



## Analysis of the Professional Needs of the Teachers\* of Multigrade Classes

Ramazan SAĞ & Ramazan SEZER\*\*

**ABSTRACT.** This research was conducted to determine the professional needs of the teachers teaching in multigrade classes in Turkey. In this research, the descriptive survey model was used. The research sample consisted of teachers of 238 multigrade classes. Data was gathered through the adaptation of “Multigrade Class Teacher Competency Scale”. The results indicated multigrade class teachers have different professional needs in terms of school management works, curriculum literacy, education and evaluation. However, the professional needs of multigrade class teachers are not varied according to their gender, teaching experience, professional position, attending in-service trainings, their reason of appointment and the willingness to teach in multigrade classes. The professional needs of the multigrade teachers based on the school features are not varied according to the economic condition and the social environment of the school. On the other hand, multigrade teachers who have taught the same class for three years have significantly more professional needs than the ones that have taught the same class for one year.

**Key Words:** multigrade class teachers, professional needs, school management, curriculum literacy, teaching setting and evaluation

### SUMMARY

**Purpose and significance:** This research was conducted to determine the professional needs of the teachers teaching in multigrade classes. Administrating a school and teaching in multigrade classes are significantly different from normal classes as there are less students. Moreover, this area of research is one of the blind spots in multigrade class literature.

**Method:** The research was conducted in two models; survey and relational models. Sample of study consists of 238 teachers. Some teachers were reached by mail and most of them were reached through in-service trainings about multigrade classes in three cities in Turkey. Data was gathered through the adaptation of “Multigrade Class Teacher Competency Scale”. Frequency, arithmetic mean, standard deviation, multivariate ANOVAs and ANOVAs were used for the data analysis.

**Results:** The results indicated that multigrade class teachers have different professional needs in terms of school management works, curriculum literacy, teaching and evaluation. However, the professional needs of multigrade classes teachers are not varied according to their gender, teaching experience, professional position, attending in-service trainings, their reason of appointment and their willingness to teach in multigrade classes. As for the professional needs based on the school, although they do not differ much in regard to the region of the school, teachers’ teaching experience, the classes taught, the material supply, economic condition and social environment of the school, the multigrade teachers who have taught the same group for three years need significantly more professional help regarding school administration works, program literacy and instructional evaluation than the ones that have taught the same group for one year.

**Discussion and Conclusion:** There are two problems in this study. One of them is attaining sufficient samples because most mails were not responded although the researcher tried to reach the teachers. As a result, 238 teachers could be reached. The other problem is related to the source of data. Although teachers’ views as teaching operators are very important about their professional needs, it is known that persons could not review themselves objectively. Therefore, using more data variation is needed. However, some teachers felt that their professional needs were not sufficient about administrating a school with multigrade class, curriculum literacy and evaluation of student success. The professional needs of multigrade class teachers do not differ according to their gender, teaching experience, and professional position, attending in-service trainings, their reason of appointment and their willingness to teach in multigrade classes. Additionally, there were not differences in relation to the regional level of the school, teaching experience, the class taught, material supply, economical condition and social environment of the school. Consequently, looking at the current evidence and other research findings we can say that the multigrade teachers feel the same needs about professional attributes. Those are harmonizing the curriculum, delivering instructional service according to individual needs as well as social and emotional needs of students.

\* This article was prepared from “Analysis of The Professional Needs of Class Teachers Teaching in Multigrade Classes” which was studied by Ramazan Sezer as a master thesis for Social Sciences Institution of university of Mehmet Akif Ersoy in Burdur, 2010.

\*\* Ramazan Sağ , supervisor, assistant professor, Mehmet Akif Ersoy University. [rsag20left@gmail.com](mailto:rsag20left@gmail.com),  
Ramazan Sezer, class teacher, Özel Kartal Doğa Koleji, İstanbul. [ramazansezer@hotmail.com](mailto:ramazansezer@hotmail.com)

# Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları\*

Ramazan SAĞ, & Ramazan SEZER\*\*

**ÖZ.** Araştırma, Türkiye’deki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2009–2010 öğretim yılında Türkiye’deki 238 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Özyeterlik Ölçeği”nin uyumlaştırılmış biçimi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetim işleri, program okuryazarlığı ve öğretim ve değerlendirme boyutlarında çeşitli mesleki ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları, cinsiyet, öğretmenlikteki deneyim süresi, mesleki konum, birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumu, atanma nedeni ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmada isteklilik durumu gibi özelliklere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları okula dayalı özelliklerinden okulun mali özellikleri ve okulun bulunduğu sosyal çevrenin özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermezken, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden üç yıldır aynı sınıfta okutan öğretmenlerin, bir yıldır aynı sınıfta okutan öğretmenlere göre mesleki ihtiyaç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, mesleki ihtiyaçlar, öğretim programları okuryazarlığı

## GİRİŞ

Son yılların hızla değişen ve gelişen dünyası, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendikleriyle kendini yenileyebilen bireylerin yetiştirilmesini artık bir idealden öte zorunluluk olarak ortaya koymaktadır. Bireylerin temel eğitim haklarının karşılanabilmesinde ilköğretim ve özellikle sınıf öğretmenliğinin hâkim olduğu ilk beş yılı kapsayan süreç önemli bir yer tutmaktadır. Okuma yazma öğretimi, basit hesaplamaları yapabilme gibi temel yaşam becerilerinin yoğun olarak işlenmeye çalışıldığı bu öğretim süreci, uygulama olarak “bağımsız sınıflar” ve “birleştirilmiş sınıflar” şeklinde gerçekleştirilmektedir. Birleştirilmiş sınıflar, birden fazla sınıfın aynı mekânda kimi zaman birlikte kimi zaman farklı sınıfların ayrı çalışmalar yapabildiği bir öğretim uygulamasıdır. Türkiye’de ilköğretimin ilk beş sınıfında uygulanan bu öğretim biçiminin Yunanistan, İspanya ve Finlandiya gibi ülkelerde ilköğretimin tüm sınıflarında uygulanabilmektedir (Little ve Pridmore, 2004).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarına başvurmanın gerekçeleri doğal olarak ülkelerin konuya bakış açılarına ve gelişmişlik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Sözelimi uygulamanın ortaya çıkmasında gelişmekte olan ülkelerde örneğin Türkiye’de daha çok çağ nüfusunun azlığı (Miller, 1991; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2005) etkili olurken az gelişmiş ülkelerde ekonomik ve öğretmen yetersizliği (Birch ve Lally, 1995; Mason ve Burns, 1997) gibi etkenlerin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, gelişmiş ülkelerde ise uygulamanın çağ nüfusunun azlığının yanında öğrencilerin akademik gelişimleri, hoşgörülü, yardımsever, girişimci, özgür bir kişiliğe sahip olma, birlikte iş yapma ve paylaşım gibi kişisel ve sosyal gelişim düzeylerine katkı sağlamak bakımından tercih edilebildiği anlaşılmaktadır (Allen, 1997; Ministry of Education of Ontoria, 2007; Veenman, 1995). Birleştirilmiş sınıflar öğretimi uygulaması, bağımsız sınıflardan öğretim programlarının uygulanması ve eğitim durumlarının yapılandırılması bakımından farklılaşmaktadır.

\* Bu makale Ramazan Sağ danışmanlığında Ramazan Sezer tarafından 2010’da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne sunulmuş olan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Eğitim İhtiyaçları mater tezinden üretilmiştir.

\*\* Ramazan Sağ, yardımcı doçent doktor, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. [rsag20left@gmail.com](mailto:rsag20left@gmail.com), Ramazan Sezer, sınıf öğretmeni, Özel Kartal Doğa Koleji, İstanbul. [ramazansezer@hotmail.com](mailto:ramazansezer@hotmail.com)

Bu çalışmanın odak noktasını birleştirilmiş sınıf öğretmenliği yapanların söz konusu farklılıklara dayalı mesleki eğitim ihtiyaçları oluşturmaktadır.

### **Türkiye’de birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamaları (1968 Sonrası)**

Birleştirilmiş sınıflar öğretimi, öğretim programlarının yürütülmesi, içeriği ve bu programlara dayalı olarak eğitim durumlarının düzenlenmesi bakımından bağımsız sınıflara göre farklı özelliklere sahiptir. Birinci farklılık öğretim programlarının yürütülmesiyle ilgilidir. Örneğin Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknolojileri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programları, yıllara göre nöbetleşe uygulanmaktadır. Bir başka farklılık Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerle ilgilidir. Bu dersler aynı anda tüm grupça birlikte işlenirken, grubu oluşturan her sınıfa (ya da o sınıf düzeyine denk gelen grubun) ait öğretim programlarının kullanılması esastır. Yine başka bir farklılık öğretimin farklı sınıflara göre değil, öğrencilerin daha çok zihinsel düzeylerine göre dikkate alınarak seviye gruplarına bölüdüğü ve bir seviye grubunun öğretmenle yüz yüze çalışırken diğer grubun öğretmensiz çalışma hali olarak tanımlayabileceğimiz ödevli uygulamalardır. Türkçe ve Matematik bu tür uygulamaların yapıldığı derslerdir (İlkokul Programı, 1968; MEB, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2000’de Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi (adı henüz değiştirilmemişti) derslerinin uygulanmasına yönelik aldığı karar ile 2004’de Yapılandırmacılık anlayışının temele alındığı öğretim programlarının geliştirilmesi süreci Türkiye’de birleştirilmiş sınıfların öğretimi uygulamaları üzerinde biri doğrudan diğeri dolaylı olmak üzere iki ciddi değişikliğe yol açtığı söylenebilir. Bakanlık 2000’de “eşitlik ilkesi” gereğince 2000-2001 öğretim yılından itibaren, öncesinde bağımsız sınıflardan farklı olarak geliştirilmiş hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin öğretim programlarının uygulamalarını kaldırmış, bunun yerine bağımsız sınıflar için geliştirilmiş öğretim programlarının kullanılmasını zorunlu kılmıştır (MEB, 2000). İkinci değişiklik, 2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren öğretim programlarının psikolojik temelleriyle ilgilidir. Bu değişiklikle öğretim programlarının Yapılandırmacılık anlayışına dayalı olarak yıllara göre soyutluk düzeyi artırılmış kavramlar üzerine inşa edildiği temalardan oluşturulduğu anlaşılmaktadır (İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı s. 40; Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı s.11; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı s. 37).

Söz konusu değişikliklerin birleştirilmiş sınıflarda öğretimi üzerine sonuçlarının 1) öğretim programlarının uygulanması ve 2) öğretim programlarının temelleri olmak üzere iki başlıkta tanımlanabileceği düşünülmektedir. Bu değişikliklerden ilki, öncesinde mihver ders olarak kabul edilen fen bilgisi, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgilidir. Öncesinde söz konusu derslerin öğretim programları bağımsız sınıflardan farklı olarak hazırlanmış olup içerikler, şimdiki gibi kavramların öne çıktığı ve geniş bir alanı kapsayan temalar şeklinde değil, daha çok bilgi ve olguların bütünleştirildiği üniteler şeklinde yapılandırılmaktaydı. Ayrıca üniteler, yapısı gereği farklı yaşlara sahip öğrencilerden oluşan bir grup olması nedeniyle ardışık değil, tersine dersin niteliğine göre örneğin hayat bilgisinde sosyal, fen bilgisinde doğaya ilişkin yaşam alanlarını tamamlayacak yönde yapılandırılmaktaydı (Örneğin Hayat Bilgisi birbirini tamamlayacak biçimde yatay olarak 1. Yıl, 2. Yıl ve 3. Yıl Üniteleri şeklinde örgütlendirilmekteydi, MEB 1968 İlkokul Programı Birleştirilmiş Sınıflar Bölümü). İkinci değişiklik, dersler arası kurulacak ilişkilerin niteliğiyle ilgilidir. Önceki uygulamada öğretmenlerden Gestalt temeline dayalı olarak mihver derse ait ünitenin amaçlarının sadece sosyal bilgiler ya da fen bilgisi dersiyle değil, Türkçe, müzik gibi diğer tüm derslerin içerikleriyle ve etkinlikleriyle “tabii bir bağlantı”yı (Tekişik, 1968, s. 113) kurmaları ve işlemeleri istenilmekteydi. Değişiklikle öğretmenlerden içerikleri “ardışıklık” ilkesinin egemen olduğu ve buna göre kavramların yıllara göre soyutluk derecesinin arttırıldığı öğretim programlarını uygulamaları istenmektedir.

### **Sorun**

Zorunlu bir tercih olarak birleştirilmiş sınıf çalışmalarını yürüten öğretmenlerin öğretim uygulamasına yönelik görüşlerinin genelde olumlu olmadığı bilinmektedir (Aksoy, 2008a; Cornish,

2006; Jakobson, 2007; Mulryan-Kyne, 2004). Bu olumsuz görüşlerin altında hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim programlarının yetersizliği (Aksoy, 2008b; Miller, 1991; Pridmore, 2004; Şahin, 2003), yönetsel ve yerel desteklerin zayıflığı (Aksoy, 2008; Juvane, 2005; Özben, 1997; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009) ve farklı sınıfların birlikte öğretimlerini sağlamada yaşadıkları zorluklar bulunmaktadır (Aksoy, 2008b; Şahin, 2003; Sağ, 2009). Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin bağımsız sınıflar için hazırlanmış öğretim programlarını birleştirilmiş sınıfların yapısına göre yorumlama, bu programların uygulanmasına yönelik eğitim durumlarını düzenleme konularında bağımsız sınıf uygulamaları için gerekli olan anlayışlardan ve becerilerden farklı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Aksoy, 2008; Miller, 1991). Ne var ki birleştirilmiş sınıf uygulamalarını yerinde görmelerinin yanı sıra kısa süreli de olsa öğretim uygulamaları yapan öğretmen adayları (Sağ, 2009) ve uygulamayı yürüten öğretmenler (Aksoy, 2008; Miller, 1991) fakültelerinde aldıkları eğitimin niteliğinin birleştirilmiş sınıf öğretiminin koşullarını taşımaktan çok uzak olduğunu ileri sürmektedirler. Bu iki durum, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarının önemine işaret etmektedir. Çünkü uygulamanın başarılı olması, öğretmenlerin öğretim programlarını birleştirilmiş sınıfların yapısına uygun biçimde uygulamalarına bağlıdır. Nitekim Miller'in de (1991) belirttiği gibi "Öğretim yapan herkesin bileceği gibi bir sınıfta başarı, gelişimsel, sosyo ekonomik gibi alanlarda farklılık büyüdükçe öğretmenin öğretim çalışmalarını planlama ve örgütleme yönündeki ihtiyaçları artar eğer öğrencilerinizin bireysel gereksinimlerini karşılamak isterseniz".

Özellikle Türkiye'de birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını konu alan araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Miller'in (1991) bu alanda yaptığı nitel araştırmaları derlediği çalışmasının dışında alandaki araştırmaların daha çok öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmanın temel çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Çünkü bu yönde yapılacak bir çalışmayla elde edilecek bulguların, başta hizmet içi eğitim yetkilileri olmak üzere eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı yöneticilerine ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini veren öğretim üyelerine yürütmekte oldukları programların yeterliklerini yeniden gözden geçirme olanağı vermesi umulmaktadır.

Araştırmanın bir başka odak noktası ise, ihtiyaçların çalışılan okulun veya yerleşilen yerin özellikleri, birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, okula atanma nedeni, isteklilik durumu, buldukları okullardaki çalışma süreleri, okutulan gruplar, çalışılan okulun özellikleri, okulun bulunduğu çevrenin okul yönetimine katılım düzeyi ve okutulmakta olan grupla çalışma deneyimi gibi değişkenler bakımından farklılaşma durumu oluşturmaktadır. Bu kapsamda: (1) Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetim işleri, program okuryazarlığı, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarındaki mesleki eğitim ihtiyaçları nedir ve (2) Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri onların kişisel, mesleki ve okula dayalı özelliklerine göre farklılık göstermekte midir, sorularına yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada tarama ve ilişkisel model kullanılmıştır. Tarama modeliyle öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri, okul yönetimi, program okur-yazarlığı ve öğretim - değerlendirme boyutlarındaki mesleki eğitim ihtiyaçları tanımlanmıştır. İhtiyaçların kişisel, mesleki ve okula dayalı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisel model ile saptanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2006).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği özelliklerinin baskın olduğu bir yolla elde edildiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Çalışma grubu mektupla katılan öğretmenler ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 Yılında birleştirilmiş sınıf öğretmenleri için düzenlenmiş olan hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin araştırmaya katılım biçimleri (N=238)**

Veri Toplama Kaynakları	f	%
Mektup yoluyla	64	26.9
Yalova Hizmet içi Eğitim Programına katılan öğretmenler	32	13.4
Mersin Hizmet içi Eğitim Programına katılan öğretmenler	82	34.5
Rize Hizmet içi Eğitim Programına katılan öğretmenler	60	25.2
Toplam	238	100.0

Tablo 1’de belirtildiği üzere araştırma grubunun %73’ünü hizmet içi eğitim programlarına katılanlar ve %27’sini mektup yoluyla katılanlar oluşturmaktadır.

Katılımcılarla ilgili kişisel ve mesleki özelliklerin yanı sıra okulun bulunduğu yöreye özgü bilgiler de toplanmıştır. Ancak burada uzun bir tablo vermek yerine sadece tanımlamanın yeterli olacağı düşünülmüştür. Buna göre katılımcıların % 69.3’ü erkek, %30.7’si kadın; %80.3’ü 22-35 yaş arasında, %19.7’si 36 yaş ve üstünde, % 30.4’ünün okulun bulunduğu yerde, geriye kalan % 66’sının ise farklı bir yerde ikamet ettiği tespit edilmiştir. Yine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerin %82.4’ ü sınıf öğretmenliği programından mezun olduklarını, % 67.2’si birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir hizmetiçi eğitim almadıklarını ve %55.9’u da birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma konusunda istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri buldukları okullara % 68.5’i kendi isteğiyle, %16.8’i eş durumu nedeniyle ve %14.7’si de zorunlu olarak atanma yoluyla geldiklerini bildirmektedirler. Deneyim olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %45’i 1-5 yıl arası, %29.4’ü 6-10 yıl ve %25.6’sı 11 yıl ve üstünde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okula dayalı özellik olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 36.6’sı 1.bölgede, % 39.9’u 2. bölgede, % 23.5’i 3. bölgedeki okullarda çalışmakta olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 35.3’ü beş sınıf bir arada, % 29.8’i 1-2-3. sınıflar bir arada, % 34.9’u iki sınıf bir arada olacak biçimde birleştirilmiş sınıf uygulamasını yürütmekte olduklarını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin buldukları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin % 19.7’si bir yıl, % 68.1’i 1-5 yıl arası, % 12.2’si 6-10 yıl arası çalıştıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin % 40.8’i bulunduğu sınıfı 1, % 32.4 ‘ü 2 ve % 26.9’u 3 yıldır okuttuklarını ifade etmişlerdir.

### **Verileri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Araştırmada Sağ ve ark. (2009) tarafından sınıf öğretmenliği aday öğretmenleri için geliştirilmiş “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Olmaya İlişkin Özyeterlik Ölçeği”nin uyumlaştırılmış formu kullanılmıştır. Araç iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılanların kişisel ve mesleki özellikleri, ikinci bölümde ise birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri 13 maddeyle belirlenmiştir. İkinci bölümde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin resmi evraklar ve okulun yönetim işlerini öğretmenlikle birlikte yürütmeye ilgili olarak okul yönetimi faktörü altında 3 madde yer almaktadır. Öğretim programlarını anlama, programlar arasındaki ilişkileri anlama ve kurmayla ilgili olarak program okur-yazarlığı altında 10 maddeye yer verilmiştir. Öğretim - değerlendirme boyutunda ise öğretim ortamlarını düzenleme, öğretim materyalleri hazırlama, geliştirme ve öğrenci başarılarını saptama konularında olmak üzere 11 maddeye yer verilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlara yönelik özyeterlikle ilgili maddelerin, alan yazındaki araştırmalara ve ölçeği geliştiren araştırmacıların alan deneyimlerine dayalı olarak geliştirildiği belirtilen formun kapsam geçerliliği beş uzmandan alınmıştır. Uzman seçiminde birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda lisansüstü çalışması, hakemli dergilerde makalesi ve bu alanda kitap ya da kitap bölümü yazmış olma ölçütleri aranmıştır. Formun ön denemesi, Çanakkale On Sekiz Mart (ÇOMU), Çukurova (ÇU), Mehmet Akif Ersoy (MAE) ve Pamukkale (PAÜ) üniversitelerine bağlı dört eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programlarının son sınıflarındaki toplam 418 öğretmen adayına uygulanmıştır. İkinci aşamada yapı geçerliği için faktör analizi işlemleri

gerçekleştirilmiştir. Aracın Kaiser Meyer Olkin (KMO) .93, yine değişkenler arasındaki ilişki değerini gösteren Bartlett Küresel Testi (BAT) değeri 0.000'dır. Faktör analizi için, Açıklayıcı Faktör Analizi tekniğine göre Principal Component Analysis istatistiği kullanılmıştır. Ayrıca, ölçümler faktörler arasında ilişkinin olmayacağı varsayımı ile hareket edildiğinden doğrusal tekniklerden Varimax tekniğine göre rotat edilmiştir. Ölçek üç faktörlü hesaplanmıştır. Araçta yer verilen sıraya göre Faktör -1 ölçeğin % 8.583'ini, Faktör - 2 % 30.506'sını ve Faktör -3 % 22.091'ini açıkladıkları hesaplanmıştır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61.18'dir. Faktörlerin güvenilirlik [Croanbach Alpha ( $\alpha$ )] değerleri sırasıyla Faktör-1 için 0.68, Faktör-2 için ,94 ve Faktör-3 için ,89 olarak hesaplanmıştır (Sağ ve ark, 2009).

Ölçeğin uyumlaştırılması öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin dışında kalan ve mesleki eğitim ihtiyaçları temelinde tanımlanan özyeterlik ifadeleri "ihtiyaç duyma"ya uygun hale getirilmeyle sınırlandırılmıştır. Buna göre maddeler, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç düzeylerini "hiç bir zaman, nadiren, orta derecede, çok ve oldukça çok ihtiyaç duyuyorum," şeklinde Likert tipi derecelendirmeye uygun biçimde yapılandırılmıştır. Aracın kapsam geçerliği daha önce yapıldığı için bu aşamada ifade değişikliklerin yerindeliliğine alan ve dil bakımından bakılmıştır. Bunun için konu alanından ders veren iki öğretim üyesi ile dil alanından iki öğretim üyesine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen uyarılar doğrultusunda ifade biçimlerinde yapılan değişiklikler sonrasında ölçeğin yeni formu uygulanmıştır. Yeniden bir yapı geçerliği çalışması için ön deneme yapmak yerine, elde edilen ölçümler kullanılarak aracın tümüne ve her bir boyuta yönelik güvenilirlik (Croanbach Alpha) değerleri hesaplanmıştır. Uygulanan araçtan elde edilen ölçümlerin Güvenilirlik Değeri ( $\alpha$ ) .97'dir. Faktör düzeyinde güvenilirlik değerleri ( $\alpha$ ) araçta yer verilen sıraya göre okul yönetimi .86, program okuryazarlığı .95 ve öğretim ve değerlendirme ise .96'dır. Bu verilere bakılarak, aracın tümünden ve faktörler boyutunda elde edilen ölçümlerin birbirleriyle tutarlı olmasının yanı sıra elde edilen değerlerin önceki kullanıma göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Mesleki eğitim ihtiyaçlarının çözümlemesinde sayı, yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Beşli dereceleme, analiz sonuçlarının belirginliğini artırmak için "oldukça çok ve çok dereceleri ihtiyaç var", "orta derecesi kısmen" ve "nadiren ve hiç bir zaman dereceleri ihtiyaç yok" şeklinde 3 grup halinde değerlendirilmesi benimsenmiştir. Ayrıca her bir maddenin tanımlanması yerine, %30 ve %30'un üzerindeki maddelerin yer verilmesinin önemlilik ve yorumlamak açısından uygun olacağı düşünülmüştür. İhtiyaçların bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği Manova, anlamlı farklılaşmanın olduğu değişkende değişimin yönü ise Tek yönlü Varyans analizi ile saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

### **Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları**

Öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine yönelik olarak mesleki eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri maddeler büyüklük sırasına göre "okul yönetim işlerini öğretmenlikle birlikte yürütme (% 37,8), öğrenci devamsızlığını önleme (% 32.5) ve resmi evraklarla ilgili yazışma işlerini yürütme (% 31.1)" şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 2'den birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı boyutunda mesleki eğitim ihtiyaçlarının ise yine, büyüklük sırasına göre "Bağımsız sınıflar için hazırlanmış derslerin öğretim programlarını, birleştirilmiş sınıflara dönük zorluklarını ve kolaylıklarını saptama (% 37.4), birleştirilmiş sınıflara dönük ünitelendirilmiş yıllık planları yapma (% 36.5), birleştirilmiş sınıflara dönük haftalık veya bir saatlik ders planları yapma (% 33.6), bağımsız sınıflar için hazırlanmış ders

**Tablo 2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçları**

İhtiyaç Alanları	İhtiyaç Düzeyleri					
	Oldukça çok- Çok		Orta derecede		Nadiren Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%
<b>Okul Yönetimi</b>						
Yazışma işlerini yürütmede	74	31,1	73	30,7	91	38,2
Öğrenci devamsızlığını önlemede	77	32,5	42	17,6	119	50,0
Yönetim işlerini öğretmenlikle birlikte yürütmede	90	37,8	75	31,5	73	30,6
<b>Program okuryazarlığı</b>						
Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının özelliklerini tanımada	69	28,9	88	37,0	81	33,8
Uygulamalarda karşıma çıkabilecek durumları öngörmeye	66	27,7	92	38,7	80	33,6
Ünitelendirilmiş yıllık planları yapmada	87	36,5	67	28,2	84	35,3
Haftalık veya bir saatlik ders planları yapmada	80	33,6	66	27,7	92	38,6
Öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflara dönük zorluklarını ve kolaylıklarını saptamada	89	37,4	80	33,6	69	29,0
Programda yer verilen temaları, yaşı küçük olan öğrencilere göre düzenlemede	79	33,2	78	32,8	81	34,0
Beden Eğitimi, Görsel Tasarım ve Müzik gibi derslerin öğretim programını yıllara göre farklı ancak aynı ders saatinde gruptaki ya da tüm sınıfların birlikte çalışabilecek biçimde planlamada	78	32,8	73	30,7	87	36,0
Ders planlarını seviye grupları temelinde çalışmalarını sağlayacak biçimde biçimlendirmede	74	31,4	81	34,0	83	34,9
Tek öğretmenli bir okulda Matematik ve Türkçe derslerinde ders planlarını sınıflara göre uyarlamada	67	29,1	84	35,3	87	36,5
Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler veya Fen ve Teknoloji dersi planlarını alt sınıflara göre düzenlemede	67	28,1	93	39,1	78	32,7
Ders programlarının birleştirilmiş sınıflar bakımından olumsuz ve olumlu yönlerini saptamada	80	33,4	77	32,4	81	34,0
<b>Öğretim ve Değerlendirme</b>						
Okul bahçesini derslerde etkin kullanmada	78	32,7	62	26,1	98	31,2
Sınıf yerleşimini etkileşimi geliştirecek biçimde düzenlemede	72	30,3	69	29,0	97	40,7
Sınıf içi ve okulun diğer alanlarını eğitim ortamı olarak düzenlemede	68	18,5	74	31,1	96	40,4
Öğretim sürecinde teknolojik araçları (bilgisayar, tepegöz vb) kullanmada	70	29,4	57	23,9	111	36,7
Sınıf içi öğretim uygulamalarını ödevli çalışmalarda bağımsız, eşli, akran ve çeşitli gruplar biçiminde düzenlemede	73	30,7	76	31,9	89	37,5
Ödevli saatler için çalışma yaprakları, kavram haritası vb öğretir materyalleri geliştirmede	75	31,5	74	31,1	89	37,4
Ödevli çalışmalarda öğrencileri güdülemede	78	32,7	64	26,9	96	40,3
Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı önlem almada	69	29,0	68	28,6	101	33,5
Bilişsel becerileri değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada	75	31,5	78	32,8	85	35,7
Öğrencilerin duyuşsal, motor ve sosyal becerilerini değerlendirmek için çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada	71	29,8	86	36,1	81	34,0

programlarının birleştirilmiş sınıflar bakımından irdelenerek olumsuz ve olumlu yönlerini saptama (% 33,6), tüm grubun “yalnızca bir sınıfın programını” izlediği durumlarda programda yer verilen temaları, yaşı küçük olan öğrencilere göre düzenleme (%33,2), Beden Eğitimi, Görsel Tasarım ve Müzik gibi derslerin öğretim programını yıllara göre farklı ancak aynı ders saatinde gruptaki (1-2-3 ya

da 4-5) ya da tüm sınıfların (1-2-3-4-5) birlikte çalışabilecek biçimde planlama (% 32.8), Matematik ve Türkçe derslerinde ders planlarını, sözgelimi I. Devre olarak adlandırılan grupta bir sınıfın “öğretmenli” olduğu bir ders saatinde “ödevli” olan diğer iki sınıfı, seviye grupları temelinde çalışmalarını sağlayacak biçimde biçimlendirme (% 31.1)” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Son olarak Tablo 2’den birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretim ve değerlendirmeye ilgili olarak mesleki eğitim ihtiyaçlarının “Okul bahçesini başta Fen ve Teknolojisi olmak üzere Beden Eğitimi gibi derslerde etkin kullanma, ödevli çalışmalarda öğrencileri güdüleme (% 32.7), ödevli saatler için öğrencilerin ilgilerini kendi çalışmalarına yönelmesini sağlamak için çalışma yaprakları, kavram haritası vb öğretim materyalleri geliştirme (% 31.5), öğrencilerin bilişsel becerilerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma (% 31.5), sınıf içi öğretim uygulamalarını öğretmen merkezli olmasının dışında ödevli çalışmalarda bağımsız, eşli, akran ve çeşitli gruplar biçiminde düzenleme (% 30.7) ve sınıf yerleşimini öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve öğrenme materyalleriyle etkileşimini geliştirecek biçimde düzenleme (% 30.3)” konularında toplandığını belirtmektedirler.

### Mesleki eğitim ihtiyaçlarının farklılaşması

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarının sırasıyla kişisel, mesleki ve okula dayalı özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı MANOVA istatistiği ile saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Mesleki ihtiyaçların kişisel ve mesleki özellikler göre değişimi MANOVA sonuçları

Özellikler	Wilks Lambda	sd	F	p
<i>Kişisel özellikler</i>				
Cinsiyet	.979	1-236	1.637	.182
Barınma yeri	.993	1-236	.511	.675
<i>Mesleki özellikler</i>				
Öğretmenlikteki deneyim süresi	.978	2-235	.860	.524
Bitirilen program/alan	.990	1-236	.754	.521
Mesleki konum	.991	1-236	.707	.549
Birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu	.989	1-236	.841	.473
Atanma nedeni	.981	2-235	.765	.598
Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaistekliliği	.968	2-235	1.277	.266
<i>Okula Dayalı Özellikler</i>				
Çalışılan okulun bölge düzeyi	.973	2-235	1.052	.391
Bulunulan okulda çalışma süresi	.995	2-235	.194	.978
Okutulan sınıflar	.991	2-235	.368	.899
Çalışılan okulun materyal durumu	.995	1-236	.405	.750
Okulun mali özellikleri	.976	4-233	.462	.936
Okulun bulunduğu sosyal çevrenin özellikleri	.986	2-235	.561	.761
Okutulan sınıflardaki deneyim süresi	.944	2-235	2.261	.037*

p< .05

Tablo 3’te görüldüğü üzere, MANOVA sonuçları, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarının, kişisel özelliklerinden cinsiyete [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .979, F(1, 236)= 1.637, p>.05] ve barınma yeri özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .993, F(1, 236)= .511, p>.05]. Yine MANOVA sonuçları öğretmenlerin mesleki eğitim ihtiyaçlarının mesleki özelliklerinden öğretmenlikteki deneyim süresi [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .978, F(2, 235)= .860, p>.05], bitirilen program [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .990, F(1, 236)= .754, p>.05], mesleki konum [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .991, F(1, 236)= .707, p>.05], birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumu [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .989, F(1, 236)= .841, p>.05], atanma nedeni [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .981, F(2, 235)=.765, p>.05] ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmada



isteklilik durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .968, F(2, 235)= 1.277, p>.05].

Tablo 3'te verilen MANOVA sonuçlarından birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarının, okula dayalı özelliklerinden çalışılan okulun bölge düzeyi [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )=.973, F(2, 235)= 1.052, p>.05], okulda çalışma süresi [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .995, F(2, 235)= .194, p>.05], okutululan sınıflar [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .991, F(2, 235)= .368, p>.05], okulun materyal durumu [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .995, F(2, 235)= .405, p>.05], okulun mali özellikleri [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .976, F(4, 233)= .462, p>.05] ve sosyal çevrenin özelliklerine [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .986, F(2, 235)= .561, p>.05] göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Öte yandan Tablo 3'te verilen MANOVA sonuçları öğretmenlerin mesleki eğitim ihtiyaçlarının okuttukları sınıflardaki deneyim sürelerine göre anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .944, F (2, 235)= 2.261, p<.05]. Farklılığı görmek için Tek Yönlü Anova istatistiği kullanılmış, bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Mesleki ihtiyaçların sorumlu oldukları gruptaki deneyim sürelerine göre değişimi Anova sonuçları

Faktörler	Yıllar	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Okul Yönetim İşleri	1 Yıldır	97	8,01	3,42			
	2 Yıldır	77	8,44	3,43	2-235	6,078	.003*
	3 Yıldır	64	9,92	3,59			
Program Okuryazarlığı	1 Yıldır	97	30,68	10,07			
	2 Yıldır	77	31,54	10,48	2-235	4,766	.009*
	3 Yıldır	64	35,60	10,19			
Öğretim-Değerlendirme	1 Yıldır	97	26,97	10,08			
	2 Yıldır	77	27,20	10,34	2-235	4,367	.014*
	3 Yıldır	64	31,51	10,48			

p<.05

Tablo 4'ten, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden 3 yıldır aynı sınıfı okutan öğretmenlerin, bir yıldır aynı sınıfı okutan öğretmenlere göre, okul yönetim işleri [F (2, 235)= 6.078, p<.05], program okur-yazarlığı [F (2, 235)= 4.766, p<.05] ve öğretim – değerlendirme boyutlarında [F (2, 235)= 4.367, p<.05] daha fazla mesleki ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulguların güvenilirliğine olumsuz yönde etki ettiği düşünülen iki eksiklik bulunmaktadır. Bunlardan biri, katılımcı sayısındaki düşüklüktür. Başlangıçta araştırmada Bakanlığın (MEB, 2005) 2005 yılı istatistik bilgileri doğrultusunda Türkiye'deki birleştirilmiş sınıf öğretmenleri sayıları baz alınarak “evren” ve “örneklem” tanımlanmıştır. Ancak il milli eğitim müdürlükleri yoluyla elde edilen okulların adreslerine posta ve elektronik posta (e-mail) adreslerine de mesaj atılmasına karşın başlangıçta belirlenen 1250 sayısına ulaşamamıştır. Bu nedenle araştırmada evren terimi yerine “çalışma grubu” tanımlanmasının yapılmasının ve araştırmanın elde edilen veriler

üzerinden sürdürülmesinin daha uygun olacağı benimsenmiştir. Ayrıca veri elde etmek için öğretmenlerin seçiminde kullanılan belirgin bir yöntem bulunmamaktadır. Bunun yerine kolay ulaşılabılır tekniğine uygun olarak araştırmaya bakanlığın birleştirilmiş sınıflarla ilgili düzenlenmiş olduğu hizmetiçi eğitim kursuna katılanlar dahil edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmaya katılım 238’de kalmıştır. Bu rakam, .05 anlamlılık düzeyinde ulaşılması gereken sayının (379) altında kalmıştır (Uşak Üniversitesi, 2010). Bu haliyle hesaplanan hata değeri .06’dır. Öte yandan veri alınamayan diğer öğretmenlerin mesleki özelliklerinin farklı olmaması ve araştırmanın raporlaştırılmasına kadar birleştirilmiş sınıflar uygulamasını etkileyebilecek herhangi bir yasal değişikliğe gidilmemesi ve çalışma grubunun mektupla katılanların yanında üç farklı bölgede düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarına katılanlardan oluşması ulaşılan sayının önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu eksiklikten dolayı bulguların genellenmesinden kaçınılmıştır.

İkinci bir eksiklik, ihtiyaç belirlemede kaynağın özelliğinden kaynaklanmaktadır. İhtiyaç analizi gibi çalışmalarda uygulayıcıların görüşleri önemli bir yer tutmasına rağmen (Demirel, 2007; Doğan, 1979), uygulayıcının kişisel özelliklerinden kaynaklanan kendisi hakkında objektif değerlendirememesi, yanıtlamaktan sakınma vb durumlar, elde edilen verilerin güvenilirliğini önemli ölçüde düşürdüğü bilinmektedir (Baş, 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıfıçi uygulamalarının gözlenmesi ve gözlem sonrası saptanan konular üzerinde görüşmelerin yapılması, yaşanan tipik olayların kaydedilmesi gibi veri çeşitliliğinin sağlanması yoluyla geçerliği yüksek daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşünülmektedir. Sözü edilen bu iki konunun bulguların yorumlanmasında ve alanda çalışacak araştırmacılar bakımından önemli uyarılar içerdiği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular, “oldukça çok ve çok ihtiyaç duyuyorum” düzeyleri açısından değerlendirildiğinde katılımcıların mesleki eğitim ihtiyaç duyma yüzdelerinin % 38.5 ile % 28.5 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre ihtiyaç olarak %30 ve üzerinde belirtilen maddeleri boyutlar temelinde şu şekilde özetlenebileceği düşünülmektedir. Buna göre, okul yönetimi boyutunda mesleki eğitim ihtiyaçlarının “okul yönetim işlerini birlikte yürütme”, “öğrenci devamsızlığını önleme” ve “resmi evraklarla ilgili işlemleri yürütme” şeklindedir. Program okuryazarlığı boyutunda ise mesleki eğitim ihtiyaçlarının “bağımsız sınıflar için hazırlanmış programları uyarlama”, “programların birleştirilmiş sınıflar bakımından zorluk ve kolaylıklarını saptama”, “Hayat bilgisi gibi derslerde 3. sınıfın programını izlerken temaları 1. sınıftaki öğrencilere yönelik uyarlama”, “Türkçe ve Matematik derslerinde ödevli çalışmalar için plan yapma” konularında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Öğretim ve değerlendirme boyutunun öğretim kısmına ait mesleki eğitim ihtiyaçlarının “okul bahçesini başta Fen ve Teknolojisi olmak üzere Beden Eğitimi gibi derslerde etkin kullanma”, “ödevli çalışmalarda öğrencileri güdüleme, ödevli saatler için öğrencilerin ilgilerini kendi çalışmalarına yönelmesini sağlamak için çalışma yapıları, kavram haritası vb öğretim materyalleri geliştirme”, “sınıf içi öğretim uygulamalarını öğretmen merkezli olmasının dışında ödevli çalışmalarda bağımsız, eşli, akran ve çeşitli gruplar biçiminde düzenleme”, “sınıf yerleşimini öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve öğrenme materyalleriyle etkileşimini geliştirecek biçimde düzenleme” şeklindedir. Boyutun değerlendirme kısmına ait mesleki eğitim ihtiyaçlarının ise “öğrencilerin bilişsel becerilerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma” konularında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu maddeler “orta düzeyde ihtiyaç duyuyorum” düzeyiyle birlikte değerlendirildiğinde katılımcı oranlarının % 55 ile 65’ler arasında seyrettiği görülebilecektir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini ihtiyaçlarına odaklanan araştırmaların (Miller, 1991) oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle tartışma, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini değişik açılardan ele alan ve bu araştırma konusuyla örtüşen bulgulara sahip olan araştırmalar dikkate alınarak yapılmaya çalışılmıştır. Örneğin bu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetimi boyutunda yer alan yazışma ve yönetim işlerini birlikte yürütme yönünde elde edilen bulguyla, Şahin’in (2003) Ankara ilinde görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin katıldığı araştırmasında, Aksoy’un (2008) değişik illerde görev yapan ve deneyim süreleri beş yıldan daha az olan 12 öğretmenle yapmış olduğu olgubilimsel desene dayalı nitel çalışmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetim işlerini öğretim hizmetleriyle birlikte yürütme konusunda çok sorun yaşadıkları bulgularıyla örtüşmektedir. Yine Erdem ve arkadaşlarının (2005) Denizli ilinde görev yapan 62 öğretmenin anket

yoluyla görüşlerini belirttikleri araştırmalarında ise öğrenci devamsızlığını önleme konusunda elde edilen bulgu ile ve öğrencilerin devam durumlarında “kısmen sorun yaşadıkları” yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.

Elde edilen bulgular ile diğer araştırmaların bulguları arasında görülen bir başka benzerlik, bağımsız sınıflar için geliştirilmiş öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflı yapılara uyumlaştırma konusudur. Özellikle Aksoy’un (2008), Miller’in (1991) ve Mulryan-Kyne’nin (2004) araştırmaları bu konuya örnek olarak verilebilir. Sözelimi “Hayat bilgisi gibi derslerde 3. sınıfın programını izlerken temaları 1. sınıftaki öğrencilere yönelik uyarılama”, “Türkçe ve Matematik derslerinde ödevli çalışmalar için plan yapma”, “ödevli çalışmalarda öğrencileri güdüleme”, “ödevli saatler için öğrencilerin ilgilerini kendi çalışmalarına yönelmesini sağlamak için çalışma yaprakları, kavram haritası vb öğretim materyalleri geliştirme”, “sınıf içi öğretim uygulamalarını öğretmen merkezli olmasının dışında ödevli çalışmalarda bağımsız, eşli, akran ve çeşitli gruplar biçiminde düzenleme”, “sınıf yerleşimini öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve öğrenme materyalleriyle etkileşimini geliştirecek biçimde düzenleme” gibi ihtiyaçlarına yönelik elde edilen bulguların, Aksoy’un (2003) zaman, seviye farklılıklarına uygun öğretim yapma ve ödevlendirme tekniğini yapamamaları konusundaki bulgusuyla benzerlik kurulabileceği düşünölmektedir. Yine bu bulgulara Miller’in (1991) Kanada, Finlandiya’yı içine alacak biçimde gelişmekte olan ölkelerin uygulamalarını da kapsayan araştırmaları irdelediği çalışmasında elde ettiği bulguların da benzer olduğu anlaşılmaktadır. Miller araştırmasında hemen hemen birçok birleştirilmiş sınıf öğretmenin bağımsız sınıflar için geliştirilmiş programların birleştirilmiş sınıfların doğal yapısını oluşturan birden fazla farklı başarı, gelişim düzeylerine uyarlamada, söz konusu farklı grup ve bireylere uygun öğretim ortamı ve etkinlikleri düzenlemede mesleki ihtiyaçlarının bulunduğunu saptamıştır. Bu konuda bir başka araştırma Mulryan-Kyne’in (2005) İrlanda’da 2 öğretmenli 76 birleştirilmiş sınıflı okulda 152 öğretmenin mektup yoluyla katıldığı çalışmasıdır. Söz konusu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin her bir ders ve her bir düzeye göre öğrencilere yeterli zaman ayıramadıklarını, çocukların farklı seviye ve yeteneklerine uygun biçimde ders içeriklerinin ve öğretimlerinin organizasyonunu sağlamada, öğretmenlerin bir grupla çalışırken diğer bireylerin bireysel çalışmaları baskın bir öğretim yöntemi haline gelmesine neden olduğundan ödevli çalışmaların istenilen biçimde yürütmedikleri ortaya konmuştur.

Bu araştırmada yanıtı aranan bir diğer soru ise, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarının onların kişisel, mesleki ve çalıştıkları okulun özelliklerine göre farklılaşmanın olup olmadığı konusudur. Elde edilen bulgulardan farklılaşmanın yalnızca öğretmenin okuttuğu sınıfla birlikte olma süresine bağlı olarak ortaya çıktığı saptanmıştır. Ne var ki Kılıç ve Abay’ın (2009) Erzurum’da yapmış oldukları araştırmada sorunların cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu konuda benzer bir fikir öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının deneyime bağlı olarak farklılaşacağı yönündeydi. Çünkü gerek birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini konu alan araştırmalar (Jakobson, 2007) gerekse bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenleri konu alan araştırmalar (Huberman, 1989; Nias, 1989 akt: Jakobson, 2007) mesleki ihtiyaçların deneyime dayalı olarak ters yönde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada farklılaşmanın mesleki deneyime değil, sorumlusu olduğu grupla deneyim süresine dayalı olarak ortaya çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonucun aynı grubu daha uzun süreli okutan öğretmenlerin aynı grupta daha kısa süreli okutanlara göre, farklı yaşlardaki öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimsel özelliklerini daha iyi gözleyebilmelerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünölmektedir. Elde edilen bu sonuca bakarak öğretmenlerin süreye bağlı olarak çocukların gelişimsel özelliklerine uygun biçimde öğretim programlarını uyarlamada ve öğretim etkinliklerini düzenlemede zorlukları daha iyi görebildikleri düşünölmektedir. Ancak söz konusu durumun daha kapsamlı ve veri çeşitliliğinin sağlandığı nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmalara ihtiyacı olduğu açıktır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular ile İrlanda (Mulryan-Kyne, 2005) ve Kanada’da (Miller, 1991) yapılan araştırmaların bulgularına bakarak sınıf öğretmenliği eğitimi ve hizmetiçi eğitim programlarına yönelik birkaç önerinin tanımlanabileceği düşünölmektedir. Sınıf öğretmenliği programına yönelik olarak birincisi, konu alanı öğretimi boyutundaki derslerin programlarında “Bir öğretim uygulaması olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamaları”na yer

verilmesi, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililik düzeylerinin geliştirilmesi, ikincisi ise Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersi programında “birleştirilmiş sınıflı okullarda okul yönetimi işlemleri ile temel sorunlar ve çözümler” şeklindedir. Düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarına yönelik öneriler ise geliştirilecek programların içeriklerine yöneliktir. Bunlardan ilki, okul yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, ikincisi, birleştirilmiş sınıf öğretimine yönelik öğretim programlarının uyarlanması ve alternatif öğretim düzeneklerinin geliştirilmesi, üçüncüsü ise öğrenci başarılarını belirlemede çoklu değerlendirme yaklaşımlarına yönelik becerilerin kazandırılması şeklindedir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2008a). Multigrade schooling in Turkey: an overview. *International Journal of Educational Development*, 28, 2: 218-228.
- Aksoy, N. (2008b). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*.6,21: 83-108.
- Allen, J. (1997). Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes. Unesco in Collaboration with The Royal Ministry Of Education Research And Church Affairs, Norway.
- Baş, T. (2006). *Anket*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Birch, I. & Lally, M. (1995). Multigrade Teaching in Primary Schools. UNESCO: Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development. [Online]: Retrieved on 17-February-2008, at URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001038/103817e.pdf>.
- Collingwood, I. (1991). Multiclass teaching in primary schools. [Online]: Retrieved on 15-November-2007, at URL: <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextCollingwood.pdf>.
- Cornish, L. (2006). Parents' view of composite classes in an Australian school. *The Australian Educational Researcher*. [Online]: Retrieved on 25-November-2007, at URL: <http://www.aare.edu.au/aer/online/0602h.pdf>.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. [Online]: <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Cinar.htm> adresinden 25 Şubat 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-56.
- Doğan H. (1979). *Analiz ve Program Hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erdem, A. R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2): 3-13.
- Gutierrez, R. & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of the non-graded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4) 333-376.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91,1, 31-57.
- Jakobson, E. (2007). Teachers' views of multigrade classes. Estonian case. A part of doctoral thesis. University of Tartu.
- Juvane, V. (2005). Redefining the role of multi-grade teaching. [Online]: Retrieved on 15-Januray-2010, at URL: [http://www.fao.org/sd/erp/addisababa/Papers/Multigrade%20Teaching%20\(WGTP\)\\_ENG.doc](http://www.fao.org/sd/erp/addisababa/Papers/Multigrade%20Teaching%20(WGTP)_ENG.doc).
- Kalaoje, E. (1990). Innovation of small rural schools Part III. Evaluation small rural school ad their teaching Reports from the Faculty of Education 63. University of Oulu ( In Finnish) (1990a) Eska Kaloje'nin Viewpoints on village schools and their development.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, K. (2005). Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç D. ve Abay S. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 623-654.
- Köksal, K. (2003). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Little, A. W. (1995). Multi-grade teaching - A review of research and practice. [Online]: Retrieved on 15-December-2008, at URL: <http://www.dfid.gov.uk/Pubs/files/mulgradeteachedpaper12.pdf>.
- Little, A.W. & Pridmore, P. (2004). The MUSE training programme: a final evaluation. [Online]: Retrieved on 01-December-2007, at URL: <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextReportOct2004.pdf>.

- Mason, D. A. & Burns, R. B. (1997). Reassessing the effects of combination classes . *Educational Research and Evaluation*. 3:1, 1— 53.
- Miller, B. (1991). Teaching and learning in the multigrade classroom: student performance and instructional routines. [Online]: [Online]: Retrieved on 01-December-2007, at URL: <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1968). *İlkokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2000). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları. [Online]: [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d\\_op=MostPopular](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=MostPopular) adresinden 15 Şubat 2010 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2005). *Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. [Online]: <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> adresinden 15 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar ) Öğretim Programı. [Online]: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> adresinden 15 Ekim 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Ministry of Education of Ontario. Combined grades. [Online]: Retrieved on 01-December-2007, at URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/combinedClassrooms/combinedClassrooms.pdf>.
- Mulyran-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in the multigrade classrooms: what teachers says. *The Irish Journal of Education*. 35, 5-19.
- Özben, K. (1997). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli:Pamukkale Üniversitesi.
- Pridmore, P. (2004). Education for all: The Paradox of Multigrade Education. [Online]: Retrieved on 15-April-2010, at URL: <http://eprints.ioe.ac.uk/3748/>.
- Rodop, H. (1950). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim Tekniği*. Burdur: Yeni Burdur Basımevi.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 37-56.
- Semerçi, N., Keremgil, S., Meral, E., Pullu, S. ve Çetintaş, S. (2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu. Eskişehir.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 166-175.
- Taşdemir, M. (1997). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* (2. Baskı). Kırşehir: Baran Ofset.
- Tekışık, H. H. (1968). *Yeni İlkokul Programı Uygulama Rehberi*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Tekışık, H. H. ve Mihçı, C. (1968). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim*. Ankara: Balkanoğlu Matbaacılık.
- Temuçin, F. (1966). *İlköğretim Programı Taslağına Göre Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Eğitim-Öğretim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Uşak Üniversitesi. (2010). Örneklem Büyüklüğü Hesaplama. [Online]: [sosbil.usak.edu.tr/dokuman/orneklem.xls](http://sosbil.usak.edu.tr/dokuman/orneklem.xls) adresinden 15 Şubat 2011'de alınmıştır.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis. [Online]: Retrieved on 15-November-2007, at URL: [www.multiagelearninglabs.com/Research/Cognitive%20and%20noncognitive%20effects%20of%20multigrade%20and%20multi.doc](http://www.multiagelearninglabs.com/Research/Cognitive%20and%20noncognitive%20effects%20of%20multigrade%20and%20multi.doc).
- Vithanapathirana, M. (2006). Training modules on multigrade teaching for multigrade teachers in Sri Lanka. [Online]: Retrieved on 20-November-2008, at URL: [www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextSriLankaMGteachered.pdf](http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextSriLankaMGteachered.pdf).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2005). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.