



Primary School Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions Related to Multigrade Classes Concept

İlhan İlter¹

ABSTRACT. The purpose of the present study was to determine the teacher candidates' perceptions related to 'multigrade classes' concept through metaphors. The study was conducted with the students who studied at their fourth (final) year in the Primary School Teaching Program, Faculty of Education at University of Bayburt in 2013-2014 academic year. The participants of the study were composed of 78 teacher candidates in total, 36 of them were girls and 42 of them were boys. The data collected in the research were obtained through an interview form in which there was an incomplete sentence like "The multigrade classes resemble...because ...". In the process of collecting data, the teacher candidates were asked to write metaphors related to multigrade classes with the first justifications coming to their minds. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used and the research data were analyzed by means of the content analysis technique. According to the findings, the teacher candidates developed 60 different and valid metaphors in total about multigrade classes. The metaphors were classified under six different conceptual categories. These categories were classified in the form of multigrade classes as diversity in social-cognitive level and abilities, the process of challenging struggle, complementary-supportive service environment, source of life, family atmosphere and hierarchical order. It was found that the most preferred metaphors developed by the teacher candidates were extended family, family, flower garden, lush forest and Ashura.

Keywords: Multigrade classes, multigrade classes teaching, metaphors, teacher

SUMMARY

Purpose and Significance: Multigrade classes are an important feature of primary schooling both in Turkey and other countries, where classes are divided into one or more grades owing to lack of pupils, teachers or classrooms. Today's multigrade classes help to strengthen the relationships between teachers and children who live in small rural areas. Therefore, it provides a greater depth for students in the countryside. It is of a vital importance for families who live in rural areas and a source of hope for thousands of pupils by providing educational services. The purpose of this educational application was to help children who continued compulsory education in disadvantaged rural areas to develop their academic, intellectual and social development. The present study aimed at determining the teacher candidates' perceptions related to multigrade classes through the metaphors before their teaching careers.

Methods: The purpose of this study was to determine the teacher candidates' perceptions related to the multigrade classes through metaphors. The phenomenology design was used in the research to gather the research data. The students were asked to complete the following sentence "Multigrade classes resemble... because ..." to identify metaphors about multigrade classes with their reasons.

Results: According to the results in the present study, the teacher candidates developed totally 60 different and valid metaphors related to multigrade classes. The metaphors were classified into six different conceptual categories such as "diversity in social-cognitive level and abilities" ($f=25$), "process of challenging struggle" ($f=10$), "complementary-supportive service environment" ($f=10$), "source of life" ($f=6$), "family atmosphere" ($f=6$) and "hierarchical order" ($f=3$). The teacher candidates emphasized that multigrade classes varied in terms of students' intellectual, academic and social ability levels due to the diversity of ages and grades. When the students' metaphors analyzed, it was found that multigrade classes included socially and academically effective learning environments for pupils who lived in rural areas. They mentioned that the multigrade classroom setting provided more social interaction (e.g. peer tutoring, cross-age interaction, and cooperation) and ensured complementary-supportive service environments for pupils so that they could work independently. Additionally, in the results of the study it was revealed that the multigrade classes created a friendly classroom atmosphere in which social and emotional development of pupils as well as academic progress could easily occur. In other words, the students stated that

¹ Assistant. Prof. Dr. İlhan İLTER, Bayburt University, Faculty of Education, Elementary Education Department, Bayburt, iilter@bayburt.edu.tr

multigrade classes had a positive and friendly family atmosphere. However, they thought that the multigrade classes were more likely to mention perceived negative effects and disadvantages (insufficient planning, lack of time, high task time, and disruptive behaviors). Finally, according to the teacher candidates' metaphors, the multigrade classes were like a family atmosphere with close relationships, therefore they perceived the multigrade classes as the main source and the necessary condition of rural area life.

Discussion and Conclusions: In the study, a large number of metaphors related to multigrade classes were developed by the teacher candidates to be described completely. The results indicated that the concept of multigrade classes could not be explained only a metaphor as a whole. The results of this study were consisted with the research studies in literature. For instance, many teachers agreed that the multigrade classes teaching was very difficult and less satisfying than teaching in a single-grade setting. Teachers who work in multigrade classes think that they would prefer to teach in single-grade classes if they have the chance. They believe that students who study in these schools receive an inferior education with this kind of teaching. Therefore, it was found that the most of the teachers had negative perceptions and attitudes about multigrade teaching because of heavy burden, challenges and disadvantages in many research studies. This is because it requires more preparation, planning, organization, time, classroom management and discipline than single-grade classes teaching. To teach some subjects properly, and also for organization and planning in multigrade classes, teachers should consider the preparation of learning materials for every class levels, give quality and positive feedbacks, individual attention and remediation (disadvantage students), and creating sufficiency of time for cooperative works (peer tutoring, cross-age interaction). There are many positive features and opportunities of multigrade teaching. For instance, it included more social interaction and development, peer interaction, cooperative work by creating a positive family atmosphere. Moreover, multigrade classes encourage the development of independent learning skills without the direct interruption of the teacher and facilitate the monitoring of pupil's work and development. Teachers can use strategies such as pair work, seatwork, cross-age interaction, and peer tutoring. In this sense, it is believed that the teachers candidates' metaphors related to multigrade classes are extremely convenient in terms of teacher training and multigrade teaching before starting their jobs. The metaphors can provide a critical perspective on the issues of teacher training, multigrade teaching and problems encountered in multigrade classes. The metaphors of teaching professional or multigrade classes can create a practical language potentially by getting cooperative more on training of teacher candidates and teacher educators.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

İlhan İlter²

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı döneminde Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma kapsamına 36 kadın, 42 de erkek olmak üzere toplam 78 öğretmen adayı alınmıştır. Araştırmanın verileri "Birleştirilmiş sınıf... e/a benzer; çünkü..." biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin bulunduğu görüşme formuyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından birleştirilmiş sınıfa ilişkin metaforları akıllarına ilk geleni gerekçeleriyle yazmaları istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni, toplanan verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin toplam 60 adet metafor geliştirilmiş ve 6 ayrı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler, sosyal-bilişsel düzey ve yeteneklerde çeşitlilik, zorlu mücadele süreci, tamamlayıcı-destekleyici hizmet ortamı, yaşam kaynağı, aile ortamı ve hiyerarşik düzen olarak birleştirilmiş sınıf biçimindedir. Çalışmada geliştirilen metaforlar arasında en çok tercih edilenler geniş aile, aile, çiçek bahçesi, gür orman ve aşure olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Birleştirilmiş sınıf, birleştirilmiş sınıf öğretimi, metafor, öğretmen

GİRİŞ

Sanayi devrimi ve büyük ölçekli kentsel büyümenin başlamasıyla kitlesel kamu eğitimi ideal ölçüde kök salmış ve kademeli okulların uygulanması temel alınmıştır. Kademeli okul sistemi, kentsel gelişimle ciddi şekilde başlamış ve artan birey sayısı ile birlikte şehir kavramı ve şehirleşme olgusu ön plana çıkmıştır (Miller, 1993 akt. Vincent ve Ley, 1999; McClellan ve Kinsey, 1997; Bayar, 2009). Hızlı yaşanan sosyo-ekonomik değişimler bireylerin kırsal alanlardan şehirlere göç etmesine neden olmuştur. Bu durum, şehirleşmeyle birlikte bu yerleşim yerlerinde yaşamaya başlayan insanların eğitimsel, kültürel yapısında ve toplumsal yaşam etkileşiminde önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Ünal, İlter ve Yılar, 2013). Bu açıdan eğitimciler öğrencilerin gelişimini sağlamak, eğitim kalitesini artırmak ve okulları daha iyi organize etmek amacıyla daha kolay erişilebilir kademeli sınıfların oluşturulmasını önermiştir. Ancak şehirlere yaşamaya başlayan bireylerde gözlenen dönüşümler yanında kırsal kesimde yaşamını sürdürmeye devam eden vatandaşların eğitim erişiminden mahrum olmaları da göz önünde bulundurularak köy olgusuna dayanan "birleştirilmiş sınıf uygulaması" ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, çok yönlü ve köklü toplumsal ve ekonomik değişimlerle şehirleşme olgusu meydana gelmiş ve ailelerin kırsal alanlardan şehirlere göç etme arzusu ne yazık ki göç ettikleri köyleri dezavantajlı bir duruma getirerek birleştirilmiş sınıf eğitimini doğurmuştur (Cohen, 1989; Karasar ve Platteau, 1998; Tekişik, 2000; Doğan, 2000; Erdem, 2008).

Gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında (Ör. Asya, Kanada, Latin Amerika, Afrika) geçmişten günümüze birleştirilmiş sınıf uygulamasını ortaya çıkaran nedenler genel olarak öğrenci ve öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliğidir (Cohen, 1989; Veenman, 1995; Little, 2001; Köksal, 2010). Oğuzkan (1981) bu uygulamayı bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi nedeniyle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan ve bir öğretmenin yönetiminde bulunan eğitim hizmeti olarak tanımlamıştır. Birleştirilmiş sınıf eğitimi, genellikle kırsal kesimde her sınıf düzeyine bir öğretmenin atanmasının mümkün olmadığı durumlarda verilen eğitim hizmeti olarak açıklanmaktadır. Thomas ve Shaw (1992) bu uygulamanın özellikle gelişmekte olan ülkeler için düşük maliyetli eğitim erişiminde potansiyel bir yol olarak temel alındığını ifade etmiştir (akt. Berry, 2001).

Birleştirilmiş sınıf farklı yaş, yetenek alanı ve sınıf düzeyindeki çocukların okul gününün çoğunluğu veya tümü için tek bir sınıfta akademik ve sosyal becerilerine dayalı deneyimlerini geliştirmeye ve paylaşmaya yönelik bir organizasyon yapısıdır (Katz, Evangelou ve Hartman, 1990; Berry, 2001; Little, 1994; Mulryan-Kyne, 2004). Birleştirilmiş sınıf öğretimi ise, nüfusu az olan köylerde her sınıf düzeyindeki öğrenci mevcudunun azlığı, öğretmen ihtiyacı ve derslik yetersizliği

² Yrd. Doç. Dr. İlhan İLTER, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bayburt, iilter@bayburt.edu.tr

nedeniyle birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğrenci kümesi veya grubuyla bir öğretmen tarafından yapılan eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bu uygulama, şehirleşme olgusuyla başlayan göç hareketlerinin sonucunda ortaya çıkan köy olgusuna dayanmaktadır. Bu olgu, her ne kadar eğitim yöneticileri ve uluslararası kuruluşlar (Ör. UNESCO) tarafından önerilmeyen bir uygulama olsa da kırsal kesimde yaşayan vatandaşların eğitim hakkından yararlanmaları açısından geçmişten günümüze dek önemli bir eğitim hizmeti olarak görülmektedir. Çünkü kırsal toplumlarda zorunlu eğitim çağında olan çocukların ailesinden kopmadan yaşadığı yerde ve kendi ayağına eğitim fırsatı verilip eğitim kalitesinin artırılarak toplumda yetenekli kişilerin yetiştirilmesi, nitekim insani bir yaklaşım ve kamu yatırımı olarak düşünülmektedir (Fidan, 1987; Miller 1991; Veenman, 1995; Doğan, 2000; Köklü, 2000).

Çoğu eğitimciler için birleştirilmiş sınıf uygulaması, bir pilot uygulama ya da yeni bir eğitim trendi değildir; fakat güçlü olan gerçeklik, mali, coğrafi ve demografik zorunluluğa dayalı olmasıdır (Vincent ve Ley, 1999; Benveniste ve McEwan, 2000; MEB, 2012). Miller 'e (1991) göre, birleştirilmiş sınıf öğretiminin çıkış nedeni, hemen hemen her ülke için neredeyse birbirine benzer. Aslında birleştirilmiş sınıflar mali kaygılardan dolayı okullaşma adına geçici çare olarak hizmet vermek amacıyla planlanmıştır. Ancak birleştirilmiş sınıf eğitimi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bir dizi eğitimi sağlama, sürdürülebilir kılma ve okullaşma adına uygun bir alternatif olarak görülmektedir. Bu uygulamanın temel amacı, dezavantajlı kırsal alanlarda (ör. düşük nüfus, dağınık yerleşme, ulaşım) zorunlu eğitim kapsamındaki çocukların eğitimine destek olarak okula, topluma ve ülkeye karşı olumlu benlik geliştirmelerine, ayrıca akademik ve sosyal gelişiminin en üst düzeye çıkarılmasına yardımcı olmasıdır. Nitekim eğitim ortamlarının kademeli olarak egemen olduğu ve organize edildiği bir toplumda sınıfları birleştirme kararı oldukça zordur. Ancak birleştirilmiş sınıf, dezavantajlı kırsal yerleşim birimlerinde yaşamını sürdüren aileler için hayati önem taşıyan bir konu olmuş ve binlerce çocuğun eğitim hizmetine ulaşmasını sağlayarak köy yaşamına ışık tutmuştur. Bu nedenle köy okulları, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde topluma eğitim hizmeti sunması açısından oldukça önemli bir misyon üstlenir (Miller, 1991; Little, 2001; Aksoy, 2008; Köksal, 2010).

Tekışık (2000) ülkemizde bu uygulamanın köy halkının kendileri için tek ışık kaynağı olduğunu ve uygulamaya son verilmesi durumunda onları eğitim erişiminden yoksun bırakmak olacağını savunmuştur. Bu durum, birleştirilmiş sınıf uygulamasının köy sosyolojisi açısından ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf eğitimi, 20. yüzyılda özellikle kırsal toplumlarda yaşamını sürdüren aileler ve çocuklar açısından pozitif tatmin edici, üretken, yansıtıcı öğrenme deneyimlerine ve sosyal büyümeye yönelik bir uygulama olarak ifade edilebilir. Çünkü uygulama, kırsal kesimde yaşamını sürdüren çocukların akademik ve vatandaşlık gelişimi, benlik duyguları üzerine büyük bir derinlik sunarak öğretmen, öğrenci ve köy halkı arasında ilişkilerin gelişmesine ve güçlenmesine yardımcı olur. Öğretmen, bu eğitim uygulamasında ortak keşifler yoluyla akran öğretimini, takım ve işbirliğini, ayrıca çapraz yaş etkileşimini (çoklu yaş grupları) teşvik ederek demokratik rollerin oluşumuna, karşılıklı bağımlılığı geliştirmeye dayalı fırsatlar yaratmaktadır (Ridgway ve Lawton, 1969 akt. Vincent ve Ley, 1999; Cohen, 1989; Veenman, 1995; Mason ve Doepner, 1998; Sigsworth ve Solstad, 2001).

Alanyazında birleştirilmiş sınıflarla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve velilerin genellikle bu eğitim uygulamasına ilişkin olumsuz algılara, inanç ve tutumlara sahip olduğu, bu nedenle uygulamada büyük sorunların ve boşlukların yaşandığı saptanmıştır. Little (1994) bu uygulamanın eğitim sistemi içerisinde prefabrik olarak görüldüğünü, dolayısıyla gerek müfredat uygulamasında gerekse öğretmen eğitiminde ihmal edildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmalarda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan çoğu öğretmenin uygulamanın kendilerinde ağır bir yük meydana getirdiği, onların okul performansını, mesleki tutum ve eğilimlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlarda birleştirilmiş sınıf uygulamasının normal öğretimin yapıldığı bağımsız sınıflardaki öğretime göre daha zor ve daha az tatmin edici olduğu, bu nedenle bu okullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerine seçim verilmesi durumunda tek bir sınıf öğretimini tercih edecekleri saptanmıştır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, fen ve sosyal bilgiler dersinde gereksiz tekrarların ve planlamanın, sözel etkileşimde sık sık kesintilerin, rahatsız edici davranış biçimlerinin, bireysel ilgi, motivasyon ve anında geribildirim sağlamada ve iyileştirmede yaşanan zorlukların özellikle zaman yetersizliğinin öne çıktığına, bu açıdan endişelerinin fazlasıyla bulunduğu dikkat çekmiştir (Gayfer, 1991; Galluzo vd. 1990 akt.

Mulryan-Kyne, 2007; Miller, 1991; Veenman, 1995; Mason ve Burns, 1995; Mason ve Doepner, 1998; Şahin, 2003; Kaya ve Taşdemirci, 2005; Dursun, 2006; MEB, 2012).

Mulryan-Kyne (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğretimi düzenleme ve planlamada sorunlar yaşaması nedeniyle zaman erozyonu yaşadığını, akademik ve sosyal açıdan dezavantajlı olan yaşça büyük öğrencilere zaman ayrılmadığı, bu nedenle bu öğrencilerin kaybolduğunu açıklamıştır. Mulryan-Kyne özellikle tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin hizmetçi eğitim programlarına katılması veya sevkli olmasının ne yazık ki çocukların günlerce hatta bazen aylarca eğitim erişiminden mahrum kalmalarına yol açtığını tespit etmiştir. Marland (2004) ise bu okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim ve destek hizmetlerinde çok fazla yardımcı olunmadığı, dolayısıyla öğretmenlerin de öğrencilerine eğitim ve destek hizmetlerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Marland, ayrıca yaptığı çalışmada öğretmenlerin her sınıf düzeyi için içerik ve etkinlikleri bütünleştirmede zorlandığı, bir sınıf düzeyinde eğitim verilirken başka bir sınıf düzeyindeki eğitim etkinliklerinde geri bildirimlerde zorluklar yaşadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin özellikle etkinlik planlama, öğretimi organize etme, ebeveyn ilişkileri, öğretimi bireyselleştirme, okula başlama ve uyum, çeşitli seviyede kaynak ve malzeme toplama, sınıf yönetimi, idari işlemler, okul gününde meslektaş iletişimi ve köy yaşamına adaptasyon konularında problemler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretiminin en büyük zorluklarından biri de, öğretmenin aynı süre içinde bütün sınıfların öğretim sürecini ve sınıf yönetimini kontrol edememesi, bu nedenle öğrencilerin gereksinimleri ve öğrenme stillerini tam olarak karşılayamaması olarak ortaya çıkmıştır (Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2005).

Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda ise öğrencilerin bireysel işlerini karşılama, öğrenme ortamını iyileştirme, daha az zaman ve profesyonel eğitim eksikliği dolayısıyla, meslekten soğuma bu uygulamada karşılaşılan problemler olarak saptanmıştır (Mason ve Burns, 1995, Veenman, 1995; Kaya ve Taşdemirci, 2005; Aksoy, 2008; Köksal, 2010). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının, bağımsız sınıflardaki öğretime göre yoğun emek, her sınıf düzeyine uygun planlama ve sorumluluk, işbirliği, yönetim organizasyonu ve mesleki gelişim gerektirmesi nedeniyle bu sorunlar normal görülmektedir. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulamasında yeterli planlama, zaman yönetimi, eğitim materyali tasarımı ve desteği, sınıf düzeyinde öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması ve özgün ölçme-değerlendirme uygulamaları öğrenci başarısını etkileyen önemli süreçlerdir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler bağımsız sınıflarda öğretim yapan öğretmenlere göre öğrencilerinin motivasyon, yetenek ve olgunluk düzeylerini daha geniş bir yelpazede karşılamak ve bunları geliştirmek durumundadır (Miller, 1991; Nye, 1993; Pratt ve Treacy, 1996 akt. Mulryan-Kyne, 2004).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu kısıtlamalar veya sorunlar baş gösterse de aslında bu uygulamanın bazı özel avantajlarına ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır (Katz vd. 1990; Gutierrez ve Slavin, 1992; Mackey, Johnson ve Wood, 1995; Veenman, 1995; Hargreaves, 2001; Akpınar, Turan ve Gözler, 2006; Dursun, 2006). Bu çalışmalarda öğrencilerin artan benlik saygısı, kaynaşma, kendini izleme, okula karşı tutum, pozitif sosyal ve kişisel davranış biçimleri, destekleyici öğrenme ortamı, konu alanı aktarımında geniş yelpazede öğretim yaklaşımları tasarımı, temel konular öğretiminde bütünleştirilmiş yaklaşım, eşli grup oturma düzeni, çapraz yaş ve akran etkileşimi biçiminde olumlu sonuçlar belirlenmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflar genellikle şehirlerdeki okullara göre daha az resmidir. Çünkü küçük sınıf anlayışının büyüklüğü, saygıya dayanan dostluk ilişkileri/modelleri, öğretmen ve öğrenci arasında ayrıca öğretmen ve köy halkı arasında doğal olarak daha fazla gelişir. Bu ortamda öğrenciler öğretmen tarafından daha iyi tanınmakta ve aile ortamıyla daha fazla informal ilişkiler sağlanmaktadır (Anderson ve Pavan, 1993 akt. McClellan ve Kinsey, 1997; Vincent ve Ley, 1999; Mason ve Doepner, 1998). Örneğin, Nye (1993) birleştirilmiş sınıflarda okul kaygısı üzerine yaptığı çalışmaları incelendiğinde, bu uygulamada öğrenim gören öğrencilerin bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu tutum ve güçlü benlik algısı geliştirdiği, grup bütünlüğü, kendi kendini izleme becerileri ve öğrenme sorumluluğu geliştirerek demokratik değerler kazandığı görülmüştür. Özellikle öğrenciler öğretmensiz saatlerde kendi kendilerine çalıştığı için öz yönelimli ve bağımsız çalışma becerileri ile bireysel öğrenme sorumluluğunu geliştirmektedir. Nitekim yetenek grupları, işbirliği ve dayanışma kümeleri, çapraz yaş grupları ve akran öğretimi birleştirilmiş sınıf uygulamasının temel stratejileri olarak bilinmektedir. Bu açıdan bu uygulamada sınıflar iyi yönetilirse (üst gönüllüler, yardımcı öğretmenler) öğrencilerin başarılı olduğu ve ilgi duyduğu konularda bireysel olarak gelişmesi ve farklılıklara göre

eğitilmesi sağlanabilir (Mason ve Burns, 1995; Akbaşı ve Pilten, 1999; Hargreaves, 2001; Mulryan-Kyne, 2007). Mulryan-Kyne (2004) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan retmenlerin inançları, algıları ve üretimi uygulamaları üzerinde yaptığı çalışmada bu uygulamaya yönelik bazı özel avantajlara ulaşmıştır. Bu sonuçlarda renme glg olan rencilerin çapraz yaş etkileşimiyle renmelerine daha fazla yardım ve destek verildiği, dolayısıyla eğitimlerinde süreklilik sağlandığı saptanmıştır. Genç ocukların (alt sınıf düzeyi) st sınıf etkinliklere katılarak bilgi ve becerilerini genişlettiği, bir sonraki eğitim yılında daha başarılı olduğu görülmüştür. st sınıflarda rencilerin ise alt sınıflarda eğitim gören rencilere pozitif rol modeli olarak hizmet ettiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu rencilerin derslerde bilgi ve becerilerini sürekli gözden geçirdikleri, varsa eksiklik veya yaşanan boşlukları çapraz yaş etkileşimi ile giderdiği, bu sayede mevcut renmelerinin kapsam ve derinliğini artırdığı görülmüştür. Mulryan-Kyne, bu sonuçlardan başarılı rencilerin çapraz yaş üretimiyle genç çocukların renmelerine rehberlik ederek kendilerini keşfettiğini ortaya çıkmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda sosyal algıların ve bilişsel yapının çeşitliliği, güçlü bir işbirliği duygusu ve atmosferini destekleyebilir. Frenh (1984) birleştirilmiş sınıflarda hem st sınıflarda hem de alt sınıflardaki çocukların özel gereksinimleri ve beklentilerinin sosyal etkileşim ile karşılandığını tespit etmiştir (akt. Katz vd., 1990). Sosyal etkileşimle genç çocuklar, st sınıflarda renim gören çocuklara yardımseverlik, eğitici, liderlik, yaratıcı, rehberlik ve sempati rolleri kazandırmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda yaş değişkeni, belirli bir bağlamda rol davranışına uygunluğunu yorumlamada önemli bir algısal işaret olarak görünmektedir. Deneyimli veya yaşça büyük olan çocuklar kendilerini genç çocukların eğitilmesine katkı verici bireyler olarak algılarken, genç çocuklar ise kendilerini yönlendirilmeye ve yardıma veya bakıma muhtaç duyan bireyler olarak algılamaktadır. Bu karşılıklı takviye algıları, bilgi ve kaynak aktarımında gerek retmene gerekse çocuklara yararlı bir işbirliği ortamı beklentisi yaratmaktadır. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda karşılıklı gelişen bu algılar genellikle sosyal yeterlikler üzerine dizinlenen prososyal (zgeci) davranışlar doğurmaktadır. Bu tür davranışlar, grup ortamında sosyal etkileşimi kolaylaştıracak, kutuplaşmayı önleyecek, toplumsallaşmayı teşvik edecek dinamik davranış biimleriidir. Bunlar; “sosyal sorumluluk, hoşgörü, toplum katılımı, sosyal dayanışma, paylaşım, toplumsal duyarlılık, sözel etkileşim, sevgi ve grup aidiyeti, deneyimleri yansıtma, destekleyici tutum, karşılıklı bağımlılık ve karşılıklı bağlılık” biçimindedir (Katz vd., 1990; Miller, 1991). Birleştirilmiş sınıflarda bu açıdan çapraz yaş etkileşimi, öz-düzenleme gelişimini kolaylaştırarak prososyal davranışların gelişimini teşvik etmekte, agresif rekabeti ve sözel veya fiziksel saldırganlığı azaltmakta ve toplu gereksinimlerin ortak etkisine vurgu yapmaktadır. Nitekim birleştirilmiş sınıf uygulaması Vygotsky perspektifini yansıtma da oldukça başarılıdır. Çünkü yakınsal gelişim alanıyla st sınıflarda renim gören veya deneyimli renciler kişisel kontrol ve yeterlik duygusuyla genç çocukların renmelerine ve kişisel gelişimlerine bir destek veya iskele oluşturmaktadır (Lougee ve Graziano, 1986; Howes ve Farver, 1987 akt. Katz vd., 1990; Lougee, Grueneich, ve Hartup, 1977; Stone, 1995 akt. Vincent ve Ley, 1999; McClellan ve Kinsey, 1997).

Yapılan diğer çalışmalarda bu uygulamada st sınıf düzeyinde rencilerin alt sınıflarda renme aktivitelerine takviye ettiği, çapraz yaş üretimi ile bilgi ve tecrübeler kazanmak için fırsatlara katıldığı, alt sınıf düzeylerindeki rencilerin ise st sınıf düzeyinde konulara yönelik ön bilgi ve deneyimler kazandığı ve bu sayede öz-yönetsel becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmalarda renme ortamında rencilerde, araştırmacı kişilik gelişimi, akran danışmanlığı gibi olumlu gelişmelerin yaşandığı belirlenmiştir (Veenman, 1995; Mason ve Burns, 1997 akt. Mulryan-Kyne, 2004; Erdem, 2008; Yıldız ve Köksal, 2009). Tüm bu sonuçlar ışığında birleştirilmiş sınıflarda üretimin rencilerin akademik performansı, sosyal ilişkileri ve okula yönelik tutum ve davranış biçimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada sınıf retmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin algıları meslek öncesi ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla çalışmada adayların algıları “metaforlar” aracılığıyla incelenmiştir. Eğitsel bağlamda metaforlar, kavramsallaştırma ve renme-üretme doğasını yansıtma da merkezi bir role sahiptir ve gittikçe artan bir Şekilde kişisel inanç ve eğitimsel teoriler arasında anlamlı bağlantılar kurmak için etkili bir durum olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda metaforlar, kavramları farklı bir açıdan anlama ve açıklamanın yolu olarak tanımlamada kullanılır (Lakoff ve Johnson, 1980 akt. Leavy, McSorley ve Bote, 2007). Çünkü metaforlar, sınıf içi uygulamalarda görüş, inanç ve algıların etkisini belirlemede renci renmesini destekleyen etkili

araçlardır. Metaforlar, bilinmeyen kavramlara, açık olmayan ve bilinçli olarak düzenlenmeyen düşüncelere dayalı bir öngörü sağladığı için bilişsel yapıyı güçlendirmede ve üstdil kullanımında güçlü araçlar olarak ifade edilebilir. Calderhead ve Robson (1991) metaforları çeşitli kavram veya bilgileri sentezlemeye yardımcı olan, kavranan uygulamalardan zihinde bir platform oluşmasını destekleyen yollar olarak ifade etmiştir. Bu nedenle eğitsel ortamlarda karmaşık ve soyut konuların öğretiminde ve öğrencilerin senteze ulaşmalarında metaforların kullanımı önerilmiştir (Leavy vd., 2007).

Eğitimde metaforlar, çalışma kapsamında kavramların temsiline ve ifadeler yoluyla üstü örtülü bilgileri açıklamaya hizmet edebilir ve anlamlı öğrenmeyi teşvik etmek için bir araç sunabilir veya teori ve pratik arasında bir köprü vazifesi kurabilen üstdil sağlayabilir. Nitekim bu üstü örtülü inanç veya bilgiler metaforlar aracılığıyla güçlenebilir ya da açığa çıkabilir. Dolayısıyla metaforlar, gizli entelektüel tarzların keşfini, kişinin kendi varsayımlarının incelemesini sağlayabilir ve üzerinde çalışılan olayların ve incelenen fenomenlerin anlamlarını etkileyebilir (Philips, 1996 akt. Leavy vd., 2007; Connelly, Clandinin ve He, 1997). Eğitim ortamında metafor kullanımı, pasif alıcı olan öğrencileri yönlendirerek öğretmene doğrudan bilgiler sunar. Çünkü metaforlar, bireye farklı bakış açısı sunar, kılavuz yollarını oluşturmayı ve görülmeyene ulaşmayı hedefler. Bu sayede metaforlar, bilgiyi eski bir şemadan yeni bir şemaya transfer ederek bilginin zihinde aktif bir şekilde yapılandırılmasını sağlar. Bu tür bakış açısını yansıtan araçlar, öğrenmeyi bireysel bilginin oluşturulması olarak tanımlar ve öğrenme sürecine aktif bir danışman veya yöntem olarak öğretmene işaret eder. Bu durumda metaforlar şemaya yerleşen bilginin kullanılarak içerik ve kültür aktivitesinin yan ürünü ve etkileşimi biçiminde ortaya çıkan yapılar olarak tanımlanabilir (Mogan, 1986 akt. Leavy vd., 2007; Martinez, Saulea ve Huber, 2001).

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfa ilişkin imgelerinin araştırılması, onların meslek öncesi bu olguya ilişkin düşünce ve kendi varsayımları üzerine eleştirel yansımalarına hizmet edebilir. Mevcut çalışmada birleştirilmiş sınıf hakkında geliştirilen metaforlar, öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıf hakkında kendi teorik veya pratiklerini yorumlamaları ve bu yolla bir öğretmen adayı olarak kendilerini anlamaları veya buna hazır olmaları açısından önemli anahtarlar olarak görülmektedir. Çalışmada metaforik algılarla yapılacak olan şey, birleştirilmiş sınıf hakkındaki tutum, inanç ve düşünceleri oluşturan tanımlamaları veya metaforik temsilcileri ortaya çıkarmak ve onun üzerindeki yansımaları ve analitik deneyimleri anlamaya çalışmaktır. Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf hakkındaki algıları, uygulamanın teorisinin geliştirilmesi, modelin/eğitiminin yeniden inşası, öğretimi kolaylaştırması ve uygulamaları hakkında önemli mutabakatların sağlanmasına hizmet edebilir. Mevcut araştırma sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi birleştirilmiş sınıfa ilişkin örtülü inanç, düşünce ve bilgilerinin metaforik temsilcilerle ortaya çıkarılarak gelişmesine ve güçlenmesine yardımcı olacağı beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, tümüyle bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için bir araştırma zemini oluşturur. Bu açıdan olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanılmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmayla sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi birleştirilmiş sınıfa ilişkin algıları gerçekçi ve bütüncül bir şekilde kavramsal kategoriler etrafında toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı dönemi Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören öğrenciler ($N=78$) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	36	46.15
Erkek	42	53.85
Toplam	78	100

Tablo 1’ de görüldüğü gibi mevcut araştırmada çalışma grubunun % 53. 85’ ini (N=42) erkek, % 46. 15 ’ini (N=36) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışma grubuna “Birleştirilmiş sınıf... a/e benzer; çünkü...” biçiminde bir cümle verilerek öğretmen adaylarından birleştirilmiş sınıfa ilişkin algılarını gerekçeleriyle yazmaları istenmiştir. Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili alanyazından yararlanılmıştır (Saban, 2004; Töremen ve Döş, 2009; Aydın, 2010; Aydın ve Pehlivan, 2010; Arslan, 2013; Gömleksiz, 2013; Taşdemir, 2014). Öğretmen adaylarına metaforları gerekçeleriyle yazmaları için yaklaşık 25 dakikalık süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar altında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir şekilde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar adlandırma aşaması ile alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir. Daha sonra her bir metafor parçalara ayrıştırılarak diğer metaforlarla olan benzerliği ya da ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Burada temel amaç, öğrencilerin geliştirdiği metaforları tekrar tekrar okumak ve gözden geçirerek her metaforun “metafor konusu” ve “metafor kaynağı” ve metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz etmektir.

Çalışmada herhangi bir metafor kaynağını içermeyen belgeler ya da gerekçeleri sunulmayan kağıtlar, mantıksız ya da katkısı olmayacağı düşünülen metaforlar araştırma kapsamına alınmamıştır. Dolayısıyla metafor konusu ve metafor kaynağı arasında ilişkinin anlamlı olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu süreçten sonra geliştirilen metaforlar, birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik sahip olduğu ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Hazırlanan metafor listesi, birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belirli bir tema ile ilişkilendirilmiş ve tüm metafor analizleri sonucunda kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracının Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla ulaşılan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların ilgili kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini test etmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmene ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini yürüten iki öğretim üyesine tüm metaforlar (f=60) ve oluşturulan tüm kavramsal kategorilerin (N=6) adlarını ve özelliklerini içeren bir liste sunulmuştur. Uzmanlardan gelen açıklamalar dikkate alınarak araştırmanın güvenirliliği Miles ve Huberman (1994) formülü ile ortaya çıkarılmıştır (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı). Uzman görüşleri incelendiğinde çalışmada araştırmacıdan farklı 6 metaforun (ağaç, takım, aile, aile ortamı, hayat kurtaran, toprak) farklı kategorilerle ilişkilendirildiği saptanmıştır. Buna göre güvenirlilik $60/60+6=0.90$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda yapılan hesaplama sonucunda %90 düzeyinde bir güvenirlilik sağlandığı ifade edilebilir. Tüm bu sürecin sonucunda yazılı olarak elde edilen toplam 60 adet geçerli metafor ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ile ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik geliştirilen metaforların dağılımları

Metafor sırası	Metafor adı	Frekans (f)
1.	Ağaç	2
2.	Aile	4
3.	Aile ortamı	1
4.	Akarsu ağı	1
5.	Alışveriş merkezi	1
6.	Ana-baba	2
7.	Aşure	4
8.	Ayrı dağlardan toplanmış çiçekler	1
9.	Bitmemiş inşaat	1
10.	Bostan	2
11.	Çiçek bahçesi	4
12.	Çiçek sepeti	3
13.	Çoban salatası	2
14.	Çorbada tuz	1
15.	Çöl	2
16.	Devlet teşkilatı	1
17.	Dipsiz kuyu	1
18.	Ebru sanatı	1
19.	Ekmek	2
20.	Ekosistem	1
21.	Erasmus grubu	2
22.	Ev yaşamı	3
23.	Fırtına ortasında kalmış gemi	1
24.	Futbol takımı	3
25.	Gökkuşağı	3
26.	Gür orman	4
27.	Geniş aile	5
28.	Karınca	1
29.	Karışık meyve suyu	3
30.	Hayat kurtaran	1
31.	Kast sistemi	1
32.	Kayalıkların içinde büyüyen ağaç	1
33.	Kartopu	1
34.	Kördüğüm	1
35.	Kullanılmamış harç	1
36.	Koro	1
37.	Kumbara	1
38.	M. Kemal Atatürk	1
39.	Masallar	1
40.	Mevsimi umutla bekleyen ekin	1
41.	Meyve topluluğu	1
42.	Muhtarlık	1
43.	Nar	2
44.	Ordu	3
45.	Orkestra	1
46.	Osmanlı Devleti	2
47.	Padişahlık makamı	1
48.	Pazaryeri	1
49.	Sıcak bir yuva	1
50.	Sihirli kazan	1
51.	Takım	3

Tablo 2. Devamı		
52.	TBMM	2
53.	Tezgâh	1
54.	Toprak	1
55.	Vicdan	1
56.	Vücut sistemi	1
57.	Yerde meyve toplama	1
58.	Yıldız kümesi	1
59.	Yuva	4
60.	Zengin menü	3
Toplam		105

Tablo 2’de öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların alfabetik sıraya göre dağılımları gösterilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmeni adayları tarafından birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik toplam 60 adet geçerli metafor geliştirilmiştir. Mevcut araştırmada katılımcıların sayısı dikkate alındığında ($N=78$) çalışmada ancak toplam 60 adet metaforun geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Burada geçerli olan metaforların metafor konusu ve kaynağı arasında anlamlı bir ilişki içinde olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 2 incelenmeye devam edildiğinde geliştirilen metaforlar arasında en çok üretilen metaforlar “geniş aile, aile, aşure, çiçek bahçesi, gür orman ve yuva” olarak belirlenmiştir. Bunların dışında “çiçek sepeti, ev yaşamı, futbol takımı, gökkuşağı, ordu, karışık meyve suyu, takım ve zengin menü” metaforları da yine en fazla yer alanlar arasında olduğu görülmüştür. Bu anlamda ortaya çıkan sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının meslek öncesi birleştirilmiş sınıfa ilişkin metaforik algılarının zengin olduğu söylenebilir.

A-Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Çalışmada öğretmen adaylarının “birleştirilmiş sınıf” kavramına yönelik sahip olduğu metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; (1) “Sosyal, bilişsel düzey ve yeteneklerde çeşitlilik olarak birleştirilmiş sınıf”; (2) “Yaşam kaynağı olarak birleştirilmiş sınıf”, (3) “Tamamlayıcı ve destekleyici hizmet ortamı olarak birleştirilmiş sınıf”, (4) “Zorlu mücadele süreci olarak birleştirilmiş sınıf”, (5) “Hiyerarşik düzen olarak birleştirilmiş sınıf” ve son olarak (6) “Aile ortamı olarak birleştirilmiş sınıf” biçiminde oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforları ve oluşturulan kavramsal kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik geliştirilen metaforların oluşturduğu kategorilerin dağılımları

<i>Kavramsal Kategoriler</i>	<i>Metaforlar</i>	Metafor Frekansı (Öğrenci Sayısı)	Metafor Âdeti
1. Sosyal-Bilişsel Düzey ve Yeteneklerde Çeşitlilik olarak birleştirilmiş sınıf	Çiçek bahçesi, masallar, zengin menü, gökkuşağı, aşure, sihirli kazan, Erasmus grubu, karışık meyve suyu, çoban salatası, alışveriş merkezi, ebru sanatı, pazar yeri, ekosistem, sihirli kazan, orkestra, kumbara, çiçek sepeti, bostan, tezgâh, koro, TBMM, Nar, Osmanlı Devleti, meyve topluluğu, gür orman	47	25
2. Tamamlayıcı-Destekleyici Hizmet Ortamı olarak birleştirilmiş sınıf	Ağaç, kullanılmamış harç, akarsu ağı, kartopu, yıldız kümeleri, karınca, aile ortamı, futbol takımı, takım, vücut sistemi,	16	10
3. Zorlu Mücadele Süreci olarak birleştirilmiş sınıf	Yerde meyve toplama, hayat kurtaran, bitmemiş inşaat, fırtına ortasında kalmış gemi, çöl, kayalıkların içinde büyüyen ağaç, M. Kemal Atatürk, dipsiz kuyu, kördüğüm, vicdan	11	10
4. Aile Ortamı olarak birleştirilmiş sınıf	Geniş aile, aile, ev yaşamı, sıcak bir yuva, ana-baba, yuva	19	6
5. Yaşam Kaynağı olarak birleştirilmiş sınıf	Mevsime umutla bekleyen ekin, toprak, ekmek, çorbada tuz, padişahlık makamı, muhtarlık	7	6
6. Hiyerarşik Düzen olarak birleştirilmiş sınıf	Ordu, devlet teşkilatı, kast sistemi	5	3
Toplam		105	60

Kategori 1. Sosyal-Bilişsel Düzey ve Yeteneklerde Çeşitlilik Olarak Birleştirilmiş Sınıf

Mevcut çalışmada bu kategori altında yer alan metaforlar, birleştirilmiş sınıf uygulamasında farklı yaş, sınıf, bilgi düzeyi, deneyim, ayrıca bireysel çaba, güç ve yetenek düzeylerindeki öğrencilerin etkileşimine yönelik olarak geliştirildiği düşünülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin en fazla bu kategori altında metaforlar üretilmiştir ($f=25$). Bu kategori altında “çiçek bahçesi, masallar, zengin menü, gökkuşağı, aşure, sihirli kazan, Erasmus grubu, karışık meyve suyu, çoban salatası, alışveriş merkezi, ebru sanatı, pazar yeri, ekosistem, sihirli kazan, orkestra, kumbara, çiçek sepeti, bostan, tezgâh, koro, TBMM, nar, Osmanlı Devleti, meyve topluluğu, gür orman” metaforları ortaya çıkmıştır. Bu kategorideki öğrenci ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Birleştirilmiş sınıf, çiçek sepeti gibidir; çünkü bu sepette farklı görüntü, koku ve zariflikte çiçekler yer alır.”

“Birleştirilmiş sınıf, pazar yeri gibidir; çünkü her türlü sese, ürüne ve malzemeye rastlanılır”.

“Birleştirilmiş sınıf Osmanlı Devleti gibidir; çünkü birçok etnik yapıda ve kültürden insanlar yer alır.”

“Birleştirilmiş sınıf, Erasmus grubu gibidir; çünkü çeşitli milletlerden, dinden öğrenciler bir arada olup birçok bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar.”

Kategori 2. Tamamlayıcı-Destekleyici Hizmet Olarak Birleştirilmiş Sınıf

Araştırmada bu kategori altında bulunan metaforlar, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin avantajlarına yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu kategoride “ağaç, kullanılmamış harç, akarsu ağı, kartopu, yıldız kümeleri, karınca, aile ortamı, futbol takımı, takım, vücut sistemi” metaforları bulunmaktadır. Bu kategoriyi oluşturan metaforların öğrencilerce tanımlamaları aşağıda sunulmuştur:

“Birleştirilmiş sınıf, kartopu gibidir; çünkü yuvarlandıkça büyür ve direnç kazanır. Öğrenciler öğrendikçe köyün okuryazarlığı artar.”

“Birleştirilmiş sınıf, yıldız kümeleri gibidir; çünkü hepsi birbirine bağlı topluluklar olarak birbirlerinden güç alır.”

“Birleştirilmiş sınıf, futbol takımı gibidir; çünkü her oyuncu birbirinden güç olarak şampiyonluk için mücadele eder.”

“Birleştirilmiş sınıf, takım gibidir; çünkü her oyuncunun özelliği farklıdır, ama bir takım oyunu ortaya çıkarmak için beraberce hareket etmek zorundadır.”

Kategori 3. Zorlu Süreç Olarak Birleştirilmiş Sınıf

Çalışmada bu kategori altında bulunan metaforların öne çıkan özelliği, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin zorluğu ve birleştirilmiş sınıf eğitiminin dezavantajlarıyla ilişkilendirilmiş olmasıdır. Bu metaforlar; “yerde meyve toplama, hayat kurtaran, bitmemiş inşaat, fırtına ortasında kalmış gemi, çöl, kayalıkların içinde büyüyen ağaç, dipsiz kuyu, kördüğüm, vicdan” biçimindedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlara yönelik öğrenci görüşleriyle ilgili bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Birleştirilmiş sınıf, yerde meyve toplama gibidir, hem meyve toplamak istersin hem de toplanması bir hayli zordur. Bu uygulamada öğretmen öğrencilerine bir şeyler öğretmek istemekte, ancak bu süreç bir hayli zor olmaktadır.”

“Birleştirilmiş sınıf, fırtına ortasında kalmış gemi gibidir; çünkü birçok imkânsızlığın ve zorlukların içinden sıyrılarak hedefine ulaşmak için yoğun çaba gösterir.”

“Bu uygulama, bitmemiş inşaat gibidir; çünkü öğretmen bir ruhu ele alır ve diğerleri beklerken bir başka zaman diğer işi devralır.”

“Birleştirilmiş sınıf dipsiz bir kuyu gibidir; çünkü öğretmen ilk defa sınıfa girdiğinde ne yapacağını ya da nerden başlayacağını bilemez, ama sonradan her şey rayına oturur.”

Kategori 4. Aile Ortamı Olarak Birleştirilmiş Sınıf

Çalışmada öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların bir kısmı, “aile ortamı” kategorisi altında toplanmıştır. Burada bulunan metaforların öne çıkan özelliği, öğrencilerin birleştirilmiş sınıf uygulamasını aile kavramı ile ilişkilendirerek üretilmesidir. Bu metaforlar; “geniş aile, aile, ev yaşamı, sıcak bir yuva, ana-baba, yuva” biçimindedir. Öğretmen

adaylarının aile ortamı olarak birleştirilmiş sınıf kategorisine ilişkin ürettiği metaforlara yönelik bazı örnek görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Birleştirilmiş sınıf, ana-baba gibidir; çünkü bütün farklı yaş ve özellikte çocuklarını ayırmadan onlara sevgi ve ilgi ile yaklaşır.”

“Birleştirilmiş sınıf, yuva gibidir; çünkü büyükler küçüklere yardımcı olarak onların ihtiyaçlarını karşılar.”

“Birleştirilmiş sınıf sıcak bir yuva gibidir; çünkü bu yuvada saygı, dayanışma ve paylaşmaya dayalı sevgi ortamı hâkimdir.”

Kategori 5. Yaşam Kaynağı Olarak Birleştirilmiş Sınıf

Araştırmada bu kategori altında bulunan metaforlar, birleştirilmiş sınıf eğitiminin zorunlu eğitim açısından avantajlı özellikleri ve kırsal kesimde yaşayan vatandaşlar açısından önemine yönelik olarak ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen metaforlar, kırsal kesimde on binlerce çocuğun ailesinden kopmadan yaşadığı coğrafyaya eğitim fırsatı verilmesine imkân sağlayan bu açıdan köy yaşamına hayatiyet kazandıran faaliyetler bütünü olarak geliştirilmiştir. Bu kategori altında “mevsimi umutla bekleyen ekin, toprak, ekmek, çorbada tuz, padişahlık makamı, muhtarlık” metaforları bulunmaktadır. Bu kategoriyi oluşturan metaforların tanımlanmalarına ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Birleştirilmiş sınıf, mevsimi umutla bekleyen ekin gibidir; çünkü gelecekte devletine ve milletine yararlı insanlar olmayı bekleyen çocuklara eğitim hizmeti sunmaktadır.”

“Birleştirilmiş sınıf, padişahlık makamı gibidir; çünkü tüm farklılıklara rağmen devletin bekası için ülkesine hayat verir.”

“Birleştirilmiş sınıf, muhtarlık gibidir; çünkü köyde tek başına vatandaşın her işine koşar ve hükümetin emirlerini halka duyurur.”

“Birleştirilmiş sınıf, M. Kemal Atatürk’e benzer; çünkü Atatürk parçalanmış Türk Milleti’ni bütün zorluklara rağmen azimle ve sebatla bir araya getirmeyi başarmıştır.”

Kategori 6. Hiyerarşik Düzen Olarak Birleştirilmiş Sınıf

Çalışmada hiyerarşik düzen olarak birleştirilmiş sınıf kategorisi altındaki metaforlar birleştirilmiş sınıf uygulamasının sınıf oluşturulma biçimlerinden kaynaklandığı durumlar olarak geliştirilmiştir. Bir başka deyişle, öğretmen adayları birleştirilmiş sınıf öğretiminin özelliklerini dikkate alarak metafor üretmiştir. Bu kavramsal kategori altında “ordu”, “devlet teşkilatı” ve “kast sistemi” metaforları ortaya çıkmıştır. Metaforların bulunduğu bu kategoride örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Birleştirilmiş sınıf ordu gibidir; çünkü belirli bir amaç ve nitelik yönünden kademe ve hiyerarşi yer alır.”

“Birleştirilmiş sınıf devlet teşkilatı gibidir; çünkü koordineli bir şekilde çalışma düzeni ve alt-üst ilişkisi vardır.”

“Birleştirilmiş sınıf kast sistemi gibidir; çünkü sınıf içinde üst kademede ve alt kademede öğrencilerin bulunduğu sosyal ve zihinsel eşitsizlik ve farklılıkların olduğu bir yapı vardır.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi “birleştirilmiş sınıf” kavramına ilişkin metaforları ortaya çıkarılmış ve bu metaforlar aracılığıyla belirli kavramsal kategorilere ulaşılmıştır.

Çalışmada birleştirilmiş sınıf kavramının bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafor öğretmen adayları tarafından geliştirilmiştir. Buna göre mevcut araştırmada birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin 6 farklı kategoride toplam 60 adet geçerli metafor üretilmiştir. Bunlardan 25’i “sosyal-bilişsel düzey ve yeteneklerde farklılık”, 10’u “tamamlayıcı-destekleyici hizmet ortamı”, 10’u “zorlu mücadele süreci”, 6’sı “aile ortamı”, 6’sı “yaşam kaynağı” ve 3’ü “hiyerarşik düzen” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilerden hareketle birleştirilmiş sınıf kavramının tek bir metaforla bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışmada birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik öğretmen adaylarının metaforları incelendiğinde en çok tercih edilenlerin “geniş aile, aile, çiçek bahçesi, gür orman ve aşure” olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar incelendiğinde birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik en fazla ‘sosyal-bilişsel düzey ve yeteneklerde farklılık’ kategorisi altında metafor üretildiği saptanmıştır. Metaforlarda öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfı, özellikle farklılıkların merkezi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Nitekim birleştirilmiş sınıfın tanımında öne çıkan bazı kavramlar öğretmen adaylarının bu metaforları geliştirmesine yardımcı olmuştur. Bu kavramlar, farklı sınıf, yaş, yetenek, bilgi ve deneyim biçimindedir. Öğretmen adayları bu kavramlardan hareketle metaforlar geliştirerek algılarını ortaya koymuştur. Birleştirilmiş sınıf tanımına bakıldığında, öncelikle sınıfların birleşmesiyle oluşan gruplarda zihinsel yapıda ve sosyal davranış yeterlilikleri düzeyinde farklılıkların öne çıktığı görülmektedir (Katz vd., 1990). Bu açıdan birleştirilmiş sınıflarda, zihinsel ve sosyal gelişim düzeyleri ve yeteneklerdeki farklılıkların daha fazla olduğu algısı ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin, Taşdemir (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adayları birleştirilmiş sınıflı bir okul hakkında 5 farklı kategoride 47 farklı türde toplam 60 adet metafor geliştirmiştir. Bunlardan 10’u bitki, 11’i insan-hayvan, 23’ü eşya, 11’i kurum-organizasyon, 5’i de farklı temalı metaforlardan oluşmaktadır. Oluşturulan kategorilerde birleştirilmiş sınıfta farklılıkların çok fazla öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca Taşdemir’in çalışmasında öğretmen adayları birleştirilmiş sınıf uygulamasını karmaşık ve zor olarak algıladıklarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymuştur. Nitekim mevcut çalışmada bu durumu destekler nitelikte sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin, çalışmada öğretmen adayları birleştirilmiş sınıf kavramı ile ilgili “bitmemiş inşaat, dipsiz kuyu, fırtına ortasında kalmış gemi, kayalıkların içinde büyüyen ağaç, kördüğüm, yerde meyve toplama” metaforları geliştirmiştir.

Bu metaforlar aracılığıyla çalışmada “zorlu mücadele süreci” kategorisi oluşturulmuştur. Bir öğretmen adayı:

“Birleştirilmiş sınıf, kayalıkların içinde yetişen bir ağaç gibidir. Çünkü en zor şartlarda yetişir ve hayatta kalabilmek için diğer ağaçlara göre daha fazla çaba sarf eder.”

biçiminde açıklayarak bu uygulamanın zorlu bir süreç olduğunu ortaya koymuştur.

Bayar (2009) çalışmasında, öğretmen adayları birleştirilmiş sınıflı okullarda yaptıkları gözlemlerde bu uygulamada öğrenim gören öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadığı, öğretmensiz saatlerde kendi kendilerine çalışma yaparak bireysel çalışma alışkanlığı kazandığını tespit etmiştir. Öğretmenler ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle öğretmen yetiştirme programında zorunlu staj uygulamasının yapılması gerektiği önerilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler öğretim yöntemi ve teknikleri, sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadığını açıklamıştır. Sınmaz (2009) birleştirilmiş sınıflarla ilgili yaptığı çalışmada bu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama, araç-gereç eksikliği, ekonomik ve sosyal ortamlardaki yetersizlik, elverişsiz çevre koşulları nedeniyle her sınıf düzeyinde öğretim amaçlarını gerçekleştirmede sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Çağlayan (2012) ise birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılıklar olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde Yıldız ve Köksal (2009) ve Marzolf (1978 akt. Mulryan-Kyne, 2004) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin yetenekli olduğu ve ilgi duyduğu alanda bağımsız sınıflardan daha kolay yetişebileceklerine katılmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmada geliştirilen metaforlar ve diğer çalışmada ortaya çıkarılan bulgular, birleştirilmiş sınıf uygulamasının karmaşık ve zorlu bir öğretmenlik süreci olduğunu doğrulamaktadır.

Ancak çalışmada geliştirilen metaforlarda ve konuyla ilgili alanyazında yapılan bazı araştırmalarda birleştirilmiş sınıf uygulamasının dezavantajları, zorlukları ortaya çıksa da bu uygulamanın olumlu yönlerini içeren çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalarda birleştirilmiş sınıf uygulamasının akademik, sosyal becerilere dayalı deneyimleri paylaşmaya teşvik eden tamamlayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları sunduğu, dolayısıyla çocukların sosyal ve zihinsel gelişimine büyük bir derinlik sunarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Nitekim mevcut çalışmaya özgü olarak birleştirilmiş sınıf kavramı ile ilgili

öğretmen adaylarının metaforları incelenmeye devam edildiğinde “ağaç, kullanılmamış harç, akarsu ağı, kartopu, yıldız kümeleri, karınca, futbol takımı, takım, vücut sistemi” metaforlarına ulaşılmıştır. Geliştirilen bu metaforların birleştirilmiş sınıf uygulamasındaki öğrencilerin eksikliklerini tamamlama, gelişimlerini destekleme özelliklerinden yola çıkılarak ortaya konulduğu varsayılmaktadır.

Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin toplam 29 adet geçerli metafor ürettiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında bilgi sağlayıcı, şekillendirici, biçimlendirici, bireysel gelişimi destekleyici, yönlendirici, yol gösterici ve sabır örneği olarak birleştirilmiş sınıf öğretmeni kategorileri belirlenmiştir. İzci, Duran ve Taşar (2010) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf eğitiminin normal öğretimin yapıldığı bağımsız sınıflı okullara göre sosyal gelişim ve davranış biçimleri açısından daha fazla avantajlar sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Vincent ve Ley (1999) kırsal kesimde saygıya dayanan dostluk ilişkilerinin daha fazla geliştiğini, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-köy halkı arasında etkileşimin doğal olarak daha fazla gerçekleştiğini ifade ederek küçük sınıf anlayışının büyüklüğünü bu uygulamada ortaya koymuştur. Veenman (1995) ise bu ortamda öğrencilerin öğretmen tarafından daha iyi bilindiğini ve aile ortamı ile daha fazla sosyal ilişkilerin sağlandığını açıklamıştır. Katz ve arkadaşları (1990) ise bu okullarda ortak keşifler yoluyla akran öğretimi ve çapraz yaş etkileşimin daha fazla teşvik edildiğini, özellikle bilişsel gelişimi destekleyen sosyal yeterliliğin ve pozitif rollerin oluşumunda gözlem ve modele dayalı fırsatların daha fazla yaratıldığını ileri sürmüştür. McClellan ve Kinsey (1997) ve Mulyan-Kyle (2004) ise yaptıkları çalışmada bu uygulamada akran işbirliği ve çapraz yaş etkileşiminin çocuklarda aidiyet duygusu ve olumlu sosyal becerilerin (özgeci davranış) gelişimine yardımcı olduğu, özellikle üst sınıflardaki öğrencilerin genç çocuklara olumlu rol modeli olarak önemli katkılar sağladığı bu sayede rehberlik ve liderlik yeteneklerini geliştirdiği sonuçlarını ortaya çıkarmıştır.

Mevcut araştırma bulgularında birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik üretilen metaforlar (ör. Ana-baba, geniş aile, aile, ev yaşamı, sıcak bir yuva, yuva) incelendiğinde birleştirilmiş sınıfın öğrenci ve öğretmen rolleri açısından bir “aile metaforu” olarak tanımlandığı görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayı:

“Birleştirilmiş sınıf, bir aile gibidir, aile bireyleri bir arada olabilmek için aynı çatı altında hep beraber yaşamayı ve paylaşmayı öğrenirler.”

biçiminde açıklayarak bu uygulamada başarılı olunması için öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşım, saygıya ve birlik beraberliğe dayanan bir ortamın yaratılması gerektiğini açıklamıştır. Bir “aile” olarak birleştirilmiş sınıf kavramı, hem öğrenciler hem de öğretmen açısından bağlılık rollerin gelişimini teşvik etmektedir (Marshak, 1994; Hallion, 1994 akt. McClellan ve Kinsey, 1997). Mulryan-Kyne (2004) öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu bu uygulamanın pozitif bir aile ortamı yarattığı, öğrencilerin bir veya birden fazla kardeşi ile bir çatı altında kendilerini evde hissettikleri, bir üst sınıfa terfi edildiğinde korku yaşamadığı ve kendilerini güvende hissettiklerini açıklamışlardır. Bu açıdan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıfı “geniş aile”, “aile grubu”, “aile dostu”, “ev ortamı”, “yakın aile dostu”, “sıkı dostluk” olarak tanımlamıştır. Çünkü bu uygulamada üst sınıflardaki çocuklar öğretmenler olarak genç çocuklara rehberlik ederek sabırlı ve hoşgörülü bir kişilik kazanmaya, genç çocuklar ise üst sınıflardaki çocuklar ile sayısız şekillerde etkileşim kurarak tecrübeler edinmeye çalışır (Katz vd., 1990; Pietila, 1978 akt. Miller, 1991). Marland (2004) özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin öğretim sürecinde ebeveynle iyi ilişkilerini sürdürmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Marland, öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve birlik duygusu içinde çalışmalarının teşvik edilmesi gerektiğini, dolayısıyla sınıfta demokratik bir aile kurmaya ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, tüm sınıf deneyimlerinin yeniden inşasını ve paylaşımını teşvik etmek amacıyla özellikle bu uygulamada oturma düzenine dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır. Öğretmenlerin bu ortamda tarafsız bir davranış yönetim pozisyonunu sergilemesi ve sınıftaki diğer öğrenci grupları veya kümeleri ile düzenli bir şekilde temas kurmaları önerilmiştir (OERI, 1990 akt. Mulryan-Kyne, 2007).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, üst sınıf düzeyinde öğrencilerin alt sınıf düzeyindeki öğrenme aktivitelerine takviyesi, alt sınıf düzeyinde olan öğrencilerin üst sınıf düzeyindeki konulara

yönelik ön bilgi ve deneyimler kazanması uygulamanın hem tamamlayıcı hem de destekleyici hizmet durumunu ortaya koymaktadır (Katz vd., 1990; Veenman, 1995; Mason ve Burns, 1995; Yıldız ve Köksal, 2009). Fidan ve Baykul (1997) bu öğretim biçiminin bağımsız sınıflardan ayıran en önemli farklılığını, öğrencilerin derslerin çoğunluğunda kendi kendilerine çalışarak, araştırmalar yaparak kendi öğrenmelerine yardımcı olması olarak ifade etmiştir. Araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulaması tanımlamalarına bakıldığında öne çıkan bazı metaforlar bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin; bir öğrenci birleştirilmiş sınıfı farklı ırmak, kol ve çok sayıda derelerin birleşmesinden doğmuş akarsu ağı olarak ifade etmiş ve bu uygulamayı farklı yaş, yetenek ve sınıf düzeyinde öğrencilerin bir arada tek bir sınıfta birleşerek birbirlerine kenetlenmiş bir ortam olarak algılamıştır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, eğitim sistemi içerisinde kambur olarak görülse de mevcut çalışmada metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılan algılar, bu uygulamanın kırsal kesimde yaşamını sürdüren başta çocuklar daha sonra aileler açısından hayatiyet arz ettiğini göstermektedir. Nitekim araştırmada öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar yoluyla “yaşam kaynağı olarak birleştirilmiş sınıf” kavramsal kategorisine ulaşılmıştır. Bu metaforlar, “mevsimi umutla bekleyen ekin, toprak, ekmek, çorbada tuz, padişahlık makamı, muhtarlık” olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu kategori altında bulunan metaforlar, birleştirilmiş sınıf eğitiminin zorunlu eğitim açısından avantajlı özellikleri ve kırsal kesimde yaşayan vatandaşlar açısından önemine yönelik olarak ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmada ulaşılan tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırma örneklemindeki sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin geliştirdiği metaforlar alanyazında yapılan ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna göre birleştirilmiş sınıf, nüfusu az olan köylerde her sınıf düzeyindeki öğrenci mevcudunun azlığı, öğretmen ve derslik yetersizliği nedeniyle zorunlu eğitim çağında olan farklı yaş, sınıf düzeyi ve yetenek alanındaki çocukların tek bir sınıfta bir öğretmen yönetiminde akademik ihtiyaçlarını karşılamaya, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ve paylaşmaya yönelik bir organizasyon yapısı olarak tanımlanabilir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını ve pratik ihtiyaçlarını saptamak gereklidir. Bu anlamda öğretmen adaylarının meslek öncesi birleştirilmiş sınıf kavramına yönelik geliştirdiği metaforların birleştirilmiş sınıf uygulaması ve öğretmen eğitimi açısından son derece uygun olduğu düşünülmektedir. Geliştirilen metaforlar, birleştirilmiş sınıf eğitimine, öğretmen yetiştirme programına ve karşılaşılan sorunlar üzerine eleştirel bir bakış açısı sunabilir.

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olma ihtimali düşünüldüğünde, geliştirilen metaforlar onların kendilerini bir öğretmen adayı olarak görmeleri, bu olgu hakkında düşüncelerini açığa çıkarmaları veya buna hazır olmalarını anlamlarına yardımcı olabilir. Öğretmenlik mesleği ya da birleştirilmiş sınıf uygulaması metaforları, bu anlamda, öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerin eğitimini daha işbirlikli hale getirerek pratik bir dil sağlama potansiyeli yaratabilir.

Mevcut çalışmada araştırma sonucunda öğretmen adaylarının meslek öncesi birleştirilmiş sınıfa yönelik algıları birleştirilmiş sınıflarla ilgili şu ana kadar süregelen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan incelemeler sonucunda geçmişten günümüze dek birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunların veya yaşanan boşlukların gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde nerdeyse benzerlik gösterdiği ve sürekli yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya özgü olarak birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforlarla toplanan bulgular, birleştirilmiş sınıflarda program çıktılarının, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve karşılaşılan problemlerin ele alınmasında bir bakış açısı sunabilir. Bu durum, birleştirilmiş sınıflarla ilgili çok ciddi çalışmaların ve iyileştirmelerin yapılması ve birleştirilmiş sınıfların daha işlevsel bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Kırsal kesimde yaşamını sürdüren çocukların aldığı eğitimin niteliği ve kalitesinin belirlenmesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenin ve eğitiminin rolü göz önüne alındığında, özellikle meslek öncesi öğretmen eğitiminin mümkün olduğunca yüksek standartlarda olmasını sağlamak bu sorunların çözümüne ve yaşanan boşlukların giderilmesine yardımcı olabilir. Nitekim etkili birleştirilmiş sınıf öğretmenin her şeyden önce genel anlamda etkili bir öğretmen olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü etkili birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden kademeli okullarda görev yapan

öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde başarılı olmaları beklenir. Bunun için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen eğitiminin ele alınmasına bir ihtiyaç vardır. Bir başka deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretiminde karşılaşılan sorunları daha aza indirmek veya gidermek amacıyla kaliteli öğretmen eğitime ve öğretmen desteğine ihtiyaç vardır.

Araştırmada metaforlar yoluyla ortaya çıkarılan algılar doğrultusunda, öğretmen eğitiminde birleştirilmiş sınıf öğretmeni rollerinin ve öğretim modelinin genel algının ötesine taşıyacak çalışmalara ve düzenlemelere yer verilmesi gerektiği önerilmektedir. Bileştirilmiş sınıflarda etkin öğrenmeyi teşvik etmek, öğretmenlerin eğitimini daha planlı ve işbirlikli hale getirmek için öğretmen eğitiminde ilkel kararların alınması, bu uygulamanın refah seviyesine ulaşmasına yardımcı olabilir. Birleştirilmiş sınıf için öğretmen eğitiminde altta verilenlerin dikkate alınması, bu durumun daha işlevsel bir yapıya dönüşmesine katkıları sağlayabilir (Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2007). Öğretmenlerin:

- Birleştirilmiş sınıf öğretiminin doğasını ve özelliklerini anlama ve onaylama,
- Birleştirilmiş sınıflarda muhtemel sorunlar ve zorlukların yanında fırsatları fark etme,
- Sınıf düzeyinde öğrenciler için eğitimsel faaliyetleri planlama ve hazırlama,
- Etkili öğrenme ve öğretimin yaratılması için elverişli ortamları oluşturma,
- Öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılamaları ve bağımsız öğrenenler olmaları için gruplama stratejilerini kullanma (ör. işbirliği, akran öğretimi ve çapraz yaş etkileşimi),
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında öğretim stratejileri ve çeşitli yöntemler kullanılması gerektiğinin farkında olma,
- Sınıf düzeylerine yönelik öğretim yaklaşımları ve stratejileri ile ilgili uygun seçimleri yapabilme,
- Öz-yönelimli öğrenme kaynaklarını kullanma ve tasarlama (öğrencilerin kendi başına öğreneceği materyaller),
- İşbirliği ve dayanışmayı kolaylaştırıcı öğretim kaynakları ve fiziksel çevreyi organize edici fırsatlar yaratma,
- Her sınıf düzeyi ve öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına göre müfredatta içerik taleplerini karşılama,
- Erken yaşta karşılıklı bağımlılığı ve karşılıklı bağılılığı geliştirici ortamları yaratma,
- Öğrencilerin sınıfta meşgul olacağı zamanı etkili ve verimli kullanma,
- Öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarının yanı sıra akademik ihtiyaçlarını karşılama,
- Öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında anında yararlı ve kaliteli geri bildirimler sunma,
- Gerektiğinde öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim desteğini sunma,
- Gerçekçi ve faydalı zaman çizelgelerini oluşturma ve uygulama,
- Akademik görevlerde öğrenci ilgi ve katılımını teşvik edici disiplin tekniklerini kullanma,
- Öğrenci başarısını ve öğrenmesini destekleyen ve geliştiren otantik ölçme-değerlendirme araçları geliştirme,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla değerlendirme sonuçlarını kullanma,
- Toplum desteğini arama ve meslektaş iletişimini düzenli olarak sürdürme,
- Veliler ve yerel toplum ile iyi ilişkiler ve bağlantılar geliştirme ve güçlendirme,
- Okulda ahlak ve toplumsal değerleri yansıtmaya yönelik ortamları yaratma,

Birleştirilmiş sınıf öğretiminin yarattığı sorunlar ve öğrenme güçlükleri her ülke için neredeyse birbirine benzer olduğu alanyazında yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bunların nedenlerinin genel olarak finansal, coğrafi ve demografik değişkenlere bağlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf öğretimi, bağımsız sınıflarda yapılan öğretime göre öğretmenler üzerinde daha fazla talepler gerektirmektedir. Öğretmenlerden bu kadar yüksek derecede beklentiler varsa o zaman profesyonel olarak birleştirilmiş sınıf eğitiminin tedavi edilmesi önemlidir. Tüm bunların öğretmen çalışmalarına, genel öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarının sağlanması, yukarıda verilenlerin dikkate alınarak bu öğretim uygulamasının amaçlarının gerçekleştirilme ve sürdürülmesinde yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Akpınar, B., Turan, M. ve Gözler, A. (2006). "Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim müfredatına ilişkin görüş ve önerileri" Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi (14-16/Nisan/2006), Bildiri Kitabı 2. Cilt, s. 415-420, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6 (21), 83-108.
- Arslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 10 (3), 1293-1322.
- Aydın, S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5 (3), 818-843.
- Bayar, S. (2009). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Benveniste, L. A., and Mcewan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46 (1/2), 31-48.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development* 21, 537-552.
- Calderhead, J. and Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Cohen, D.L. (1989). First stirrings of a new trend: Multi-age classrooms gain favor. *Education Week*, 9 (14), 13-14.
- Connelly, F. M., Clandinin, J. D., and He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Çağlayan, A. (2012) *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Doğan, R. (2000). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Dursun, F.(2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Erdem, A. R. (2008) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Baykul Y. (1997). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim-öğretmen kılavuzu*. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. Ankara:UNICEF
- Fidan, N. (1987). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. *Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*,
- Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(8), 649-664.
- Gutierrez, R., and Slavin, R.E. (1992). Achievement effects of the non-graded elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333-376.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development* 21, 553-560.
- İzci, E., Duran, H. ve Tasar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 19-35.
- Karasar, N. ve Platteua, C. (1998). *Birleştirilmiş sınıf uygulamaları: Eğitimde yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu*. Ankara, 27-28 Kasım 1998. Tekişik Yayıncılık.
- Katz, L., Evangelou, D., and Hartman, J.A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 1-26.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim*. Ankara: Beta Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (2010). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Leavy, A.M., Mcsorley, F.A., and Bote, A.L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23, 1217–1233.
- Little, A. W. (1994). Multi-grade teaching: A review of research and practice. *Education Research Paper* 12, 63.
- Little, A.W. (2001). Multigrade teaching towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Lougee, M.D., Grueneich, R. and Hartup, W.W. (1977). Social interaction in same- and mixed-age dyads of preschool children. *Child Development*, 48(4), 1353-1361.
- Mackey, B., Johnson, R.J., and Wood, T. (1995). Cognitive and affective outcomes in a multi-age language arts program. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 49-61.
- Marland, P. (2004). *Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers*. University of Southern Queensland. www.Aare.Edu.Au/93pap/Marlp93148.Txt adresinden 10 Şubat 2014'te alınmıştır.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., and Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965–977.
- Mason, A. D. and Doepner, B.R. (1998). Principals' view of combination classes. *Journal of Educational Research*, 91(3), 160-172.
- Mason, D. A., and Burns, R. B. (1995). Teachers' views of combination classes. *The Journal of Educational Research*, 89(1), 36-45.
- McClellan, D.E., and Kinsey, S. (1997). *Children's social behavior in relationship to participation in mixed-age or same-age classrooms*. Presented at the 1997 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD) April 3-6, 1997).
- Miles, M.B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Ca: SAGE.
- Miller, B. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(2), 3–12.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB) (2012). Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları. [Http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/11110255_Birlestirilmis_Snflar_Haf_Ders_Prg.Pdf](http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/11110255_Birlestirilmis_Snflar_Haf_Ders_Prg.Pdf) Adresinden 14.12.2012 tarihinde alınmıştır.
- Mulryan-Kyne, C. M. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85–95.
- Mulryan-Kyne, C.M. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*. 23 (4), 501–514.
- Mulyran-Kyne, C. M. (2004). Teaching and learning in the multigrade classrooms: What teachers says. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Nye, B. (1993). Some questions and answers about multiage grouping. *ERS Spectrum*, 11(3), 38-45.
- Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: T.D.K. Yay.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Sınmaz, A.(2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Sigsworth, A., and Solstad, K.J. (2001). *Making small schoolwork. A handbook for teachers in small rural school*. UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa Addis Ababa Ethiopia,
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.
- Tekışık, H. H. (2000). Birleştirilmiş sınıflı köy okulları kapatılmasın. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 262, 1-3.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1973-2012.
- Ünal, Ç., İltar, İ. ve Yılar, B. (2013). Kırsal kesimde ikamet eden lisans öğrencilerin şehir algıları: Nitel bir analiz. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18 (30), 29-49.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.

- Vincent, S., and Ley, J. (Eds.). (1999). *The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools. Book one review of the research on multigrade instruction*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-14.