

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Okula Uyum Süreci ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Opinions of Multigrade Classroom Teachers on the Process of Adaptation to School and the Problems They May Encounter in This Process

Bünyamin İSPİR¹
Elif AKAN²

¹Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Erzurum, Türkiye

²Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzurum, Türkiye

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini araştırmaktır. Nitel desene sahip çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. 2020–2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma için uygun örnekleme tekniği kullanılarak 15 birleştirilmiş sınıf öğretmeni seçilmiştir. Araştırmada veri toplanan katılımcıların tamamı Doğu Anadolu bölgesinin köy okullarında görev yapmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin mevsim şartları, eğitim fakültelerinin yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, veli ilgisizliği, köy halkının hayata bakış açısı ve okul olanaklarından kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunları çözüme kavuşturmak için bireysel çaba gösterdikleri ve meslektaşlarından, velilerden, yetkili kişilerden yardım aldıkları tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri; okulun temizliği, fiziki olanakları, öğrenci seviyesi ve öğretmen sorumlulukları açısından öngördükleri sorunlarla karşılaştıkları sorunlar arasında farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin resmî belge hazırlama ve ders içi uygulamaları gerçekleştirme açısından “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersini faydalı buldukları görülmüştür. Ayrıca genellikle öğretmenlerin okula gitmeden önce herhangi bir önyargıya sahip olmadıkları; kurumsal uygulamaların yapılması yönünde görüş belirttikleri; birleştirilmiş sınıflı bir okula yeni atanmış öğretmenlere çevreyle iletişim kurma, meslektaşlarla görüşme ve köyde ikamet etme gibi bazı tavsiyelerde buldukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacılara okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlarla birlikte rehberlik uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini incelemeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, okula uyum, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the opinions of multigrade classroom teachers about the adaptation process to school and the problems they encounter in this process. The data of the study with qualitative pattern were obtained from a semi-structured interview form prepared by the researchers. Using a convenient sampling technique, 15 multigrade classroom teachers were selected for the study, which was carried out in the academic year 2020–2021. All of the participants whose data were collected in the study work in the village schools of the Eastern Anatolia region. The data obtained from the participants were analyzed by the content analysis technique. From the results of the research, it was determined that the teachers faced problems arising from seasonal conditions, inadequacy of education faculties, students' level of readiness, parental indifference, village people's perspective on life and school opportunities. Also it was detected that they made individual efforts to solve the problems and received help from their colleagues, parents, and authorized persons. Multigrade classroom teachers stated that there was a

Geliş Tarihi/Received: 22.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 06.10.2022

Yayın Tarihi/Publication Date: 11.08.2023

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Bünyamin İSPİR
E-mail: bunyamin.ispir14@ogr.atauni.edu.tr

Cite this article as: İspir, B., & Akan, E. (2023). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Educational Academic Research*, 50, 14–27.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

difference between the problems they foresaw and the problems they encountered in terms of the cleaning of the school, physical facilities, levels of students, and teacher responsibilities. However, it was seen that the teachers found the “Teaching in Combined Classes” course useful in terms of preparing official documents and performing in-class practices. In addition, it was determined that most of the teachers did not have any prejudices before going to school; that they expressed their views on the implementation of institutional practices; and that they gave some advice to newly appointed teachers in a multi-class school, such as communicating with the environment, meeting with colleagues, and residing in the village. Based on the results obtained, it was suggested to the researchers that they examine the opinions of teachers about the school adaptation process and the problems encountered in this process as well as the guidance practices.

Keywords: Multigrade classroom, school adjustment, teachers' problems

Giriş

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte, farklı boyutlarda değişiklikler meydana gelmekte ve buna paralel olarak yoğun bir bilgi birikimi oluşmaktadır. Bu yüzden insanoğlu, öğrenilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ve daha iyi bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmalarla bilgi toplumunu oluşturacak üreten, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Gelebek, 2011; Yılmaz, 2019). Yani günümüzde iletişim kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi yaşam becerileri ile bilim okuryazarlığı gibi bilgi becerilerinin bireylere kazandırılması gerekmektedir (İspir & Yıldız, 2021). Türkiye’de bu özelliklere duyulan ihtiyaçların farkına varıldığı için eğitim sistemlerinde değişikliğe gidilmekte, eğitim yatırımları önem kazanmakta ve bu değişikliklerle birlikte yeni programlar geliştirilmektedir. Programlar geliştirilirken sosyo-ekonomik imkânları farklı olan bölgelerdeki öğrencilerin eğitim haklarından eşit olarak yararlanabilmeleri amaçlanmaktadır (Ocakçı, 2017). Çünkü eğitim, 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin benimsenmesinden bu yana Türkiye Cumhuriyeti Anayasası tarafından güvence altına alınan, kapsamı ilgili yasalarla belirlenen ve düzenlenen sosyal bir haktır (Arıcı, 2015; İnce & Şahin, 2016). Eğitim hakkı; hiçbir sınıfa, zümreye, aileye ve kişiye imtiyaz tanınmadan din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkese açık bir şekilde sunulmaktadır (İnce & Şahin, 2016). Bahsi geçen eğitim, gelişigüzel ve kendiliğinden gerçekleşen eğitimden ziyade formal eğitimidir. Formal eğitimin sistemli bir şekilde işleyebilmesi için okul adı verilen kurumlar oluşturulmaktadır (Özenir, 2019). Eğitim kurumları olan okulların en önemli basamağı, temel eğitimin yapıldığı ilkokullar ve ortaokullar olarak düşünülebilir. Ayrıca Türkiye’de ilkokul ve ortaokul düzeyinde verilen eğitim ve öğretimin tamamı, temel eğitim olarak ifade edilebilir (Kırıkçı, 2019). Türk eğitim sisteminin temel yapısını oluşturan ve örgün eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan ilköğretim (Temizyürek, 2019), 6–12 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır (Abay, 2006; Gönül, 2019).

Toplumun ilköğretimdeki okullaşma oranının diğer öğretim kademelerinden fazla olması ve toplumun büyük bir kesimine ulaşması, ilköğretimin önemini artırmaktadır (Abay, 2006; Gözler, 2009; Sınmaz, 2009). 2019–2020 eğitim-öğretim yılı istatistikleri verileri dikkate alındığında ilkokulda okullaşma oranının %93,62 olarak belirlenmesi, bu fikri desteklemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Eğitime ulaşmada bireyler arasındaki dezavantajları giderebilmek ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla sosyal, ekonomik, kültürel ve coğrafi durumlara göre farklı öğretim uygulamaları bulunmaktadır (Çetin, 2019; Saadet, 2020; Sekin, 2019). Bu doğrultuda ilköğretim okulları; ikili öğretim yapan, taşımali,

pansiyonlu, yatılı bölge ve birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları olmak üzere çeşitli şekillerde uygulanmaktadır (Bilir, 2008; İzci ve ark., 2010; Sınmaz, 2009).

Türkiye, yeryüzü şekilleri bakımından engebeli bir yapıya sahip olduğu için ormanlık ve dağlık olan yerleşim birimlerine öğretmen atamak ve fazla derslikli okullar inşa etmek ekonomik açıdan büyük bir külfet getirmektedir (Gözler, 2009). Bununla birlikte kırsal bölgelere atanan öğretmenlerin buldukları yerden memnun olmamaları veya çeşitli özür nedenleriyle (sağlık durumu, öğrenim durumu, eş durumu vb.) farklı bir bölgeye atamalarının yapılmasından dolayı bu tür yerlerde öğretmen sürekliliği sağlanamamaktadır (Atasever, 2012; Gözler, 2009). Bu yüzden doğal yapısı elverişsiz olan bu yerleşim birimlerine bir veya iki derslikli okullar inşa edilmektedir (Abay, 2006). Ayrıca kırsal bölgelerde eğitim ve iş olanaklarının minimum düzeyde olması, sosyal faaliyetlerin yetersizliği, sağlık kurumlarının bölgeye uzak kalması ve ulaşımın zorluğu gibi nedenlerden dolayı bölge nüfusu azaldığından var olan okullar birleştirilmiş sınıflı okullara dönüştürülmektedir (Utlı, 2019). MEB’in 24.07.2014 tarihli Resmî Gazete’de yayınlanmış olan 29072 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 6. maddesinin b bendinde “Bir gruptaki çocuk sayısının 10’dan az, 20’den fazla olmaması esastır. Eğitim ve öğretim yılı içinde çocuk sayısı 10’un altına düşen gruplar, öncelikli olarak diğer gruplarla birleştirilir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2014). Yani köy veya kırsal yerleşim alanlarında birleştirilmiş sınıflı okulların açılabilmesi için en az 10 öğrencinin olması gerekmekte ve 10’dan daha az öğrencisi olan yerleşim alanlarında okullar resmî olarak kapatılarak öğrenciler taşımali eğitime yönlendirilmektedir (Samancı, 2019). Sonuç olarak birleştirilmiş sınıf uygulamalarının nicel yetersizlikten kaynaklandığı ve ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının yetersiz olması; coğrafi koşullar, ulaşımında yaşanan sorunlar ve okulun fiziki olanakları gibi nedenler, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının artmasına sebep olmaktadır (Dursun, 2006; Msimanga, 2019, 2020; Şahin, 2015; Saracaloğlu, 2019; Yılmaz, 2014). 2017–2018 eğitim-öğretim döneminde Türkiye genelinde birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen sayısı 6,603, birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrenci sayısı 135,924 olarak tespit edilmiştir (Köy Okulları Değişim Ağı [KODA], 2019). Sayısal veriler, eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve zorunlu eğitim gibi unsurlar göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının ne olduğunu daha iyi anlamak için birleştirilmiş sınıf üzerine yapılan tanımlamaların ve açıklamaların dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretimi terminolojisi evrensel olmamasına rağmen (Joubert, 2010) Türkiye başta olmak üzere Amerika

Birleşik Devletleri, Avusturya, Hollanda, Norveç, Çin, Vietnam, Yunanistan, Fransa, İngiltere, Kanada, Peru, İrlanda ve Japonya gibi birçok ülkede uygulanmaktadır. Ayrıca "composite," "multi-level," "multiple class," "multigrade classes," "family class," "combination class" ve "vertical class" gibi farklı adlar altında bilinen birleştirilmiş sınıf (Durdudiler, 2019; Gözler, 2009; Kazu & Aslan, 2011; Khan, 2006; Little, 1995, 2004; Mason & Burns, 1996; Saadet, 2020; Samancı, 2019; Şahin, 2015; UNESCO, 2001), birden fazla dersin ve farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin tek bir öğretmen yönetiminde aynı sınıf içerisinde eğitim-öğretim görmesi olarak belirtilmektedir (Abay, 2006; Bayar, 2009; Brown, 2010; Dirik, 2015; Gözler, 2009; Khan, 2006; MEB, 2019; Msimanga, 2019; Öztürk, 2007; Samancı, 2019; Sidekli ve ark., 2015; Taşdemir, 2012; Tunç, 2013; Yıldırım, 2008; Yıldız, 2009; Yılmaz, 2014, 2019). Yani dünya çapında yaygın olarak kullanılan birleştirilmiş sınıf (Ramrathan & Mzimela, 2016); farklı yaş, sınıf ve yetenekteki öğrencilerin aynı gruptaki öğrenimini ifade etmektedir (Berry, 2006; Hargreaves, 2000; Joubert, 2010; Kivunja & Sims, 2015; Little, 1995). Bununla birlikte birleştirilmiş sınıf, farklı yerleşim yerlerindeki eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulan ve uygulanması ihtiyaç doğrultusunda zorunluluk olarak kabul edilen öğretim biçimidir (Coşkun, 2018; Çıkrık, 2017). Kısaca dersliklerde bulunan öğrenci sayısının azlığı veya her sınıfa ayrı bir öğretmen atamasının gerçekleştirilememesi nedeniyle seviyeleri farklı öğrencilerin tek sınıfta ve tek öğretmen gözetiminde eğitim-öğretim etkinliklerini devam ettirmesi birleştirilmiş sınıf olarak tanımlanabilir. Ancak öğretmen ve derslik sayısına bağlı olarak birleştirilmiş sınıf uygulamaları değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıfların gruplandırılmasına yönelik bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu gruplandırmada öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarına göre sınıfların oluşturulma şekilleri Tablo 1'de belirtilmiştir (Yılmaz, 2014).

Birleştirilmiş sınıfları oluşturma şekilleri tek öğretmenli okullarda dört sınıfın birlikte (1+2+3+4) eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüteceği şekilde düzenlenmiştir. Öğretmen sayısının birden fazla olması durumunda değişik şekillerde sınıf birleştirilmesi gerçekleştirilmektedir. İki öğretmenin bulunduğu birleştirilmiş sınıflı okullarda ikili gruplar (1+2, 3+4) veya üç sınıf seviyesi ve tek sınıf seviyesi şeklinde gruplar (1+2+3, 4 veya 1, 2+3+4) oluşturulabilir. Üç öğretmenli okullarda iki sınıf seviyesi bağımsız, iki sınıf seviyesi birleştirilmiş olacak şekilde (1, 2+3, 4) eğitim yapılabilir (Abay, 2007; Durdudiler, 2019; Saadet, 2020). Ayrıca derslik ve öğrenci sayısına göre birinci ve ikinci sınıfın bir arada, üçüncü ve dördüncü sınıfların bağımsız olduğu bir gruplandırma biçimi uygulanabilir (Arslan, 2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci dağılımlarının anormal olduğu durumlarda ise daha farklı uygulamalara gidilebilir (Yılmaz, 2014). Örneğin; birinci sınıfta on öğrenci, ikinci sınıfta dokuz öğrenci, üçüncü sınıfta yedi öğrenci ve dördüncü sınıfta altı öğrencinin bulunduğu üç öğretmenli ve üç derslikli bir okulun sınıf oluşturma biçimi; birinci ve ikinci sınıfların bağımsız, üçüncü ve dördüncü sınıfların birlikte öğrenim göreceği şekilde düzenlenebilir. Yani birleştirilmiş sınıflarda öğretim, aynı öğrenim düzeyinde

ve yaş grubunda olan veya kabul edilen öğrencilerin başka sınıflarda bir öğretmenle eğitim-öğretim uygulamalarını sürdürdüğü bağımsız (müstakil) sınıflardan farklı yürütülmektedir (Abay, 2006; Gür, 2010; Şeker, 2014; Tunç, 2013).

Birleştirilmiş sınıflarda sistem, aynı ders saati içerisinde bir grubun öğretmenle ders işlemesi, diğer grubun kendi başına çalışması ve ödev yapması üzerine kuruludur. Sadece mihver (eksen) dersler olarak adlandırılan Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri ortak işlenmektedir. Matematik, Türkçe ve Müzik gibi ifade ve beceri dersleri, mihver derslerin bir uzantısı olarak düşünülmekte ve bunların üzerine şekillendirilmektedir. Bu yüzden mihver derslerin başarısı diğer dersleri etkilemektedir (Palavan, 2012). Bu durumda öğretmenin tüm öğrencilere aynı konuyu anlatması beklenemez. Böyle bir sıkıntının önüne geçmek için öğretmen, bir gruba ders işlerken diğer grubu ödevlendirir. Bu uygulama, öğretmenli ve ödevli dersler olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım, 2008).

Öğretmenli dersler; öğretmenin öğrencilerle doğrudan ilgilendiği ve öğrencilerin derslerini öğretmenleriyle birlikte yürüttüğü saatlerdir (Saadet, 2020; Şeker, 2014). Genellikle öğrencilerin bireysel olarak öğrenmekte zorlandıkları ve bir rehber ihtiyacı duydukları konularda öğretmenli dersler yapılmaktadır (Yılmaz, 2014). Bu saatlerde öğretmen, öğrencilere diğer gruptan daha fazla vakit ayırmakta ve birlikte bulunduğu öğrencilerle ders yaparken bireysel çalışan grubun faaliyetlerini kontrol etmektedir (Abay, 2006). Ödevli dersler ise; öğrencilerin derslerini öğretmenlerinin gözetiminde kendi başlarına çalışarak yürüttükleri saatlerdir (Saadet, 2020). Birleştirilmiş sınıfta ödevli dersler yürütülürken öğrencilerin sınıf seviyeleri ve gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Yapılan ödevlendirmenin akabinde cevaplar, öğretmen tarafından değerlendirilerek öğrencilere dönütler verilmelidir. Ancak çok kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenciyle yakından ilgilenmesi ve öğrencilerin çalışmalarını tek tek kontrol etmesi zorlaşmaktadır. Bu durumda öğretmen, bir üst sınıftan veya aynı sınıftan ders başarıları yüksek öğrencileri görevlendirerek diğer öğrencilere yardım edilmesini sağlayabilir (Abay, 2006).

Seviye ve ilgi grupları, ödevli ve öğretmenli derslerin yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yararlandığı diğer yöntemlerdir. Seviye grupları, farklı alanlarda bilgi ve beceri açısından yakın seviyede olan öğrencilerin bir arada öğrenim görmesidir (Yılmaz, 2019). Öğretmen; seviye gruplarını oluştururken anlama, kavrama, öğrenme hızı, ilk okuma ve yazma gibi yönlerden bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin A grubunda geri kalmış bir 3. sınıf öğrencisi aynı seviyedeki 2. sınıf öğrencileriyle birlikte bir seviye grubu oluşturabilir (Abay, 2006). İlgili grupları ise aynı konuya ilgi duyan öğrencilerin birlikte öğrenim görmesidir. İlgili gruplarıyla öğrencilere farklı derslerde birçok bilgi ve becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Oluşturulan seviye ve ilgi grupları, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine zaman ve ders planlamasında kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca bu gruplar, öğrenme seviyesi yüksek öğrencilerin bulunduğu grubun hızlı öğrenmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2019). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin başarısı; bu okullarda seviye ve ilgi gruplarıyla çalışmanın yanı sıra öğretmenin planlı çalışmasına, hazırlık yapmasına, ders işleme yöntemine, çalışma ortamının düzenlenmesine, öğretmenli ve ödevli derslerin etkili yürütülmesine bağlıdır (Bilir, 2008). İfade edilen ve birleştirilmiş sınıflara özgü oluşturulan eğitim-öğretim düzenlemeleri, birleştirilmiş sınıfların bazı avantaj ve dezavantajlarını ortaya çıkarmaktadır (İnce & Şahin, 2016).

Tablo 1.

Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekilleri

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

Birleştirilmiş sınıflı okullarda çeşitli alanlara yönelik birçok olumlu durum ortaya çıkabilir. Bunlar genel anlamda; öğretmen yeterliliği, öğrenci-veli-okul iletişimi, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ülkelerin yürüttüğü eğitim politikaları gibi pek çok durumsal özelliği kapsayabilir (Yılmaz, 2019). Birden fazla sınıfın yani farklı yaş, deneyim ve yeteneğe sahip öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi onlara sosyalleşme, birbirlerinden öğrenme ve birbiriyle yardımlaşma imkânı sağlamaktadır (Dirik, 2015; Şahin, 2015; Yılmaz, 2014). Bazı araştırmaların sonuçları birleştirilmiş sınıfların her zaman bağımsız sınıflardan duygusal olarak daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir (Pratt, 1986; Miller, 1991). Ayrıca birleştirilmiş sınıflı okullarda verilen eğitim neticesinde bağımsız sorgulama yapabilme becerisi ve akran öğretimi gelişmektedir (Thomas & Shaw, 1992). Ancak birleştirilmiş sınıftaki öğrenciler, her zaman akranlarından bilgiler edinmekle meşgul olmamakta, her öğrenci bir grup ortamında bireysel olarak çalışma becerisi kazanmaktadır (Veenman, 1995). Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrenciler; sorumluluk duygusu kazanmakta, bilgileri küçük grup içerisinde öğrenme fırsatı yakalamakta, bağımsız zaman geçirerek bireysel öğrenme alışkanlıklarını geliştirmektedir. Ek olarak öğrenciler; farklı yaş gruplarıyla iletişim kurma becerisi edinmekte, bir sonraki eğitim-öğretim dönemine hazırlanma imkânı bulmakta, üst sınıftaki öğrencilerden yararlanmakta ve böylece bilgilerini artırmaktadır (Coşkun, 2018; Durdudiler, 2019; Utlu, 2019). Sınıf mevcudunun her zaman az olması ve gruplar arası motivasyonun sağlanması, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının diğer faydalı yönleri olarak ifade edilebilir. Göçer'e (2014) göre belirtilen avantajların gerçekleşmesi; nitelikli öğretmen, yönetici, denetçi, uygun bir çevre ve iyi tasarlanmış bir programla mümkün olabilir. Avantajlarının aksine birleştirilmiş sınıf uygulamalarının bağımsız sınıf uygulamalarına göre bazı sınırlılık ve dezavantajları bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları üzerine yapılmış çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin duygusal olarak (İnce & Şahin, 2016), müdür yetkililik anlamında (Gözler & Çelik, 2013) ve ders kazanımlarına ulaşılmasıyla ilgili yaşadıkları sorunlar (Palavan, 2012) gibi birçok problem öne çıkmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bağımsız sınıf öğretmenlerine göre daha fazla iş yüküne sahiptir. Bu yüzden her sınıf için ayrı bir plan hazırlanmalıdır. Ödevli ve öğretmenli yürütülen derslerin hazırlığı, öğretmenlerin harcadığı enerji ve zamanı artırmaktadır (Bayar, 2009; Utlu, 2019; Yılmaz, 2019). Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli olan öğretmenlere düşen sorumlulukların oldukça fazla olduğu görülmektedir (Abay, 2007; Deniz, 2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni; çatının, pencerelerin, kapıların bakım ve onarımı, okulun yakacak ihtiyacı, bakanın ve tuvaletlerin temizliği, okulun boya ve badana işleri gibi sorunlarla uğraşmak zorundadır (Arıcı, 2015).

Bağımsız sınıflarda uygulanan öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflar için geçerli olması ve tecrübesiz sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara atanması öğretmenleri zorlayan diğer sınırlılıklardır (Abay, 2006; İnce & Şahin, 2016). Ayrıca birleştirilmiş sınıf uygulamalarında verimlilik tam olarak sağlanamamakta, araç-geçerç ve eğitim teknolojileri yetersiz kalmakta, maddi olanaksızlık yaşanmakta, programlar yetişmemekte, ilköğretimin tüm hedeflerine ulaşmak ve kazanımların tamamı için etkinlik yaptırmak güçleşmektedir (Abay, 2006; Coşkun, 2018; Dursun, 2006; Şeker, 2014). Bunların yanı sıra çevre şartlarının getirdiği problemler, birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir (Ocakçı, 2017). Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, sınırlılık ve dezavantajları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için çevreyi iyi tanımalı, halkın kültürel ve sosyo-ekonomik şartlarını iyi bilmelidir. Yani öğretmen, atandığı okula gittiğinde statüsünün

getirdiği değişikliklere, farklı kültürel etkilere, yeni sosyal deneyimlere ve çevreye uyum sağlamalıdır. Ancak öğretmenler için hangi stratejileri nasıl elde edebileceği ve bu yeniliklerle nasıl başa çıkılabileceği önemli bir sorundur.

Alanyazın incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Abay, 2007; Dursun, 2006; Sağ ve ark., 2009), öğretim (Bilir, 2008; İzci ve ark., 2010), programların uygulanması ve değerlendirilmesi (Gür, 2010; Sınmaz, 2009) gibi mevcut durumu tespit etmek için yapılmış araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum süreciyle alakalı görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Nitekim sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik Uygulamaları" dersi kapsamında merkeze bağlı okullarda staj yaptıkları ve birleştirilmiş sınıf ortamlarından yeterince haberdar olmadıkları bilinen bir gerçektir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, mesleki yaşamlarının ilk yıllarında ne kadar hizmet içi eğitim almış olsalar da birçok zorluğu bir arada yaşamaktadırlar. Bu süreçte öğretmen, mesleğin idari sistem ve kurallarını yerine getirmek, öğrendiklerini okul kültürüne uygulamak, mesleğe başladığı yere uyum sağlamak gibi birtakım hususlar mücadele etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerinin ve öğrenmiş oldukları bilgilerin yetersizliği, okula uyum süreci ile birleştirilmiş sınıf öğretimindeki sorunları artırmaktadır.

Türkiye'de özellikle kırsal kesimde coğrafi, sosyal ve ekonomik koşulların bir sonucu olarak ortaya çıkan ve birden fazla sınıfın birlikte öğrenim görmesini esas alan birleştirilmiş sınıf eğitiminin doğurduğu sorunların neler olduğunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sorunların nasıl çözümleneceğine ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula nasıl daha kolay uyum sağlayabileceklerine yönelik önerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı bir okula atanan öğretmenlerin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri her yönüyle ele alınarak incelenmelidir. Bu doğrultuda araştırma bulgularının birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, onları mesleğe hazırlayan akademisyenlere ve sınıf öğretmeni adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçeler dikkate alındığında bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini araştırmaktır. Bu bağlamda araştırmanın soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecine ilişkin düşüncelerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması; gerçek yaşam kapsamında belirli bir durumun, olgunun veya bireyin nasıl ve neden soruları etrafında derinlemesine incelenmesini ve analizini içeren nitel bir araştırma desendir (Yin, 2014; Yin & Campbell, 2018). Araştırma kapsamında 15 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin ve Türkçe Eğitimi ile Birleştirilmiş Sınıf Eğitimi alanlarında uzman iki

öğretmenin fikirleri doğrultusunda oluşturulan görüşme formu, öğretmenlerin araştırma problemiyle alakalı düşüncelerini ortaya koymak için 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Doğu Anadolu Bölgesi'nin köylerinde yer alan devlet ilkokullarında görevli 15 birleştirilmiş sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyükköztürk, 2012). Sosyo-ekonomik açıdan orta ve düşük düzeyli ailelerin yaşadığı köylerde yer alan okullar, birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapılmasından dolayı tercih edilmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine ait genel bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı (add space in between) yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerinin alınması ve görüşme esnasında önceden hazırlanmış soruların ek sorularla derinleştirilmesi nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Büyüköztürk ve ark. (2008), yarı yapılandırılmış görüşmelerin ilgili alanda derinlemesine bilgi sağladığını ifade etmişlerdir.

Formun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve araştırma problemine yönelik soru havuzu oluşturulmuştur. İlgili sorular içerisinden araştırma kapsamına uyacak sorular seçilmiş ve bu sorular kapsamında görüşme formunun taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğini sağlamak için Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanlarından üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan öneri ve geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Örneğin görüşme formuna “Karşılaştığınız sorunları çözüme kavuşturmak için aldığınız önlemler ve yaptığınız çalışmalar nelerdir?” ve “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce kurumsal uygulamalar yapılmalı mıdır?” soruları eklenmiştir. Ayrıca taslak görüşme formunda yer alan “oryantasyon” kelimesinin yanlış anlaşılabilirliğinden dolayı bu terminoloji yerine “okula uyum” ifadesi kullanılmıştır. Akabinde hazırlanan soruların uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini tespit etmek için çalışma grubunun dışında yer alan bir sınıf öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda bazı soruların daha açık, net ve anlaşılır ifade edilmesi için iyileştirmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından görüşme formu,

15 birleştirilmiş sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler araştırmacılar tarafından tema ve kategoriler oluşturularak incelenmiştir. Daha sonra oluşturulan tema ve kategoriler, alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Atandığınız okula uyum sürecinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
 - 1.1. Fiziki imkânsızlık veya altyapıdan kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - 1.2. İklimden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - 1.3. İletişimden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - 1.4. Kültürden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - 1.5. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - 1.6. Veliden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - 1.7. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
2. Karşılaştığınız sorunları çözüme kavuşturmak için aldığınız önlemler ve yaptığınız çalışmalar nelerdir?
3. Göreve başlamadan önce öngördüğünüz sorunlarla okula uyum sürecinde karşılaştığınız sorunlar arasındaki farklılıklar nelerdir?
4. Lisans eğitiminde almış olduğunuz “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin okula uyum sürecinde size ne gibi faydaları oldu?
5. Atandığınız okula gitmeden önce önyargılarınız var mıydı, varsa bunlar okula uyum sürecinde sizi nasıl etkiledi?
6. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce kurumsal uygulamalar yapılmalı mıdır?
 - Evet ise ne tür uygulamalar yapılmalıdır?
 - Hayır ise neden yapılmamalıdır?
7. Birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı bir okula yeni atanmış öğretmenlerin daha kolay uyum sağlamaları için önerileriniz nelerdir?

Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu, alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümü; araştırmanın amacını, hedeflerini ve demografik bilgilerini içermektedir. Ayrıca araştırmanın birinci bölümünde yapılan görüşmelerin kaydedileceğine, kayıtların katılımcı tarafından teyit edileceğine, paylaşılması istenmeyen bilgilerin silineceğine ve tahmini görüşme süresine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmında araştırmanın amacına yönelik oluşturulmuş yedi açık uçlu soru bulunmaktadır.

Araştırma verileri Zoom Cloud Meeting programı üzerinden toplanmıştır. Bu süreçte öncelikli olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiş ve öğretmenlerden uygun oldukları tarih ve saat için randevu alınmıştır. Öğretmenlerin randevu verdikleri tarih ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlerden ses ve görüntü kaydına yönelik izin alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 10–40 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Görüşme formunun uygulanması sonucunda elde edilen tüm nitel verilerin değerlendirilmesi, NVivo 12.0 Pro paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle ses kayıtları transkript edilerek yazılı doküman haline dönüştürülmüştür.

Tablo 2.

Uygulamaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerine Ait Genel Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	10	66,7
	Erkek	5	33,3
Yaş	21–25	9	60,0
	26–30	5	33,3
	31–35	1	6,7
Mesleki Deneyim	1–5 yıl	15	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	14	93,3
	Yüksek Lisans	1	6,7

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için görüşme formu kullanılarak elde edilen tüm veriler, içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilmek için kavramlar ve ilişkilerle ulaşmaktır. Ayrıca içerik analizinde veriler, daha derinlemesine bir işleme tabi tutulur (Sözbilir, 2009). Görüşler, çalışmada kullanılırken araştırma etiğine göre öğretmenlerin kimlik bilgilerini gizli tutmak için her öğretmene farklı bir kod (Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö20) verilmiştir. Veri kaybının önlenmesi için video kayıtları tekrar tekrar incelenerek düzeltmeler yapılmıştır. Akabinde katılımcı görüşleri, kendi içlerinde benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucunda tüm veriler kategorilere ayrılmış, verilerin frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışmanın amacına uygun olarak birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için öğretmenlere elde edilen verilerin sadece bu çalışma için kullanılacağı, akademik bilgilerin ve isimlerin gizli kalacağı söylenmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiş ve araştırmanın güvenirliliği sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları transkript edilmiş ve araştırmacılar tarafından tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Akabinde oluşturulan tema ve kategoriler, alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Böylece, araştırmanın iç tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın her aşaması objektif olarak ele alınmış ve detaylı bir şekilde betimlenerek okuyucuya sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Böylelikle, araştırmanın inandırıcılığı, tutarlılığı ve uygulanabilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılarak oluşturulan soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanlarından üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca hazırlanan soruların uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla bir sınıf öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma doğrultusunda bazı soruların daha açık, net ve anlaşılır ifade edilmesi için iyileştirmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu uygulanırken birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşmeye katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalı bir şekilde yürütülmüştür.

Etik

Çalışmanın uygulanabilmesi için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Başkanlığı'ndan 07.09.2021 tarihli ve 09 sayılı etik kurul onay belgesi alınmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların haklarını ihlal edecek hiçbir durum yaşanmamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırma kapsamı dışında hiçbir şekilde kullanılmamış ve katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur.

Bulgular

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri, açık uçlu sorulara verilen yanıtlarla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sorular öğretmenlere yöneltilmiş ve elde edilen bulgular, her bir araştırma sorununun altında incelenmiş ve ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Ayrıca tablolarla oluşturulan bütüncül yapı, görüşme verilerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine öncelikle "Atandığınız okula uyum sürecinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?" sorusu sorularak öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik genel izlenimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında, görüşmeye katılan öğretmenlerin fiziki imkânsızlık veya altyapıdan kaynaklanan sorunlarla alakalı yaklaşımları farklılık göstermekle beraber öğretmenlerin tamamına yakını ($n=11$), okula uyum sürecinde görev yaptıkları kurumun olanaklarından dolayı problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genellikle okulun teknolojik yetersizliklerinden bahsetmelerine rağmen kütüphanenin eksikliği, oyun alanlarının bulunmaması, lavabo ve derslik sayısı gibi durumlara dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; internet ($n=7$), telefon ($n=4$), ulaşım ($n=3$), su ($n=3$) ve elektrik ($n=1$) gibi altyapı sorunları üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte üç öğretmen lavaboların okulun içerisinde bulunmamasından, iki farklı öğretmen ise okulun sobayla ısıtılması ve zor temizlenmesinden rahatsızlık duymuşlardır.

İklimden kaynaklı sorunlara yönelik öğretmenler, daha çok mevsim şartlarının ağır olmasının ($n=12$) ve yoğun kar yağışı sonrası kapanan yollar nedeniyle okula ulaşım sağlanamamasının ($n=11$) meydana getirdiği sıkıntılara değinmişlerdir. Ayrıca iki öğretmen, mevsim şartlarından dolayı ısınma problemine vurgu yapmışlardır. Özellikle kar yağışının fazla olduğu günlerde, okula gidilemediği için eğitimin aksadığı yönünde görüş belirtilmesi dikkat çekicidir.

Görüşme yapılan öğretmenler genellikle velilerin ilgisizliğine ($n=4$) ve anadillerinin farklı olmasına ($n=3$) vurgu yaparak iletişimde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflı okullar, daha çok Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan kırsal, dağlık ve merkeze uzak yerleşim birimlerinde bulunmaktadır. Bundan dolayı Kürtçe, anadil olarak ifade edilen bölgelerde ağırlıklı şekilde konuşulmaktadır ve bu durum öğretmenlerin öğrenci, veli veya çevreyle iletişimini olumsuz etkilemektedir. Bir öğretmenin Kürtçe bilmesine rağmen bölge farklılığından dolayı kelimelerinin değişik olduğunu söylemesi ve anlaşamadıklarını dile getirmesi göze çarpmaktadır. Fikir ayrılığı ($n=1$), öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olması ($n=1$), velilerin eğitim seviyelerinin yetersizliği ($n=1$) ve köy halkının hayata bakış açısı ($n=1$) iletişimden kaynaklanan diğer sorunlardır. Ayrıca dört öğretmen, görev yaptıkları okula uyum sürecinde iletişimden kaynaklı bir sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde, on beş öğretmenden sadece altısının kültürlen kaynaklı bir sorun yaşadığı görülmektedir. On bir öğretmen, yaşadığı bölgede veya oraya yakın bir yerde görev yaptığı için kültürel bir problemle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Dört öğretmen, çevrenin insanlara bakış açısı veya hayat görüşünden dolayı kültürel sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte birer öğretmen, anadil farklılığı ve yaşayış tarzından kaynaklı kültürel sorunla yüzleştiğini ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen, görevli olduğu bölgede okul kültürünün çok gelişmediğine vurgu yapmış ve velilerin kız çocuklarını okutmayacakları yönünde bir görüş belirtmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin "Atandığınız okula uyum sürecinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?" Sorusuna İlişkin Cevapları

Sondalar	Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)
Fiziki imkânsızlık veya altyapıdan kaynaklanan sorunlar	Okulun olanakları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	11	30,6
	İnternete erişim	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	7	19,4
	Telefon şebekesine erişim	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	4	11,1
	Ulaşım	Ö4, Ö9, Ö10	3	8,3
	Lavaboların konumu	Ö7, Ö11, Ö13	3	8,3
	Suya erişim	Ö3, Ö6, Ö8	3	8,3
	Isınma	Ö6, Ö10	2	5,6
	Temizlik	Ö2, Ö14	2	5,6
	Elektriğe erişim	Ö8	1	2,8
İklimden kaynaklanan sorunlar	Mevsim şartları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	12	48
	Ulaşım	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	11	44
	Isınma	Ö1, Ö15	2	8
İletişimden kaynaklanan sorunlar	İlgisizlik	Ö1, Ö4, Ö13, Ö14	4	33,4
	Anadil farklılığı	Ö1, Ö2, Ö3	3	25
	Fikir ayrılığı	Ö5	1	8,3
	Ağız-şive farklılığı	Ö6	1	8,3
	Hazırbulunluşluk düzeyi	Ö7	1	8,3
	Eğitim düzeyi	Ö10	1	8,3
	Bakış açısı	Ö15	1	8,3
Kültürden kaynaklanan sorunlar	Bakış açısı	Ö1, Ö2, Ö10, Ö15	4	57,1
	Yaşayış tarzı	Ö4	1	14,3
	Anadil farklılığı	Ö11	1	14,3
	Eğitim düzeyi	Ö15	1	14,3
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Hazırbulunluşluk düzeyi	Ö1, Ö6, Ö11, Ö15	4	40
	İlgisizlik	Ö3	1	10
	Disiplinsizlik	Ö4	1	10
	Anadil farklılığı	Ö6	1	10
	Özel öğrenci gereksinimleri	Ö8	1	10
	Üslup	Ö12	1	10
	Devamsızlık	Ö13	1	10
Veliden kaynaklanan sorunlar	İlgisizlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14	10	71,4
	Bakış açısı	Ö7, Ö15	2	14,3
	Eğitim düzeyi	Ö10, Ö13	2	14,3
Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarından kaynaklanan sorunlar	Eğitim fakültelerinin yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15	100

Görüşme yapılan öğretmenler, öğrenciden kaynaklanan birçok problem üzerinde durmuşlardır. Genellikle öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeylerine ($n=4$) vurgu yapan öğretmenler; disiplinsiz ve ilgisiz tavır ($n=1$), anadil farklılığı ($n=1$), devamsızlık ($n=1$), kötü üslup ($n=1$) ve özel öğrenci ihtiyaçları ($n=1$) gibi durumlara dikkat çekmişlerdir. Bir öğretmenin engelli bir öğrencisinin ihtiyaçlarını karşılamada okulun ve kendisinin yetersiz olduğunu söylemesi önemli bir husustur. Ayrıca altı öğretmen, öğrencilerinden memnun olduğunu söyleyerek herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3'te listelenen diğer bir durum, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin veliden kaynaklanan problemlerle ilgili görüşleridir.

Katılımcılar, çoğunlukla velilerin ilgisiz tavırlarından ($n=10$) rahatsız olduklarını söylemişlerdir. Özellikle bir öğretmenin velilerin ev işleri, hayvancılık, tarım ve çocuk sayısı gibi nedenlerden dolayı sorumluluklarının fazla olduğunu ve bu yüzden çocuklarının eğitimleriyle ilgilenemediklerini söylemesi dikkat çekicidir. Ayrıca iki farklı öğretmen, velilerin bakış açılarından ve eğitim düzeylerinden dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise velilerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarından kaynaklanan sorunlarla alakalı düşünceleri benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı ($n=15$), eğitim fakültelerinin yetersizliğinden dolayı görev yaptıkları kurumlarda

problemlerle karşılaştıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler eğitim fakültelerinde ağırlıklı olarak teorik bilginin verildiğini, stajların yetersiz kaldığını, uygulamaya ayrılan zamanın kısıtlı olduğunu, işlenen derslerin görev esnasında katkı sağlamadığını ve mesleği yaparak yaşayarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca hiçbir öğretmenin olumlu görüş belirtmemesi göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin atandıkları okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri aşağıda doğrudan alıntılarla verilmiştir.

“Yol sorunu var kesinlikle. Köye ulaşmakta sıkıntı yaşıyoruz. Her yıl köye servis ayarlamak çok zor. Yollar asfalt değil, toprak yol. Ayrıca köyde hat çekmiyor, internet yok. Bununla birlikte okul eski ve okulun ısınması sobayla sağlanıyor.” (Ö4).

“Köyümüzde çok ağaç olmadığı için herhangi bir kar fırtınasında okulun yolu kapanıyor, aşağı iniş çıkışta problem yaşanıyor. Zaten biz bu sene boyunca çoğu kez arabayla çıkamadık. Yürüyerek çıkmak zorunda kaldık. Okulumuz çok yukarıda olduğu için hem öğrencilerimiz hem de bizler okula gidene kadar paçalarımıza kadar ıslanıyorduk.” (Ö11).

“Veliler Kürtçe konuştukları için onlarla anlaşamıyoruz. İlk gittiğim sene ücretli öğretmenler vardı, onlar yerli olduğu için onların aracılığıyla anlaşılıyorduk. Şimdi ise öğrenciler vasıtasıyla anlaşılıyor.” (Ö2).

“Maalesef velilerde okumuş sayısı çok az. Ben de buralıyım, üç aşağı beş yukarı aynı kültürü paylaşıyoruz ama yanlışlarımız var. Bizim buralarda özellikle kız çocukları dördüncü sınıfa kadar okusun ondan sonrasında zaten okutmayacağız düşüncesi hâkim. Kız öğrencilerime sınıf tekrarı yaptırmak istiyorum ama velisi geliyor, kız çocuğudur dördüncü sınıfa bitirsin yeterli veya okuyup da ne olacak diye söz ediyor.” (Ö15).

“Birleştirilmiş sınıf okuttuğum için zaten dört sınıf birlikte ders görüyor. Bu sınıflandırma dışında her derecede de bir alt sınıflandırma oluyor. Mesela üçüncü sınıflar kendi aralarında okuma bilenler, ortalama ve okumayı bilmeyenler şeklinde ayrılıyorlar. Yani dört sınıfa değil de on sınıfa giriyormuş gibi oluyorum. Öğrenciler, Kürtçe düşünüp Kürtçe konuşup Kürtçe yaşıyorlar, söylediklerimizi anlamıyorlar.” (Ö6).

“Bulduğum bölgedeki insanlar belli bir yaştan sonra Fransa'ya göç ediyorlar. O yüzden insanların köyde kalma gibi bir hayalleri yoktur. Köylüler 18 yaşına gelince Fransa'ya gideceğiz düşüncesine sahip oldukları için çocukları olumsuz etkiliyorlar. Veliler, çocuklara yurtdışına gitme fikrini aşıyorlar. Kısaca çocukların eğitim almaları desteklenmiyor, sadece okuma yazma öğrenmeleri yeterli görülüyor.” (Ö3).

“Tamamen hatalı bir sistem olduğunu düşünüyorum. Belli bir süre pratiğe yönelik eğitim verilmeli. Çünkü mezun olunduktan sonraki hayat eğitim programlarıyla uyum sağlamıyor. Ben stajların artırılması taraftarıyım, özellikle bir sene birleştirilmiş sınıflarda staj yaptırılmalı.” (Ö7).

Sorunlara yönelik alınan tedbirleri ortaya çıkarmak için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine “Karşılaştığınız sorunları çözüme kavuşturmak için aldığınız önlemler ve yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğu, karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak için yetkili mercilerle iletişim kurmakta ($n=7$), velilerle iş birliği yapmakta ($n=6$),

Tablo 4.

Öğretmenlerin “Karşılaştığınız sorunları çözüme kavuşturmak için aldığınız önlemler ve yaptığınız çalışmalar nelerdir?” Sorusuna İlişkin Cevapları

Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)
Yetkili mercilerle iletişim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14	7	21,2
Velilerle iş birliği	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14	6	18,2
Meslektaşlarla iletişimde kalma	Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15	6	18,2
Bireysel çaba	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö14	6	18,2
Teknolojik destek	Ö6, Ö14, Ö15	3	9,1
Özel kuvvet desteği	Ö2	1	3,0
Öğretim yönteminde değişiklik	Ö3	1	3,0
Proje desteği	Ö10	1	3,0
Üslup	Ö10	1	3,0
Kişisel gelişim	Ö12	1	3,0

meslektaşlarla iletişimde kalmakta ($n=6$) ve bireysel çaba ($n=6$) göstermektedir. Ayrıca görüşmeler sonucunda üç öğretmen teknolojidten yararlandığını, birer öğretmen ise proje desteği aldığını, farklı bir üslup kullandığını, kendini geliştirdiğini ve öğretim yöntemlerinde değişiklik yaptığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden birinin okulun camlarının köylü tarafından sürekli kırıldığını belirtmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte bir öğretmen, sadece ulaşım ve mevsim şartları gibi müdahale edilemeyecek sorunlar yaşadığı için herhangi bir uygulama yapmadığını söylemiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak için aldıkları önlemler ve yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

“İlk olarak çözüm için başvurduğumuz yer milli eğitim oluyor. Oradan dönüt alamayınca kendimiz hallediyoruz. Mesela soba yakmak için kendi aramızda para toplayıp köyden birini tutuyoruz. Dil için aracı kullanıyoruz. Okulda sadece öğretmen değiliz. Hem temizlikçi hem işçi hem tamirciyiz. Üç tane cam değiştirdik, köylü camlarımızı kırıyor. Bunun için jandarmadan yardım alarak tutanak tutuyoruz.” (Ö2).

“Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri için düzenlenen birçok hizmet içi eğitime katıldım. Konularla ilgili kitaplar aldım. Sınıf yönetimi ve zaman yönetimiyle alakalı aldığım eğitimler, okuduğum kitaplar bana gerçekten fayda sağladı.” (Ö12).

“Çocukların özgüven eksiklikleri vardı. Bunları çözüme kavuşturmak için öğrencilere sorumluluk vermek istedim. Onların önemli olduğunu hissettirmeye çalıştım ve birçok öğrencide bu olumsuz durumu ortadan kaldırdım. Ayrıca çalıştığım bölgede çocuklar, biraz şiddete meyilli ve argo kelimeler kullanıyorlar. Bunun için şiddet içerikli oyunları yasakladım. Küfür atan veya kavga eden öğrencilerin haberlerini almak için bir öğrenci görevlendirdim ve bu olaylardan anında haberdar olup müdahale ettim.” (Ö7).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine sonra “Göreve başlamadan önce öngördüğünüz sorunlarla okula uyum sürecinde karşılaştığınız sorunlar arasındaki farklılıklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla

Tablo 5.

Öğretmenlerin "Göreve başlamadan önce öngördüğünüz sorunlarla okula uyum sürecinde karşılaştığınız sorunlar arasındaki farklılıklar nelerdir?" Sorusuna İlişkin Cevapları

Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)
Okulun olanakları	Ö1, Ö6, Ö14	3	15,8
Temizlik	Ö1, Ö8	2	10,5
Hazırbulunuşluk düzeyi	Ö2, Ö11	2	10,5
Sorumluluk	Ö2, Ö4	2	10,5
Kültür	Ö6, Ö12	2	10,5
Müfredatı yetiştirme	Ö7, Ö12	2	10,5
Üslup	Ö7	1	5,3
Isınma	Ö8	1	5,3
Ders içi uygulamalar	Ö9	1	5,3
Okul çalışanı	Ö10	1	5,3
Anadil	Ö12	1	5,3
Türk eğitimin niteliği	Ö15	1	5,3

bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin üçü, mesleğe başlamadan önce düşündükleri ile okulun olanakları arasında farklılıklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin temizlik ($n=2$), hazırbulunuşluk düzeyi ($n=2$), kültürel olgular ($n=2$), müfredatı yetiştirme ($n=2$) ve mesleğin gerektirdiği sorumluluklarla ($n=2$) ilgili öngördükleriyle karşılaştıkları sorunların benzer olmadıkları göze çarpmaktadır. Tablo 5'e göre üslup ($n=1$), ısınma ($n=1$), ders içi uygulamalar ($n=1$), okul çalışanı ($n=1$), anadil ($n=1$) ve Türk eğitiminin niteliği ($n=1$) gibi öğretmen beklentilerinin okula uyum sürecinde ortaya çıkan sorunlardan farklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bir öğretmenin öngördüğü tüm sorunlarla okula uyum sürecinde karşılaştığı problemlerin birebir benzer olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin göreve başlamadan önce öngördükleri sorunlarla okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasındaki farklılıklara yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Çekindiğim ve beklediğim sorunların hepsini birebir yaşadım ama aşması daha kolay oldu. Her şeyi biraz gözümde büyüttüm. Bunu nasıl yapacağım, şunu nasıl halledeceğim diye düşündüm. Ama her sorun uygun destek ve teşviklerle aşıyor." (Ö13).

"Göreve başlamadan önce köy okulu olduğu için çok korkuyordum. Sınıfımız küçüktür, okul çok kötüdür, derslikler yetersizdir ve temiz değildir gibi birkaç düşünceye sahiptim ama geldiğimde öyle olmadığını gördüm." (Ö1).

"Sınıf yönetimi konusunda zorlanacağımı tahmin etmemiştim ama okula başladıktan sonra sınıf hâkimiyeti konusunda biraz sorun yaşadım." (Ö5).

Daha sonra öğretmenlere "Lisans eğitiminde almış olduğunuz "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin okula uyum sürecinde size ne gibi faydaları oldu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin çoğu, "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersine olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Olumlu

Tablo 6.

Öğretmenlerin "Lisans eğitiminde almış olduğunuz "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin okula uyum sürecinde size ne gibi faydaları oldu?" Sorusuna İlişkin Cevapları

Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)	
Olumlu	Ders içi uygulamaları gerçekleştirme	Ö3, Ö5, Ö6, Ö12	4	25
	Resmî belge hazırlama	Ö8, Ö9, Ö10	3	18,8
	Ders planlaması	Ö6	1	6,2
	Öğrenciye yaklaşım	Ö9	1	6,2
Olumsuz	-	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö13, Ö14	6	37,5
Kararsız	-	Ö15	1	6,2

düşünceye sahip öğretmenler, "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersini sınıf içi uygulamaları gerçekleştirme ($n=4$), resmî belge hazırlama ($n=3$), dersi planlama ($n=1$) ve öğrenciye yaklaşım ($n=1$) yönünden faydalı bulmuşlardır. Görüşme yapılan beş öğretmen, lisans eğitiminde alınan bu derse yönelik olumsuz ifadeler kullanırken bir öğretmen, kararsız bir görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin okula uyum sürecinde faydalı olup olmadığına yönelik görüşleri aşağıda doğrudan alıntılarla verilmiştir.

"Birleştirilmiş sınıf dersi faydalı, öğrenciler birbirinden yardım alıyorlar gibi sözler kesinlikle yalan. Birleştirilmiş sınıf dersi tam bir facia. Kısaca faydası olmadı." (Ö14).

"Dilekçelerin nasıl yazılacağı veya öğrenciye nasıl davranmamız gerektiği konusunda bana yardımcı olduğunu söyleyebilirim." (Ö9).

"O dersle ilgili tek hatırladığım husus, ödevli ve öğretmenli derslerdi. Yani sadece teorik bilgiler var aklımda. Açıkçası bu dersin okula uyum sürecinde bir etkisi olmadı. Çünkü derslerde pratik yaptırılmadı." (Ö4).

Görüşme yapılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine akabinde "Atandığınız okula gitmeden önce önyargılarınız var mıydı, varsa bunlar okula uyum sürecinde sizi nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerin birçoğu ($n=7$), genellikle atana-cakları kurumun köy okulu olacağına farkında olduklarından ve her problemle karşılaşacaklarını düşündüklerinden dolayı okula gitmeden önce önyargıya sahip olmadıklarını söylemişlerdir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin "Atandığınız okula gitmeden önce önyargılarınız var mıydı, varsa bunlar okula uyum sürecinde sizi nasıl etkiledi?" Sorusuna İlişkin Cevapları

Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)
Olumsuz etkilendim	Ö1, Ö9, Ö10, Ö14	4	26,7
Olumsuz etkilenmedim	Ö5, Ö6, Ö12, Ö15	4	26,7
Önyargım yoktu	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13	7	46,6

Tablo 7'ye bakıldığında, göreve başlamadan önce atandığı kurum hakkında önyargıya sahip olan öğretmenlerin yarısı ($n=4$), okula uyum sürecinde bunlardan olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca dört birleştirilmiş sınıf öğretmeni, önyargıları bulunmasına rağmen bu durumdan olumsuz etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okula gitmeden önce var olan önyargılarının okula uyum sürecinde kendilerini nasıl etkilediklerine yönelik görüşleri aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

“Ben aslında görev yerimi biliyordum, abim orada görev yapıyordu. Bu yüzden fikir sahibi olarak gittiğim bir yerdi. Abimden dolayı bütün sorunlarına aşinaydım. Her şeyi tahmin ederek gitmiştim. Bir önyargım olmadığı için okula uyum sürecinde olumsuz etkilenmedim. Çünkü beklentim o yönde olduğu için bir problem yaşamadım diyebilirim.” (Ö3).

“Belki yapamam ve çevreye uyum sağlayamam diye düşünüyordum. Atama haberi gelince gitsem mi gitmesem mi diye kararsızdım. Birçok soru işaretleriyle göreve başladım. Ne kadar zor olursa olsun işin içine girince bütün önyargıları bir kenara bırakıp kendinizi eğitime adıyorsunuz. Aslında önyargılarım beni olumsuz etkilemedi.” (Ö6).

“Görev yerimin Kürt köyü olması beni endişelendiriyordu. Nasıl ders anlatacağım ve nasıl iletişim kuracağım diye düşünüyordum. Bu yüzden okula gitmeden önce öğrenci ve velilere karşı büyük bir önyargım vardı. Ancak gidip gördüğümde böyle olmadığını gördüm. İki dili de iyi bildiklerini anladım. Sadece bir öğrencim Türkçe bilmiyordu. Bu yüzden önyargılarım okula uyum sürecinde beni kısmen olumsuz etkiledi.” (Ö1).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce kurumsal uygulamalar yapılmalı mıdır?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını ($n=10$), okula uyum sürecini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce hizmet içi seminer, hizmet dışı eğitim ve çevreyi tanıma gibi bazı kurumsal uygulamaların yapılması gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Bir öğretmenin birleştirilmiş sınıflara yönelik özel kaynakların hazırlanması ve temin edilmesi

Tablo 8.

Öğretmenlerin “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce kurumsal uygulamalar yapılmalı mıdır?” Sorusuna İlişkin Cevapları

	Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)
Evet	Hizmet içi seminer	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	9	52,9
	Kurum dışı eğitim	Ö8	1	5,9
	Birleştirilmiş sınıflara yönelik kaynak temini	Ö7	1	5,9
	Çevreyi tanıma	Ö12	1	5,9
Hayır	Eğitimlerin yetersizliği	Ö2, Ö14, Ö15	3	17,6
	Yorucu olma	Ö13	1	5,9
	Zaman alma	Ö13	1	5,9

gerektiğini belirtmesi göze çarpmaktadır. Beş öğretmen ise zaman alma ($n=1$), yetersiz ($n=3$) ve yorucu olma ($n=1$) gibi olumsuz nedenlerden dolayı kurumsal uygulamaların yapılmamasının daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için kurumsal uygulamaların yapılmasıyla ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Evet yapılmalı. Mesleğe başladıktan sonraki hizmet içi eğitimler bile çok yetersiz ama bence bu uygulamalar mesleğe başlamadan önce gerçekleştirilmeli. Bulduğum okulda aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olduğum için doküman işlerinde zorlanıyordum ve hiç kimse sana şu şekilde evrak yazılır, bu şekilde gönderilir diye öğretmiyor. Mesela doküman yönetim sistemi üzerine mutlaka hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bunun dışında resmiyet kısmında çok eksikiz, bayrak ve mühür teslimini biraz öğrenmiştik ama daha teferruatlı dosyalar için kurumsal uygulamalar yapılmalıdır. Eğitimler, gönüllülük esasına dayalı bir şekilde ve yüz yüze gerçekleştirilmeli. Ayrıca uygulamaların her ara dönemde ve okul başlangıcında yapılmasını istiyorum. Birleştirilmiş sınıflara hafifletilmiş ve ortak kazanımlardan oluşan özel kitaplar hazırlanmalı, üniversitelerde akran eğitiminin üzerinde çok durulmalı, öğretmenler için kılavuz kitaplar oluşturulmalı.” (Ö7).

“Yapılmamalı. Çünkü her iş, yapılırken öğreniliyor. Süreç başında eğitim uygulamaları yapılırsa öğretmen yoruluyor. Zaten eğitim-öğretim yılı on ay sürüyor, sana iki ay kalıyor. Bu iki ayın birini de buraya harcasan daha çok yorulacaksın. Gerçekten öğretmenin dinç olması lazım ki kendini işine verebilsin.” (Ö13).

“Yapılmalı. Çünkü öğretmenlerin kendilerini hazırlamaları gerekiyor. Dilekçe olayıdır, okulda yapılması gerekenlerdir, fiziki ortama alışmadır gibi durumlar bir hafta önceden seminerlerle desteklenirse öğretmenin süreçte bocalaması engellenir.” (Ö11).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine son olarak “Birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı bir okula yeni atanmış öğretmenlerin daha kolay uyum sağlamaları için önerileriniz nelerdir?” sorusu sorularak öğretmenlerin oryantasyon süreciyle alakalı önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygun kod ve temalarla bir araya getirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’a göre görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı ($n=13$), birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı bir okula yeni atanmış öğretmenlerin okula daha kolay uyum sağlamaları için önerilerde bulunmuşlardır. Çevreyle iletişim kurma ($n=5$), meslektaşlarla iletişimde kalma ($n=4$) ve köyde ikamet etme ($n=3$) öğretmenlerin en çok öneride bulunduğu hususlar olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca iki farklı öğretmen yetkili mercilerle iletişim kurma, çevreyi tanıma, sorumluluk alma, kendini geliştirme ve teknolojidenden yararlanma gibi önemli tavsiyeler vermişlerdir. Birer öğretmen öğrencilerle iş birliği yapma, ders planlaması oluşturma, özgüvenli ve sabırlı olma gibi konular üzerinde özenle durulması gerektiğini söylemiştir. İki öğretmen ise görüşme sırasında herhangi bir öneride bulunmamış veya öneri kabul edilebilecek ifadeler kullanmamışlardır. Birleştirilmiş sınıf eğitimin yapıldığı bir okula yeni atanmış öğretmenlerin okula daha kolay uyum sağlamaları için yapmaları gerekenler hakkında öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin "Birleştirilmiş sınıfta eğitiminin yapıldığı bir okula yeni atanmış öğretmenlerin daha kolay uyum sağlamaları için önerileriniz nelerdir?" Sorusuna İlişkin Cevapları

Kodlar	Öğretmenler	Toplam (N)	Yüzde (%)
Çevreyle iletişim kurma	Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15	5	19,2
Meslektaşlarla iletişimde kalma	Ö2, Ö10, Ö13, Ö15	4	15,4
Köyde ikamet etme	Ö1, Ö6, Ö10	3	11,5
Yetkili mercilerle iletişim	Ö13, Ö14	2	7,7
Çevreyi tanıma	Ö7, Ö12	2	7,7
Sorumluluk alma	Ö4, Ö6	2	7,7
Kişisel gelişim	Ö4, Ö12	2	7,7
Teknolojiden yararlanma	Ö10, Ö15	2	7,7
Öğrencilerle iş birliği yapma	Ö15	1	3,8
Özgüvenli olma	Ö13	1	3,8
Sabırlı olma	Ö3	1	3,8
Ders planlaması yapma	Ö5	1	3,8

"Ben de gitmeden önce öneri almıştım ama önerildiği gibi olmuyor. Bence uyum konusunda okuldaki öğretmenler çok etkili. Öğretmenler okula geldiklerinde meslektaşlarıyla iletişimlerinin iyi olmasını öneririm. Benim ilk senemde karşılaştığım şokları atlattırmamda en önemli etken birlikte çalıştığım arkadaşlarımdı." (Ö2).

"Köy ortamıyla ve doğayla iç içe yaşam sağlayabilirlerse daha iyi olur. Bu yüzden bir ay köyde yaşamalarını tavsiye ederim. En azından okula daha kolay uyum sağlayabilirler. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapan hocalarımız var. Sosyal medya hesaplarında sunmuş oldukları yayınlar mevcut. Bunları izleyerek biraz daha köy okulları hakkında bilgi edinebilirler. Ayrıca köy okulunda öğretmenlik yapan arkadaşları varsa onlarla iletişime geçmelerini tavsiye edebilirim." (Ö10).

"Birleştirilmiş sınıflarda sabır çok önemli. Bu yüzden okula daha kolay uyum sağlamak için sabırlı olmaları gerekiyor." (Ö3).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, birleştirilmiş sınıflı bir okula atanan öğretmenlerin okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin okul olanakları, mevsim şartları, veli ilgisizliği, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyi, eğitim fakültelerinin yetersizliği, köy halkının hayat görüşü ve bakış açısından kaynaklı sorunlar yaşadıkları; karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak için bireysel çabalarının yanı sıra yetkili kişilerden, velilerden ve meslektaşlarından yardım aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler okula gelmeden önce okulun fiziki olanakları, temizliği, öğrenci seviyesi ve sorumlulukları hakkında öngördükleriyle göreve başladıktan sonra yaşadıkları sorunlar arasında farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde almış oldukları "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin faydalı olduğunu düşündükleri ve bu düşüncelerini ders içi uygulamaları gerçekleştirme ve resmî belge hazırlama yönünden

destekledikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin birçoğunun okula gitmeden önce herhangi bir önyargıya sahip olmadıkları; kurumsal uygulamaların yapılması yönünde görüş belirttikleri; birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı bir okula yeni atanmış öğretmenlere köyde ikamet etme, çevreyle ve meslektaşlarla iletişimde kalma gibi bazı önerilerde buldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, daha önce birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan bazı çalışmaların sonuçları ile genel olarak benzerlik göstermektedir (Erdem ve ark., 2005; Özben, 1977).

Çalışmada ulaşılan bulgular, Özben'in (1997) elde ettiği sonuçlara -birleştirilmiş sınıflarda staj yapma durumu, mezun olunan eğitim kurumunda birleştirilmiş sınıfların çalışmaları ve idaresi ile ilgili yeterli bilgi ve beceri kazanabilme durumu, birleştirilmiş sınıfların eğitim ve öğretim çalışmaları, özel eğitime muhtaç öğrencilerin ihtiyaçları- ve Dursun'un (2006) görüşme verilerine -velilerin ilgisizliği, ısınma, ulaşım, temizlik, fiziki koşulların yetersizliği, iletişim sorunları- birebir benzemektedir. Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıfların idare, eğitim ve öğretim çalışmaları birbirinden farklıdır. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda, bağımsız sınıflara yönelik dersler verilmektedir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programında, birleştirilmiş sınıflara yönelik bir ders olmasına rağmen, derste öğrenim ve yönetimle ilgili yetersiz bilgi sunulması, doğal olarak birleştirilmiş sınıflardaki başarının düşmesine ve sorunlarla karşılaşma oranının artmasına sebep olmaktadır. Lapuz'un (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, çoğu öğretmenin bağımsız sınıflarda çalışmak üzere eğitilmiş olduğunu ve elde ettikleri becerilerin çoklu sınıf ortamının gereksinimleriyle uyum sağlamadığını söylemesi bu fikri desteklemektedir. Çünkü birleştirilmiş öğretimin merkezinde, bu sınıflara özgü öğretmen becerilerinin ve öğretimsel sunum yöntemlerinin yer aldığı ifade edilmektedir (Thomas & Shaw, 1992). Alanyazındaki başka bir çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmanın bağımsız sınıflarda öğretmen olmaktan farklı mesleki niteliklere sahip olmayı gerektirmediğinin ifade edilmesi dikkat çekmektedir. Ancak aynı çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda bazı mesleki bilgi ve becerilerin ön plana çıkartılması gerektiği belirtilmektedir (Mulryan-Kyne, 2007). Dolayısıyla eğitim fakültelerinde birleştirilmiş sınıflara yönelik öğretmen yetiştirilmesi, bu sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı okulların kırsal bölgelerde olması nedeniyle, özel eğitime muhtaç öğrenciler için ayrı sınıflar ve özel eğitim öğretmenleri genellikle bulunmamaktadır. Bu yüzden lisans eğitiminde sınıf öğretmenlerine özel eğitime ilgili bir ders verilmektedir. Ancak bu konuda öğretmenler kendilerini yetersiz görmektedir. Benzer bir şekilde Özben'in (1997) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz olarak ifade ettikleri görülmektedir. Böylece öğretmen yetiştirme programında yer alan özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi dersleri daha etkili bir şekilde yürütülerek öğretmenlerin bu tür durumlar karşısında hazırbulunmuşluk düzeylerinin artırılması sağlanabilir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle alakalı bilgilerine yönelik hizmet içi kurslar gerçekleştirilebilir (Uluçınar-Sağır & Bozgün, 2018).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğu, okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları en aza indirmek veya ortadan kaldırmak için yetkili mercilerle iletişim kurduklarını, velilerle iş birliği yaptıklarını, meslektaşlarıyla konuştuklarını ve bireysel çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler teknolojiden yararlanma, proje desteği alma, üslup değiştirme, kendini geliştirme ve farklı bir öğretim yöntemi uygulama gibi çözüm yollarını denediklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte bir öğretmen, karşılaştığı

sorunları çözüme kavuşturmak için birleştirilmiş sınıflara uygun program hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Summak ve ark. (2011) ile Çınar'ın (2004) gerçekleştirdiği çalışmalarda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında bulunan "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin teorik değil, köy okullarında uygulamalı olarak yapılması gerektiğinin belirtilmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Bayar'ın (2009) birleştirilmiş sınıfların bağımsız sınıflarla aynı öğretim programını takip etmesinin uygun bir yöntem olmadığını ve birleştirilmiş sınıflara özgü bir öğretim programının hazırlanması gerektiğini söylemesi bu bulguyu desteklemektedir.

Birleştirilmiş sınıflı eğitimin yapıldığı bir okula atanan öğretmenler, mesleğe başlamadan önce öngördükleriyle okulun olanakları ve temizliği, öğrencilerin eğitim düzeyleri, kültürel olgular ve mesleğin gerektirdiği sorumluluklar arasında farklılıklar olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler müfredatı yetiştirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden eğitim-öğretim müfredatı hazırlanırken birleştirilmiş sınıfların da göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir (Hyry-Beihamer & Hascher, 2015). Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre üslup, ısınma, ders içi uygulamalar, okul çalışanı, anadil ve Türk eğitiminin niteliği gibi öğretmen beklentilerinin okula uyum sürecinde karşılaşılan sorunlardan farklı olduğu göze çarpmaktadır. Çam-Aktaş'ın (2016) çalışmasında, bir sınıf öğretmeni adayının, köy veya küçük bir yerleşim yerine gittiğinde oradaki öğrencilerin dillerini bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşayacağını belirtmesi, bu araştırmadan elde edilen bulgularla genel olarak örtüşmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersine olumlu bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Olumlu düşünceye sahip öğretmenler; dersi resmî belge hazırlama, sınıf içi uygulamaları gerçekleştirme, planlama ve öğrenciye yaklaşım yönünden yararlı bulmuşlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, bu derse yönelik olumsuz ifadeler kullanırken bir öğretmen kararsız olduğuna ilişkin bir görüş öne sürmüştür. Yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin lisans programında aldıkları "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin yeterli olmadığını söylemişlerdir. Bu dersin teorik olarak verilmesinin öğretmenlere bir katkı sağlamadığı, dersin staj uygulamalarıyla anlam kazanacağı ifade edilmiştir (Çalışoğlu & Tanışır, 2017; Gelebek, 2011). Ayrıca belirtilen dersin sadece teoride kalmayarak öğretmenlerin köy ortamını tecrübe edinmeleri ve ortama uyum sağlamaları amacıyla uygulamalı eğitimler gerçekleştirilmelidir (Yıldız, 2011). Kısaca lisans düzeyinde verilen bu dersin öğretmen niteliklerini, donanımlarını, bilgi ve becerilerini geliştirebilecek düzeyde olmasına rağmen uygulama açısından yetersiz olduğu ve bu yüzden saha çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği öne sürülebilir.

Birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapan öğretmenlerin birçoğu, problemlerle karşılaşacaklarını düşünmeleri ve atanacakları kurumun köy okulu olacağını farkında olmaları nedeniyle okula gitmeden önce herhangi bir önyargıya sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Görev yapacağı kurum hakkında önyargıya sahip olan öğretmenlerin yarısı, okula uyum sürecinde bunlardan olumsuz etkilendiklerini ifade ederken diğer yarısı, herhangi bir olumsuz etkiyle karşılaşmadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı, okula uyum sürecini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce hizmet içi seminer, hizmet dışı eğitim ve çevreyi tanıtmaya gibi bazı kurumsal uygulamaların yapılmasını istemişlerdir. Ayrıca bir öğretmenin

birleştirilmiş sınıflara yönelik özel kaynaklar hazırlanması ve temin edilmesi gerektiğini söylemesi dikkat çekicidir. Bazı öğretmenler kurumsal uygulamaların fiziksel yorgunluk yarattığını, zaman kaybettirdiğini ve yetersiz olduğunu düşündüklerinden dolayı bu tür eğitimlerin yapılmaması yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak Yıldız ve Köksal (2009) tarafından, öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla birleştirilmiş sınıflara yönelik yetiştirilmeleri ve yetkililerin Türkiye genelinde çalışma başlatmaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin tamamına yakını, okula daha kolay uyum sağlama-ları için birleştirilmiş sınıfa yeni atanmış öğretmenlerin çevreyle iletişim kurmalarını, meslektaşlarıyla iletişimde kalmalarını ve köyde ikamet etmelerini önermişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler yeni atanmış birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çevreyi tanımalarını, yetkili mercilerle iletişim kurmalarını, sorumluluk almalarını, teknolojiden yararlanmalarını, kendilerini geliştirmelerini, derse başlamadan önce planlama yapmalarını, özgüvenli ve sabırlı olmalarını tavsiye etmişlerdir.

Öneriler

- 1) Bu çalışma, birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunların ele alındığı farklı çalışmalar öğrenci, veli ve öğretmenlerle birlikte gerçekleştirilebilir.
- 2) Birleştirilmiş sınıflarla yapılacak çalışmalarda, okula uyum süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlarla birlikte rehberlik uygulamaları üzerine görüşler araştırılabilir.
- 3) Lisans programında yer alan "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersi sadece teorik olarak değil, aynı zamanda birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulamalarla birlikte yürütülebilir.
- 4) Birleştirilmiş sınıflı bir okula yeni atanmış öğretmenlere, okula uyum süreçlerini kolaylaştırmak ve karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirmek için alanda uzun yıllar çalışmış donanımlı görevlilerin rehberlik yapmaları sağlanabilir.
- 5) Bu araştırma Doğu Anadolu bölgesinde görev alan birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerdeki öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Atatürk Üniversitesi'nden (Tarih: 07.09.2021, Sayı: 09) alınmıştır.

Katılım Onamı: Bu çalışmaya katılan tüm katılımcılardan onam formu alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – B.İ., E.A.; Tasarım – B.İ., E.A.; Denetleme – B.İ., E.A.; Kaynaklar – B.İ., E.A.; Malzemeler – B.İ., E.A.; Veri Toplanması ve/veya İşlenmesi – B.İ., E.A.; Analiz ve/veya Yorum – B.İ., E.A.; Literatür Taraması – B.İ., E.A.; Yazıyı Yazan – B.İ., E.A.; Eleştirel İnceleme – B.İ., E.A.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Atatürk University (Date: 07.09.2021, Number: 09).

Informed Consent: Written informed consent was obtained from participants who participated in this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – B.İ., E.A.; Design – B.İ., E.A.; Supervision – B.İ., E.A.; Resources – B.İ., E.A.; Materials – B.İ., E.A.; Data Collection and/or Processing – B.İ., E.A.; Analysis and/or Interpretation – B.İ., E.A.;

Literature Search – B.İ., E.A.; Writing Manuscript – B.İ., E.A.; Critical Review – B.İ., E.A.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declare that this study had received no financial support.

Kaynaklar

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 186586). Atatürk Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 205393). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arcı, F. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılması* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 394940). Akdeniz Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, C. (2013). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 340203). Erciyes Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğretiminin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 319649). Atatürk Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 239400). Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Berry, C. (2006). *Multi-grade teaching: A discussion document*. Institute of Education, University of London.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1–22.
- Brown, B. A. (2010). Teachers' accounts of the usefulness of multigrade teaching in promoting sustainable human-development related outcomes in rural South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 36(1), 189–207. [CrossRef]
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAYFinalKonulari.pdf>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Yayınları.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2017). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi"ne yönelik görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 71, 215–227.
- Çam-Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16–30.
- Çetin, P. D. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 554017). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıkrık, M. (2017). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sorunları* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 481787). Pamukkale Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31–45.
- Coşkun, M. (2018). *Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 498724). Ordu Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, O. (2019). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 565632). Trabzon Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dirik, E. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 415649). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durdudiler, A. A. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 602508). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33–57.
- Erdem, A. R., Kamacı, S., & Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli ili örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1–2), 3–13.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 280425). Gaziantep Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göçer, V. (2014). *Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan problemler (Malatya örneği)* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 394673). Zirve Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gönül, İ. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 554351). Amasya Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıflı çocukların yönetim problemleri ve çözüm önerileri* (Doktora tezi, Tez No. 240146). Fırat Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözler, A., & Çelik, V. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri. *Opus-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 157–182.
- Gür, Ş. (2010). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 263644). Fırat Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hargreaves, E. (2000). *Multi-grade teaching: One response to jomtien*. University of London (EID Group Institute of Education).
- Hry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74(1), 104–113. [CrossRef]
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391–409.
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3396–3447. [CrossRef]
- İzci, E., Duran, H., & Taşar, 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.
- Joubert J (2010). *Multi-grade teaching in South Africa*. Commonwealth Education Partnership, 58–62.
- Kazu, İ. Y., & Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya örnekleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1081–1108.
- Khan, J. W. (2006). *School improvement in Multigrade situation (SIMS): An innovation of the PDCC*. Paper presented at the International Conference on Quality in Education: Teaching and leadership in challenging times sponsored by Aga Khan University, Karachi, Pakistan.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okulu algılaması* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 579860). Yıldız Teknik Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kivunja, C., & Sims, M. (2015). Perceptions of multigrade teaching: A narrative inquiry into the voices of stakeholders in multigrade contexts in rural zambia. *Higher Education Studies*, 5(2), 10–20. [CrossRef]
- Köy Okulları Değişim Ağı [KODA], (2019). *2018–2019 faaliyet raporu*. Koda 2018 2019. <https://kodegisim.org/stratejik-plan-ve-faaliyet-raporlari/> adresinden erişilmiştir.
- Lapuz, M. C. (2015). Delights and difficulties multi-grade teachers in rural schools. *International Journal of Engineering and Technical Research*, 3(7), 144–151.

- Little, A. (1995). *Multigrade Teaching: A Review of Research and Practice, Education Research, Serial No. 12*. Overseas Development Administration.
- Little, W. A. (2004). *Learning and Teaching Multigrade Settings*. Paper Prepared for UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). 'Simply no worse and simply no better' may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research, 66*(3), 307-322. [\[CrossRef\]](#)
- Miller, B. A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Education, 7*(2), 3-12.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî eğitim istatistikleri 2019-2020*. Millî Eğitim Bakanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-20192020/icerik/397>
- Msimanga, M. R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education, 39*(3), 1-9. [\[CrossRef\]](#)
- Msimanga, M. R. (2020). Teaching and learning in multi-grade classrooms: The lepo framework. *Africa Education Review, 17*(3), 123-141. [\[CrossRef\]](#)
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 501-514.
- Ocakçı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 469425). Atatürk Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özben, K. (1997). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 162-171.
- Özenir, G. E. (2019). *Birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramı ile ilgili metaforlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 580127). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 28-35.
- Palavan, Ö. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerin kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 281-294.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural Education, 3*(3), 111-115.
- Ramrathan, L., & Mzimela, J. (2016). Teaching reading in a multi-grade class: Teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across grade R and grade 1. *South African Journal of Childhood Education, 6*(2), 1-8. [\[CrossRef\]](#)
- Saadet, A. (2020). *Birleştirilmiş sınıf ile ilgili yapılan çalışmaların sistematik bir literatür incelemesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 631279). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 37-56.
- Samancı, O. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S. (2019). Öğretimi planlama. İçinde A. S. Saracaloğlu & A. Küçükkoğlu (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Geliştirilmiş 4. baskı, ss. 87-120). Pegem Akademi.
- Sekin, D. B. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda drama ile hayat bilgisi dersi öğretiminin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 574725). Fırat Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Düzce ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 241799). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(1), 311-331.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>
- Summak, M. S., Gören-Summak, A. E., & Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 1221-1238.
- Şahin, Ç. (2015). Birleştirilmiş sınıflara ilişkin temel bilgiler. İçinde Ç. Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (4. baskı, ss. 1-30). Pegem Akademi.
- Şeker, H. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 366392). Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Temizyürek, S. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 597136). Erciyes Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, C., & Shaw C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. World Bank Technical Paper 172. The World Bank.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi (Kilis ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 347496). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uluçınar-Sağır, Ş., & Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. 2. *Uluslararası Bilimsel Çalışmalarda Yenilikçi Yaklaşımlar Sempozyumu, 3*, 1116-1119.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2001). *A handbook for teachers of multi-grade classes* (1st ed.). https://www.academia.edu/33828700/A_Handbook_for_Teachers_of_Multi_Grade_Classes_Volume_One_Improving_Performance_at_the_Primary_Level
- Utlı, G. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda metin işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 574892). Mustafa Kemal Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 65*, 319-381. [\[CrossRef\]](#)
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 217080). Çukurova Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürüyle etkileşiminin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 280632). Selçuk Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 239489). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. H. (2014). *Türkçe dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 384071). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. B. (2019). *Eğitim bilimleri anabilim dalı eğitim programları ve öğretim bilim dalı öğretmen yeterlilik ve tükenmişlik algıları: Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme* (Yüksek lisans tezi, Tez No. 584647). Kafkas Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. 2014. *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Sage.
- Yin, R. K., & Campbell, D. T. 2018. *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.

Extended Abstract

Purpose

There are problems caused by multi-class education, which is a result of geographical, social, and economic conditions in Türkiye, especially in rural areas, and which is based on the learning of more than one class together. In this direction, there is a need to develop suggestions for knowing what the problems are, how to solve them, and how multigrade classroom teachers can adapt to school more easily. Therefore, the aim of the research was to investigate the opinions of multigrade classroom teachers about the adaptation process to school and the problems they encounter in this process.

Method

This research was designed with the case study pattern, one of the qualitative research designs. In the research that contains qualitative data, semi-structured interviews were conducted with 15 multigrade classroom teachers. The interview form, which was created by taking the opinions of a faculty member and two teachers who are experts in their fields, consists of seven open-ended questions in order to reveal the thoughts of the teachers teaching in multigrade classes about the research problem. Interview questions were conducted with 15 multigrade classroom teachers teaching in public primary schools in the 2020–2021 academic year who were chosen using the convenient sampling method. Research data were collected with the Zoom Cloud Meeting program. The evaluation of all qualitative data obtained as a result of the interview form was completed using the NVIVO 12 Pro package program. In the analysis of the data, firstly, the audio recordings were transcribed and turned into written documents. All the data obtained by using a semi-structured interview form were evaluated by the content analysis technique.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that teachers experienced problems due to school opportunities, seasonal conditions, parental indifference, students' readiness level, the inadequacy of education faculties, and village people's view of life and perspective. Also, it was determined they received support from authorized people, the parents in the village, and their colleagues in addition to their individual efforts to solve the problems they faced. The teachers stated that they encountered differences between the physical facilities, cleanliness, students' level, and responsibilities of the school before they came to the school and the problems they experienced after starting their duty. In addition, it was seen that the multigrade classroom teachers thought that the "Teaching in Multigrade Classes" course they had taken in their undergraduate education was beneficial and supported these thoughts in terms of realizing in-class practices and preparing official documents. Generally, teachers stated that they did not have any prejudices before going to school. It was determined that they made some suggestions to the newly appointed teachers in a school where multigrade education was given, such as living in the village and staying in touch with the environment and colleagues. The administration, education, and training activities of the multigrade classes and the regular classes are different from each other. Despite the fact that there are courses for multigrade classes in the classroom teacher training program of education faculties, insufficient education about learning and management in the course naturally leads to failure in these classes and an increase in the rate of encountering problems. Moreover, the situation of students in need of special education is very important in multigrade classrooms. It is very difficult to find separate classrooms for students in need of special education, since the schools with multigrade classes are located in the village. Therefore, a special education course is given to teachers in undergraduate education, but this subject should be supported by in-service training practices for the multigrade teachers.

Suggestions

This study was conducted with multigrade classroom teachers. Different studies on the adaptation process to school and the problems encountered in this process can be carried out together with students, parents, and teachers. In the studies to be carried out with multigrade classes, opinions on the process of adaptation to the school and the problems encountered in this process, together with the guidance practices, can be researched. The "Teaching in Combined Classes" course in the undergraduate program can be carried out not only theoretically but also with applications in multi-class schools. This research was carried out with multigrade classroom teachers working in the Eastern Anatolia region. In future studies, the results obtained by taking the opinions of teachers in different regions can be compared.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Atatürk University (Date: 07.09.2021, Number: 09).