğrenme ürünlerini ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu savunmaktadır (Koç, 2002).

Yenilenen programlar, son şeklini almış (bitmiş-donmuş) programlar değildir. Toplumsal gelişim ihtiyaçlarını izleyerek, geliştirilmesi sürdürülecektir. İlköğretim programlarının yenilenen yönleri aşağıda özet olarak verilmiştir (TTK Başkanlığı, 2005: 18).

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- Davranış ifadesi yerine, bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır.
- Baskın doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- Derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede, yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmış, sonuçla birlikte sürecide dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Bu amaçla değerlendirmede, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar gibi) yanında, süreci değerlendirmek için; performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası

hazırlanmasını, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini izlemeyi ve derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler kullanılmasını da önermektedir.

- Okulda zamanın büyük bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirebilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri ve tüm derslerin ana becerisi haline getirilmesi öngörülmüştür.
- Genel olarak, program yapısının, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- Okuma-yazma öğretiminde, “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir.
- Birinci sınıftan başlayarak, bitişik eğik yazı kullanma zorunluluğu getirilmiştir.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri).
- Dersler, sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası kaynaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbiriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.

2. 6. Yapılandırmacı Yaklaşım

“Yapılandırmacılık” İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukkturalismus” terimleri, Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık”

sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan,1993:158). Yine “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla yapılandırmacılık ifade edilmektedir.

Yapılandırmacı kuram, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. İlk kez M.Ö. 5 ve 6. yüzyıllarda şüpheciler tarafından ortaya atılan yapılandırmacı yaklaşım düşünceleri 20. yüzyılın başlarından itibaren geliştirilmeye başlanmıştır. Locke, Kant, Jung ve Herbart’ın yapılandırmacı yaklaşım ilişkili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ancak bunlar birkaç kuram içersinde tek tek dile getirilmiş düşüncelerden öteye gidememiş, kalıcı bir kuram haline getirilememiştir (Açıkgöz, 2004: 60). Sokrates, “öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak içlerindeki gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır” fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir.

20. yüzyılın başlarında ise John Dewey ve William James kendi yapılandırmacı kuramlarını oluşturmuşlardır. Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem vermiştir. Dewey’ e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu yüzden öğrencilere sınıfta kâğıt kalemle yapılan çalışmaların ötesinde, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2004).

20. yüzyılın başlarında gelişmeye başlayan yapılandırmacı anlayış, asıl bu yüzyılın ikinci yarısında ve sonlarında Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glaserfeld’in çalışmalarıyla daha etkili bir şekilde dile getirilmiştir. Bu sayede yalnızca öğrenme süreci içersinde öğrencilerin ön kavramları ile değil; öğretmenlerin de inançları, öğrenme ve öğretme süreçleri, düşünceleri, stratejileri ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2004: 60). Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında önemli bir rolü olan Piaget, yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak değil, bir gelişme olarak tanımlar. Piaget’ e göre, öğrenme dışarıdan

bireyi harekete geçiren, gelişme ise içten geliştiren bir süreçtir. Piaget gelişmeyi; süreçlerle daha ilgili olan ve bu süreçleri çevreye uyum ve çevrenin içsel düzenle özümlemesi arasında devimsel ilişkiye dayanan denge ve dengesizlik kuramı ile açıklamaktadır (İlter, 2002: 12).

Yapılandırmacılara göre bilgi; yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve öğrenenler tatmin edici bir yapıya ulaşmaya kadar aday zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir (Yurdakul ve Demirel, 2005: 40). Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, yapılandırmak ile aynı anlama gelmez. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu şemalarını kullanır ya da daha iyi açıklamak için yeni şemalar oluşturur (Şaşan, 2002). Bir başka deyişle öğrenme önceki yaşantıların temeli üzerine kurulur bu nedenle bilgi bireye özgüdür yani sübjektiftir.

2. 6. 1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Programı

Yapılandırmacı öğrenmenin temele alındığı eğitim programı tabii ki geleneksel yaklaşımın temele alındığı eğitim programı, program öğeleri ve öğretme öğrenme süreçleri açısından çok farklıdır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim programı, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel beceriler geliştirecek şekilde hazırlanır ve merkezde öğrenen vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı programda, yapılandırmacı öğrenmenin özelliklerine bağlı olarak hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve sınav durumlarının özellikleri de farklıdır.

2. 6. 1. 1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi görelidir çünkü değişime açıktır. Bu nedenle öğrenenler için belli bir hedef belirlemek ve sadece bu hedefe ulaşmalarını beklemek yapılandırmacı yaklaşıma ters düşmektedir. Öğrenme, bilgiyi yapılandırma, oluşturma ve geliştirme sürecidir (Erdem, 2001: 31).

Program tasarımcıları, davranışçılıkta olduğu gibi, “bireye ne öğretilmeli” sorusu yerine, “birey nasıl öğrenir” sorusuyla ilgilenirler. Yeni program geliştirmeye, bireylerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için işe koşulacak hedefler de bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını, kendi öğrenmelerini nasıl sağlayacağını ve nasıl önceki bilgilerinden yararlanarak yeni bilgiyi üreteceğini içerir nitelikte olmalıdır. Program tasarımlarında hedefler önceden esnek olarak belirlense de, neler öğrenileceğini, öğrenenler kendisi belirlemektedir. Bu nedenle, öğrenme hedefleri öğrenen hedefleri ile uyumlu olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme hedefleri çevre ve etkileşim değişkenleri ile örtüşmelidir. Yani hedefler yalnız kısa dönemli konu alanına yönelik değil, uzun dönemli öğrenen ürününe yönelik olmalı ve okul dışında kullanılabilecek bilgi, beceri ve değerleri içermelidir. Yapılandırmacılık, öğrenmenin yalnızca bilişsel yönüyle değil, duyuşsal alan özellikleriyle ve kişilik gelişimiyle de ilgilenmektedir.

Yapılandırmacı program tasarımlarında daha çok mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedefler öne çıkmakta, öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasına değil daha çok bilimsel araştırmacı, problem çözücü, özerk ve öğrenebilen bireyler olmasına yardımcı olacak hedefler üzerinde durulmaktadır (Yurdakul ve Demirel, 2005: 48).

Solomon (1995)’ a göre yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel programların değişmesine neden olmuştur. Eğitim programının merkezinde öğrencinin olması;

öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olarak belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı olarak ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanmasını, uygulanması ve değerlendirmesini gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrencinin aynı hedefleri kazanmasını sağlamak yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır. Yapılandırmacı eğitim programında tüm öğrenenler için aynı hedefleri saptama ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir (Koç ve Demirel, 2004).

2. 6. 1. 2. Yapılandırmacı Yaklaşımda İçerik

Yapılandırmacılıkta eğitim programı, “öğretilecek şey” ya da öğrenene öğretilecek bilgi ya da beceriler listesi olarak görülmediğinden öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceği daha çok önem taşımaktadır. Öğretim; içeriği kapsasa da, içeriğin nelerden oluşacağı belli değildir. Temel konular, fikirler ve kavramlar yapılandırmacı temelli olduğundan öğrenenlerin sürece katılımını desteklemektedir. Bu yapılar, program katılımcılarına esneklik sağlamaktadır. İçeriğin seçiminde, daha derinlemesine incelenecek konuların listelenmesi ve bunlardan hangilerinin daha önemli olduğuna karar verilmesi önem taşımaktadır. Yapılandırmacı program tasarısının içerik ögesinde temel birkaç kavram derinlemesine ele alınmalı, öğrenme etkinlikleri temel fikirler etrafında yapılandırılarak daha çok sürece odaklanılmalı, konuyu derinliğine incelemek için genişlik azaltılmalıdır.

Yapılandırmacı eğitim programlarında içerik; gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde bütüncül düzenlenmeli, yapılandırma ve yeniden yapılandırma gerektiren gerçekliklerden ve konuya farklı bakış açılarından aydınlatan materyallerden oluşmalıdır (Yurdakul ve Demirel, 2005: 49).

Yapılandırmacı yaklaşımda içeriğin düzenlenmesinde davranışçılıkta olduğu gibi temel beceriler parçadan bütüne doğru değil, bütünden parçaya doğrudur. Öğrenenler, parçadan önce bütünü görmelidirler. Anlamı yapılandırmada, bütünü

parçalara bölerek bilgiyi araştırırlar, yani anlamın kendileri için yapılandırılmasını beklemek yerine bilgiyi kendileri yapılandırırlar (Erdem, 2001: 41).

2. 6. 1. 3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Yaşantıları

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenle demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluşturlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenci birlikte karar verirler (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için özel bir iletişim biçimi benimsenmektedir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere “Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltilmektedir. Onlara “evet” ve “hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme süreçleri karmaşık olmalıdır. Bu süreçler sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılarına değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenmede sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada bireyin kendinin farkında olmasını yaratacak olanakları içermelidir. Öğrenenlerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarabilmeleri için öğrenme süreçleri ile gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalıdır (Yurdakul ve Demirel, 2005: 52).

Yurdakul (2005)’un aktarımı ile Lin’ e göre; biliş ötesi farkındalık düzeylerinin geliştirilmesinde dolayısı ile yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde de geçerli olabilecek müfredat program ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenenlerin kendi düşüncelerini açıklaması, bildiğini ve bilmediğini değerlendirebilmesi için ortam yaratılmalıdır.

- Öğrenmede sosyal bir ortam yaratmanın öneminden hareketle biliş ötesi özelliklerin niçin ve ne zaman kullanılması gerektiğini öğrenenlerin içselleştirmelerine yardım edilmelidir.
- Öğrencilerin, öğrenen olarak kendisi ile ilgili bilgiyi yapılandırması gerekmektedir.

Tablo 4: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
1)Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	1)Eğitim programı tümden gelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
2)Önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır.	2)Program etkinliklerinde ağırlık olarak daha çok birinci elden edilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir.
3) Program, öğretmenler tarafından içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır.	3)Öğrenciler yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürler olarak görülür. Öğretmenler, öğrencilere çevre ayarlaması yapan ve onlarla etkileşim içinde olan kişilerdir.
4)Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru yanıtları araştırır.	4) Öğretmenler, öğrencilerin derslerde geçen temel kavramları anlayıp anlamadıkları temele alır.
5)Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak öğrenci öğrenmelerini kontrol etmek için yapılır ve genellikle de testlerle ölçülür.	5) Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır ve öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.
6)Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	6)Öğrenciler gruplar halinde çalışır.

Kaynak: Demirel, 2004: 234

2. 6. 1. 4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınama Durumları

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır ve bireyin bu farklılıkları ile sahip oldukları bilgileri ön plana çıkararak kendilerini göstermelerini sağlar. Yapılandırmacılıkta değerlendirme öğretimden ayrı tutulamaz. Bu nedenle öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilip çoklu değerlendirme imkânlarının sunulması gerekmektedir. (Marlowe&Page, 1998: 68).

Yapılandırmacı sınıfta, öğretmen değerlendirmeyi, davranışçılıkta olduğu gibi ölçmek zorunda olduğu bir araç olarak değil; öğrenene yardımcı olmak için kullanılacak bir araç olarak görmektedir. Öğrenen, öğretmeni ile birlikte yeni öğrendiklerini ön öğrenmeleri ile karşılaştırarak değerlendirir (Erdem, 2001: 70).

Geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri yerine alternatif teknikler ile birbirine bağlı ve iyi yapılanmış bilgiler değerlendirilir. Alternatif ölçme değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme-değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve daha öğrenci merkezlidir. Bu değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler öğrendiklerine değer vermekte ve sorumluluklarının bilincine varmaktadırlar. Gösteri, anekdot, tartışma, sergileme, deney, görüşme, gözlem, sözlü sunum, proje, araştırma kağıdı, öz değerlendirme, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri (rubric), tutum ölçekleri, yapılandırılmış grid, yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme araç ve yöntemleridir (MEB, 2005).

Yurdakul (2005)'a göre; yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme;

- Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil, onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir.

- Önceden belirlenmiş, ulaşılması istenir davranışlara değil, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır, daha ayrıntılı ve bütüncüdür.
- Nesnel değil daha öznel ve esnektir.
- Öğretmen değil öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir.
- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; nedenler ve nasıllar araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeye öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.
- İçeriğe ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi değil, öğrenme sürecini anlamaya odaklanmalıdır.
- Yalnızca öğretmenin öğrencileri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini ve bütün olarak süreci ve ürünleri; değerlendirilmesidir.
- Öğrenenlerin birey olarak ne kazandığından çok; bunları nasıl kazandıklarını anlamasıdır.
- Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçütlere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayanır.

2. 6. 1. 5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen ve Öğrenci Roller

Yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi tabii ki programın uygulayıcısı olan öğretmene bağlıdır ve öğretmenin birtakım niteliklere sahip olmasını gerektirir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998: 72). Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken öğrenciyle eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmelerini önleyerek kolaylaştırmaktır. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin görüşlerinin dersi yönlendirmesine, dersin içeriğini değiştirmesine, kendi bakış açısını oluşturmaya

izin veren, açık uçlu sorularla öğrenciyi sorgulamaya zorlayan, öğrencinin merakını diri tutan, soruları cevaplaması için zaman tanıyan kişidir (Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen;

- Edilgin bir öğrenen grubuna bilgi aktarmaz, öğrenenin aktif olarak bilgiye ulaşmasına ve bilgiyi zihinde yapılandırmasına rehber olur.
- Öğreneni, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiğine inandırır.
- Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verir.
- Öğrenenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlar.
- Öğretim ortamında öğrenenler arası etkileşime izin verir, işbirlikçi öğrenme stratejilerini devreye sokar.
- Dersi öğrenenler için ilginç ve anlamlı hale getirir.
- Öğrenenlerin sosyo-kültürel yapılarını ve geçmişlerini göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlerin önceki bilgilerini ve öğrenme stratejilerini dikkate alır.
- Öğrenenler arasındaki bireysel farkı göz ardı etmez (Altun ve Büyükduman, 2006: 5)

2. 7. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması ile Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerinin Karşılaştırılması

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının özellikleri ile yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni ilköğretim programının öngördüğü bazı ilkelerin örtüştüğü görülmektedir. Buna göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının özellikleri ile yapılandırmacı yaklaşımın benzeşen ilkeleri şu şekildedir:

1. Birleştirilmiş sınıflarda; sınıfların birleştirilmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunması, onlara birbirleriyle etkileşme ve yardımlaşma, birbirinden öğrenme imkânı sağlamaktadır (Erdem, 2006: 15). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim

iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencileri ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlamak mümkün olmaktadır (Köksal, 2005: 11).

- Yapılandırmacı öğrenmede birey, kavramlara ve yaşama yönelik becerileri bireysel farklılıkları doğrultusunda edinmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı öğretim programında “davranış” ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmaktadır. Yine aynı nedenler doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programında yer alan ünitelere ayrılan süreler kesin ve net sayıda iş günleri ile sınırlandırılmamaktadır. Özellikle bireysel farklılıklar dikkate alınarak programda üniteler için ayrılan süreler “ders saati” şeklinde yer almakta ve uygulayıcıya “önerilen süre” olduğu dikkat çekmektedir yani ünite süreleri esnek ve inisiyatife bırakılmıştır (MEB,2005).
- Yeni programda öğrencilerin bireysel farklılıklarının ön çıkarılması önerilmiştir. Bir sınıfta bulunan 30–40 öğrenci farklı kişisel özelliklere ve yeteneklere sahiptir. Bu farklılıkları ön plana çıkaracak, herkesin kendi kendine yaparak yaşayarak öğreneceği bir eğitim hedeflenmektedir (DKM, 2005: 32).
- Programda yer alan etkinlikler, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenenlerin ilgi ve yeteneklerine önem vermekte ve öğrenene öğreneceği ile ilgili birçok seçenek sunmaktadır (Erdem, 2001: 17)
- Öğretmenler, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin

oluşturmasına yardımcı olur. Bireysel farklılıklara önem vererek her bireyin farklı inancının, tutumunun, öğrenme düzeyinin olabileceğini kabul eder ve bunu göz önüne alarak öğrenme etkinliklerini düzenler (Şaşan, 2002)

2. Her bir öğrenci için ayrı ayrı ilgilenme olanağı daha sınırlı olan birleştirilmiş sınıf öğretmeni, olumsuzlukları en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak için “seviye grupları” oluşturmak zorundadır. Aynı zamanda birleştirilmiş sınıflarda A ve B gruplarında mihver dersler ve ifade, beceri derslerinde öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda, konularda derinlemesine çalışma fırsatı sağlamak için “ilgi grupları” oluşturulur (Erdem, 2006: 165).

Birleştirilmiş sınıflar grup çalışması, bağımsız çalışma, arkadaştan öğrenme ve çevre ile bütünleşmeye bağımsız sınıflara göre daha çok imkân vermektedir. Bu tür uygulamalar eğitim biliminin idealize ettiği uygulamalardır. Birleştirilmiş sınıflarda ise zorunluluktur. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda grup çalışması kaçınılmazdır. Ödevli ders saatlerinde öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde çalışması gerekmektedir (Köksal, 2005: 10).

Birleştirilmiş sınıflarda, farklı düzeylerde öğrencilerin bir arada olması, seviye grupları yapmayı kolaylaştırmaktadır. Küçük bir yerleşim biriminde, okuma yazmayı öğrenememiş ya da herhangi bir derste çok geri olan bir öğrenciyi diğer arkadaşlarının düzeyine getirmek oldukça güçtür. Oysa aynı durum birleştirilmiş sınıflarda çok kolaydır. Farklı düzeydeki öğrenciler aynı derslikte sürekli birlikte ders yapmakta ve öğretmen bu derslerde aynı düzeydeki öğrencilere sınıflara bakmaksızın aynı etkinlikleri çok rahat yaptırabilir. Bağımsız sınıflarda bunu yapmak çok güç ya da olanaksızdır. Seviye kümelerine dayalı öğretim tüm öğretim kademelerinde gerektiği zaman kullanılır. Birleştirilmiş sınıflarda ise bu uygulama kaçınılmazdır. Seviye kümeleri ile çalışma öğrencilere

ezber yerine yaparak yaşayarak öğrenme yaşantıları kazandırdığından dersleri daha çok severek ilgiyle izleyeceklerdir. Ayrıca planlı iş yapma, bir gruba üye olma, paylaşma, birbirine yardım etme, verilen görevi başarıyla yerine getirme, sorumluluk alma, araştırma, kendine güven, dinleme, eleştirme gibi yeteneklerinin gelişmesine yardım eder (Köksal, 2005: 10).

- Yapılandırmacı öğretim ortamı, işbirlikçi öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenenler arasında etkileşim kurulmasını sağlar (Brooks&Brooks, 1999: 23).
- Yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmasında yer alma, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen ve gruplar arası ilişkiler önemlidir (Erdem, 2001: 38).
- Yapılandırmacı sınıf ortamı öğrenenin grup çalışmalarından zevk aldığı, sorumluluk duygusunu geliştirdiği, kendini değerli hissettiği, görüş geliştirip paylaştığı, konu ile ilgili uygulamalar yaptığı, derse etkin katıldığı, ders dışı etkinlikler yapmaya istekli olduğu sınıflardır (Demirel, 2004).
- İşbirliğine dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarındandır. Vygotsky' e göre akran işbirliği; yapıldığı sosyal kültürel ortama, ortamın yapısına, sosyal statü ve rollere göre farklılık gösterse de okul ortamında akran işbirliği, en iyi işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarıyla sağlanabilmektedir. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim ortamını yaratmak anlam oluşturmaya ve bilişsel gelişimi desteklemektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın öğretimsel uygulamalarından biri grup çalışmalarıdır. Buluşa ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi ve tüm sınıfa yönelik çalışmalar kullanmayı gerektiren grup çalışmalarında, öğrenenler arasındaki iletişimin arttığı ve her bir öğrencinin etkin katılımının sağlandığı böylelikle de öğrenenlerin güven duygularının geliştiği ileri sürülmektedir. Vygotsky' nin

sosyo-kültürel yapılandırmacılık kuramına göre bireylerdeki üst düzey zihinsel süreçler sosyal etkileşimle gerçekleşmektedir (Yurdakul ve Demirel, 2005: 54).

3. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının çalışma şartları zor ve imkânları kısıtlıdır. Bu nedenle öğrenciler okulun boya, badana, temizlik ve düzenleme işlerini üstlenirler. Okulun günlük işlerini gören öğrenciler elde ettikleri bilgi, deneyim, tecrübe, yetenek, beceri ve yaratıcı güçlerini tüm yaşantıları boyunca kullanırlar. Daha becerikli ve yaratıcı bireyler olarak yetişirler (Doğan, 2000: 26). Okulda demokratik eğitimi öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat sağlar.

Birleştirilmiş sınıf ezberci sistemin yok edilebileceği en uygun ortamdır. Bu tür sınıflarda öğrenci sayısı genelde az olduğu için her öğrenciye daha fazla söz hakkı düşer (Köksal, 2005: 4). Çünkü birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler mecburen kendi kendine çalışmak ve öğrenmek zorundadır, bu mecburiyetten doğan öğrenci merkezli öğretimde öğrenciler öğretimin büyük bir kısmında yaparak yaşayarak öğrenir ve bu da anlamlı öğrenmeyi sağlar; ezberciliğe fırsat vermez.

- Yeni programda; öğretmen ve program merkezli, sırf bilgilendirmeye yönelik öğretim yerine öğrenci merkezli öğretim esas alınmıştır. Öğretmen sadece rehberdir (DKM, 2005: 32).
- Yapılandırmacı öğrenmede, öğrenenler öğrenme ortamına etkin olarak katılırlarsa bilgi kalıcı olur. Öğrenenler bilgiyi araştırma, keşfetme, yaratma, yorumlama ve çevreyle etkileşim kurma ile bireysel bilgilerini yapılandırır. Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanmaktadır (Marlowe & Page, 1998: 16).
- Yapılandırmacılık, öğrenenlere “öğrenmeyi” öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır.

- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin öğrendiklerinin, gelecek yaşamda da yararlı olabilmesi, öğrenenlerin sosyal yaşantı kazanabilmesi ve her bireyin düşüncelerini açıklayabilmesi için öğrenme ortamında demokratikliğe önem verir (Erdem, 2001: 32).
 - Yapılandırmacılıkta amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmalarına fırsat verecek öğrenme ortamlarını sağlamaktır (Şaşan, 2002).
4. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin geçmiş yıllara ait eksik bilgilerini tamamlama, hatırlama imkânı vardır. Örneğin; bir üçüncü sınıf öğrencisi, ikinci sınıfa ait eksik bilgilerini aynı sınıf ortamında bulunduğu için tamamlayabilir (Doğan, 2000: 26).
- Öğrenenler yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirmek ve bilgiyi anlamlandırmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinden yararlanırlar (MEB,2005).
 - Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrencide bilginin oluşmasına yardım eden ve öğrencinin ön öğrenmelerini harekete geçirerek bilgiyi yeniden yapılandırmasına rehber olan kişidir (Brooks&Brooks, 1999: 23).
 - Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır. Öğrenme süreçlerinin tasarımında ön bilgiler en üst düzeyde kullanıldığında anlamlılık artmakta, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi kolaylaşmaktadır (Yurdakul ve Demirel, 2005: 50).

5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen bir grupla ilgilenirken diğer grup kendi kendine çalışmak zorundadır. Bu zorunluluktan dolayı, öğrencilerin kendi kendine çalışarak “öğrenmeyi öğrenmeleri” gerçekleşmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda, öğretmenin uygulamak zorunda olduğu kendi kendine çalışma zamanı iyi planlanırsa, kayıp zaman olmaktan çok, büyük bir kazanç ve fırsat olabilir (Köksal, 2005: 24).

Aslında öğrenmenin temelinde “kendi kendine çalışma” vardır. Bu gerçek XVI. ve XVII. yüzyıllardan beri bilinmektedir. Comenius, Pestalozzi ve J. J. Rousseau gibi büyük eğitimciler öğrenmede iş ve devinimin önemi üzerinde durmuşlardır. A. Comenius’un ünlü “Didactica Manga” (Büyük Didaktika) adlı kitabında bizim öğretim yöntemimizin başı sonu şudur: “Öğretmenlerin mümkün olduğu kadar az öğretmeleri, öğrencilerin ise mümkün olduğu kadar çok ve kendi kendine öğrenmeleri yolunu araştırmak, okullarda daha az gürültü yapmanın, gereksiz emek harcamanın ve çocuklara daha çok serbest zaman bırakmanın, onları, daha çok neşe ve başarı ile çalıştırmanın yöntemini bulmaktır” diyerek kendi kendine çalışma ve öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir (Binbaşıoğlu, 1999: 31). Öğrenciler kendi kendine çalışma ve çeşitli kaynaklardan faydalanma yolunu öğrenirler. Böylece, öğrencilere kendi başlarına iş görme alışkanlığı ve bireysel çalışma anlayış ve becerisi kazandırılır.

Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıf bulunduğu için aynı anda ilgilenmek, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve her sınıfa zaman ayırabilmek için birleştirilmiş sınıflarda kendi kendine çalışma saatleri oluşturulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme sürecinde ortaya çıkan bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için uygulanan ve doğru kullanıldığında bir avantaj olarak karşımıza çıkan kendi kendine çalışma saatleri; yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecinde öngördüğü ilkeler ile örtüştüğü görülmektedir:

- Jean Piaget “Bildiklerimizi nasıl biliyoruz?” sorusu üzerinde yaptığı araştırmalar sonunda “bilgi, bütün bir şekilde bir insandan bir insana aktarılamaz, insanların kendi bilgilerini ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmaları gerekir” sonucuna ulaşmıştır (Titiz, 2005: 17).
- Bilgi pasif değil, etkin yapılandırılmalıdır. Fikirler, öğrenenlerin kafasına konulamaz, birey anlamları kendi yapılandırılmalıdır (Yurdakul ve Demirel,2005).
- Yapılandırmacı öğrenme ortamı; öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin sürece etkin olarak katıldığı, sorguladığı, düşündüğü ve kendi öğrenme planını hazırladığı, öğrenmenin gerçekleşmesinde tüm sorumluluğun öğrencide olduğu, öğretmenin ise; yalnızca yardım eden konumunda olduğu öğrenme ortamıdır.
- Yapılandırmacı öğretmen; bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Şaşan, 2002).
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü; öğrencilerine “öğrenmeyi öğrenmeyi” ve düşünmeyi öğretmektir.

6. Birleştirilmiş sınıflarda kendi kendine çalışmanın amaçları:

- a) Daha önce öğrenilen bir konunun iyice pekiştirilmesini sağlamak,
- b) Kazanılan bilgi ve becerileri yeni olay ve durumlara uygulayabilme,
- c) Öğretmenli derslerde açıklanan, incelenen konuların ayrıntılarını öğrenmek ve öğrenilenleri uygulamak,
- d) Öğrenilen bilgileri tekrarlamak ve başka alanlarda kullanarak bilgi geçişini sağlamak,
- e) Öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemek, kendi kendine öğrenme yöntem ve tekniklerini kazandırmak,

- f) Araştırma, inceleme becerilerini, problem çözme ve eleştirici düşünme gücünü geliştirmek,
- g) Üst sınıflara alt sınıflarla, alt sınıflara üst sınıflarla çalışma imkânı vermektir (Köksal, 2005: 28).

Kendi kendine çalışma ödevlerinin amaçları ise; bilgileri derinleştirip genişletmek, öğrenilenleri tekrar etmek, kendi kendine çalışma ve iş yapma alışkanlığı kazanmak, kendi kendine yetiştirme ve öğretmenin yollarını yaparak öğretmek, öğrencinin kendine güvenini ve iş yapma gücünü arttırmak, düşünce gücünü, yeteneklerini geliştirmek, kendi kendine çalışmadaki başarılı ve başarısız yanlarını tanımak, özel yeteneklerini fark edip geliştirmek, bilgilerini kontrol etmektir (Komisyon, 2000: 28).

Birleştirilmiş sınıflarda zorunluluktan doğan kendi kendine çalışma saatleri ve ödevlerinin amaçları ile yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğrenme ortamı ilkelerinin örtüştüğü görülmektedir:

- Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi; öğrenenin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiğine inandırmaktır (Brooks&Brooks, 1999: 23).
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin rolü ise; bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırmaktır (Yaşar, 1998: 695).
- Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar bu nedenle öğretimde aktif olan bireyler olarak çalışırlar (Saban, 2004: 178).
- Yapılandırmacı yaklaşımda bireyler daha fazla sorumluluk alırlar ve etkileşimde bulunurlar. Böylece daha zengin öğrenme yaşantıları sağlayan öğretim ortamları ile bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmaları söz konusu olur. Böylelikle öğrenenler zihinlerinde daha önce yapılandırmış oldukları bilgilerin doğruluklarını sınarlar, yanlış olanları değiştirme olanağına sahip

olurlar ya da eski bilgilerini bir tarafa bırakarak yeni bilgi edinme fırsatı yakalarlar (Yaşar, 1998).

- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenenlerin düşünme ve plan yapma yeteneğini, girişimciliğini geliştirir, yaşamı daha iyi tanımlamayı, güdülenmeyi sağlar, okula ilgiyi arttırır ve kendini daha iyi ifade etmesini sağlar (Şaşan, 2002).

7. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin tüm sınıfların ödevlerini kontrol etmesi zordur. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda kendi kendine çalışma ödevlerinin ve öğrenme sürecindeki çalışmaların düzeltme ve değerlendirilmesi; kendi kendine düzeltme, karşılıklı düzeltme (akran değerlendirmesi), yardımcı öğrencilerle düzeltme, gruplar arasında düzeltme veya sınıfça düzeltme şeklinde yapılır (Erdem, 2006: 237).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen aynı anda birden fazla sınıfla ilgilenmek zorundadır. Bu nedenle değerlendirme çalışmalarına öğrenciyi de katarak birleştirilmiş sınıflarda uygulanan değerlendirme tekniklerini kullanmak zorundadır. İşte birleştirilmiş sınıflarda değerlendirmede doğan bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için başvuru olan değerlendirme teknikleri; yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirmede öngördüğü ilkeler ile benzeşmekte, her ikisi de değerlendirme çalışmalarında öğrenciyi merkeze almaktadır.

- Yapılandırmacılıkta değerlendirmenin amaçları; pekiştirme sağlanması, kazandırılmış davranış değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması, öğrencinin kendi kendini analiz etmesidir (Semerci, 2004).

- Yapılandırmacı değerlendirmede; öğrenme süreçlerinde daha çok öğrenenlerin kendi öğrenmelerindeki ilerlemeleri ve öğrenme stratejilerindeki gelişmeleri yansıttıkları “kendini değerlendirmeler” kullanılmaktadır.
- Yapılandırmacı değerlendirmede öğretmen değil öğrenci merkezdedir ve söz sahibidir.
- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri, öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir (Yurdakul ve Demirel, 2005: 54).
- Yapılandırmacı değerlendirmede alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden biri olan öz değerlendirmede birey güçlü ve zayıf yanlarını tanıma imkânı bulur. Birey kendini ya da dâhil olduğu grubu değerlendirebilir (MEB, 2004: 79).

2. 8. İlgili Literatür

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2. 8. 1. İlgili Araştırmalar

Öztürk (1980), “İlkokul Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasında Ortaya Çıkan Problemler” adlı çalışmada; ilköğretim programında belirlenen ilköğretim amaçlarının gerçekleştirilme ve rehberlik etme yönünden yeterli olmadığını, ilkokul programında dersler için belirlenmiş amaçlar ile birleştirilmiş sınıfların ders muhtevaları arasındaki ilişkinin yeterli olmadığını ve muhtevanın köyün ekonomik-sosyal ve kültürel sorunlarını içermediğini saptamıştır. Bunun yanında birleştirilmiş sınıflı okullarda dersler için ayrılan zamanın yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Çelenk (1995), “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sorunları ve Çözüm Önerileri” konulu araştırmasında; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesinin, okullara gerekli araç-gereçlerin sağlanmasının ve birleştirilmiş sınıflara yönelik programların hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Doğan (1995), “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmasında; köy öğretmenlerine yeterli rehberlik hizmeti verilmediğini, sınıf öğretmenliği bölümlerinde birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim hakkında bilgi ve tecrübe kazandırmada yetersiz kaldığını ayrıca öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine gitmekte endişe ettiği buna bağlı olarak da atama ve görevlendirmelerde güçlükler yaşandığını saptamıştır.

Varış'ın (1996), “Köy Okullarında Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Sorunlar” adlı çalışmada; öğretmen yetiştirilmesinde uygulamaya önem verilmesini, dersler ve sınıfların birleştirilerek öğretim etkinliği açısından zamandan tasarruf sağlanmasını, müfettişlerin gerekli rehberliği yapmasını, program muhtevasının çocuğa ve toplum ihtiyacına cevap verecek şekilde

düzenlenmesini, ünitelerin işlenmesinde grup seviyelerinin dikkate alınmasını ve köydeki çeşitli kuruluşların eğitimle ilişkilerinin kurulmasının gerektiğini belirtmiştir.

Sönmez'in (1997) "Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı Köy İlkokullarında Tam Öğrenme Modeli Uygulamasının Öğrenme Ürünlerine Etkisi" adlı çalışmasında birleştirilmiş ve normal sınıflı okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin tam öğrenme modeli doğrultusunda başarı düzeylerinin karşılaştırılması için deney ve kontrol grupları oluşturmuş, tam öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun, kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Özben (1997), "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar" adlı çalışmasını Sinop ili Durağan ve Boyabat ilçelerinde görev yapan 171 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ve bu okullara rehberlik ve denetim hizmeti veren 15 İlköğretim müfettişi ile yaptığı araştırmada; 1968 ilkokul programının birleştirilmiş sınıflarda günün şartlarına cevap vermediğini, programın köyün ekonomik-sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ilkokul programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını, öğretmenlere verilen rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin bitirdikleri öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflar hakkında yeterli bilgi ve beceri kazandırılmadığını ifade etmiştir.

Oran'ın (2003) "Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyleri" adlı araştırmasında; bağımsız ve birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla uyguladığı ön ve son test sonuçlarına göre bağımsız sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Kaya (2005), “Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi (Kayseri İli Örneği)” adlı çalışmasında; öğretmen adaylarına ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandırılmadığını, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili gelişmeleri takip etmediği ve planlama yönünden gerekli hazırlıkları yapmadığını ortaya koymuştur. Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili araç gereçlerin yetersiz ve karşılaşılan en büyük sorunun da birinci sınıflara yeterli zamanın ayrılamaması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı okullarda ailelerin okuma-yazma öğretiminde öğretmen ve öğrenciyle yeteri kadar işbirliği yapmadığını, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili yeterli rehberlik hizmeti verilmediğini ve öğrencilerin erken ve hızlı okumaya geçmeleri konusunda baskı yapıldığını ortaya koymuştur.

Karaman (2006)’ ın “Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması” konulu araştırmasında; bağımsız sınıflı okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine oranla matematiksel işlemler becerisi ve problem çözme yetenekleri açısından daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Abay’ın (2007) “Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar” adlı çalışmasında; birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler dersinin içeriğinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını, derse yönelik materyallerin, sınıf ve okul kitaplığının yetersiz olduğunu, öğretmenlerin bilimsel çalışmaları takip etmediğini, programda belirtilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin hepsinin kullanılmadığını ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya da belgesel tarama denir. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Belgesel tarama, hemen her aşama için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2005).

3. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Düzce iline bağlı merkez ve Cumayeri, Çilimli, Gölyaka, Gümüşova, Kaynaşlı, Yığılca, Akçakoca ilçelerindeki tüm birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Düzce’de 82 birleştirilmiş sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, çalışmaya gönüllü olarak katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan araştırmaya gönüllü olarak katılan 45 birleştirilmiş sınıf öğretmenin eğitim düzeyi, mesleki kıdemi ve birleştirilmiş sınıf kıdemi değişkenlerine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem ve Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenlerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	n	Mesleki Kıdem	n	Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi	n
Eğitim enstitüsü	9	1-5 yıl	20	1-5 yıl	28
Eğitim fakültesi	18	6-10 yıl	7	6-10 yıl	8
Lisansüstü	10	11-15 yıl	5	11-15 yıl	3
Diğer	8	16-20 yıl	13	16-20 yıl	6
Toplam	45	Toplam	45	Toplam	45

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim birinci kademe programının uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için uygulanan ankete 82 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden 45'i gönüllü olarak katılmıştır. Özellikle Düzce ilçe köylerde bulunan birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının yerleşim birimleri dikkate alındığında anketlerin bu okullardan geri dönüşü öğretmenlerin tutum, ulaşım, zaman ve maddi imkânsızlıkları nedeniyle sıkıntı doğurmuştur.

Anketler; araştırma izin yazısı ve anketin nasıl doldurulacağına dair yönergeyle birlikte Düzce iline bağlı birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarına İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri yardımı ve posta yolu ile ulaştırılmış ve yine Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla, ulaşılamayan okullardan ise posta yolu ile toplanmıştır.

3. 3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Yapıcı (2007)' nın “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri” adlı makalesi için hazırlamış olduğu öğretmen görüşleri anket formu gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (bakınız EK 3). Öğretmen görüşleri anketi EK 3’de görüldüğü gibi 20 maddeden oluşmakta ve ankette öğretmenlere ait Kişisel ve Mesleki Bilgiler kısmı da yer almaktadır.

Çok zaman anketlerin güvenilirliği üzerinde fazla durulmamaktadır. Bunun nedeni, anketlerde güvenilirlik derecesini gerçeğe yakın olarak saptamanın güçlüğüdür. Testlerde güvenirliliğin hesaplanması için uygulanan bazı yolları anketlere uygulamak olanaksızdır. Ankette sorular, nispeten birbirinden bağımsızdır. Ayrıca anket sonuçları çoğu kez matematiksel olarak toplama, çıkarma, çarpma işlemlerine uygun değildir (Kaptan, 1998: 143). Bu nedenle araştırmada anket sorularının birbirinden bağımsız olması nedeniyle güvenirliliğini hesaplama yoluna gidilmemiştir.

Ayrıca araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına yönelik görüşlerinin anket maddeleri ile sınırlı kalmaması için birleştirilmiş sınıfların sorunlarına ilişkin literatür taranarak dört açık uçlu sorudan oluşan bir “Yazılı Görüşme Formu” hazırlanmış ve uzman görüşü doğrultusunda iki açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüşme formuna son şekli verilmiştir (bakınız EK 3). Anket ve yazılı görüşme formunun uygulaması 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Mart-Nisan-Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulanan ankete 82 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden 45’i gönüllü olarak katılırken yazılı görüşme formundaki iki açık uçlu soruya ise 45 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden 25’i gönüllü olarak cevap vermiştir. Araştırmaya ait veriler 45 adet anket ve 25 adet yazılı görüşme formundan elde edilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada anket yoluyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 16. 0 (Statistical Package for Social Sciences) veri analizi paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin yorumlanmasında frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin değişkenlerin alt boyutlarına göre yorumlanmasında ise farklılık gösteren yöntemler kullanılmış olup anlamlılık düzeyi 0. 05 olarak alınmıştır. İki den fazla grup oluşturan alt boyutların yorumlanmasında görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak için Anova Testi uygulanmıştır. Ayrıca ikiden fazla grup oluşturan değişkenlerin arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ise Tukey Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinin çözümlenmesi için yazılı görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların yorumlanmasında ise betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri benzer ifadelerin sınıflanması, frekans ve yüzdelere tespit edilmesi ile değerlendirilmiştir. 20 maddeden oluşan anket beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. SPSS ortamına veriler girilirken maddeler; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde değerlerle girilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları bulunmaktadır.

4. 1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneli ile ilgili olarak belirlenen maddelere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yeni Programa İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde No	Öğretim Programına İlişkin Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Yapılandırmacı program öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir.	1	2,2	6	13,3	18	40	18	40	1	2,2
2	Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir.	18	40	13	28,9	8	17,8	3	6,7	3	6,7
3	Uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır.	16	35,6	11	24,4	11	24,4	5	11,1	2	4,4
4	Etkinlikleri yapmak için öğrencilerin ek bir harcama (maddi) yapmaları gerekmektedir.	3	6,7	2	4,4	14	31,1	17	37,8	9	20
5	Ders içi etkinlikler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur.	1	2,2	3	6,7	22	48,9	15	33,3	3	6,7
6	Kalabalık sınıflar etkinlik yapmak için bir dezavantajdır.	1	2,2	0	0	3	6,7	12	26,7	29	64,4

Madde No	Öğretim Programına İlişkin Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
7	Okulda laboratuvar ve kütüphane yeterlidir.	23	51,1	11	24,4	9	20	1	2,2	1	2,2
8	Öğrenciler programda yer alan etkinlikleri severek yapmaktadırlar.	0	0	1	2,2	19	42,2	20	44,4	4	8,9
9	Program birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun değildir.	2	4,4	3	6,7	5	11,1	12	26,7	18	40
10	Dersleri yürütürken ders kitabı ve diğer yardımcı materyaller yeterlidir.	16	35,6	8	17,8	13	28,9	7	15,6	1	2,2
11	Öğretim programının ölçme değerlendirilmesinin nasıl yapılacağı açık ve net değildir.	2	4,4	8	17,8	15	33,3	16	35,6	4	8,9
12	Yapılandırmacı eğitim programı öğrencilerin (bilgi, beceri, eleştirel düşünme..gibi) gelişmelerine yardımcı olmaktadır.	0	0	2	4,4	12	26,7	28	62,2	2	4,4
13	Yapılandırmacı eğitim anlayışı ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırmaktadır.	6	13,3	9	20	18	40	10	22,2	2	4,4
14	Derste farklı kaynaklar ve materyallerden yararlanmak dersin yürütülmesini zorlaştırmaktadır.	6	13,3	26	57,8	8	17,8	4	8,9	1	2,2
15	Derslerde, programda istenen öğrenme ortamlarını hazırlamak zor olmaktadır.	2	4,4	5	11,1	14	31,1	18	40	6	13,3
16	Öğrenciler teknoloji ürünlerini (bilgisayar, tepegöz..vb) tanımaktadır ve bunları kullanabilmektedir.	13	28,9	8	17,8	14	31,1	8	17,8	2	4,4
17	Öğretmen arkadaşlar arasında programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşanmaktadır.	2	4,4	6	13,3	9	20	22	48,9	6	13,3
18	Yapılandırmacı öğretim anlayışı ile ilgili verilen 'Hizmet içi Eğitim' yeterlidir.	8	17,8	17	37,8	18	40	1	2,2	0	0
19	Yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek öğretmenleri zorlamaktadır.	2	4,4	13	28,9	12	26,7	15	33,3	2	4,4
20	Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir.	1	2,2	9	20	16	35,6	18	40	1	2,2

Tablo 6'ya bakıldığında “Yapılandırmacı program öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir” maddesine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 2,2'si “kesinlikle katılmıyorum”, % 13,3'ü “katılmıyorum”, % 40'ı “kısmen katılıyorum”, % 40'ı “katılıyorum” ve % 2,2'si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin yapılandırmacı programın öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir görüşüne katıldıkları ya da “kısmen” katıldıkları görülmektedir.

“Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir” maddesine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 40'ı gibi büyük bir çoğunluğu “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verirken % 28,9'u “katılmıyorum”, %17,8'i “kısmen katılıyorum”, % 6,7'si “katılıyorum”, % 6,7'si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programda ders içi etkinlikleri yapmak için ayrılan süreyi “kesinlikle” yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Programda “Uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır” maddesine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 35,6'sı “kesinlikle katılmıyorum”, % 24, 4'ü “katılmıyorum” yine % 24,4'ü “kısmen katılıyorum” % 11,1'i “katılıyorum” ve % 4,4'ü “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bulgular değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 35,6'sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vererek programda uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okuldaki materyalleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

“Etkinlikleri yapmak için öğrencilerin ek bir harcama (maddi) yapmaları gerekmektedir” maddesi için öğretmenlerin % 6,7'si “kesinlikle katılmıyorum”, % 4,4'ü “katılmıyorum”, % 31,1'i “kısmen katılıyorum”, % 37,8'i “katılıyorum” ve % 20'si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri yapmak için ek bir harcama gerektiğine katıldıkları görülmektedir.

Programda “Ders içi etkinlikler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur” maddesine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 2,2’si “kesinlikle katılmıyorum”, % 6,7’si “katılmıyorum”, % 48,9’u “kısmen katılıyorum”, % 33,3’ü “katılıyorum”, % 6,7’si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Veriler değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programdaki ders içi etkinliklerin öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olduğuna “kısmen” katıldıkları görülmektedir.

“Kalabalık sınıflar etkinlik yapmak için bir dezavantajdır” maddesine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 64,4 gibi büyük bir çoğunluğu kesinlikle katıldığını belirtirken, % 26,7’sinin katıldığı, % 6,7’sinin kısmen katıldığı ve % 2,2’sinin kesinlikle katılmadığı görülmüştür. Bulgulara bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kalabalık sınıfları etkinlikleri uygulamada dezavantaj olarak gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin % 51,1’i “Okulda laboratuvar ve kütüphane yeterlidir” maddesine “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verirken % 24,4’ü “katılmıyorum”, % 20’si “kısmen katılıyorum”, % 2,2’si “katılıyorum” ve yine % 2,2’si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 51,1 gibi büyük bir çoğunluğunun okuldaki laboratuvar ve kütüphaneyi “kesinlikle” yeterli bulmadıkları görülmektedir.

“Öğrenciler programda yer alan etkinlikleri severek yapmaktadırlar” maddesine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 2,2’si “katılmıyorum” yanıtını verirken % 42,2’si “kısmen katılıyorum”, % 8,9’u “kesinlikle katılmıyorum”, % 44,4’ü ise “katılıyorum” yanıtını vererek programda yer alan etkinlikleri öğrencilerin severek yaptıkları görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “Program birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun değildir” maddesine % 40’ı gibi büyük bir çoğunluğu “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken % 26,7 sinin katıldığı, % 11,1’inin kısmen katıldığı, % 6,7’sinin katılmadığı, % 4,4’ünün kesinlikle katılmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf

öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun programın birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun olmadığı görüşüne “kesinlikle” katıldıkları görülmektedir.

“Dersleri yürütürken ders kitabı ve diğer yardımcı materyaller yeterlidir” maddesine öğretmenlerin %35,6’sı “kesinlikle katılmıyorum”, % 17,8 i “katılmıyorum”, % 28,9’u “kısmen katılıyorum”, % 15,6’sı “katılıyorum” ve % 2,2’si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu verilere göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dersleri yürütürken gerekli olan ders kitabı ve diğer yardımcı materyalleri “kesinlikle” yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

“Öğretim programının ölçme değerlendirme nasıl yapılacağı açık ve net değildir” maddesine öğretmenlerin % 35,6’sı katılırken % 33,3’ü kısmen katıldığını, % 17,8’i katılmadığını, % 8,9’u kesinlikle katıldığını ve % 4,4’ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programda ölçme değerlendirme boyutunun yeteri kadar açık ve net olmadığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yapılandırmacı eğitim programı öğrencilerin (bilgi, beceri, eleştirel düşünme... gibi) gelişmelerine yardımcı olmaktadır” maddesine % 62,2 gibi büyük bir oranı “katılıyorum” yanıtını verirken % 26,7 si “kısmen katılıyorum”, % 4,4’ü “katılmıyorum” ve yine % 4,4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yapılandırmacı eğitim programının öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olduğu görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin % 40’ı “Yapılandırmacı eğitim anlayışı ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırmaktadır” maddesine “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken % 13,3’ü “kesinlikle katılmıyorum”, % 20’si “katılmıyorum”, % 2,2’si “katılıyorum” ve % 4,4’ü “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bulgulara bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 40 gibi büyük bir çoğunluğunun yapılandırmacı eğitim anlayışının ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırdığı görüşüne “kısmen” katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

“Derste farklı kaynaklar ve materyallerden yararlanmak dersin yürütülmesini zorlaştırmaktadır” maddesine öğretmenlerin % 57,8’i “katılmıyorum”, % 17,8’i “kısmen katılıyorum”, % 13,3’ü “kesinlikle katılmıyorum”, % 8,9’u “katılıyorum” ve % 2,2’si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin derste farklı kaynak ve materyallerin dersin yürütülmesini zorlaştırmadığını düşündükleri görülmektedir.

“Derslerde programda istenen öğrenme ortamlarını hazırlamak zor olmaktadır” maddesine öğretmenlerin % 40’ı “katılıyorum”, % 31,1’i “kısmen katılıyorum”, % 13,3’ü “kesinlikle katılıyorum”, % 11,1’i “katılmıyorum” ve % 4,4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bulgular değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 40 gibi büyük bir çoğunluğunun programda istenen öğrenme ortamlarını hazırlamanın zor olduğu görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “Öğrenciler teknoloji ürünlerini (bilgisayar, tepegöz... vb) tanımaktadır ve bunları kullanabilmektedir” maddesine % 31,1’i “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken % 17,8’i “katılıyorum”, % 4,4’ü “kesinlikle katılıyorum”, % 17,8’i “katılmıyorum” ve % 28,9’u “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bulgulara bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin teknoloji ürünlerini tanıyıp kullanabilmeleri görüşüne “kısmen” katıldıkları görülmektedir.

“Öğretmen arkadaşlar arasında programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşanmaktadır” maddesine öğretmenlerin % 48,9’u gibi büyük bir oranı “katılıyorum” yanıtını vermiştir. % 13,3’ü “kesinlikle katılıyorum”, % 20’si “kısmen katılıyorum”, % 13,3’ü “katılmıyorum” ve % 4,4’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun programın uygulanmasında fikir ayrılığı yaşandığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin % 40'ı “Yapılandırmacı öğretim anlayışı ile ilgili verilen ‘Hizmet içi Eğitim’ yeterlidir” maddesine “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken % 17,8'i “kesinlikle katılmıyorum”, % 37,8'i “katılmıyorum” ve % 2,2'si “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu verilere göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim anlayışına yönelik verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerini yeterli bulmadıkları görülmektedir.

“Yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek öğretmenleri zorlamaktadır” maddesine öğretmenlerin % 4,4'ü kesinlikle katılmadığını, % 28,9'u katılmadığını, % 26,7'si kısmen katıldığını, % 33,3'ü katıldığını ve % 4,4'ü kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Bulgulara bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı sınav sorusu geliştirmenin öğretmenleri zorladığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir” maddesine % 40'ı “katılıyorum” yanıtını verirken % 35,6'sı “kısmen katılıyorum”, % 2,2'si “kesinlikle katılıyorum”, % 20'si “katılmıyorum” ve % 2,2'si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni program anlayışının eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı program öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir”, “Ders içi etkinlikler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur” ve “Yapılandırmacı eğitim programı öğrencilerin (bilgi, beceri, eleştirel düşünme... gibi) gelişmelerine yardımcı olmaktadır” görüşlerine katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin programın genelini ve öğretme-öğrenme sürecinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin anketin açık uçlu sorulardan oluşan bölümünde ortak program uygulanmasına ve programın boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflara yönelik bir programda bulunması gereken özelliklere ilişkin olarak;

programın birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin seviyeleri ve ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini ayrıca programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarının öğrenci düzeyinin üzerinde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu durum programın her bir boyutunun kuramsal olarak iyi hazırlandığı, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olduğu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine yardımcı olduğu ancak birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin düzeyleri göz önüne alındığında öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir” görüşüne öğretmenlerin büyük kesiminin kesinlikle katılmadığı görülmüştür. Bu görüşe öğretmenlerin % 40’ı “kesinlikle katılmıyorum” derken % 28,9’unun katılmıyorum yanıtını vermesi programda yer alan etkinliklerin birleştirilmiş sınıf şartları açısından çok fazla olduğu buna bağlı olarak ders saatlerinin de birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu için yetersiz görüldüğü sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin anketin açık uçlu sorular bölümünde programdaki etkinliklere ve ders saatlerine yönelik ifadeleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Bu bölümde programın öğretme öğrenme süreci boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinliklerin çok fazla ve etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin her bölümde ders saatlerine ve etkinliklerin sayısına yönelik olumsuz ifadelerde bulunmaları programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanma sürecinde sıkıntı yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Günay (2006) yaptığı araştırmada 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan yeni ilköğretim programlarına yönelik bağımsız sınıf öğretmenlerinin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin programda yer alan etkinliklere zaman yetmediği görüşüne daha çok katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine Yıldız (2005) yaptığı araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerini değerlendirmiş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim sürecinde zamanı yetersiz bulduğunu saptamıştır. Bu bulguların mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “Uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır”, “Dersleri yürütürken ders kitabı ve diğer yardımcı materyaller yeterlidir” maddelerine olumsuz görüş belirttikleri ayrıca “Derslerde programda istenilen öğrenme ortamlarını hazırlamak zor olmaktadır” maddesine de katıldıkları görülmektedir. Her üç madde öğretmenlerin öğrenme ortamlarını hazırlamak için materyalleri ve okulun olanaklarını yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu durum açık uçlu sorular bölümünde ortak program uygulanmasına ve programın boyutlarına ilişkin bulgularda da benzer yöndedir. Burada da öğretmenler birleştirilmiş sınıf programının mevcut araç gereç ve donanım olanaklarını dikkate alarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan programın kazanımlar, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında birleştirilmiş sınıfların çevresel koşullarının, araç gereçlerinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının programda istenen öğrenme ortamlarını ve etkinlikleri hazırlamak için araç gereç ve materyallerin yetersiz olduğunu belirtmesi öğrenmenin gerçekleştiği programın en önemli boyutu olan öğrenme sürecinde güçlükler yaşandığı ve bu sürecin olumsuz etkilendiği şeklinde açıklanabilir. “Öğrenciler teknoloji ürünlerini (bilgisayar, tepegöz... vb) tanımaktadır ve bunları kullanabilmektedir” maddesine ise öğretmenlerin % 31,8’inin kısmen katıldığı % 28,9’unun kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu bulgu teknoloji ürünlerinin yetersiz olduğu birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin de bunların kullanımına yabancı kaldığı şeklinde açıklanabilir. Abay (2007) ve Yıldız (2005)’ in yaptıkları araştırmalarda da birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin derse yönelik materyalleri ve kaynakları yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

“Okulda laboratuvar ve kütüphane yeterlidir” maddesine öğretmenlerin % 51,1 gibi büyük çoğunluğunun kesinlikle katılmadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenler programın öğretme-öğrenme süreci boyutu hakkındaki görüşlerinde de öğrencilerin araştırma imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yapılandırmacı program anlayışının öngördüğü öğrenme ortamında öğrencinin aktif olmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini engellemekte, araştırma ve incelemeden yoksun kalan öğrenciyi pasif

kılmakta bu da programın uygulama sürecini sıkıntıya sokmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Etkinlikleri yapmak için öğrencilerin ek bir harcama (maddi) yapmaları gerekmektedir” maddesine de katıldıkları görülmektedir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da öğretmenler birleştirilmiş sınıf programının ekonomik olanakları dikkate alarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum programın özellikle uygulama boyutu olan öğrenme sürecinde birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin maddi imkânsızlıklarının güçlükler yaşattığı şeklinde yorumlanabilir. Yine “Öğrenciler programda yer alan etkinlikleri severek yapmaktadırlar” maddesine de öğretmenlerin katılmaları programda yer alan etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığı ancak ekonomik açıdan sıkıntı yaşattığı şeklinde açıklanabilir.

“Program birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun değildir” maddesine öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı görülmektedir. Ayrıca açık uçlu sorularda birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda ortak program uygulaması hakkındaki görüşlere ilişkin bulgulara da öğretmenlerin büyük bir kısmı ortak program uygulamasını faydalı bulmadıklarını, birleştirilmiş sınıflara yönelik ayrı bir program hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programın birleştirilmiş sınıf şartları göz önüne alındığında uygulamada güçlükler yarattığı bu nedenle ayrı bir program hazırlanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Bulgulara bakıldığında “Öğretim programında ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağı açık ve net değildir” , “Yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek öğretmenleri zorlamaktadır” maddelerine öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Bu durum programın ölçme- değerlendirme boyutu hakkındaki görüşlere ilişkin bulgular ile benzer yöndedir. Burada da öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde belirsizlik ve karmaşıklıktan dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum programın ölçme-değerlendirme boyutunun birleştirilmiş sınıfların şartlarına göre çok yoğun ve karmaşık olduğu bu nedenle öğretmenler

tarafından tam olarak anlaşılamadığı ve belirsizlikler yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Anketteki maddeler incelendiğinde öğretmenlerin % 64,4 gibi büyük bir çoğunluğunun “Kalabalık sınıflar etkinlik yapmak için bir dezavantajdır” görüşüne katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler açık uçlu sorular bölümündeki öğretme öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinde de etkinliklerin fazla ve birçoğunun öğretmenli ders saatlerine yönelik olduğunu buna karşılık ders saatlerinin yetersiz olması nedeniyle etkinliklerin tümünün verimli bir şekilde uygulanamadığını belirtmişlerdir. Bu durum mevcut programın, birden fazla gruptan oluşan ve çoğu zaman kalabalık olan birleştirilmiş sınıflarda uygulamasında karşılaşılan sorunların başlıca sebeplerinden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Yapılandırmacı eğitim anlayışı ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırmıştır” maddesine öğretmenlerin kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu durum birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında yaşadıkları en büyük sıkıntının programın birleştirilmiş sınıf şartlarına göre çok yoğun buna karşılık sürenin yetersiz olduğu bu nedenle programın her bir boyutuna tamamıyla ulaşamadığı, uygulamaların yapılamadığı dolayısıyla ev ödevi gereksiniminin de ortadan kalkmadığı şeklinde açıklanabilir.

“Öğretmen arkadaşlar arasında programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşanmaktadır” maddesine öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı “Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili verilen “Hizmet içi Eğitim” yeterlidir” maddesine ise % 40’ının kısmen katıldığı, % 37,8 katılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin hem programın geneline hem de açık uçlu sorularda programın boyutlarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında uygulamada sorunlar yaşadıkları görülmekte, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programa yönelik rehberlik hizmetlerini yetersiz bulmaları dolayısıyla uygulamada fikir ayrılıkları yaşamaları da bu durumu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Özben (1997) ve Yıldız (2005)

yaptıkları araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiş; öğretmenlere verilen rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

“Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görölmektedir” maddesine öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmının katıldığı görölmektedir. Öte yandan programın geneline ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde programın her bir boyutunda sorunlar yaşadıkları görölmektedir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mevcut programın eski program anlayışı ile kıyaslandığında üstün yönlerinin tartışılmaz bir gerçek olduğu, sadece bağımsız sınıflarda değil birleştirilmiş sınıflarda da verimliliği arttırdığı, kuramsal açıdan iyi hazırlandığı, çağdaş bir öğrenme anlayışı getirdiği bu nedenle ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmiş tamamıyla donanımlı okullara yönelik olması nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda uygulamasında güçlükler yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca konu alanı ile ilgili bugüne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde (Öztürk, 1980; Çelenk, 1995; Doğan, 1995; Varış, 1996; Özben, 1997) birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak mevcut araştırmadan elde edilen benzer bulgulara eski ilköğretim programlarında da rastlanmaktadır. Bu durum uzun yıllardır devam eden sıkıntıların halen çözümlenemediği şeklinde yorumlanabilir.

4. 2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde No		Kareler Toplamı	d f	Kareler Ortalama	F	p
2	Gruplar Arası	25,934	3	8,645	9,171	,000
	Grup içi	37,702	40	,943		
	Toplam	63,636	43			
13	Gruplar Arası	9,982	3	3,327	3,335	,029
	Grup içi	39,905	40	0,998		
	Toplam	49,886	43			
17	Gruplar Arası	10,970	3	3,657	4,930	,005
	Grup İçi	29,667	40	,742		
	Toplam	40,636	43			
19	Gruplar Arası	8,992	3	2,997	3,434	,026
	Grup İçi	34,917	40	,873		
	Toplam	43,909	43			
20	Gruplar Arası	6,528	3	2,176	3,268	,031
	Grup İçi	26,631	40	,666		
	Toplam	33,159	43			

*P<0.05

Tablo 7'ye bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin 2. , 13. , 17. , 19. ve 20. maddelere verilen cevaplarda eğitim düzeyi değişkenine göre; 0, 05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farklar, anlamlı çıkan 2. , 13. , 17. , 19. ve 20. maddelerde incelenmiş bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Madde No	Madde	Değişkenin alt boyutları		Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	p
2	Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir	eğitim enstitüsü	eğitim fakültesi	1,77381*	0,52964	0,009
			lisans üstü	1,25	0,56052	0,133
			diğer	-0,17857	0,60852	0,991
		eğitim fakültesi	eğitim enstitüsü	-1,77381*	0,52964	0,009
			lisansüstü	-0,52381	0,35133	0,452
			diğer	-1,95238	0,42372	0
		lisans üstü	eğitim enstitüsü	-1,25	0,56052	0,133
			eğitim fakültesi	0,52381	0,35133	0,452
			diğer	-1,42857*	0,46173	0,018
		Diğer	eğitim enstitüsü	0,17857	0,60852	0,991
			eğitim fakültesi	1,95238*	0,42372	0
			lisansüstü	1,42857*	0,46173	0,018

Madde No	Madde	Değişkenin alt boyutları		Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	p
13	Yapılandırmacı eğitim anlayışı ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırmaktadır	eğitim enstitüsü	eğitim fakültesi	1,2381	0,54489	0,122
			lisansüstü	1,66667*	0,57666	0,03
		eğitim fakültesi	diğer	0,71429	0,62604	0,667
			eğitim enstitüsü	-1,2381	0,54489	0,122
			lisansüstü	0,42857	0,36144	0,639
		lisans üstü	diğer	-0,52381	0,43592	0,629
			eğitim enstitüsü	-1,66667*	0,57666	0,03
			eğitim fakültesi	-0,42857	0,36144	0,639
		Diğer	diğer	-0,95238	0,47503	0,203
			eğitim enstitüsü	-0,71429	0,62604	0,667
			eğitim fakültesi	0,52381	0,43592	0,629
			lisansüstü	0,95238	0,47503	0,203
17	Öğretmen arkadaşlar arasında programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşanmaktadır	eğitim enstitüsü	eğitim fakültesi	-1,27381*	0,46982	0,047
			lisansüstü	-1,50000*	0,49721	0,022
			diğer	-2,03571*	0,53979	0,003
		eğitim fakültesi	eğitim enstitüsü	1,27381*	0,46982	0,047
			lisansüstü	-0,22619	0,31165	0,886
			diğer	-0,7619	0,37586	0,195
		lisans üstü	eğitim enstitüsü	1,50000*	0,49721	0,022
			eğitim fakültesi	0,22619	0,31165	0,886
			diğer	-0,53571	0,40958	0,563
		Diğer	eğitim enstitüsü	2,03571*	0,53979	0,003
			eğitim fakültesi	0,7619	0,37586	0,195
			lisansüstü	0,53571	0,40958	0,563

Madde No	Madde	Değişkenin alt boyutları		Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	p
19	Yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek öğretmenleri zorlamaktadır	eğitim enstitüsü	eğitim fakültesi	0	0,5097	1
			lisansüstü	0,41667	0,53942	0,866
			diğer	-1	0,5856	0,333
		eğitim fakültesi	eğitim enstitüsü	0	0,5097	1
			lisansüstü	0,41667	0,3381	0,61
			diğer	-1	0,40776	0,083
		lisans üstü	eğitim enstitüsü	-0,41667	0,53942	0,866
			eğitim fakültesi	-0,41667	0,3381	0,61
			diğer	-1,41667*	0,44435	0,014
		Diğer	eğitim enstitüsü	1	0,5856	0,333
			eğitim fakültesi	1	0,40776	0,083
			lisansüstü	1,41667*	0,44435	0,014
20	Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir	eğitim enstitüsü	eğitim fakültesi	-1,33333*	0,44514	0,023
			lisans üstü	-1,25	0,47109	0,053
			diğer	-1,42857*	0,51142	0,038
		eğitim fakültesi	eğitim enstitüsü	1,33333*	0,44514	0,023
			lisansüstü	0,08333	0,29527	0,992
			diğer	-0,09524	0,35611	0,993
		lisans üstü	eğitim enstitüsü	1,25	0,47109	0,053
			eğitim fakültesi	-0,08333	0,29527	0,992
			diğer	-0,17857	0,38806	0,967
		Diğer	eğitim enstitüsü	1,42857*	0,51142	0,038
			eğitim fakültesi	0,09524	0,35611	0,993
			lisansüstü	0,17857	0,38806	967

*P<0.05

Tablo 8 incelendiğinde 2. maddede; eğitim düzeyi “eğitim enstitüsü” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile “eğitim fakültesi” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ayrıca “diğer” fakültelerden mezun öğretmenler ile “eğitim fakültesi” ve “lisansüstü” mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. “Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir” maddesine eğitim düzeyi “eğitim enstitüsü” olan öğretmenlerin çoğunluğu “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken eğitim düzeyi “eğitim fakültesi” olan öğretmenlerin çoğunluğu “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgu; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde eğitim fakültesi öğretmenlerine göre daha kıdemli oldukları buna bağlı olarak da ders saatlerini etkili kullanma konusunda eğitim fakültesi öğretmenlerine göre daha tecrübeli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde “Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir” maddesine eğitim düzeyi “diğer” olan öğretmenlerin görüşleri ile “lisansüstü” ve “eğitim fakültesi” olan öğretmenlerin görüşleri arasında da 0, 05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. 2. maddeye eğitim düzeyi “diğer” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ‘kesinlikle katılıyorum’ yanıtını verirken “lisansüstü” mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “katılmıyorum” ve “eğitim fakültesi” mezunu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ise “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu durum eğitim düzeyi “diğer” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 11–15 ve 16–20 yıl arasında değiştiği dolayısıyla eğitim fakültesi ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha kıdemli oldukları ve ders içi etkinlikleri yetiştirmede sorun yaşamadıkları, ders saatlerini etkili kullanmada daha tecrübeli oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 8’e göre “Yapılandırmacı eğitim anlayışı ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırmaktadır” maddesine katılım düzeyi açısından eğitim düzeyi “eğitim enstitüsü” olanlar ile “lisansüstü” olanların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi “eğitim enstitüsü” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ‘kesinlikle katılıyorum’ yanıtını verirken “lisansüstü” mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise ‘katılmıyorum’ yanıtını vermiştir. Bu bulgu; eski programları uygulamış, mesleki açıdan daha kıdemli olan eğitim enstitüsü

mezunu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programını eski programlarla karşılaştırdıklarında etkinlikler açısından daha zengin ve çeşitli görmeleri bu nedenle ev ödevine ihtiyaç duymadıkları; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise programdan beklentilerinin daha yüksek olduğunun bir göstergesi olabilir.

17. maddenin tukey testi sonuçlarına bakıldığında “eğitim enstitüsü” mezunu öğretmenler ile “eğitim fakültesi”, “lisansüstü” ve “diğer” mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında 0, 05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. “Öğretmen arkadaşlar arasında programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşanmaktadır” maddesine “eğitim enstitüsü” mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “katılmıyorum” yanıtını verirken “eğitim fakültesi”, “lisansüstü” ve “diğer” mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “katılıyorum” yanıtını vererek fikir ayrılığı yaşandığını düşünmüşlerdir. Bu bulgu ‘eğitim fakültesi’, “lisansüstü” ve “diğer” mezunu öğretmenlerin “eğitim enstitüsü” mezunu öğretmenlere göre programın farklı uygulamalarıyla karşılaşp bu konuda fikir ayrılığına düştükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tukey testi sonuçlarına göre 19. maddede eğitim düzeyi “lisansüstü” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile “diğer” olan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. “Lisansüstü” mezunu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu “Yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek öğretmenleri zorlamaktadır” maddesine “katılmıyorum” yanıtını verirken “diğer” mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu farklılığın nedeni, lisansüstü mezunu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni sisteme göre yeterli eğitim alıp yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programına daha hâkim olmaları ve program konusundaki eksikliklerini tamamlamış olmaları dolayısıyla daha az zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere eğitim düzeyi “eğitim enstitüsü” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile “eğitim fakültesi” ve “diğer” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında 20. maddeye katılım düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. “Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir” maddesinde eğitim düzeyi “eğitim enstitüsü” olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna karşılık “eğitim fakültesi” ve “diğer” mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise “katılıyorum” yanıtını vererek yeni ilköğretim program anlayışı ile verimliliğin arttığını belirtmişlerdir. Bu durum; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin eski ilköğretim programlarını ve geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamaya alışmış olmaları, yeni ilköğretim programını uygulamada sıkıntı yaşamaları ya da yeni programa adapte olamadıkları için verimli bulmadıkları şeklinde açıklanabilir.

4. 3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9: Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde No		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama	F	p
2	Gruplar Arası	13,774	3	4,591	3,625	0,21
	Grup içi	50,658	40	1,266		
	Toplam	64,432	43			

*P<0.05

Tablo 9’a bakıldığında meslekteki kıdem değişkenine göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin 2. maddeye verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Meslekteki

kıdem değişkenine göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin 2. maddede görüşleri arasındaki farklar incelenmiş bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’da görüleceği üzere mesleki kıdemi 1–5 yıl olan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile 16–20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri arasında 2.maddeye katılım düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. “Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir” maddesine; 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verirken; 16–20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu “katılıyorum” yanıtını vermiştir. 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16–20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmasının nedeninin; ders saatlerini etkili kullanma konusunda 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; mesleğin başında sayılabilecek 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha tecrübeli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10: Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Madde No	Madde	Değişkenin alt boyutları		Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	p
2	Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir	1-5	6-10	-,75940	,49757	,432
			11-15	-,67368	,56564	,636
			16-20	-1,31984*	,40506	,012
		6-10	1-5	,75940	,49757	,432
			11-15	,08571	,65895	,999
			16-20	-,56044	,52758	,714
		11-15	1-5	,67368	,56564	,636
			6-10	-,08571	,65895	,999
			16-20	-,64615	,59221	,697
		16-20	1-5	1,31984*	,40506	,012
			6-10	,56044	,52758	,714
			11-15	,64615	,59221	,697

*P<0.05

4. 4. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11: Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde No		Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalama	F	p
3	Gruplar Arası	13,227	3	4,409	3,713	,019
	Grup içi	47,500	40	1,188		
	Toplam	60,727	43			
14	Gruplar Arası	6,159	3	2,053	2,832	,050
	Grup içi	29,000	40	,725		
	Toplam	35,159	43			
20	Gruplar Arası	6,107	3	2,036	3,010	,041
	Grup İçi	27,052	40	,676		
	Toplam	33,159	3			

*P<0.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıf kıdemi değişkenine göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin 3, 14, ve 20. maddelere katılım düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Birleştirilmiş sınıf kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin anlamlı çıkan maddelerdeki görüşleri arasındaki farklar incelenmiş bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Madde No	Madde	Değişkenin alt boyutları		Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	p
3	Uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır	1-5	6-10	-1,50000*	,48479	,018
			11-15	-1,00000	,65798	,435
			16-20	,00000	,65798	,1,000
		6-10	1-5	1,50000*	,48479	,018
			11-15	,500000	,77055	,915
			16-20	1,50000	,77055	,225
		11-15	1-5	1,00000	,65798	,435
			6-10	-,50000	,77055	,915
			16-20	1,00000	,88976	,677
		16-20	1-5	,00000	,65798	1,000
			6-10	-1,50000	,77055	,225
			11-15	-1,00000	,88976	,677
14	Derste farklı kaynaklar ve materyallerden yararlanmak dersin yürütülmesini zorlaştırmaktadır	1-5	6-10	-1,04167*	,37880	,042
			11-15	,12500	,51412	,995
			16-20	-,54167	,51412	,719
		6-10	1-5	1,04167*	,37880	,042
			11-15	1,16667	,60208	,229
			16-20	,50000	,60208	,840
		11-15	1-5	-,12500	,51412	,995
			6-10	-1,16667	,60208	,229
			16-20	-,66667	,69522	,773
		16-20	1-5	,54167	,51412	,719
			6-10	-,50000	,60208	,840
			11-15	,66667	,69522	,773

20	Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir	1-5	6-10	1,07292*	,36586	,027
			11-15	,40625	,49656	,846
			16-20	,40625	,49656	,846
		6-10	1-5	-1,07292*	,36586	,027
			11-15	-,66667	,58151	,663
			16-20	-,66667	,58151	,663
		11-15	1-5	-,40625	,49656	,846
			6-10	,66667	,58151	,663
			16-20	,00000	,67147	1,000
		16-20	1-5	-,40625	,49656	,846
			6-10	,66667	,58151	,663
			11-15	,00000	,67147	,1,000

*P<0.05

Tablo 12’ye bakıldığında “Uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır” maddesinde birleştirilmiş sınıf kıdemi 1–5 yıl olanlar ile 6–10 yıl olanların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verirken 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgu; birleştirilmiş sınıf uygulamasındaki zorluklar konusunda daha mesleğinin başında sayılabilecek 1–5 yıl kıdeme sahip olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre birleştirilmiş sınıf uygulamasında tecrübe edinmiş 6–10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin köy okullarındaki eksikliklerin üstesinden tecrübeleri ile daha kolay geldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 12’ye göre “Derste farklı kaynaklar ve materyallerden yararlanmak dersin yürütülmesini zorlaştırmaktadır” maddesinde birleştirilmiş sınıf kıdemi 1–5 yıl olanlar ile 6–10 yıl olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu ‘katılmıyorum’ yanıtını verirken 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu farklılığın nedeninin geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkim

olduğu eski ilköğretim programlarını uygulamış 6–10 yıl birleştirilmiş sınıf kıdemine sahip olan öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve materyallerini kullanmakta zorlandıklarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

20. maddede birleştirilmiş sınıf kıdemi 1–5 yıl olanlar ile 6–10 yıl olanların görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. “Yapılandırımcı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir” maddesine eski ilköğretim programlarını uygulamamış ve yapılandırımcı eğitim anlayışını benimsemiş mesleki kıdemi 1-5 yıl olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu “katılıyorum” yanıtını verirken eski programları uygulamış ve yapılandırımcı eğitim anlayışı ile kıyaslayabilecek mesleki tecrübesi olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ‘katılmıyorum’ yanıtını vermeleri yapılandırımcı yaklaşıma dayalı yeni programı benimseyemedikleri ya da yabancı kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

4. 5. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13: Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde No		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama	F	p
1	Gruplar Arası	0,382	3	0,127	0,18	0,91
	Grup içi	28,345	40	0,709		
	Toplam	28,727	43			
2	Gruplar Arası	5,004	3	1,668	1,151	0,34
	Grup içi	59,44	41	1,45		
	Toplam	64,444	44			
3	Gruplar Arası	6,649	3	2,216	1,633	0,197
	Grup içi	55,662	41	1,358		
	Toplam	62,311	44			
4	Gruplar Arası	5,521	3	1,84	1,667	0,189
	Grup içi	45,279	41	1,104		
	Toplam	50,8	44			
5	Gruplar Arası	2,753	3	0,918	1,444	0,244
	Grup içi	25,429	40	0,636		
	Toplam	28,182	43			
6	Gruplar Arası	1,297	3	0,432	0,634	0,597
	Grup içi	27,948	41	0,682		
	Toplam	29,244	44			
7	Gruplar Arası	0,243	3	0,081	0,077	0,972
	Grup içi	42,957	41	1,048		
	Toplam	43,2	44			
8	Gruplar Arası	3,596	3	1,199	2,848	0,049
	Grup içi	16,836	40	0,421		
	Toplam	20,432	43			
9	Gruplar Arası	3,098	3	1,033	0,745	0,532
	Grup içi	49,877	36	1,385		
	Toplam	52,975	39			
10	Gruplar Arası	0,887	3	0,296	0,2	0,896
	Grup içi	60,757	41	1,482		
	Toplam	61,644	44			
11	Gruplar Arası	3,9	3	1,3	1,303	0,286
	Grup içi	40,9	41	0,998		
	Toplam	44,8	44			
12	Gruplar Arası	1,415	3	0,472	1,169	0,333
	Grup içi	16,131	40	0,403		
	Toplam	17,545	43			
13	Gruplar Arası	5,844	3	1,948	1,813	0,16
	Grup içi	44,067	41	1,075		
	Toplam	49,911	44			

Madde No		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama	F	p
14	Gruplar Arası	1,463	3	0,488	0,592	0,624
	Grup içi	33,781	41	0,824		
	Toplam	35,244	44			
15	Gruplar Arası	1,052	3	0,351	0,326	0,807
	Grup içi	44,148	41	1,077		
	Toplam	45,2	44			
16	Gruplar Arası	3,297	3	1,099	0,727	0,542
	Grup içi	61,948	41	1,511		
	Toplam	65,244	44			
17	Gruplar Arası	2,193	3	0,731	0,666	0,578
	Grup içi	45,007	41	1,098		
	Toplam	47,2	44			
18	Gruplar Arası	1,07	3	0,357	0,556	0,647
	Grup içi	25,657	40	0,641		
	Toplam	26,727	43			
19	Gruplar Arası	0,957	3	0,319	0,297	0,827
	Grup içi	42,952	40	1,074		
	Toplam	43,909	43			
20	Gruplar Arası	3,921	3	1,307	1,83	0,157
	Grup içi	29,279	41	0,714		
	Toplam	33,2	44			

*P<0.05

Tablo 13'e bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneli hakkındaki görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkeninden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

4. 6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Grubu Değişkenine Göre Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14: Okuttuğu Sınıf Grubu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde No		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama	F	p
1	Gruplar Arası	0,894	2	0,447	0,683	0,511
	Grup içi	26,175	40	0,654		
	Toplam	27,07	42			
2	Gruplar Arası	1,582	2	0,791	0,527	0,595
	Grup içi	61,599	41	1,502		
	Toplam	63,182	43			
3	Gruplar Arası	0,566	2	0,283	0,193	0,825
	Grup içi	60,161	41	1,467		
	Toplam	60,727	43			
4	Gruplar Arası	1,469	2	0,734	0,612	0,547
	Grup içi	49,168	41	1,199		
	Toplam	50,636	43			
5	Gruplar Arası	2,539	2	1,269	2,139	0,131
	Grup içi	23,74	40	0,594		
	Toplam	26,279	42			
6	Gruplar Arası	1,062	2	0,531	0,779	0,465
	Grup içi	27,938	41	0,681		
	Toplam	29	43			
7	Gruplar Arası	2,682	2	1,341	1,379	0,263
	Grup içi	39,863	41	0,972		
	Toplam	42,545	43			
8	Gruplar Arası	1,67	2	0,835	1,818	0,176
	Grup içi	18,376	40	0,459		
	Toplam	20,047	42			
9	Gruplar Arası	1,464	2	0,732	0,522	0,598
	Grup içi	50,536	36	1,404		
	Toplam	52	38			
10	Gruplar Arası	0,448	2	0,224	0,155	0,857
	Grup içi	59,438	41	1,45		
	Toplam	59,886	43			
11	Gruplar Arası	0,266	2	0,133	0,124	0,884
	Grup içi	43,984	41	1,073		
	Toplam	44,25	43			
12	Gruplar Arası	0,063	2	0,032	0,074	0,928
	Grup içi	17,006	40	0,425		
	Toplam	17,07	42			
13	Gruplar Arası	0,545	2	0,272	0,226	0,798
	Grup içi	49,342	41	1,203		
	Toplam	49,886	43			

Madde No		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama	F	p
14	Gruplar Arası	4,317	2	2,159	2,87	0,068
	Grup içi	30,842	41	0,752		
	Toplam	35,159	43			
15	Gruplar Arası	0,46	2	0,23	0,223	0,801
	Grup içi	42,335	41	1,033		
	Toplam	42,795	43			
16	Gruplar Arası	0,288	2	0,144	0,094	0,91
	Grup içi	62,621	41	1,527		
	Toplam	62,909	43			
17	Gruplar Arası	1,213	2	0,607	0,543	0,585
	Grup içi	45,764	41	1,116		
	Toplam	46,977	43			
18	Gruplar Arası	3,465	2	1,733	3,05	0,058
	Grup içi	22,721	40	0,568		
	Toplam	26,186	42			
19	Gruplar Arası	1,529	2	0,764	0,738	0,485
	Grup içi	41,448	40	1,036		
	Toplam	42,977	42			
20	Gruplar Arası	1,895	2	0,948	1,243	0,299
	Grup içi	31,264	41	0,763		
	Toplam	33,159	43			

*P<0.05

Tablo 14' e bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneli hakkındaki görüşleri arasında okuttuğu sınıf grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf grubu değişkeninden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

4. 7. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Ortak Program Uygulanması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ortak program uygulanmasına yönelik görüşleri Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Ortak Program Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda ortak program uygulamasını faydalı bulmuyorum.	22	88
Eğitimde fırsat eşitliği açısından ortak program uygulanmalı	2	8
İlköğretim okullarında bütünlük sağlaması açısından ortak program uygulamasını doğru buluyorum.	1	4

Tablo 15 incelendiğinde; yazılı görüşme formuna gönüllü katılan 25 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden 22’sinin ortak program uygulamasına katılmadıkları görülmektedir. Yıldız (2005) araştırmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda aynı programın uygulanması görüşüne katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca bağımsız sınıflar ile ortak program uygulamasını yanlış bulan ve ayrı bir program hazırlanması gerektiğini ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; birleştirilmiş sınıf programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Birleştirilmiş sınıf programında önerilen süre birleştirilmiş sınıf şartlarını dikkate almalı	12	48
Birleştirilmiş sınıf programı öğretmenli ve ödevli ders saatlerine göre hazırlanmalı	9	36
Birleştirilmiş sınıf programının içeriğinin (etkinlik ve konuların) yoğunluğu az olmalı	9	36
Birleştirilmiş sınıf programı birleştirilmiş sınıfların mevcut araç-gereç ve donanım olanaklarını dikkate almalı	8	32
Birleştirilmiş sınıf programı birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin seviyesine ve ihtiyaçlarına cevap vermeli	4	16
Birleştirilmiş sınıf programı birleştirilmiş sınıfların sosyo-kültürel ve ekonomik koşullarını dikkate almalı	4	16
Birleştirilmiş sınıf programı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı	3	12
Birleştirilmiş sınıf programı farklı sınıf gruplarını dikkate almalı	3	12
Birleştirilmiş sınıf programı daha esnek olmalı	2	8
Ödevli ders saatleri için ayrıca etkinlik ve kılavuz kitabı olmalı	2	8

Tablo 16'ya bakıldığında birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ortak program uygulanmasına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda uygulanması gereken programın özelliklerine ilişkin görüşlerinin; “önerilen süre birleştirilmiş sınıf şartlarını dikkate almalı” 12 kişi, “öğretmenli ve ödevli ders saatleri dikkate alınmalı” 9 kişi, “içerik yoğunluğu az olmalı” 9 kişi, “araç-gereç ve donanım şartlarını dikkate almalı” 8 kişi, “öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına cevap vermeli” 4 kişi, “sosyo-kültürel ve ekonomik şartları dikkate almalı” 4 kişi, “farklı sınıf gruplarını dikkate almalı” 3 kişi ve “daha esnek olmalı” 2 kişi şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun birleştirilmiş sınıf programında bulunması gereken özelliklere ilişkin olarak programda süre sıkıntısı ile karşı karşıya olduğu görülmektedir. Programı uygulamada zaman sorunu yaşayan öğretmenlerden biri bu konudaki görüşünü “ *Program tamamıyla bağımsız sınıflara göre hazırlandığını düşünüyorum. Öğretmen kılavuzunda yapılacak olan etkinlikler uygulanamıyor. Kazanım süreleri yetmiyor*” şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen görüşünü “*Birleştirilmiş sınıflarda ortak programın uygulanmasında en büyük sorun zamandır*” şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler “*Birleştirilmiş sınıflarda programın uygulanmasında yaşanan zorluklardan en önemlisi zamandır. Önerilen sürelerin öğrencilerin uygulama, deneme keşfetme fırsatlarını engellemekte*” olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf programında bulunmasını istedikleri bir diğer özelliğin de öğretmenli ve ödevli ders saatleri olduğu görülmektedir. Bu görüşe katılan öğretmenlerden biri “*Birleştirilmiş sınıflı okullarda, sınıf farklı seviye grubunda öğrenci içermektedir. Öğretmenli dersleri alan sınıf grubuna düzen sağlanmakta fakat diğer sınıf grupları yani ödevli ders işlenen gruplarda dikkat dağınıklığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenli ve ödevli ders saatlerinin ayrı bir bölüm olarak programda yer alması ve birleştirilmiş sınıflara göre ayrı bir program uyarlanması gerektiğini düşünüyorum*” şeklinde öneride bulunmuştur.

Diğer bir öğretmenimiz ise bu konudaki görüşünü “*Öğretmenli ve öğretmensiz ders gerçeğinin olduğu birleştirilmiş sınıflarda bu derslerin etkinliklerinin ayrıntılı şekilde programda yer alması gerekmektedir bence. Çünkü birleştirilmiş sınıfın şartları, öğretim ortamı ile bambaşka bir program ile karşı karşıyadır. Öğretmen ve öğrenci kargaşa içindedir*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf programında aradıkları bir diğer özellik ise program içeriğinin yoğunluğunun az olmasıdır. Bununla ilgili olarak öğretmenlerimizden biri görüşünü “*Ortak programın uygulanması öğrenciler açısından uygun olduğu görüşünde değilim. Etkinlikler programda oldukça yoğun bu*

nedenle birleştirilmiş sınıflarda etkinliklerin tamamına ulaşmak imkansız, etkinliklerin daha az olması gerekiyor” şeklinde ifade ederken bir diğer ankette öğretmenimiz “Birleştirilmiş sınıflara aynı program uygulamak çok zor, bağımsız sınıflara bile bu programı uygulamak etkinlikleri yetiştirmek çok zor ise birleştirilmiş sınıfları düşünün bir de. Birleştirilmiş sınıflar için programda ayrı bir bölüm hazırlamak bu kadar mı zor, birleştirilmiş sınıf programı bu kadar yoğun olmamalı içeriğin birleştirilmiş sınıfları dikkate alınması gerek” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre birleştirilmiş sınıf programında dikkate alınması gereken bir diğer husus ise araç gereç ve donanım şartlarıdır. Bu konuda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerimizin görüşlerine bakıldığında bir öğretmenimiz “Etkinlikler çok fazla yetiştirmek mümkün değil ve materyalle desteklenmesi gereken yada araştırma gerektiren etkinlikler bir çoğu bunu da köy ortamında gerçekleştirmek imkansız. Bu nedenle ayrı bir programda köy okullarının araç gereç durumunun dikkate alınması ı gerektiğini savunuyorum” şeklinde ifade ederken bir diğer anketteki ise “Program donanımlı okullara yönelik etkinlikler içerdiği için her durumda isteneni yapmak mümkün değil, programın birleştirilmiş sınıf ve köy şartlarına göre uyarlanması gerek ayrı bir program olarak” şeklinde ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf programının öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak “ Aynı programın birleştirilmiş sınıflarda da uygulanması zaman açısından zor. Öğrencilerin yaşantıları ve bilişsel düzeyleri bu programa göre çok yetersiz, öğrencilerin seviyesini dikkate alarak ayrı bir program hazırlanmalı”, “ Öğrencilerin farklı şartlar altında aynı program ile eğitim öğretime devam etmesi kesinlikle aynı sonucun alınmasını engellemektedir”, “Birleştirilmiş sınıflar çok farklı düzeyde öğrencinin bir arada olduğu bir ortamdır. Bu ortamı bağımsız sınıf gibi görmek çok yanlış. Aynı programı da hem zaman hem de sınıf düzeyi ve sosyal şartlar açısından uygulamak imkânsız. Ayrı bir programda birleştirilmiş sınıf öğrencisinin seviyesi dikkate alınmalı” şeklinde görüşlere yer verilmiştir.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ortak program uygulanmasına karşı oldukları söylenebilir. Öğretmenler programda birleştirilmiş sınıflara yönelik ayrı bir bölüm olması ya da ayrı bir program hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflara yönelik hazırlanması gereken programın başta zaman sıkıntısını ortadan kaldıracak şekilde düzenlenmesini, programın çok yoğun olmamasını, öğretmenli ve ödevli ders saatlerini, öğrenci seviye ve ihtiyaçlarını dikkate almasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4. 8. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Boyutları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin frekansları başlıklar altında verilmiştir.

4. 8. 1. Yeni İlköğretim Programının Kazanımlar Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlar boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Programın Kazanımlar Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Kazanımların tamamına ulaşmak için zaman yetersiz	18	72
Kazanımların sayısı çok fazla	12	48
Kazanımlar öğrencilerin bilişsel düzeyinin üzerinde	8	32
Kazanımlara ulaşmak için gerekli olan materyal, ekonomik ve çevresel şartlar yetersiz	5	20
Kazanımlar yüzeysel	2	8
Kazanımlara uygun soru hazırlamak çok güç	1	4
Kazanımlar günlük hayatla ilişkili ve öğrencileri hayata hazırlıyor	1	4
Kazanımlar araştırma ve inceleme imkânı tanıyor	1	4
Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun	1	4

Tablo 17 incelendiğinde 18 birleştirilmiş sınıf öğretmeni programdaki kazanımların tamamına zaman yetersizliğinden ulaşamadığı görüşündedir. Bu görüşle ilgili olarak anketlerde *“Zaman yetersiz kazanımların hepsine ulaşmak neredeyse imkansız”, “Kazanımların hepsini işlemek için zaman zaten yetersiz. Kısacası program çok yoğun birleştirilmiş sınıflar adına” ve “Kazanımlara ayrılan süre yetersiz olduğundan özellikle matematik programında sürecin hızlı olmasına bu da başka derslerde takviye yapmamıza neden oluyor”* şeklinde ifadeler yer almaktadır.

Kazanımların sayısının çok olduğunu düşünen 12 birleştirilmiş sınıf öğretmeni bu konuyla ilgili olarak *“İstenen kazanımların hepsine ulaşmak neredeyse imkânsız çünkü birden fazla sınıfa bu kadar kazanımı uygulamak çok zor”, “Kazanım sayısı birleştirilmiş sınıfların durumu göz önüne alındığında oldukça fazla bu yüzden birçoğunu işlemeden geçmek zorunda kalıyoruz”* şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden 8’ i ise kazanımların öğrencilerin bilişsel düzeylerinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe katılan öğretmenlerimiz *“Birden fazla şubenin olduğu birleştirilmiş sınıflarda köy şartları ve okuma yazmayı az bilen ya da hiç bilmeyen öğrencilerde düşünüldüğünde kazanımlar öğrencilerin bilişsel seviyesinin çok üzerinde diye düşünüyorum”, “Kazanımlar düzeyi düşük öğrencileri de içerecek şekilde hazırlanmalı, kalabalık ve imkânları kısıtlı birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin seviyesi bağımsız sınıflar ile zaten karşılaştırılmaz”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Programda yer alan kazanımların birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve çevresel imkânlarına uygun olmadığını düşünen öğretmenlerimiz bu konuda *“Bilindiği gibi yapılandırmacı yaklaşım materyal zengini okullarda daha iyi uygulanmaktadır. Bilişim teknolojileri olmadan bu programın istediği kazanımların uygulanması ve yetiştirilmesi çok zor”, “Ekonomik, sosyal şartlar açısından*

programdaki kazanımları uygulamak köy şartlarında oldukça zor'' olduğu görüşündedirler.

Bulgular değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlar boyutunda; özellikle kazanımlara ayrılan süreyi yetersiz buldukları görülmektedir. Ayrıca birden fazla grubun olduğu birleştirilmiş sınıflar için kazanımların sayısının çok fazla ve öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, araç gereç ve donanım yetersizliğine bağlı olarak kazanımlara ulaşamadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

4. 8. 2. Yeni İlköğretim Programının İçerik Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın içerik boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Programın İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
İçerik için ayrılan süre yetersiz	12	48
Konular çok fazla	10	40
Ders kitaplarındaki metinler çok uzun	8	32
Dilbilgisi ile ilgili konulara yeterince yer verilmemiş	4	16
Konular öğrenci seviyesinin üzerinde	4	16
Ders kitabındaki ilk okuma ve yazma ile ilgili metinler yetersiz	3	12
Konular fazla yüzeysel	2	8
Konular çok soyut ve açıklamalar yetersiz	1	4

Tablo 18’e bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden 12’si içerik için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen anketlerden birinde *“Konular çok yetiştirmekte zorlanıyoruz çünkü birleştirilmiş sınıflarda zaman yetersiz kalıyor”, “Programda önerilen sürede içeriği birden fazla sınıfa kalıcı bir şekilde kazandırmak imkânsız, birçok konuyu atlamak ya da yüzeysel işlemek zorunda kalıyoruz”* şeklinde ifade edilmiştir.

Programdaki konuların çok fazla olduğunu düşünen 10 birleştirilmiş sınıf öğretmeninin bu konuyla ilgili görüşleri anketlerde *“Konular çok fazla bu da konular üzerinde yeterince konuşulmamasına neden oluyor. Yüzeysellik bilginin kalıcılığını engelliyor. Nitekim verim de düşüyor”* ve *“Konu sayısı azaltılıp temel kavramlar üzerinde daha geniş durulmalıdır”* şeklinde ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden 8’i ders kitaplarındaki metinlerin çok uzun olduğu görüşündedir. Bu görüşe katılan öğretmenlerimiz anketlerinde *“Metinler çocukların seviyesine uygun değil özellikle birinci sınıf metinleri çok uzun, öğrenciler sıkılıyor okuduğunu anlamıyor”*, *“Okuma parçaları çok uzun olduğundan öğrenciler bir sonraki sayfaya geçerken okuduklarını unutmak zorunda kalıyorlar”* ve *“Metinler çok uzun özellikle birinci sınıflarda bu anlamayı daha da zorlaştırıyor”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Programda dilbilgisi konularını yetersiz bulan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bu konuyla ilgili olarak *“Dilbilgisi konuları yetersiz”*, *“özellikle dördüncü ve beşinci sınıflar için dilbilgisi konuları ele alınmalıdır bu konuda eksiklik ciddi boyutta”* olduğu görüşündedirler.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kazanımlar boyutunda olduğu gibi içerik boyutunda da öncelikle ayrılan sürenin yetersizliği konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca içeriğin yoğun ve öğrenci seviyesinin üzerinde olması, çok uzun olan okuma parçalarının okuma ve anlama becerilerini olumsuz etkilediği görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4. 8. 3. Yeni İlköğretim Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın öğretme-öğrenme süreci boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Etkinlikler çok fazla	17	68
Etkinliklere ayrılan süre yetersiz	14	56
Çevresel koşulların, bilişim teknolojileri ve araç gerecin yetersiz oluşu öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte	12	48
Etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerinde	12	48
Ödevli ders saatlerini dikkate alan etkinlik sayısı çok az	4	16
Araştırma imkanlarının kısıtlı olması uygulamayı zorlaştırmakta	4	16
Etkinlikler birden fazla grubun olduğu birleştirilmiş sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate almadığından sorunlar yaşanıyor	3	12

Tablo 19 incelendiğinde öğretme-öğrenme ortamında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri fazla bulduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak 17 sınıf öğretmenin görüşlerini belirttikleri anketlerde “Program birleştirilmiş sınıflar göz önünde tutularak hazırlanmadığı için etkinlikler ya çok yüzeysel geçiyoruz yetiştiremediğimiz için ya da hiç uygulamıyoruz. Bence bu kadar “etkinlik bize fazla” ve “Etkinlikler çok fazla. Kontrol zamanı yok” şeklinde ifade etmişlerdir.

Programda etkinliklere ayrılan süreyi yetersiz bulan 14 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ise bu konudaki görüşlerini anketlerde “*Sınıf içi etkinlikleri programda önerilen sürede ve yeterli materyal yokken gerçekleştirmek bağımsız sınıflı okullarda bile çok zorken birleştirilmiş sınıflarda neredeyse mümkün değil*” ve “*Süre kısıtlı olduğu için temel kavramlar dışındaki kavramlara fazla zaman harcanmıyor dolayısıyla kalıcı öğrenme sağlanamıyor verim alınamıyor*” şeklinde belirtmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğretme öğrenme sürecinin materyal, bilişim teknolojilerinin eksikliği ve çevresel koşullar nedeniyle olumsuz etkilendiği görüşündedirler. Bu görüşe katılan öğretmenlerimiz “*Program köy şartlarına ve köy çocuklarının düzeyi göz önüne alınmadan hazırlandığı için etkinlikleri uygulama esnasında gerekli materyal, araç gereç ve araştırma imkânı da olmadığından uygulama sırasında sorun yaşanmakta*”, “*En büyük eksiklik etkinlik ve materyal açısından zengin olan programda etkinlikleri yetiştirmenin ve gerekli malzemeleri*

bulmanın imkânsız olması’’ ve ‘‘Yeni ilköğretim programı bağımsız sınıflara göre hazırlandığı için öğrenme sürecinde birleştirilmiş sınıflarda verim alınamıyor. Program hazırlanırken her zaman olduğu gibi birleştirilmiş sınıfların olanakları göz önünde bulundurulmamış’’ olduğu görüşündedirler.

Programdaki etkinliklerin öğrenci düzeyinin üzerinde olduğunu düşünen 12 birleştirilmiş sınıf öğretmeni bu konuyla ilgili düşüncelerini ‘‘*Programda yer alan bazı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel düzeylerinin üzerinde olduğunu düşünüyorum*’’, ‘‘*Birleştirilmiş sınıflardaki seviye farklılıkları düşünüldüğünde seviyenin üstünde olan etkinliklerde sıkıntı yaşanmakta*’’ ve ‘‘*Yeni ilköğretim programında verilen etkinlikler çoğunlukla tek sınıf düşünülerek hazırlanmış, her etkinlik iki sınıfa da uymayabiliyor, yani sınıf farklılığından dolayı etkinlikleri uygulamada zaman ve düzey açısından zorluk yaşanıyor*’’ şeklinde belirtmişlerdir.

Programda ödevli ders saatlerine yönelik etkinliklerin çok az olduğunu düşünen 4 birleştirilmiş sınıf öğretmenin anketlerinde ‘‘*Ödevli saatlerin düşünülmeyip etkinliklerin hep öğretmenli olması öğretmeni ve öğrenciyi zorlamaktadır*’’ ve ‘‘*Öğrencilerin ödevli ders saatlerinde kendi başına yapabilecekleri etkinlik sayısı çok az bu da kırk dakikalık ders içinde üç sınıfla birlikte ders işlenmesine ve verimli çalışma yapılamamasına neden oluyor hiç adil bulmuyorum*’’ şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir.

Aynı zamanda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerimizden 3’ü etkinliklerin bireysel farklılıklara yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşe katılan öğretmenlerimizden biri ‘‘*Birleştirilmiş sınıflardaki farklılıklar göz önüne alınmamış bu durumda birden fazla sınıfın bir arada olduğu ortamda hangi sınıfa hangi programı uygulayıp bireysel farklılıklara göre uyarlayabilirsiniz ki buna ne zaman yeter ne de imkânlar. Sıkıntıyı öğretmen ve öğrenci çekiyor*’’ şeklinde ifade etmiştir.

Tüm bu bulgulara bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın öğretme öğrenme sürecinde etkinliklerin fazla olması ve ayrılan sürede yetiştirilemediğinden birçok etkinliğin uygulamadan ya da yüzeysel olarak geçildiği

bu nedenle öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiği konusunda sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretme öğrenme sürecinin birleştirilmiş sınıfların ekonomik-sosyal şartlarına ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ödevli ders saatlerine yönelik etkinliklerin yetersizliği buna bağlı olarak sınıf hâkimiyetini zorlaştırdığı görüşünde oldukları söylenebilir.

4. 8. 4. Yeni İlköğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Ölçme-değerlendirme çalışmalarının tamamı zaman kaygısından dolayı uygulanamıyor	13	52
Değerlendirme formları çok fazla	11	44
Ekonomik ve kırtasiye imkanlarının kısıtlı olması değerlendirme çalışmalarını engellemekte	8	32
Değerlendirme ölçütleri çok çeşitli ve karmaşık	7	28
Proje ve performans ödevleri birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin seviyesinin çok üzerinde	5	20
Proje ve performans ödevleri araştırma imkanlarının kısıtlı olması nedeniyle amacına ulaşamıyor	5	20
Geleneksel değerlendirme yöntemleri hala uygulanmakta	3	12

Tablo 20 incelendiğinde 13 birleştirilmiş sınıf öğretmenin programın ölçme değerlendirme boyutunda zaman kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu görüşe katılan öğretmenlerin anketlerinde *“Zaman yetersizliği nedeniyle yeterli ölçme değerlendirme etkinlikleri yapılamamaktadır”* ve *“Ölçme değerlendirme çalışmalarının tamamını uygulamak imkânsız öğrenme sürecini yetiştiremezken*

sürecin değerlendirmesini yapmak çok zor büyük bir zaman sıkıntısı var '' şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın ölçme değerlendirme boyutunda karşılaştıkları diğer bir sorun da değerlendirme formlarının çok fazla olmasıdır. Bu konuyla ilgili olarak *“Doldurulması gereken çok fazla form var, birleştirilmiş sınıflarda hangi grupta hangi derste bunları dolduracaksınız dersi bırakıp form doldurmamız gerek sanırım, kalabalık sınıflarda bu öğretmene çok daha büyük bir eziyet”*, *“Ölçme değerlendirme de yaşadığım en büyük sorun elbette değerlendirme formlarının fazlalığı hepsini uygulamak bence imkânsız gereksiz buluyorum birçoğunu”* şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır.

Programda ölçme değerlendirme çalışmalarının, birleştirilmiş sınıflarda ekonomik imkanların kısıtlı olması ve çok fazla kırtasiye yükü gerektirmesi nedeniyle uygulanamadığını düşünen birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bu konuyla ilgili olarak *“Gereğinden fazla değerlendirme formu var doldurmamız istenen ancak olmayan fotokopi makinesi ve diğer kırtasiye malzemeleri ile nasıl gerçekleşmesini bekliyorlar anlamıyorum. Ölçme değerlendirme sistemi tamamıyla kırtasiyeciliğe dayanıyor”* ve *“Ekonomik hiçbir desteği olmayan ama programı aynen uygulamamızı bekleyen bir sistemde başarılı olmak mümkün değil. Kalabalık sınıflarda ölçme değerlendirme formlarının hepsini çoğaltıp uygulamak büyük sıkıntı”* şeklinde yorumda bulunmuşlardır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden 7’si ölçme değerlendirme boyutunun çok karmaşık ve belirsiz olduğu görüşündedir. Bu görüşe katılanların anketlerinde *“Değerlendirme formları da ölçütleri de oldukça karmaşık, uygulamaya zaman ve imkân bulsak da değerlendirmek çok zor”*, *“ Programın değerlendirme boyutu bence çok belirsiz, herkes farklı bir uygulama yapıyor tutarsızlıklarla dolu. Değerlendirme sırasında karışıklık yaşıyorum. Zaten buna zamanım da olmuyor kırk kişilik mevcutta”* şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Programın ölçme değerlendirme boyutunda proje ve performans ödevlerini öğrenci düzeyinin üzerinde bulan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri anketlerde “Proje çalışmaları birleştirilmiş sınıf düzeyine indirilmeli. Öğrenciler kendi dolduracağı gözlem formlarını bile anlayamıyor”, “Proje ve performans ödevleri bireysel ya da grup çalışması fark etmiyor öğrenciler zorlanıyor yapamıyor ya da velisine yaptırıyor. Bunu engellemek için okulda yaptırırsak onun için de zaman yok. Tam bir girdap” şeklinde ifade etmişlerdir.

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden 5’i geleneksel değerlendirme çalışmalarının halen devam ettiğini belirtmiştir. Bu görüşe katılanların *“Değerlendirme formlarının zaman yetersizliği ve fazlalığı nedeniyle uygulanamamakta bu da öğrenciyi yeterli şekilde değerlendirebilmek adına geleneksel yöntemlere başta yazılı sınavlara sevk etmektedir”* , *“Halen anlaşılamamış olan değerlendirme sisteminde geleneksel yöntemler kullanılmaya devam ediyor”* şeklinde yorumladıkları görülmektedir.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın ölçme değerlendirme boyutunda zaman problemi yaşadıkları görülmektedir. Değerlendirme formlarının çok fazla olmasının da değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Ayrıca ölçme değerlendirme etkinliklerinin çok fazla maddi yük getirdiği ve birleştirilmiş sınıfların imkânlarının yetersizliğinden dolayı uygulanamadığı, değerlendirme ölçütlerinin çok çeşitli ve karmaşık, proje ve performans ödevlerinin ise öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması nedeniyle tam anlamıyla uygulanmadığı, tüm bunlara bağlı olarak da geleneksel değerlendirme yöntemlerinin halen kullanıldığını belirttikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR

Bu bölümde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneli, kişisel ve mesleki özellikleri, birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda ortak program uygulanması ve programın boyutları hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5. 1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Programın Geneli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının kuramsal olarak iyi hazırlandığı ancak birleştirilmiş sınıflarda uygulama sürecinde öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve bilişsel düzeylerine uygun olmadığı belirtilmiştir.
2. Araştırma sonuçlarına göre programdaki etkinliklerin tamamını uygulamak için zamanın yetersiz olduğu düşünülmektedir.
3. Araç gereç eksikliği, maddi olanaksızlıklar ve çevresel koşulların elverişsiz olması programda öngörülen öğretme-öğrenme ortamının oluşturulmasını ve etkinliklerin gerçekleştirilmesini engellediği sonucuna varılabilir.
4. Programın birleştirilmiş sınıfların ekonomik-sosyal ve kültürel koşulları ile araç-gereç ve donanım olanaklarına uygun olmadığı belirtilmiştir.
5. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre programın ölçme-değerlendirme süreci yeterince açık ve net değildir bu nedenle uygulamada sıkıntı yaşanmaktadır.
6. Kalabalık sınıflar birleştirilmiş sınıflarda öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.
7. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre, verilen hizmet içi eğitimler yeterli değildir.

8. Buna karşın yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı, eski programlar ile kıyaslandığında üstün yönlerinin tartışılmaz bir gerçek olduğu ve verimliliği arttırdığı belirtilmiştir.

5. 2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

9. Araştırma sonuçları birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinde “eğitim düzeyi” değişkeninin “ders içi etkinlikler için ders saatleri yeterlidir”, “yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ev ödevi ihtiyacı ortadan kalkmıştır”, “programın uygulanmasında fikir ayrılığı yaşanmaktadır”, “yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek zorlamaktadır” ve “yapılandırmacı eğitim anlayışı ile verimlilik artmıştır” maddelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Eğitim düzeyi eğitim enstitüsü ve diğer olan öğretmenler ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatlerini eğitim fakültesi ve lisansüstü öğretmenlere göre yeterli bulurken, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile artık ev ödevine ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Yine eğitim fakültesi, lisansüstü ve diğer mezunu öğretmenlerin programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşadıkları öte yandan diğer mezunu öğretmenlerin sınav sorusu geliştirmede zorlandıkları ve yapılandırmacı eğitim anlayışı ile verimliliğin arttığını düşündükleri sonucunu çıkartmak mümkündür.
10. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinde “ders içi etkinlikler için ders saatleri yeterlidir” maddesinde “mesleki kıdem” değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 16–20 yıl olan öğretmenler ders saatlerini 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır. Bu durum tecrübeli öğretmenlerin ders saatlerini daha etkili kullandıklarını göstermektedir.
11. Birleştirilmiş sınıf kıdemi değişkeninin öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinde “uygulanması gereken etkinlikler için yeterli materyal bulunduğu”, “farklı kaynak ve materyallerin dersin yürütülmesini zorlaştırdığı” ve “yapılandırmacı eğitim anlayışı ile verimliliğin arttığı”

maddelerinde etkili olduğu görülmüştür. Birleştirilmiş sınıf kıdemi 1–5 yıl olan öğretmenlerin 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre etkinlikleri uygulamak için okuldaki materyalleri yeterli bulmadıkları, derste farklı kaynak ve materyallerin dersin yürütülmesini kolaylaştırdığını ve yapılandırmacı eğitim anlayışını eski programlarla karşılaştırdıklarında verimliliğin arttığını düşündükleri sonucuna varılabilir

12. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” ve “okuttuğu sınıf grubu” değişkenlerinden etkilenmediği tespit edilmiştir.

5. 3. Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Ortak Program Uygulanması Hakkındaki Görüşlere İlişkin Sonuçlar

13. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bağımsız sınıflar ile ortak program uygulanması görüşüne katılmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf programı; birleştirilmiş sınıfların sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarını, araç gereç ve donanım olanaklarını, öğretmenli-ödevli ders saatlerini, öğrenci seviyelerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alan yoğunluğu az bir program olmalıdır. Buradan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ortak program uygulaması yerine birleştirilmiş sınıf şartlarını dikkate alan ayrı bir program hazırlanmasını ya da programda ayrı bir bölüm olarak yer almasını istedikleri sonucu çıkarılabilir.

5. 4. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Boyutları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

14. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre programdaki kazanımların sayıca fazla olması, ayrılan sürenin ve araç gereçlerin yetersizliği kazanımların tamamına ulaşmayı engellemektedir.
15. Araştırma sonuçlarına göre programda içeriğe ayrılan süre yetersiz ayrıca içerik yoğun ve öğrenci seviyesinin üzerinde bulunmuştur.

16. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, programda öğretme-öğrenme sürecinde “etkinliklerin fazla ve ayrılan sürenin yetersiz olması, araç gereçlerin ve çevresel koşulların yetersizliği, etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması ve araştırma imkânlarının yetersizliği” öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.
17. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda ise değerlendirme formlarının ve çeşitlerinin fazla buna karşın zamanın yetersiz olduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre, değerlendirme çalışmaları için gerekli olan ekonomik ve kırtasiye imkânlarının yetersiz, proje ve performans çalışmalarının ise öğrenci seviyesinin üzerinde olması nedeniyle ölçme değerlendirme çalışmalarının amacına ulaşamadığı ve sıkıntı yaşandığı sonucuna varılabilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerileri geliştirmek mümkündür.

6. 1. Elde Edilen Bulgulara Yönelik Öneriler

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim yetersizdir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı ve bu programın birleştirilmiş sınıflarda uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlarının çözümüne yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları arttırılmalıdır.
2. Birden fazla sınıfın bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda en önemli sorun zamandır. Bu nedenle programda önerilen süre birleştirilmiş sınıf şartları göz önüne alınarak daha esnek olmalıdır.
3. Program birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin seviye ve ihtiyaçlarını, maddi imkânlarını ve çevresel koşullarını dikkate alarak hazırlanmalıdır.
4. Programın kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları birden fazla sınıfın bir arada olduğu birleştirilmiş sınıflara göre oldukça yoğundur, programın yoğunluğu birleştirilmiş sınıf şartları göz önüne alınarak düzenlenmelidir.
5. Programın ölçme-değerlendirme sürecinde yoğunluğa bağlı karmaşıklık ve uygulamada karşılaşılan belirsizlikler giderilmeli, sadeleştirilerek daha anlaşılır ve işlevsel olması sağlanmalıdır.
6. Özellikle ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarının sayısı arttırılmalıdır.
7. Öğrencinin aktif olmasını öngören yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programında, birleştirilmiş sınıfların araç gereç, donanım ve araştırma imkânlarının yetersizliği uygulama sürecini sıkıntıya sokmaktadır. Bu nedenle en başta birleştirilmiş sınıflı okulların kütüphane ve internete erişim ihtiyaçları karşılanmalıdır.

8. Programda öngörülen kazanımlara, öğrenme ortamına ve değerlendirme çalışmalarına ulaşabilmek için birleştirilmiş sınıfların araç gereç ve materyal ihtiyaçları giderilmelidir.
9. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme sürecini güçleştiren en önemli sorun kalabalık sınıflardır. Özellikle beş sınıfın bir arada olduğu birleştirilmiş sınıflarda durum daha da zorlaşmaktadır. Bu nedenle öğretmen ihtiyacı karşılanarak kalabalık sınıflar iki gruba ayrılmalıdır.
10. Yapısı, işleyişi, eğitim-öğretim şekli ve olanakları tamamen farklı olan birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıf programının uygulanmasına son verilmelidir. Birleştirilmiş sınıflara yönelik hazırlanacak program; birleştirilmiş sınıf uygulamasının özelliklerini, öğretmenli ve ödevli ders saatlerini, farklı sınıf gruplarını, çevresel koşullarını, araç gereç imkânlarını, öğrenci seviye ve ihtiyaçlarını dikkate alan esnek bir program olmalıdır.
11. Birleştirilmiş sınıflara özgü programda öğretmenli ve ödevli ders saatleri dikkate alınmalı, özellikle ödevli ders saatlerini dikkate alan etkinliklere yer verilerek bu ders saatlerine yönelik ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalıdır.
12. Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sıkıntıların çözümüne yönelik bir program hazırlandığı takdirde yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğrenme ilkelerinin en iyi uygulanabileceği yer birleştirilmiş sınıflardır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki, ekonomik ve sosyal standartları şehir okullarının standartlarına yükseltilerek eğitim öğretimin kalitesi ve başarı düzeyi arttırılmalıdır.

6. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

13. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılacak araştırmaların sayısı arttırılmalıdır. Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yönelik diğer illerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda benzer çalışmalar yapılabilir ve bölgeler arası farklılıkların nedenleri araştırılabilir.

14. Ayrıca yeni ilköğretim programına yönelik birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yanı sıra bağımsız sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine başvurarak çoklu karşılaştırma yapılabilir.
15. Birleştirilmiş sınıflarda uzun yıllardır karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin proje ve önerileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abay, Sevilay. “Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar”.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007.
- Acat, Bahaddin ve diğerleri. “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri,”
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14–16 Kasım 2005.
Kayseri. ss. 394–405
- Açıkgöz, Kamile Ün. **Aktif Öğrenme**. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları, 2004.
- Akbaba, Toper. “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları,” **Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi**, Sayı: 54–55, 2004.
- Altun, Sertel ve İlke Büyükduman. “Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının Öğrenciler ve Öğretmen Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi”. **Doktora Ders Notları**, İstanbul 2006.
- Arslan, Mehmet. “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri,” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 146, 2000
- Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegama Yayınevi, 2001.
- Başar, Erdoğan. **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920–1960)**.
İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2004.
- Binbaşioğlu, Cavit. **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Rehberi**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi, 1983.
- Brooks, G. Jacqueline and Martin G. Brooks. “The Courage To Be Constructivist,” **Educational Leadership**, November, 1999, 18-24.
- Cicioğlu, Hasan. **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim Tarihi Gelişimi**.
Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985.
- Çelenk, Süleyman. “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sorunları ve Çözüm Önerileri,” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyumu**, 2-3 Mayıs 1995. Bolu. ss. 35-39
- Çelenk, Süleyman, Neşe Tertemiz ve Nurdan Kalaycı. **İlköğretim Programları ve**

- Gelişmeler.** Ankara: Nobel Yayınları, 2000.
- Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegama Yayıncılık, 2004.
- Devlet Kitapları Müdürlüğü. **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programı.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, sayı: 32, 2005.
- Doğan, A. Rüfai. “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Karşılaşılan Güçlükler,” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyumu**, 2-3 Mayıs 1995. Bolu. ss. 48-53
- Doğan, A. Rüfai. **Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim.** Trabzon: Selim Ofset, 2000.
- Erdem, A. Rıza. **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2006.
- Erdem, Eda. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.
- Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık, 3.Baskı, 1998.
- Fidan, Nurettin ve Yaşar Baykul. **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi.** Ankara: M.E.B ve Unicef, 1997.
- Gözütok, F. Dilek. “Türkiye’de Program geliştirme Çalışmaları,” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160, 2003.
- İlter, Binnur. G. “Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.
- Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.** Ankara: Tekışık Matbaası, 11.Baskı, 1998.
- Karagöz, Süleyman. **Yeni İlköğretim Programı Taslağı ve Ünite Çalışmaları.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1965.
- Karagöz, Süleyman. **İlkokul Programı Taslağı Işığında Köy İlkokullarında Eğitim ve Öğretim.** Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1966.
- Karaman, Fadıl. “Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006

- Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- Kaya, Kürşat. “Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.
- Kılınç, Selçuk. “Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.
- Kocaoluk, Fatma. **İlköğretim Okulu Programı 1-8**. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi, 2002.
- Koç, Gürcü. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.
- Koç, Gürcü ve Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:27, 2004, 174–180.
- Koçer, Hasan Ali. **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773- 1923)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1992.
- Komisyon. **İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Klavuz Kitabı**. Ankara: M.E.B. Yayınları, 2000.
- Köklü, Muharrem. **Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim**. İstanbul: Beta Basım, 2000.
- Köksal, Kemal. **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**. Ankara: Pegama Yayıncılık, 2005.
- Little, Angela. W. and Pat Pridmore. **Education for All And Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities**, 2006.
- <http://www.ioe.ac.uk/multigrade.html>.15.02.2008
- Marlowe, Bruce A and Marilyn L. Page. **Creating And Sustaining The Constructivist Classroom**. U.S.A: Corwin Press, 1998.

- M.E.B. **İlkokul Programı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1968.
- M.E.B. **İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: Milli Eğitim Yayınları, 1997.
- M.E.B. **İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Klavuz Kitabı**. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları, 2000.
- M.E.B. **İlköğretim Kurumlarının Kurumsal Değerlendirilmesi** Araştırması. Ankara, 2002.
- M.E.B. **Yeni İlköğretim Taslak Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2004.
- M.E.B. **Tebliğler Dergisi**. Kasım, 2518 /2005.
- Mihçı, Cemil. “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarını Olumsuz Yönde Etkileyen Durumlar,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Ankara: Tekışık Matbaası, Sayı: 74, 1983.
- Milli Eğitim İstatistikleri. **2005-2006 Yılı İlköğretim İstatistikleri**. Ankara: M.E.B Yayınları, 2005.
- Oğuzkan, A.Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık, 1993.
- Oran, Tolga. “Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.
- Özben, Kürşat. “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.
- Özden, Yüksel. “2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi,” **Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu**, 14-16 Kasım 2005.Kayseri. ss.440- 445.
- Öztürk, Turgut. “İlkokul Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasında Ortaya Çıkan Sorunlar”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1980.
- Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Semerci, Çetin. “Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme Değerlendirme,” **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri**, 2004, ss.430- 433.

- Sönmez, İsmail. “Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı Köy İlkokullarında Tam Öğrenme Modeli Uygulamasının Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.
- Şaşan, H. Hasan. “Yapılandırmacı Öğrenme,” **Yaşadıkça Eğitim**, 2002, ss.49–52.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.
- Taşdemir, Mehmet. **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim: Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Ocak Yayınları, 4. Baskı 2000.
- Tekışık, H. Hüsnü. “Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulları Kapatılmasın,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Şubat, Sayı: 262, 2000, ss.1-3.
- Titiz, Osman. **Yeni Öğretim Sistemi**. İstanbul: Zambak Yayınları, 2005.
- UNESCO. “Multigrade Programme”,
<http://www.unesco-icba.org//index.php.html.15.02.2008>
- Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Ankara: Alkım Yayıncılık, 1996.
- Yapıcı, Mehmet. “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri”,
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol6sav3/v6s3m37.pdf> 2007.
- Yaşar, Şefik. “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci,” **Konya Selçuk Üniversitesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 1998, ss.695–701
- Yıldız, Mustafa. “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2005.
- Yurdakul, Bünyamin. “Yapılandırmacılık,” (Edit: Özcan Demirel), **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegama Yayıncılık, 2005.
- Yurdakul, Bünyamin. “Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2005, ss.279- 298.
- Yüksel, Sedat. “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları,” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 159, 2003.

EKLER

EK – 1

T.C
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4-81-00-04.021 / **1356** **30 Ocak 2008**
Konu :Araştırma İzni

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)
14280-Gölköy
BOLU

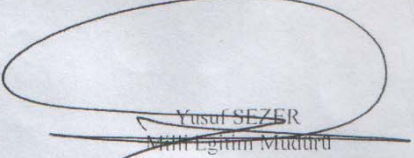
İlgi :a) Mart 2007 Tarih ve 2594 Sayılı MEB Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

b) 17.01.2008 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400/ 25 Sayılı Yazımız.

c) 28.01.2008 Tarih ve 021/ 1272 Sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalı yüksek lisans programı öğrencisi **Ayşegül SINMAZ**’ in ilgi (b) yazı eki **“Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”** konulu araştırma talebinin, ilimiz merkez ve ilçelerdeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (c) makam onayı ile onaylı araştırma önerisi, kaynakça ve anket ekte gönderilmiştir.

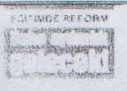
Adı geçen öğrencimiz **Ayşegül SINMAZ**’ a tebliğini, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD’ ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte müdürlüğümüze teslim edilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2- Dilekçe (1 Sayfa)
- 3- Araştırma Önerisi ve Çalışma Takvimi (11 Sayfa).
- 4- Kaynakça (1 Sayfa).
- 5- Anket Formu (5 Sayfa)

Nusrettin Mh.İstiklal Cd. No:1 P.K. :81010 E-
Posta:duzcemem@meb.gov.tr
Telefon : (0380) 524-13-80 Fax : (0380) 524-13-83



EK-2

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.81.00.04.021/ **1272**
Konu : Araştırma İzni

28 Ocak 2008

VALİLİK MAKAMINA

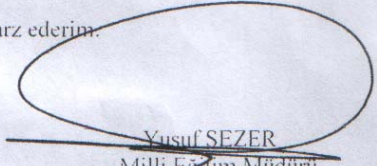
İlgi : a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17.01.2008 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400/25 Sayılı Yazısı.

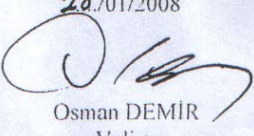
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Ayşegül SINMAZ' ın ilgi (b) yazı eki **"Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi "** konulu araştırmada kullanılacak veri toplama aracının, **"İlimiz Merkez ve İlçelerdeki Tüm İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerine"** yönelik uygulama izin talebi ilgi (a) Yönerge' de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (18 sayfa - 29 sorudan oluşan) araştırmanın **"ilimiz merkez ve ilçelerdeki Tüm İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerine"** yönelik, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Ayşegül SINMAZ tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28/01/2008


Osman DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-3

Değerli Meslektaşım,

Bu anketin amacı “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışması için birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemektir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde “Kişisel ve Mesleki Bilgiler ile Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşler ” konusunda bir anket formu yer almaktadır.

İkinci bölümde yer alan “Yazılı Görüşme Formu” nda ise yeni ilköğretim programına yönelik soruları cevaplamanız istenmektedir.

Verdiğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacaktır. Vereceğiniz cevapların gerçek düşüncelerinizi yansıtmaması başta biz birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programda yaşadığımız sorunları ortaya koyarak çözüm üretilmesinde yardımcı olması ve araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Araştırmaya sağladığınız katkılar için teşekkür ederim.

Kadioğlu B.S.İ.O Tlf: 0380 537 51 05
Avea Öğrt Hattı: 0505 844 01 96
e-posta: aysegul_edu.tr@hotmail.com

Ayşegül SINMAZ
A.İ.B.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I**ANKET FORMU****KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER**

1-Eğitim düzeyiniz: () Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Lisans Üstü () Diğer 2- Meslekteki Kıdeminiz: () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 3-Kaç yıldır Birleştirilmiş sınıf okutuyorsunuz: () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 4-Sınıf mevcudunuz: () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50 5- Okuttuğunuz sınıf grubu : () 1-3 () 4-5 () 1-5						
Madde No	Öğretim Programına İlişkin Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yapılandırmacı program öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir.					
2	Ders içi etkinlikleri yapmak için ders saatleri yeterlidir.					
3	Uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır.					
4	Etkinlikleri yapmak için öğrencilerin ek bir harcama (maddi) yapmaları gerekmektedir.					
5	Ders içi etkinlikler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur.					
6	Kalabalık sınıflar etkinlik yapmak için bir dezavantajdır.					
7	Okulda laboratuvar ve kütüphane yeterlidir.					
8	Öğrenciler programda yer alan etkinlikleri severek yapmaktadırlar.					
9	Program birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun değildir.					

10	Dersleri yürütürken ders kitabı ve diğer yardımcı materyaller yeterlidir.					
11	Öğretim programının ölçme değerlendirme nasıl yapılacağı açık ve net değildir.					
12	Yapılandırmacı eğitim programı öğrencilerin (bilgi, beceri, eleştirel düşünme ... gibi) gelişmelerine yardımcı olmaktadır.					
13	Yapılandırmacı eğitim anlayışı ev ödevi gereksinimini ortadan kaldırmaktadır.					
14	Derste farklı kaynaklar ve materyallerden yararlanmak dersin yürütülmesini zorlaştırmaktadır.					
15	Derslerde, programda istenilen öğrenme ortamlarını hazırlamak zor olmaktadır.					
16	Öğrenciler teknoloji ürünlerini (bilgisayar, tepegöz, ... vb) tanımaktadır ve bunları kullanabilmektedir.					
17	Öğretmen arkadaşlar arasında programın uygulanması konusunda fikir ayrılığı yaşanmaktadır.					
18	Yapılandırmacı öğretim anlayışı ile ilgili verilen “Hizmet içi Eğitim” yeterlidir.					
19	Yapılandırmacı eğitim anlayışında sınav sorusu geliştirmek öğretmenleri zorlamaktadır.					
20	Yapılandırmacı eğitim anlayışı eski program anlayışı ile kıyaslandığında verimliliğin arttığı görülmektedir.					

BÖLÜM II

YAZILI GÖRÜŞME FORMU

1. Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda ortak program uygulanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir, lütfen yazar mısınız?
2. Yeni ilköğretim programının kazanımlar, içerik, öğretme – öğrenme süreci ve ölçme- değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir, lütfen yazar mısınız?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Ayşegül SINMAZ

Sürekli Adresi :Kadioğlu İlköğretim Okulu

Doğum Yeri ve Yılı :Gerede, 1982

Yabancı Dili :İngilizce

İlköğretim :Gerede Esentepe İlköğretim Okulu- 1992

Ortaöğretim :Gerede Süper Lisesi- 2000

Lisans :Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği- 2004

Çalışma Hayatı:

2004–2005 Gerede Halil Nom İlköğretim Okulu Ücretli İngilizce Öğretmenliği

2005–2006 Pi-Analitik Dershanesi Sınıf Öğretmenliği

2006- (devam ediyor)Düzce Kadioğlu İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği