



## Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen Olmanın Zorlukları<sup>1</sup>

### Challenges of Being a Teacher in Multigrade Classrooms

Canan ÖZDEMİR

Müdür Yardımcısı ◆ Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlkokul ◆ cananozdemir1984@gmail.com ◆

ORCID: 0000-0002-1440-1142

Elif AYDOĞDU

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ◆ aydogduelf@gmail.com

◆ ORCID: 0000-0002-0388-3887

#### Özet

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmanın zorluklarını açığa çıkartmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Anadolu'da bir ilçede bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sekiz müdür yetkili öğretmen yer almıştır. Nitel araştırma türünde tasarlanan bu çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda katılımcıların birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapmaya ilişkin yeterli deneyimlerinin olmaması ve çoklu rolleri dolayısıyla zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler öğretim programını planlama ve uygulama, zamanı yönetme, materyale erişme ve kullanma, ölçme-değerlendirme konularında çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, resmi makamlardan gelen yazılı isteklere cevap vermek ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını, okul binalarının yapısal sorunlarını çözmek amacıyla kaynak ve destek bulmak için çabaladıklarını, iş yükü nedeniyle baş ağrısı ve ses yorgunluğu gibi fiziksel sorunların yanı sıra çaresizlik, karamsarlık, mahcubiyet gibi olumsuz duygular hissettiklerini bu yüzden motivasyon düşüşü, meslekten uzaklaşma, kendilerini yetersiz hissetme gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, velilerin teknoloji kullanımında yetersiz kaldıklarını ve çocuğu ev ortamında eğitim-öğretime hazır hale getiremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenci grupları ile ayrı ayrı ders yapmak zorunda kalması onlarla etkileşim sürelerini sınırlandırmıştır. Bu bağlamda, aday öğretmenler için birleştirilmiş sınıflara özgü sınıf yönetimi, zaman kullanımı, materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme, yönetim gibi görev ve sorumluluklar açısından zengin deneyimler kazandırılması; birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler için ortak sorunlar ve bilgi paylaşımına olanak sağlayacak iletişim ağlarının oluşturulması şeklinde öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Birleştirilmiş sınıf, Müdür, Öğretmen

#### Abstract

This qualitative phenomenological study aimed to investigate the difficulties of being a teacher in multigrade classrooms. In the study group, there were 8 teachers working as an authorized principal in schools with multigrade classrooms in a district of Anatolia in the 2021-2022 academic year. In this study, semi-structured interviews were used to collect data. Findings showed that the participants did not have sufficient experience of teaching in the multigrade classroom and had difficulties due to their multiple roles. These teachers stated that they had various problems in planning and implementing the curriculum, managing time, accessing and using materials, measuring and evaluating. The participants stated that they had difficulties in responding to written requests from official authorities, they struggled to find resources and support to solve the structural problems of school buildings, they felt negative emotions such as helplessness, pessimism, and

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans programında tamamlanan 'Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen Olmanın Zorlukları' isimli dönem projesinden üretilmiştir.

embarrassment, as well as physical problems such as headaches and vocal fatigue due to workloads. Therefore, participants stated that they experienced problems such as decreased motivation, alienation from the profession, and feeling inadequate. In the distance education process, the teachers stated that the parents were insufficient in the use of technology and that they could not make the child ready for education in the home. In addition, the fact that teachers had to teach separately with student groups limited their interaction time with them. In this context, it has been suggested that teacher candidates should be provided with rich experiences in terms of tasks and responsibilities such as classroom management, time use, material development, measurement-evaluation, management specific to multigrade classrooms, and that communication networks should be created for teachers working in multigrade classrooms that will allow sharing of common problems and information.

**Keywords:** Multigrade classroom, Principal, Teacher

## 1. Giriş

Türkiye’de eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak ayrılmakta ve örgün eğitim kademeleri okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde sıralanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ülkenin coğrafi konumu, iklim özellikleri, nüfus yapısı gibi değişkenlere göre eğitim sisteminde yatılı ilköğretim bölge okulları, taşımali eğitim, birleştirilmiş sınıf gibi farklı uygulamalar söz konusudur. Yatılı okullar ikinci kademe öğrenciler için uygulanmakta, taşımali eğitim için ulaşım ve iklim koşullarının uygunluğu göz önüne alınmaktadır. Öğrenci sayısının az olduğu birinci kademe öğrencilerinin eğitim ihtiyacını gidermek için ise birleştirilmiş sınıf uygulaması seçeneği oluşmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması; iki ya da daha fazla düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta tek bir öğretmen yönetiminde eğitim öğretim gördüğü sistemdir (Litte, 2006; Mulkeen ve Higgins, 2009; Pridmore, 2007; Samancı, 2019). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması birçok ülkede kullanılan her sınıf düzeyinde bir öğretmene sahip olmak için yeterli sayıda öğrencinin kayıtlı olmadığı seyrek nüfuslu alanlarda veya genellikle kırsal bölgelerde bulunur (Mulryan-Kyne, 2007; Pridmore, 2007). Özdemir vd. (2020), birleştirilmiş sınıf uygulamalarının temel nedenlerini öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının yetersiz olması olarak belirterek kentlere göçler dolayısıyla kırsal nüfusun azalması, az sayıda öğrenci için öğretmen atamasının maliyetli olması, taşımali eğitimin yerine kapanan okulların yeniden açılması şeklinde sosyal ve ekonomik nedenlerin de varlığına dikkat çekmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim- öğretim süreci planlanırken grupların oluşturulmasında; öğrenci sayısı, derslik sayısı ve öğretmen sayısı dikkate alınır. 2014 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin 16. Maddesinde belirtildiği gibi birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan bir dersliği olan ilkokullarda öğrenci sayısı; 10-21’e kadar ise 1 sınıf öğretmeni normu, 21 ve daha fazlası için 2 sınıf öğretmeni norm kadrosu verilir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan iki ve ikiden fazla dersliği olan ilkokullarda öğrenci sayısı; 10-21’e kadar ise 1 sınıf öğretmeni normu, 21-41’e kadar ise 2 sınıf öğretmeni normu, 41 ve daha fazlası için 3 sınıf öğretmeni norm kadrosu verilir. Birleştirilmiş sınıflarda grupların oluşturulmasında bir öğretmenli okullarda (1+2+3+4), iki öğretmenli okullarda (1+2) ve (3+4), üç öğretmenli okullarda ise (1), (2+3) ve (4) şeklinde birleştirmeler yapılırsa da öğrenci sayılarına göre bu gruplamalar değişmektedir. İki öğretmenli olan okullarda 1. sınıf öğrenci sayısı fazla ise (1) ve (2+3+4); 4. sınıf öğrenci sayısı fazla ise (1+2+3) ve (4) gibi gruplamalar da yapılabilmektedir. Üç öğretmenli okullarda da yine öğrenci sayısının fazla olduğu sınıfı bağımsız kılacak şekilde (1+2) ve (3) ve (4) ya da (1) ve (2+3) ve (4) gibi uygulamalar yapılabilmektedir (MEB, 2014).

Birleştirilmiş sınıflarda dersler, ‘öğretmenli’ ve ‘ödevli’ olarak gerçekleştirilir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin öğrencilerle birebir etkileşim içinde olduğu, aktif olarak dersi yönettiği saatler öğretmenli ders olarak isimlendirilir. Öğretmenli saatlerde öğretmen öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde davranış değişikliği oluşturacak etkinlikleri onlarla birlikte yapar (Erdem, 2006).

Öğretmen bir sınıfa aktif olarak ders anlatırken diğer sınıfları ödevlendirmektedir. Yani bir derste bir grup öğrenci öğretmenle ders işlerken diğer gruplar ise öğretmenin rehberliğinde verilen ödevi, kendi özenetimlerinde yapmak suretiyle ödevli ders işlemektedirler (Samancı, 2019). Birleştirilmiş sınıflı okullarda; 1, 2 ve 3. sınıfların oluşturduğu grup A grubu, 4. sınıfların oluşturduğu grup B grubu olarak adlandırılır. A ve B şeklinde gruplandırmanın temelinde mihver dersler olarak isimlendirilen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri vardır. Öğretim programları olarak da müstakil sınıflardaki programlar kullanılır. Talim Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararı gereği 2000-2001 öğretim yılından itibaren, bağımsız sınıflarda uygulanan 'Fen Bilgisi', 'Sosyal Bilgiler', ve 'Hayat Bilgisi' programlarının, birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır. Bunda eğitim-öğretimde, ölçme ve değerlendirilmede ve üst öğrenime yönlendirmede birlik ve bütünlüğü sağlamak, farklı programlardan dolayı uyumsuzluğu ortadan kaldırmak amaçlanmıştır (Köksal, 2005).

Köy Okulları Değişim Ağı'nın [KODA] 2018-2019 Faaliyet Raporunda, Türkiye'de 6603 öğretmen (1731'i dört sınıf bir arada, 449'u üç sınıf bir arada, 4423'ü iki sınıf bir arada) birleştirilmiş sınıflarda görev almakta olup 135924 (31165'i dört sınıf bir arada, 6627'si üç sınıf bir arada, 98732'si iki sınıf bir arada) öğrenci eğitim almaktadır. Raporda ayrıca, taşınmalı eğitime geçiş çalışmaları ve köy okullarının bazılarının şehir merkezlerine ait gösterilmesine rağmen Türkiye'deki okulların %25'inin köy okulu olduğu bunların da üç ya da dörtte birinin ise birleştirilmiş sınıflı köy okulu olduğu belirtilmektedir. 2020- 2021 eğitim- öğretim yılı Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Raporuna göre temel eğitimdeki okul sayısının 22527 olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak da birleştirilmiş sınıf okul sayısının temel eğitim okul sayısı içerisinde önemli bir oran teşkil ettiği düşünülebilir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıflı okullardaki eğitim- öğretimin niteliğini arttırmak önem taşımaktadır. Literatürde öğrencilerin yaş ve yetenek açısından çeşitlendiği birleştirilmiş sınıf uygulamalarının öğrenci başarısını artırma, eğitime erişimi sağlama, kırsal alanda eğitimin niteliğini yükseltme gibi açılardan maddi anlamda dezavantajlı ülkelerde maliyet açısından uygun bir yol olabileceği belirtilmesine rağmen birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının potansiyel zorluklarının tartışılması sınırlı kalmaktadır (Benveniste ve McEwan , 2000). Bu okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlere ulaşmak onların yaşadıkları zorlukları kendi deneyimleri, algıları ve tutumları ile ele alarak yorumlamak gerekmektedir. Çünkü genelde düşük ekonomik düzeyi ve az nüfusu olan bölgelerde yer alan okulların çoğu birleştirilmiş eğitim uygulamak zorunda kalmakta ve bu okullarda çalışan öğretmenler de bir yandan eğitim-öğretim süreçlerini bir yandan da idari işleri yürütmeye çabalamaktadır (Aksoy, 2008). Bu durum, öğretmenleri, dezavantajlı şartları olan bu bölgelerde çalışırken farklı rolleri aynı anda sergilemeleri beklentisi karşısında bırakarak yaşadıkları zorlukları çoğaltabilir ve çeşitlendirebilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin zorluk deneyimlerinin çeşitlenmesinde etkili olan faktörlerden birinin de pandemi sürecinde yaşadıkları deneyimler olduğu görülmüştür. 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan koronavirüs, kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Türkiye'de de ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Salgın nedeniyle ülkeler sağlık, ulaşım, eğitim, sosyal hayat gibi birçok alanda kısıtlamalara gitmişlerdir. Pandemi sürecinde kısıtlamalardan en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Türkiye'de 16 Mart 2020'de okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. İlk uygulamaya başlandığında bilgisayarı ve interneti olmayan ve uzaktan eğitim için bazı programları indirme ve kullanma konusunda yeterliliği olmayan ailelerin çocuklarında uzaktan eğitim süreci zor geçmiştir. Kızıtaş ve Çetinkaya (2021), sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları; internete erişimin olmaması, velilerin deneyimsiz olmaları dolayısıyla destek alınamaması, öğrenci katılımının istenilen seviyede olmaması olarak belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflar kırsalda yer alan okullar olduğundan uzaktan eğitim teknoloji tabanlı bir eğitim içerdiği için pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin bu şartlardaki öğrenci

ve öğretmenler için daha fazla zorluk oluşturduğu düşünülmektedir. Chan vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 salgını sırasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin modüler uzaktan öğretim konusundaki deneyimlerini ve öğrenme değerlendirmelerini incelenmiş ve söz konusu öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde modüllerin dağıtımı ve toplanması, materyal temini, internete erişim, öğrencilerin ilgisinin sağlanması, ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesine ilişkin katkısı, çevrenin ve finansal desteğin sağlanması gibi alanlarda birtakım zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden bu çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde de yaşadıkları zorluklara ait verilerin toplanmasının hem yüz yüze hem uzaktan eğitim süreçlerinin gerçekleştirilmesinde yaşadıkları kişisel ve mesleki deneyimleri anlamlandırma hem de nicelik ve niteliksel iyileştirmelere temel olabilecek sonuçlara ulaşma açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Güler ve Aygün'ün (2019) Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili lisansüstü seviyede yapılan 28 tezin metodolojileri ile sonuç ve önerilerini analiz ettikleri araştırmalarında, bu konuyla ilgili daha çok nicel bulgulara yer verilen araştırmaların olduğunu ve durumun ayrıntılı olarak derinlemesine incelendiği nitel çalışmaların ise az sayıda olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hazırlanmasında ve desteklenmesinde sınıf mevcudu, sınıf sayısı, öğrencilerin yaşı, okulun büyüklüğü ve yeri, mevcut kaynak ve destek miktarı gibi faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir (Mulryan-Kyne, 2007). Bu araştırmada okulun en önemli ögesi öğretmenin yaşadığı zorlukların farklı açılardan belirlenmesi bu okullarla ilgili yapılacak iyileştirmelere ve düzenlemelere ışık tutması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken zorluk olarak anlamlandırdığı deneyimlerin keşfedilmesidir. Bu bağlamda ilgili araştırmada müdür yetkili öğretmenlerin pandemi koşulları ve normalleşme süreçleri esnasında yaşadıkları zorluklar ele alınarak eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini yerine getirirken yaşadıkları deneyimler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan müdür yetkili öğretmenlerin ilgili süreçte zorluk olarak anlamlandırdığı deneyimlere odaklanılmış ve olumlu deneyimler araştırmanın sınırları dışında tutulmuştur.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yaşadığı zorlukları belirlemeyi amaçlayan bu nitel araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavram ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2015, s. 77). Bu araştırmalarda veri toplarken ilgili fenomeni doğrudan deneyimleyen yani yaşanmış deneyimlere sahip insanlarla derinlemesine görüşmeler yapılmalıdır (Patton, 2014). Bu açıdan araştırma katılımcılarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni ve bu okulda yönetici olarak yaşadıkları zorluk deneyimlerine odaklanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim- öğretim yılı Anadolu'da bir ile bağlı merkez ilçede görev yapan sekiz müdür yetkili öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar üzerinde çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120). Bu araştırmada katılımcılar seçilirken birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik deneyimin yanı sıra müdürlük görevi olma ölçütü de aranmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri**

<i>Katılımcılar</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kıdem Yılı</i>	<i>Bu Okuldaki Süreleri</i>	<i>Okuttuğu Sınıflar</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
K1	41	Kadın	20 yıl	2 yıl	1,2,3,4	15 öğrenci
K2	39	Kadın	10 yıl	10 yıl	1,2,4	13 öğrenci
K3	38	Kadın	16 yıl	2 yıl	1,2,3,4	8 öğrenci
K4	45	Erkek	21 yıl	11 yıl	1,2,3,4	13 öğrenci
K5	29	Kadın	6 yıl	4 yıl	1,2	11 öğrenci
K6	36	Kadın	10 yıl	6 yıl	1,2	8 öğrenci
K7	32	Erkek	5 yıl	2 yıl	3,4	8 öğrenci
K8	37	Kadın	14 yıl	2 yıl	3,4	10 öğrenci

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının, altısı kadın ikisi erkek olup yaşları 29 ve 45 arasında değişmektedir. Kıdem yılı olarak en az beş yıl görevde olan öğretmen bulunmakla birlikte görev süresi en fazla olan öğretmenin 21 yıl mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Katılımcıların yarısı iki yıldır şimdiki okullarında görev yapmaktadır. Şu anki okulunda en uzun çalışanın süresi 11 yıldır. Katılımcıların yarısı, okulunda tek sınıf öğretmeni iken diğer yarısının yanında bir sınıf öğretmeni daha vardır. Öğretmenlerin ilgilendiği öğrenci sayıları da 8 ile 15 arasında değişmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken Patton (2014) tarafından görülmelerde kullanılacak deneyim ve davranış, düşünce ve değer, duygu ve his, bilgi, duyuşsal, geçmiş ile ilgili ve demografik sorular gibi soru seçenekleri olabileceği bilgisinden yola çıkarak katılımcılara yöneltilen sorular hazırlanmıştır. Örneğin “Birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yaparken sizi en çok zorlayan durumlar nelerdir?” şeklindeki bir soru ile öğretmenlerin deneyim ve davranışlarına odaklanılmaya çalışılmış; pilot görüşme sonrası alternatif olarak düşünülen “Birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik size kendinizi nasıl hissettiriyor?” şeklindeki bir soru ile duygular ve hisler açığa çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada yedi temel soru ve bu sorulara yönelik alternatif ve sonda sorularla ana görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonda soruları, bir soruya verilen cevapların derinleştirilmesi, zenginleştirilmesi, baştaki soruya verilen cevapların tamamlanması için kullanılmaktadır (Patton, 2014). Soruya yönelik olan sondalar, katılımcının soruyu daha iyi anlaması ve daha detaylı cevap vermesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Örneğin bu araştırmadaki “Bu alandaki ihtiyaçlarınızı nasıl karşılıyorsunuz?” sorusuna gelen yanıtları detaylandırmak için “Kendiniz çabalıyorsanız neler yapıyorsunuz? İhtiyaçlarınız kimler tarafından karşılanıyor? Nasıl bir yardım alıyorsunuz?” gibi sonda sorular hazırlanmıştır. Alternatif sorular ise aynı anlama gelebilecek bir sorunun farklı bir biçimde ifadesi olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan iki müdür yetkili öğretmenle pilot uygulama yapılmış, verilen cevaplar değerlendirilerek görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiştir. Katılımcıların kişisel açıdan yaşadıkları zorlukları ifade etmelerini sağlamak için oluşturulan soruda katılımcılardan, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmayı bir varlığa benzetmeleri istenmiştir. Pilot uygulama neticesinde psikolojik etkilerine daha net ulaşmak amacıyla sorunun alternatifi olarak ‘Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak size kendinizi nasıl hissettiriyor?’ şeklinde alternatif soru eklenmiştir. Ayrıca ilgili veri toplama aracı iki Türkçe öğretmene inceletirilerek soruların açık ve anlaşılır olması

sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış ve sonrasında veriler yazıya aktarılmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel çözümlene tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu teknikte; elde edilen verilerden araştırmanın amacına ilişkin olan kavramlar saptanır ve birbiri ile ilişkili olan kavramlar bir araya getirilerek kategorize edilir. Böylece araştırma neticesinde elde edilen veriler derinlemesine incelenerek ve temalaştırılarak anlaşılabilirliği sağlanmış olur. İçerik analizi olarak adlandırılan tümevarımcı analiz tekniğinde öncelikle verilerin kodlanması gerçekleştirilmekte ve ardından temaların bulunması aşamasına geçilmektedir. Söz konusu süreci; ilgili kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada elde edilen veriler 'Eğitim- Öğretim Süreci ile İlgili Zorluklar', 'Yönetim Süreci ile İlgili Yaşanan Zorluklar', 'Yapı ve Finansal Süreç ile İlgili Zorluklar', 'Kişisel Süreç ile İlgili Zorluklar' ve 'Uzaktan Eğitim Süreci ile İlgili Zorluklar' başlıklarında beş tema etrafında sunulmuştur.

#### 2.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Guba (1981), naturalist araştırma paradigması temelli yürütülen araştırmalarda inandırıcılığın (trustworthiness) sağlanması için pozivisit araştırmacıların kullandığı iç geçerlik (internal validity), dış geçerlik/genellenebilirlik (external validity/generalizability), güvenilirlik (reliability) ve nesnellik (objectivity) kavramları yerine inanılabilirlik (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) şeklinde kavramların kullanılmasını önermektedir. İlgili yazara göre nitel araştırmada inanılabilirliği artırmak için başvurulan yollardan biri araştırmacı varlığından kaynaklanabilecek sorunların üstesinden gelmek ve katılımcıların araştırmacının varlığını tehdit olarak algılamadıklarına dair tatmin oluşturmak amaçlı katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmaya çabalanmasıdır. Çünkü bir araştırmada görüşmeler gerçekleştirilirken bireyler ile kurulan etkileşimin, görüşme başında araştırmacı etkisine açık olması mümkündür ancak görüşme süresi ilerledikçe güven ortamının oluşturulması sonucu görüşülen kişilerin cevaplarının daha samimi hale gelmesi mümkün olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda söz konusu veriler toplanmadan önce katılımcılarla iletişime geçilmiş, ön görüşmelerle ilk diyalog başlatılmış ve uygun gün ve saatlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmacı-katılımcı arası etkileşim artırılmış ve görüşmeler mümkün olduğunca güven ortamı sağlanarak ilerletilmiştir. Shenton (2004), nitel araştırmada katılımcıların dürüst yanıtlar vermesinin sağlanması için araştırmaya istekli ve özgür bireylerin seçilmesinin, bu kişilere araştırmaya katılmayı reddetme ya da geri çekilme haklarının olduğunun belirtilmesinin, sorulacak soruların doğru cevaplarının olmadığı vurgulanmasının, araştırmacının bağımsız konumunun olduğunun işaret edilmesinin faydalı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda her görüşme öncesi katılımcılara ilgili bilgilerin sunulduğu bir açıklama yapılmıştır. Tüm bu süreçlere ek olarak bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 19.04.2022 tarih ve 2022-08 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik için elde edilen verilerin detaylı betimlemesinin yapılması ve teorik ya da amaçlı örnekleme kullanılması tavsiye edilmektedir (Guba, 1981). Bu açıdan bu araştırmada katılımcılardan yaş, deneyim, statü, çalıştıkları okulun özellikleri gibi bilgiler detaylı şekilde toplanmaya çalışılmış ve bağlama yönelik elde edilen veriler analiz sonucu oluşturulan temalar etrafında ilişkilendirilerek sunulmuş ve katılımcılara ait alıntılarla birleştirilerek kanıtlar sağlanmıştır. Ayrıca ilgili katılımcıların seçiminde birleştirilmiş sınıflarda aynı anda hem öğretmen hem de müdürlük deneyimini yaşama ölçütü temelinde amaçlı bir seçim yapılmıştır. Böylece benzer olguyu deneyimleyen

veya buna yönelik bilgi almak isteyen okuyucuların araştırmanın bağlamı hakkında bilgi edinmesi sağlanarak başka bağlamlara yönelik transfer hakkında yorumlar yapabilmesine olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

Shenton (2004), tutarlılık için araştırma süreçlerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesini ve bu sayede sonraki araştırmaların aynı sonuçları elde etme gerekliliği olmamasına rağmen araştırmayı tekrar gerçekleştirmesine olanak sağlanabileceğini ve ayrıca okuyucuların da uygun araştırma uygulamalarının ne ölçüde takip edildiğini değerlendirmesinin de mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırma raporunda araştırmada gerçekleştirilen tüm aşamalara dair bilgiler sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca Guba (1981), araştırmanın tutarlılığı aşamasında adım adım ilerleyişe vurgu yaparak araştırma ekibi arasında araştırma süreci boyunca gelişen içgörülerini tartışmak ve araştırma sürecine yönelik uygun adımları belirlemek adına önemli dönüm noktaları zamanlarında ve hatta günlük olarak iletişim kurulmasını önermektedir. Bu araştırmada araştırmacılar, ilgili projenin tamamlanma süreci boyunca diğer bir ifade ile bir eğitim-öğretim dönemi boyunca haftalık sistematik olarak araştırma sürecine ve araştırma tasarımının işleyişine dair deneyimlerini paylaşmışlardır.

Nitel araştırmada onaylanabilirlik için araştırmacılar, çalışmanın bulgularının, araştırmacıların özellikleri ve tercihlerinden değil, katılımcıların deneyimlerinin ve fikirlerinden ortaya çıktığını göstermelidir (Shenton, 2004). Nitel araştırmada verilerden elde edilen sonuçların ham verilerden yola çıkarak yapıp yapılmadığının teyit edilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Birçok nitel araştırmacı elde ettiği verilerin güvenilirliğini sağlamak için iki veya daha fazla kişinin aynı verileri kodlaması sürecinde anlaşma miktarı olarak açıklanan kodlayıcılar arası güvenilirliği incelemektedir (MacPhail, Khoza, Abler ve Ranganathan, 2016; Weaver-Hightower, 2021). Bu araştırmada ulaşılan verilerden yola çıkarak meydana getirilen tema ve kodlamalar araştırmacılar arasındaki uyuma bakılarak incelenmiştir. Bu süreçte birinci araştırmacı tarafından yapılan sekiz katılımcıya ait transkriptler her iki araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve kodlama ve temalaştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Ardından söz konusu kodlar karşılaştırılmış ve kodlar arası benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek nihai hali üzerine tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalar esnasında eğitim- öğretim süreci ile ilgili zorluklara ilişkin oluşturulan kodlarda 'uygulamada birliğin olmaması' ayrı bir kod iken görüşmeler sonucu 'öğretim programları ile ilgili zorluklar' temasının altına alınmıştır. Aynı şekilde 'zaman yönetimi sorunu' ve 'ölçme değerlendirme uygulamaları' ayrı bağımsız kodlar iken tartışma sonucunda 'sınıf yönetimi ile ilgili yaşanan zorluklar' başlığının altında alt kodlar olarak kalması daha uygun bulunmuştur. 'Fiziksel yorgunluk' ayrı bir tema olması yerine 'Kişisel Zorluklar' temasına yerleştirilmesine karar verilmiştir. 'Psikolojik Zorluklar' başlığı altında yer alan kodlar da 'olumsuz duygular' ve 'mesleki sorunlar' olarak ayrı iki şekilde kodlanarak kişisel zorluklar ana teması altında yer almasına karar verilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen temalar ve kodlar Şekil 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırma Verilerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Eğitim- Öğretim Süreci ile İlgili Zorluklar	Deneyime İlişkin Zorluklar	
	Öğretim Programları ile İlgili Zorluklar	Ayrı Öğretim Programının Olmaması
		Programın Yetişmemesi
		Uygulamada Birliğin Olmaması
	Sınıf Yönetimi ile İlgili Zorluklar	Zaman Yönetimi
		Materyal Yetersizliği
		Ölçme Değerlendirme Uygulamaları
	Rollerin Sergilenmesi ile İlgili Zorluklar	
	Aileden Kaynaklı Zorluklar	İlgisiz Veli Grubu
		Çocuğa Evde İş Yükleme
Ataerkil Aile Yapısı		
Yönetim Süreci ile İlgili Yaşanan Zorluklar	Yöneticilik ile İlgili Hazırbulunuşluğun Olmaması	
	İş Yüğü Fazlalığı	Resmi Yazışmalar
		Okulun Temizliği, Isınması
	İnternetin Olmaması Dolayısıyla Görev Aksaklığı	
	Yakın Çevrede Bilgi Alacak Kişilerin Olmaması	
	Sosyal Çevreden Kaynaklı Sorunlar	Çevre Desteğinin Olmaması
Yönetime Karışan Veliler		
Yapı ve Finansal Süreç ile İlgili Zorluklar	Binanın Eski Olması	
	Isınma Şekli	
	Tuvaletlerle İlgili Sorunlar	
	Su Kesintisi	
	Maddi Kaynak Yetersizliği	



<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Kişisel Süreç ile İlgili Zorluklar	Fiziksel Zorluklar	Ses Yorgunluğu Baş Ağrısı
	Psikolojik Zorluklar	Olumsuz Duygular Üzüntü Moral Bozukluğu Mahcubiyet Suçluluk Agresiflik Kullanılmışlık Hissi Değersizlik Bıkkınlık Hayal Kırıklığı Yalnızlık Çaresizlik Karamsarlık
	Mesleki Sorunlar	Kendini Yeterli Hissetmeme Tükenmişlik Motivasyon Kaybı Meslekten Soğuma Stres
Uzaktan Eğitim Süreci ile İlgili Zorluklar	Teknoloji Kaynaklı Sorunlar	Tablet, Akıllı Telefon, Bilgisayar Olmaması İnternetin Olmaması Bağlantı Sorunları
	Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	
	Ailelerden Kaynaklı Sorunlar	Teknolojik Cihazların Kullanımını Bilememe Derse Bağlanmak İçin Uygun Ortamı Oluşturmama
	Ders Saati Sayılarının ve Süresinin Düşmesi	İfade Beceri Derslerinin Yapılamaması Program Süresinin Kısıtlılığı
	Geç Vakitte Yapılan Dersler	

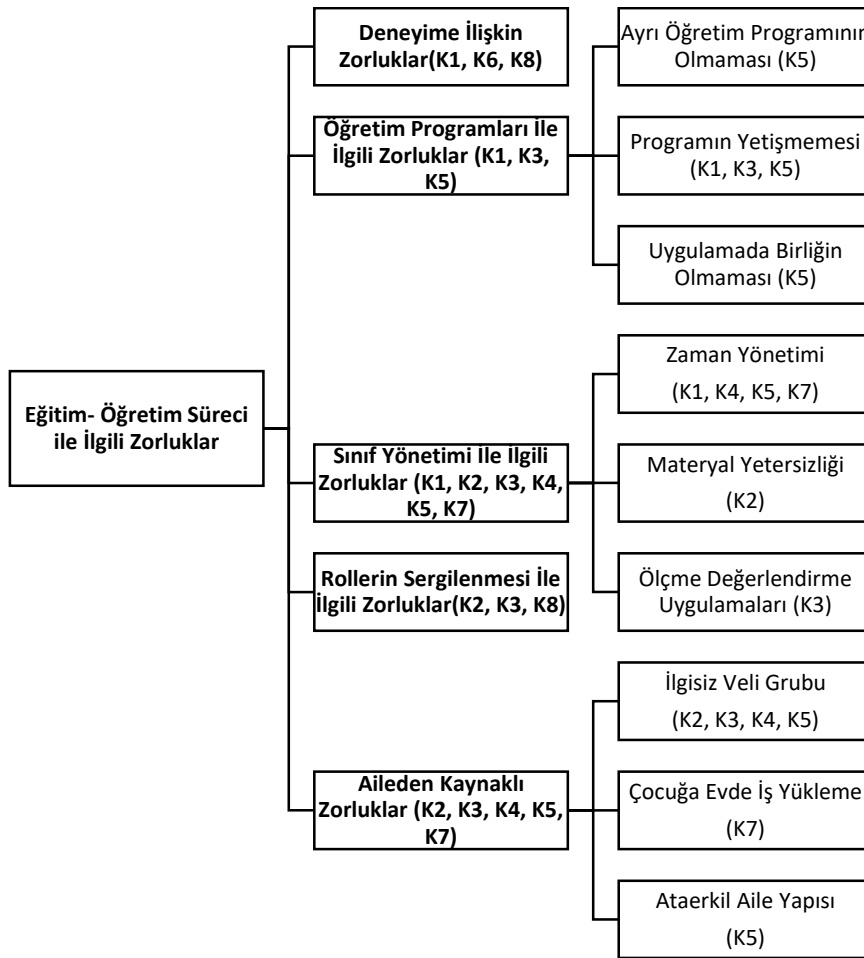
### 3. Bulgular

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar; eğitim-öğretim, yönetim, yapı ve finansal, kişisel ve uzaktan eğitimle ilgili zorluklar olarak ele alınarak sunulmuştur.

#### 3.1. Eğitim- Öğretim Süreci ile İlgili Zorluklar

Bu araştırmada katılımcıların birleştirilmiş sınıfta öğretmen olarak deneyim eksikliğine dikkat çektiği görülmüştür. Ayrıca bu sınıflarda uygulanan öğretim programı, sınıf yönetimi, farklı rollerin sergilenmesi ve ailelerden kaynaklı olan eğitim-öğretim sürecine dayalı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Şekil 1.** Eğitim- Öğretim Süreci ile İlgili Zorluklara Ait Tema ve Kodlar



##### 3.1.1. Deneyime İlişkin Zorluklar

Bu araştırmanın katılımcılarının bazılarının daha önce birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik deneyimlerinin olmamasının kendileri açısından sorun teşkil ettiği dile getirilmiştir. Örneğin katılımcılardan biri bu noktada hizmet öncesi eğitimde yetersizliklere de vurgu yaparak yaşadığı deneyimi şu şekilde aktarmıştır.

*Birleştirilmiş sınıf konusunu, öyle bir eğitim olarak okuldan mezun olmuyoruz. Yani gördüğümüz sadece bir birleştirilmiş sınıfa staja gidersek o. O da ne kadar verimli olabilir? Ya birleştirilmiş sınıf okutacak öğretmen iyi bir şekilde eğitilip oraya verilsin ya da o birleştirilmiş sınıf bence hiç olmasın. (K8)*

### **3.1.2. Öğretim Programları ile İlgili Zorluklar**

Katılımcılar, birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapmayı deneme yanılgılarıyla öğrendiklerini söylemişlerdir. Özellikle eğitim-öğretim sürecinde bu sınıflara özgü ayrı öğretim programlarının olmaması dolayısıyla programı yetiştirememeye sorunları yaşadıkları ve öğretmenler arasında da uygulamada farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflara ait ayrı öğretim programlarının olmaması dolayısıyla ders programlarını hazırlarken zorlandıklarından yakındıkları görülmüştür.

*...biz müstakil sınıf üzerine tabii üniversitede eğitim alıyoruz. Birinci sınıflar ayrı, ikinci sınıflar ayrı. Ve planlama yaparken de her ne kadar birleştirilmiş sınıf okutsak da planlamamızı bağımsız sınıf üzerinden yapıyoruz. Yani ben birinci sınıflara ayrı bir plan, ikinci sınıflara ayrı bir plan çıkartıyorum. Ama ders işlerken bu plana sadık kalamıyoruz. Çünkü bir sınıfa ödevli ders işletirken diğer sınıfa aktif ders yaptırmak zorunda kalıyorsunuz. Ama yani bu uygulamada sıkıntıya düşürüyor. Çünkü ödevli ders çalışan grubun soru sorması gerekiyor. Aktif dersi kesiyorsunuz, onların sorusunu cevaplıyorsunuz. Yani planlama aşamasında şunu şu şekilde, bunu bu şekilde yapacağım dediğiniz o aşamaların hiçbiri tutmuyor. (K5)*

Bu araştırmanın katılımcıları programlardaki kazanımların birleştirilmiş sınıflarda yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K1, bu durumunu "...yapmak istediğin etkinlikleri yapamıyorsun. İzletmek istediğin videoları ve çözdürmek istediğin testleri çözdüremiyorsun." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan biri, programın işlenmesinde müstakil sınıflarla farklılıklarının öğrenci açısından yarattığı durumu şu şekilde açıklamıştır:

*Normal bir okulda birinci sınıflar birinci dönemin sonunda bütün harfleri görmüş iken ya da hadi en kötü ihtimalle sadece son grup harfleri kalmışken harfleri birleştirip kelimeleri okuyabiliyorken biz daha birinci dönemin sonunda üçüncü grup harflere geçmemiş oluyoruz. Bu da zaten benim öğrencilerimle diğer okullardaki öğrencileri kesinlikle ayırıyor. (K5)*

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görevleriyle ilgili konularda birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları her konuda paylaşımcı oldukları fakat herkesin farklı bir uygulama içerisinde oldukları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

*Planlamada zaten birleştirilmiş sınıfa uygun bir planlama yok. Hiçbir şekilde yok. Öğretmenlerde de bence bu konuda bir birlik yok. Çünkü herkes deneme yanılma yoluyla öğreniyor. Hangisi, hangi konuda yani hangi planda işe yaradı ise ona devam ediyor. Çünkü ortak bir plan yok. Birleştirilmiş sınıflara uygun uygulayabileceğiniz, bize örnek gösterilen bir plan yok. Biz bağımsız planlama yapıyoruz her sınıf grubuna göre. Dediğim gibi öğretmen de bunu uygulamaya geçirdiğinde, hangisi daha hoşuna giderse, hangisi daha işler olursa kendisi için onu uyguluyor. O yüzden diğer öğretmenlerle de bence aramızda bir birlik yok. (K5)*

### **3.1.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Zorluklar**

Araştırmada birden fazla sınıfla ders yapmanın zaman yönetimi, materyal eksikliği, ölçme değerlendirme uygulamalarının sınıf yönetimi açısından sorunlara sebep olduğu görülmüştür. Bu araştırmada katılımcılar, bir ders saatinin bir bölümünü ödevli gruptaki öğrenciler için etkinliği açıklama

ve yönergeleri anlatma; bir bölümünü de aktif ders işlemek amacıyla planlarken zamanı yönetme konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

*Birleştirilmiş sınıfta en çok zorlayan durum zaman sıkıntısı. Yani aynı sınıfta farklı iki şubenin bulunması. İşte bu hedeflediğimiz bir konu müfredata göre tam ilerleyemedik. Çünkü gerçekten zamanımızı çok harcıyor. Diyelim ki şubenin birini ödevlendirme, birini öğretmen yaptığımızda ödevlendirme yaptığımız kısım bu da önceden bir ödevlendirmenin hazırlanması, daha sonra bu ödevlendirmenin tekrar değerlendirilmesi gibi zaman harcıyoruz. Dersini işlediğimiz sınıfta da zaman daha dar oluyor. Ve biz mesela bu ders işlerken de diğer ödevlendirdiğimiz sınıftan; 'Öğretmenim işte bu nasıl oluyordu? 'Burayı ben tam anlayamadım.' deyip bölmeleri de tabii ders işlediğimiz şubede zamanımızı azaltıp daha verimli çalışmamızı engelliyor. En büyük sorun bu. Yani bu sebepten dolayı zamanı tam değerlendiremediğimiz için müfredatı da tam tamına ilerleyemiyoruz. (K7)*

Birden fazla sınıfı yönetirken ödevli gruptaki öğrenciler için araç-gereç ve materyal yetersizliğinin sorun oluşturduğu dile getirilmiştir.

*Derslerde daha çok öğrencileri ödevlendirme konusunda kaynak eksikliği olabiliyor... ne kadar çok kaynakla çocuğu haşır neşir edersek, bu kaynak dediğim sadece kitapları kastetmiyorum. Oyuncaklar olabilir, materyaller olabilir. Bunların çok, malzemenin bol olması gerekiyor birleştirilmiş sınıfta ki başka bir sınıfla ders yaparken diğer sınıfları onlarla meşgul edebilmek gerekiyor. Dikkatlerini toparlamak gerekiyor. Yoksa gürültü ve dikkat dağınıklığı, bir kargaşa olabiliyor. Bu da insanı çok yoruyor. (K2)*

Bir dönemde 4. sınıflarda her dersten iki tane yazılı sınav uygulanmaktadır. 4. sınıfların yazılılarının olduğu saatlerin diğer sınıflarla ders işleyişinde sınırlılıklar yaşattığı görülmüştür.

*Dörtlerin bence birleştirilmiş sınıfta olmaması gerekiyor. Sınavları var ve biz o sürede, sekiz tane dersten sınav oluyorlar. Sekiz saatleri, diğerlerinin kitap okumayla geçiyor. Tamam ya da etkinlik çıkarıp vermek lazım. Onda da benim yanıma gelemiyorlar. O yüzden birazcık sınavlarda zor oluyor. Yani birleşmiş sınıflarda bence olacaksa da olmaması lazım da olacaksa da bence dörtleri taşımaları. Onlar zaten beşe geçtiklerinde bunlar taşınıyor. (K3)*

### **3.1.4. Rollerin Sergilenmesi ile İlgili Zorluklar**

Üzerinde müdür yetkililik görevi bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, gün içinde ani gelişen, yönetimle veya okulun başka sorunlarıyla ilgilenmek durumunda kaldıkları görülmüştür. Örneğin, okulun ısınmasıyla ilgili işlerden dolayı derslerin aksadığı hatta bazı derslerin yapılamadığı ortaya çıkmıştır.

*Dersin çok bölünüyor müdür yetkili isen. Sürekli işte hocam şu yazı lazım telefon ediyorlar dersin ortasında. Hocam bu acil. Hemen yap hocam. Şunun yapılması gerekiyor, hemen yap. Yani ne teneffüs oluyor ne ders saati dinliyorlar ne öğle aran var. Sürekli bir koşuşturmaca, yoğunluk içerisindeyiz. (K8)*

### **3.1.5. Aileden Kaynaklı Zorluklar**

Eğitimde ailenin rolü çok önemlidir. Birleştirilmiş sınıflı okullar köy okulları olduğundan ailenin çalışma hayatından dolayı çocuğa zaman ayıramadığı, okulla ilgili görevlerini yerine getiremediği, okul ihtiyaçlarının giderilmediği ve öğrencilerde devamsızlık durumları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada katılımcı öğretmenler, öğrencilerin ailelerinin eğitime desteğinin eksikliğine değinmişler ve ailelerin ilgisizliği ile ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

*Merkez bir köy ve genelde zaten eğitime bakış açısı olumlu olan ya da bu konuda çocuklarını iyi yetiştirmek isteyen aileler, birleştirmiş sınıfta okumalarını çok istemiyorlar açıkçası. O yüzden*

*de merkeze getirip götürüyorlar. Ya da ev alıp, akrabalarının yanına yerleştirip bir şekilde o problemi çözüyorlar. Ve genelde köyde kalan ve bir şekilde okusun isteyen, maddi durumu iyi olmayan ailelerimiz de birleştirilmiş sınıfı tercih ediyor. Tabi köyü tercih ediyorlar. Böyle olunca da biraz gelir düzeyi düşük olan ailelerin, işçi sınıfından genelde fabrikaya giden anne babaların çocukları bizde. Yani eğitime ne kadar destek olmaya çalışsalar da çocuklarıyla gün içinde ilgilenemediklerinden vardiyalı çalıştıklarından, yani bendeki çocukların çoğu anne ve baba desteği olmadan kendi kendine okumaya çabalayan, babaanne ya da dede yardımıyla bir şeyler yapmaya çalışan çocuklar. (K2)*

Köy yaşantısının çocuğun üzerine sorumluluklar yüklediği ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen, ailenin kendi işleriyle ilgili çocuğa verdikleri görevden dolayı devamsızlık oluştuğunu ve bu durumu engelleyemediğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

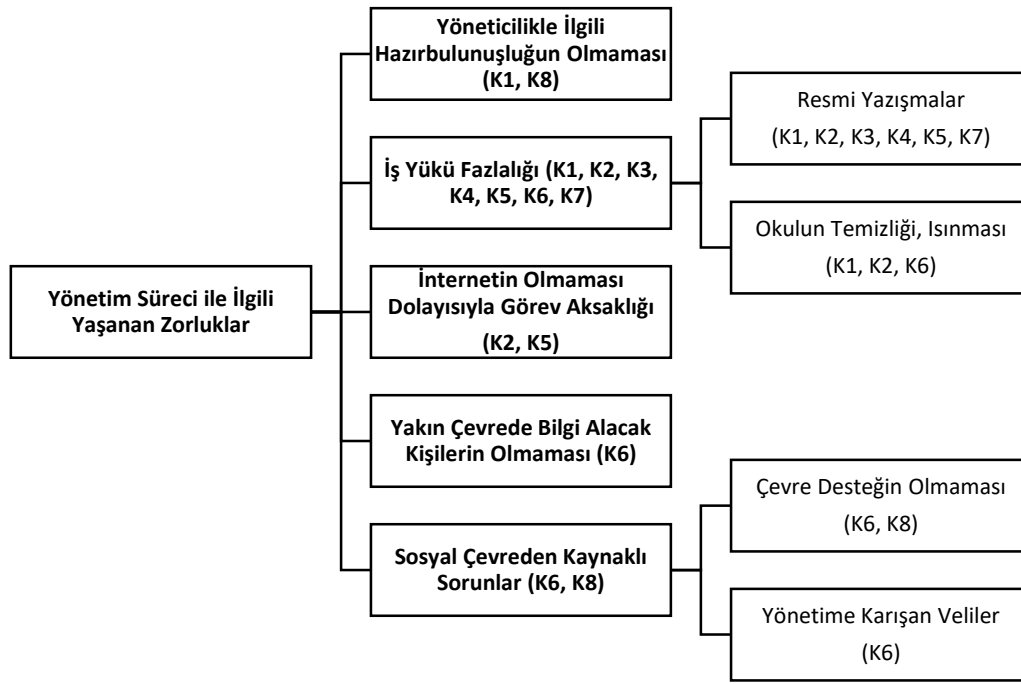
*Genellikle bahar havalarda işte okulun son yaz döneminde eğer aile tarımla uğraştığı için, hayvancılıkla uğraştığı için işte iki tane öğrencisi var. Biri A okuluna birini B okuluna taşımali gönderiyor mesela. Burada şunu yapıyor işte. Diyor ki bir gün okula sen git, ertesi gün okula, sen git. Hani nöbetleşe öğrenciyi evinden gönderiyor okula. Yani devamsızlık yaptıran veliler var. Anne baba tarlaya gidiyor, e hayvan güdülmesi gerekiyor diyor. O yüzden evde de başka bu işle ilgilenecek biri olmadığı için ki o da doğru değil o yaşta. Diyelim benim ikinci sınıftaki öğrencim 10'dan fazla inek gütmeye gittiği gün oldu yani ki bunun önüne geçemedik. (K7)*

İlgili çevrede kültürel, sosyal, ekonomik koşullar, cinsiyet rollerine yönelik algı ve aile yapısının oluşumu ve yönetiminde rol oynamaktadır. Bir öğretmen ataerkil aile yapısından dolayı olumsuz öğrenci davranışlarını düzeltemediğini şöyle açıklamıştır:

*Biz hiç babalarla muhatap değiliz önce onu söyleyeyim. Çocuklarla ilgili herhangi bir sıkıntıda ya da herhangi bir konuşmamız, eğitim öğretimle alakalı bilgi vermemiz gereken durumlarda sürekli annelerle muhatabız. Ama işte sıkıntı da şu ki aile geniş aile şeklinde yaşıyor. Annenin geniş aile içerisinde hiçbir söz hakkı yok. Yani ailede eğer bir şeylerin değiştirilmesini istiyorsanız babayla ya da dede ile muhatap olmak zorundasınız. Yani mesela çocuk yaramazlık yapıyor dediğimizde, yani bunu anneye söylediğinizde evde onun hiçbir etkinliği yok. Annenin hiçbir etkinliği yok. Anne eve gidip de işte oğlum kendine çeki düzen ver dediğinde dedenin otoritesiyle karşılaşılıyor ve böyle olduğunda da çocukta, mesela sosyal ilişkilerde sıkıntı yaşayan, akranlarıyla sıkıntı yaşayan çocukların hiçbirinde düzelmeye yaşamadık biz. Çünkü biz anne ile muhatap olmak durumunda kalıyoruz. Dede ve babayla muhatap olamıyorsunuz, gelmiyorlar çağırırsanız da okula, hiçbir şekilde görüşme sağlayamıyorsunuz. (K5)*

### 3.2. Yönetim Süreci ile İlgili Yaşanan Zorluklar

Bu araştırmada katılımcıların yöneticilikle ilgili hazır bulunuşluğunun olmaması, iş yükünün fazla olması, okulda temizlik, ısınma gibi alanlarda çalışan personel bulunmaması, internet bağlantısının olmaması, mesleki destek bulmada zorlanması ve çevreden yeterli destek alınamaması gibi yönetsel açıdan sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

**Şekil 2.** Yönetim Süreci ile İlgili Yaşanan Zorluklara Ait Tema ve Kodlar

### 3.2.1. Yöneticilikle İlgili Hazır Bulunuşluğun Olmaması

Katılımcılardan ikisi hariç diğerlerinin daha öncesinde yöneticilik deneyimi bulunmamaktadır. Yöneticilik ile ilgili görevlerini süreç içerisinde zamanla, sorarak ve yaparak yaşayarak öğrendiklerini bununla ilgili bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir.

*Şunu şöyle söyleyeyim. Müdür yardımcılığı, müdürlük ile ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Ne yapacağımı bilmiyordum. Yazı istiyorlar, nasıl yazılacak bilmiyorum. Hiçbirinin eğitimini almadım. Zaten gönüllü yapılan bir şey değil. Okulda kimse yok. Mecburen ben yapıyorum. Çok zorlandım. Gerçekten ek ders yazılacak. Ek ders şimdiye kadar nasıl yazılır bilmiyorum. Hepsini sora sora... Milli Eğitime gittik. İlk müdür yetkililik verildiğinde, bir buçuk ay her gün Milli Eğitime gittim neredeyse. Yapamıyorum, bir şey nasıl yapılacak diye gidiyorum. Sürekli bununla uğraştım. (K8)*

### 3.2.2. İş Yüğü Fazlalığı

Katılımcılar hem öğretim hem yönetim görevleri bağlamında üzerlerinde çok fazla iş yükü olduğunu belirtmişlerdir. Bu iş yükünün içinde en zorlandıkları alanlardan biri üst makamlardan gelen resmi yazılara erişmek ve cevap vermek bunun yanı sıra okul binasının bakımı, temizliği, ısınması ile ilgili ihtiyaçların karşılanmasını sağlamaktır.

Okulun evrak işlerinin yürütülmesi ve buna ait sistemlerin kullanılması sürecinde sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Katılımcıların hepsi özellikle resmi yazışmalarla ilgili işlerde yazışmaların yapıldığı Doküman Yönetim Sistemi'ni (DYS) bilmemekten, bununla ilgili yeterli eğitim almadıklarından ve resmi yazıları cevaplamak zorunda olmalarından dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

*DYS sistemiyle yazı yazmam gerekince tabii biraz profesyonel bilgi bilmek gerekiyor ve bunun için kurs almak, ders almak gerekiyor. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine de bu dersler verilmiyor. Çünkü çok sık değişiyor. Müdür yetkili arkadaşlar hani görevlerini bırakabiliyor iki yılda bir, üç yılda bir. O yüzden bize planlı bir kurs verilmiyor. Kendimiz öğrenmek zorundayız.*

*O da bizi tabii zaman olarak çok yoruyor. Akşamları YouTube'dan dinleyerek ya da bilen arkadaşların yanına gidip sorarak öğrenmeye çalıştım. Ama beni bir üç ay, dört ay zorladı diyebilirim. (K2)*

*En çok zorlayan durumların başında idari işler geliyor. Hele son zamanda yapılan bu DYS olayı ile beraber hem DYS hem mail sürekli üst yazı geliyor ve bu üst yazılar müstakil bir tane okulda müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer öğretmenler eliyle yapılırken buradaki bütün işi biz yapıyoruz. Okulun hademesi de, öğretmeni de idarecisi de hepsi biz olduğumuz için aynı zamanda hem derslerle uğraşyoruz hem de bu işlerle uğraştığımız için en zoru, en çok zorlayan işler bizi bence bu idari işler. (K4)*

Katılımcılardan bir tanesi farklı bir istihdam şekli olan ücretli öğretmen statüsünde olduğundan, yöneticilikle ilgili rollerde sınırlı yetkilerinin olmasından dolayı bu sorunları daha çok yaşadığını belirtmiştir.

*Beni en çok zorlayan şöyle resmi yazıları direk benim Milli Eğitim'e getirip götürmem benim için zor. Çünkü mesela mail sisteminin çalıştığı okulda çalışmaması. Hangi yazı olursa olsun direk bunu elden Milli Eğitim'e götürmemiz beni çok yordu. Bunun haricinde tabii biz tam yönetici olmadığımız için sistemi tam anlayamamamız ve de sistemin bize karşı biraz daha kısıtlayıcı ücretli öğretmenlik yaptığım için. DYS bize açılmıyor. Artı işte e-okulda olsun MEBBİS' te olsun bize verilen yetki dar. O yüzden yani bu konuda baya bir sıkıntı yaşadık. (K7)*

Müstakil okullarda, memurun ve hizmetlinin yaptığı görevleri, birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğretmen, müdür yetkili rolü ile üzerinde taşımaktadır. Eylül ayında okulun eğitim- öğretime hazırlanması, temizliği, ısınması noktasında hizmetli personelin olmaması dolayısıyla sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

*Okulumuz sobalı olduğu için ilk zamanlar biz yakıyorduk sobayı. Çünkü o zaman TYP (Toplum Yararına Programı), o dönemde yoktu zaten. Hademeyi, kendimiz tutmaya çalışıyorduk zaten. Köyde belirlediğimiz bir kişinin sobaları yakması sadece sabah belli bir saat gelip yakıp gidiyorlardı. Gün boyu durmuyorlardı okulda. Çünkü onların da işleri var işte hayvan bakacaklar falan problemler oluyordu. (K2)*

### **3.2.3. İnternetin Olmaması Dolayısıyla Görev Aksaklığı**

Yazışmaların yapıldığı DYS, öğretmenlerin her türlü işlemlerinin yapıldığı MEBBİS, öğrenci işlemlerinin yapıldığı e-okul bilgisayar üzerinde internet tabanlı sistemler olduğundan, buralardaki iş ve işlemlerin, internetin olmaması veya az çekmesi dolayısıyla aksadığı belirtilmiştir. Örneğin K5 yaşadığı sorunu “Benim yaşadığım en büyük sıkıntım internet yoktu okulda. Bana DYS'den yazı gönderiyorlar. Ben o yazıyı göremiyorum. Yani hani benden beklenen şeyi göremiyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Özellikle DYS'nin ilk zamanlar Milli Eğitim Bakanlığının internet bağlantısı dışında açılmıyor olması dolayısıyla, öğretmenlerin farklı okullarda ve zor şartlarda bu sistemi kullanmak durumunda kaldığı görülmüştür.

*Başka yakın bir köydeki okula gidiyorduk. O da servisin aslında bize bir kazancı oldu. Yarım saat bir servis bekleme sürecimiz vardı. Oradaki öğretmenlerle biz birlikte gidip geliyorduk. O yarım saat süreçte dinlenmek yerine ben koştur koştur yazı bakmaya geliyordum ve oradaki müdür yardımcısını engelliyorsunuz. Yazılara nasıl cevap vereceğim? Sürekli soru sormak zorunda kalıyorum. Adam kendi işini bölüp bana yardımcı olmaya çalışıyordu ya da bazen onun işi oluyordu. Ben hiç yazılara bakamıyordum. Müthiş zordu o yıl yani. Ben o sistemi, şeyi öğrenene kadar, o internet gelene kadar müthiş zordu. Ve o dönemde şey de yok. Yani şu an MEB Ajanda uygulaması var. Telefonda dahi görebiliyorsunuz yazıları. Cevap verebiliyorsunuz ama o*

*dönemde böyle bir şey yok. Sadece Milli Eğitim bilgisayarlarından kullanabiliyorduk biz hani evdeki bir bilgisayara ben bunu yükleyemiyordum. (K5)*

### **3.2.4. Yakın Çevrede Bilgi Alacak Kişilerin Olmaması**

Bu araştırmada yer alan kadrolu öğretmenlerden bir tanesi hariç diğerleri farklı illerden bu okullara gelmişlerdir. İlk etapta, bilmedikleri konularda, çevrelerinde bilgi alabilecekleri tanıdık kişilerin olmamasının sıkıntısını da yaşadıklarını vurgulamışlardır.

*Bizim dezavantajımız bilgi alacağımız kişilerin etrafımızda fazla olmaması. Hele de dışarıdan buraya o sene gelip o senede başlıyorsanız küçük bir okulda. Şimdi bir çevremiz yok. İle yabancıyız, okula yabancıyız, Milli Eğitim çevremiz yok. Arayıp da danışabileceğimiz kimse yok. Bu tür şeyler yalnızlıktan dolayı problem oluyor yani. (K6)*

### **3.2.5. Sosyal Çevreden Kaynaklı Sorunlar**

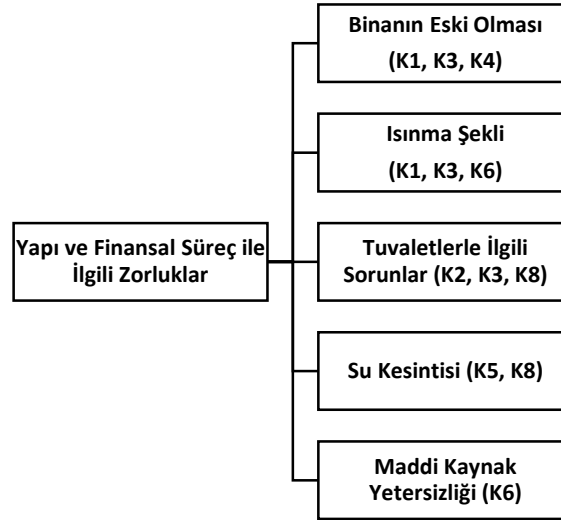
Okulun bulunduğu yerleşim alanının sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri müdür yetkili öğretmenlerin yönetim görevlerini yerine getirme süreçlerinde rol oynamıştır. Araştırmaya göre yakın çevrenin, yöneticilikle ilgili işlerde, müdür yetkili öğretmene destek olmadıkları, ilgisiz kaldıkları görülmüştür. Bu konuda K8, yaşadığı sorunu ve köy muhtarının yaşanan bu sorun karşısında tutumunu “Muhtar hiçbir konuda yardımcı olmadı mesela sürekli söylememize rağmen. Yani bahçe duvarlarımız iyi değil. Okulumuzun içi hep köpek kaynıyor. Okulun etrafı köpek kaynıyor. Gidiş gelişlerimiz böyle sıkıntılı.” şeklinde aktarmıştır. Aynı katılımcı sosyal çevreden destek bulma sürecinde yaptıklarını ise “İç cephe boyasını Milli Eğitim verdi. Boyacı lazım mesela. Muhtardan destek istedim. Yok köyde boya yapacak kimse...Jandarmalar öyle genel teftişe gelmişler. Jandarmadan yardım istedim. Köylülerden sordum. Şu an daha boyacı bulamadık. Şimdi boyacı arıyoruz mesela.” olarak ifade etmiştir.

Bu araştırmada yer alan bazı okullarda da çevrenin okul işlerine aşırı karışması ve müdür yetkili öğretmeni yönetmek istemeleri de yaşanan sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Örneğin K6, “Ben okula ilk gittiğim zaman çok büyük problemler vardı. Yani küçük bir okul olması samimiyet fazla ama eğer o dengeyi kuramazsınız samimiyet, sıkıntı. Okulu yönlendirmeye kalkıyorlar ve mesela içeride çalışan kişinin köyden olması da büyük bir problem.” şeklinde yaşadığı sorunu açıklamıştır.

### **3.3. Yapı ve Finansal Süreç ile İlgili Zorluklar**

Bu araştırmada katılımcılar okul binalarının aşırı eski olması dolayısıyla tadilat işleri gerektirmesi, ısınma, su, tuvalet gibi alt yapı sorunlarına yönelik sorunlar yaşamaları ve finansal kaynak sıkıntısı çekmeleri gibi sorunlarla uğraştıklarını belirtmişlerdir.



**Şekil 3.** Yapı ve Finansal Süreç ile İlgili Zorluklara Ait Tema ve Kodlar

### 3.3.1. Binanın Eski Olması

Bu araştırmada bir okul hariç diğerleri 1960'lı yıllarda yapılmış iki derslikten oluşan taş binalardır. Bina ile ilgili tamirat, tadilat, boya ve badana işleri olduğu görülmüştür. Bu işleri öğretmenlerin kendi çabaları ve girişimleri ile çözmek durumunda oldukları ortaya çıkmıştır.

*Binamızın boyanması gerekiyordu. Dış cephe baya aşınmıştı. Toplum Gönüllüleri Vakfından yardım istedim. Bütün girişimleri kendim yapıyorum her şeyi; boyasından elamanına fırçasına kadar. Müthiş bir koşturma içerisine girdik. Boyaları Milli Eğitim karşıladı sadece dış cepheyi. Demirleri özel kendimiz aldık. Bu şekilde TOG'a (Toplum Gönüllüleri Vakfı) dış cepheyi boyattırdık. (K1)*

Bir okulda öğretmen köy muhtarıyla birlikte doğrudan vali ile iletişime geçerek binanın çatı, duvar, kapı iyileştirmelerini yaptırdığını belirterek okulla ilgili yaptığı diğer işleri de şöyle aktarmıştır:

*...ben ilk geldiğimde eşimle ve babamla beraber okulun komple temizliğini, biz de babamla beraber badana boyasını yaptık. Ondan sonra köylüleri çağırdım. Köylülerle beraber okulun bahçesinde bir düzenleme yaptık. Daha sonrasında işte ... seramikten oraya bir tane dilekçe yazdım. Oradan üç palet boyunca fayans getirdim. O getirttiğim fayanslar, ama onlar çıkma fayans, yani şey ikinci el fayans gibi bir şeydi yani. Hani bu defolu, defolu fayans getirttik. Onlar da sağ olsunlar, verdiler onları kendimiz döşedik, gece gündüz çalıştık. Ne bileyim bir sürü şey yaptık o süreçte. (K4)*

### 3.3.2. Isınma Şekli

Bu araştırmada yer alan iki okulda kalorifer sistemi vardır. Fakat bir tanesi çok eski olduğu için çalışır durumda değildir. Genellikle bu okullar soba ile ısınmaktadır. Milli Eğitim kömür ihtiyacını karşılamaktadır fakat kömürün kalitesiz olması ve kalorifer kömürü olması gibi sıkıntılar oluşturmaktadır. Odun ihtiyacı ve sık eskiyen soba kovalarının temininde öğrenci velilerinden destek alınmaktadır.

*Binanın ısınması sobayla. Kömür kullanıyoruz. Soba kovaları sıklıkla deliniyor. Bize kömür olarak kalorifer kömürü veriliyor. Bir ayda yedi sekiz tane soba kovalasını çöpe atıyoruz. Bu soba kovalarıyla ilgili velilerden artık soba kovaları istemek zorunda kalıyoruz onun da mahcubiyetini yaşıyoruz aynı zamanda. (K1)*

*Kömürler çok kötü olduğu için yanmadı mesela biz hep odun yaktık, odun yandığı için de harlı ateş olduğundan kovalar deliniveriyor. Bir de iyi kalitelisi ve kötü kalitelisi varmış bunların. Tabii aileler de iki katı fiyat olduğu için ucuz olanını tercih ettiklerinden çabuk eskiyor. Yani ben ekstradan kendi cebimden iki tane aldım. Onun dışında sekiz tane veliden aldım. Yanımda çalışan da bir tane daha aldı. Yani on bir tane kova ile bitireceğiz sezonu. (K3)*

### 3.3.3. Tuvaletlerle İlgili Sorunlar

Bu araştırmadaki okullarda tuvaletler, okulun dışında ayrı bir bölümdedir. Soğuk ve yağmurlu havalarda öğrenciler zorlanmaktadır. Ayrıca tuvaletlerin giderlerinde tıkanmalar yaşanmaktadır.

*Tuvaleti de dışarda. Erkek ve kız tuvaleti olmak üzere küçük bir tuvaletimiz var. Fakat tuvalette bizim gider problemimiz var. Zaman zaman itfaiye çağırıp temizletmek ya da köyden bilirkişileri çağırıp biraz tıkanma sorunları olduğu zaman halletmemiz gerekiyor. O da bizi biraz zorluyor. Her zaman itfaiye gelemeyebiliyor ya da çözülemiyor. Çünkü altyapı sıkıntısı var, yenilenmesi gerekiyor. (K2)*

Tuvaletlerin bu durumunun öğrenciler üzerindeki olumsuzluklarını K8, "Tuvaletimiz okul binamızdan uzakta ve bizim köyümüz çok soğuk. Zaten tuvaletin içindeki taşlar, lavabolar, aynalar hepsi kırık. Onları falan da bildirdim, yaptırılmalı diye. O tuvalete çocukların kış boyunca gidip gelmesi mesela sürekli hasta olmalarına sebep oluyor." şeklinde ifade etmiştir.

### 3.3.4. Su Kesintisi

Bir okulda kış şartlarında hidroforun bozulması sebebiyle su kesintisi yaşandığı, hidroforla ilgili sorun halledilemediği için yılın büyük bir zamanının susuz geçirildiği söylenmiştir.

*Benim okulumda su yoktu mesela altı ay boyunca, altı ay boyunca ben su için uğraştım. Köyümüz yüksekte. Hava soğuduğu an kışın eksilere düştüğünde hidrofor patlıyor. Hidrofor patlayınca okula su gelmiyor. Depoya su gelemiyor. Bundan dolayı işte o buzların çözülmesini beklemek gerekiyor. Bir de Milli Eğitim'den onu yaptırmak için hani artık ödenek, yaptıracak birilerini bulmak gerekiyor. Milli Eğitimle her sene bu olay yaşandığı için yardımcı olmak istemiyor. Ben neredeyse patladı bir buçuk ay boyunca sürekli Milli Eğitim'e gittim geldim. Yapacağımız bir şey yok dediler. Düşünebiliyor musunuz? Sususuz, pandemi dönemi ve her sene bunu yaşıyoruz. (K8)*

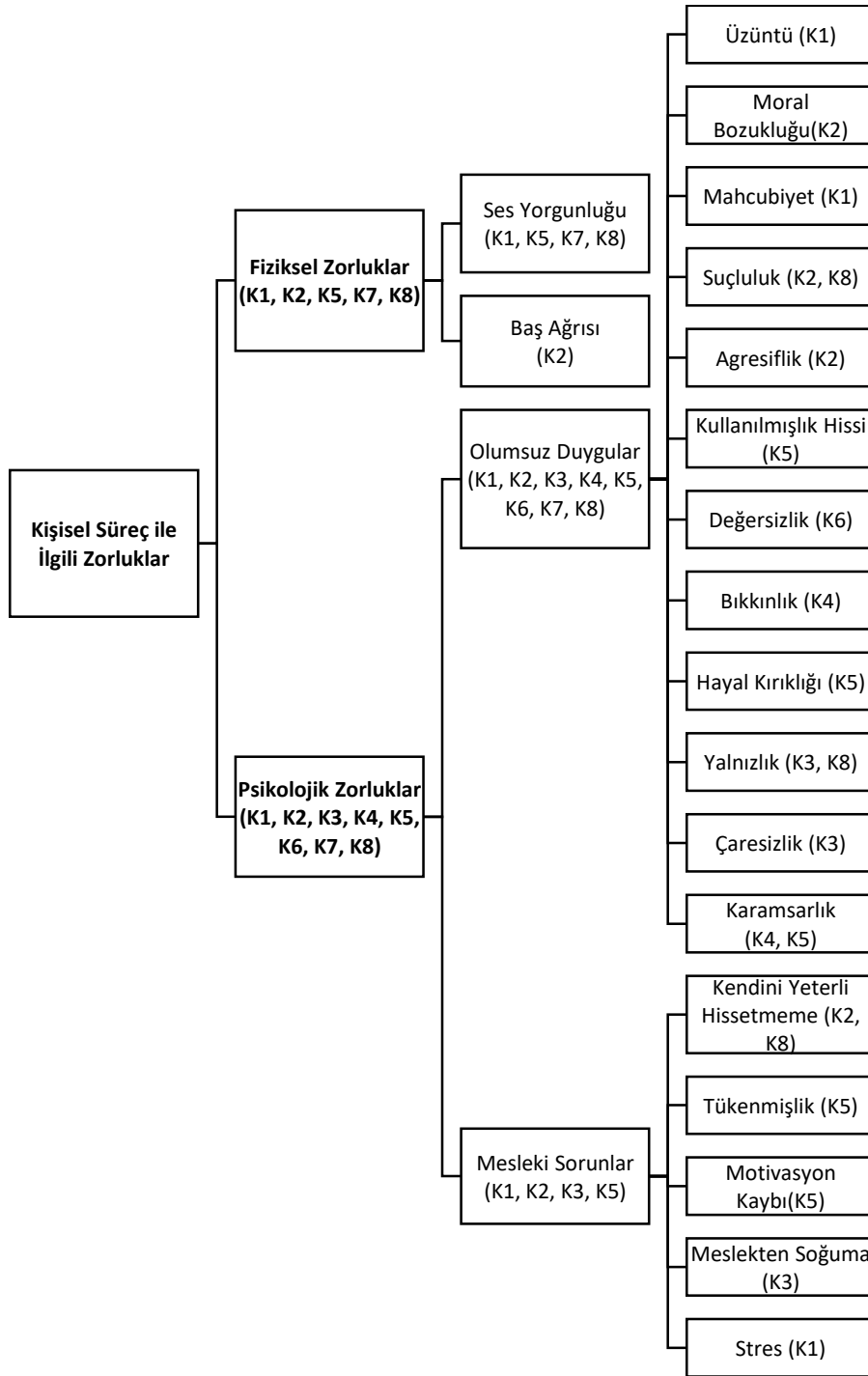
### 3.3.5. Maddi Kaynak Yetersizliği

Bu araştırmanın katılımcılarının dile getirdikleri sorunlardan biri de okul binasıyla ilgili işlerde maddi kaynak bulamamalarıdır.

*Maddi destek yok. Ne yazık ki maddi destek hatta sıfır. Kendimiz artı Milli Eğitim'in donatım servisinden sürekli bu şekilde. Yani biraz kendimiz, biraz o, bazen böyle artık. Hani maddi durumu iyi olan insanlardan başış. Ama başıştan kastımız da öyle büyük meblağlar değil. Belki 50 TL, belki 100 TL olan da. Ne halledebilirsiniz o şekilde yani hani bir destek yok. (K6)*

### 3.4. Kişisel Süreç ile İlgili Zorluklar

Bu araştırmada yer alan katılımcılar birleştirilmiş sınıflarda müdür yetkili öğretmen olarak fiziksel ve psikolojik açıdan zorlandıklarını belirtmişlerdir.

**Şekil 4. Kişisel Süreç ile İlgili Zorluklara Ait Tema ve Kodlar**

### 3.4.1. Fiziksel Zorluklar

Birden fazla sınıfı yönetmek ve okulun diğer işleriyle ilgili sorumluluklar, öğretmenlerde ses yorgunluğu ve baş ağrısı gibi fiziksel zorluklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

*Beni en çok zorlayan durum 40 dakikalık ders saati boyunca çoğunlukla birkaç dakika bile olsa sesimi dinlendirememek. 1. sınıf ile başlayıp onları ödevlendirdikten sonra 2. Sınıf derken 3 ve 4 sonrasında tekrar 1. sınıf müthiş bir koşturma içinde öğle arası olur. (K1)*

*Birleştirilmiş sınıfta planlama ağır. Bir de bunun içine özel öğrencileri koyalım ana sınıfa gitmeyenleri koyalım. Daha da ayrıntılı bir plan karşınıza çıkıyor ve ayrıntılı düşünmekten eve gelince evdeki işlerin de ayrıntısı var. Bir de o boyutu var. Ben beynimin durduğunu hissettiğim zamanlar çok oldu ve o yüzden baş ağrıları çektiğim ya da agresifleştiğim çok olmuştur. Bende kişilik olarak da sıkıntı yaratmıştır yani. (K2)*

### 3.4.2. Psikolojik Zorluklar

Birleştirilmiş sınıfın ve yönetim görevinin bir arada olması öğretmenleri fiziksel olarak etkilemesi yanı sıra psikolojik açıdan da zorlamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin; üzüntü, moral bozukluğu, mahcubiyet, suçluluk duygularını yoğun olarak yaşadıkları ve fazla iş yükü dolayısıyla stresli oldukları görülmüştür. Bazı öğretmenler agresif davranışlar sergilediklerini, kendilerini kullanılmış hissettiklerini ve toplum tarafından kendilerine değer verilmediğini ifade etmişlerdir. Örneğin K1, yöneticilikle ilgili görevlerde zorlandığında ilgili sorumluluğunu yerine getirmek için yapması gerekenleri diğer yöneticilere sorma sürecinde “ ... yönetici konumundaki arkadaşlarını her defasında sıkıla sıkıla ararsın. Bu durum çok üzer mahcup eder. Kızara bozara Milli Eğitimi ararsın. Yapamadığın işlerde onlar da rahatsızlıklarını mimikleriyle belli ettiklerinde daha da kötü hissedersin.” İfadesiyle yaşadığı sürecin kendisindeki psikolojik etkilerini dile getirmiştir. Ayrıca hem öğretme hem yönetme görevinin stres yaşamasına neden olduğunu şu şekilde anlatmıştır:

*Sınıf öğretmeni olarak başladığım için yöneticiliği bilmiyordum ve yöneticilik adına yapılacak olan işleri sil baştan öğrendim. Okul yöneticisi olarak sınıf içerisinde bu kadar yoğunluk içerisindeyken ... yazıların cevaplanması ve toplantılara katılmak durumunda kalıyoruz. Bütün idari ve yapı bina işlerinin bütün sorumluluğu üzerimizde. Bu kadar çok yük sorumluluk insanı stresli yapıyor. (K1)*

*Yani bakıyorsunuz şehre gideceksiniz, köyden çıktınız, paçalarınız toz olmuş ayakkabılarınız çamur olmuş olabiliyor. Milli Eğitim’e girdiğinizde ya da başka bir ortama kendimi çok kötü hissediyorum. Yani bakıyorum. Şık, şık bayanlar böyle topuklu ayakkabılarla, şıkır şıkır okuldan gelmişler. Ama siz böyle tozlu, isli paslı bir şekilde. (K2)*

*Saygınız olmuyor. Hani sanki şey gibisiniz? Nasıl desem? Hani senin çok fazla bir öğretmenlik vasfının olmadığı için orada çalışıyormuşsun. Böyle bir durum var...hani sohbet ediyoruz diyelim. Tanıştıktan sonra, işte sınıf öğretmeniyim. Şey, sınıf öğretmeni misiniz? Evet. Ben sizi lise öğretmeni gibi düşünmüştüm mesela. Niye? Yani ben sınıf öğretmeniyim, niye? Sınıf öğretmenin farklı bir tarzı mı var? Ya da böyle? Ya da mesela şöyle bir şey de var hani işte. Nerde öğretmenlik yapıyorsunuz?.....’da öğretmenim. Ha köy okulu mu? Yani bu tür şeylerde de hissediyorsunuz. Yani biraz toplumdaki kaynaklı. Yani biz onları bir yere getiremediğimiz için sanki orada hani o işi, sanki orada sen eğitim- öğretim yapmıyorsun gibi. (K6)*

Öğretmenlerin kendini yeterli hissetmeme, tükenmişlik, motivasyon kaybı, meslekten soğuma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlar karşısında bıkkınlık, hayal kırıklığı, yalnızlık, çaresizlik, karamsarlık oluşmuştur. Örneğin K3, yaşadığı çaresizliği, yetersizlik hissini ve mesleğe yönelik tutumunun değişimini “...soğudum meslekten, öğretmenlikten ne olduğumuz belli değil yani. Hiçbir şey değiliz gibi geliyor bana çünkü. Vicdan yaptığımız zamanlar da oluyor ama. Ben her elimden geldiğince çok çok üstünü göstererek işlerimizi yürütmeye çalışıyoruz. Ama yetmiyor. Yetmediğimi hissediyorum. Çaresizlik.” şeklinde dile getirmiştir.

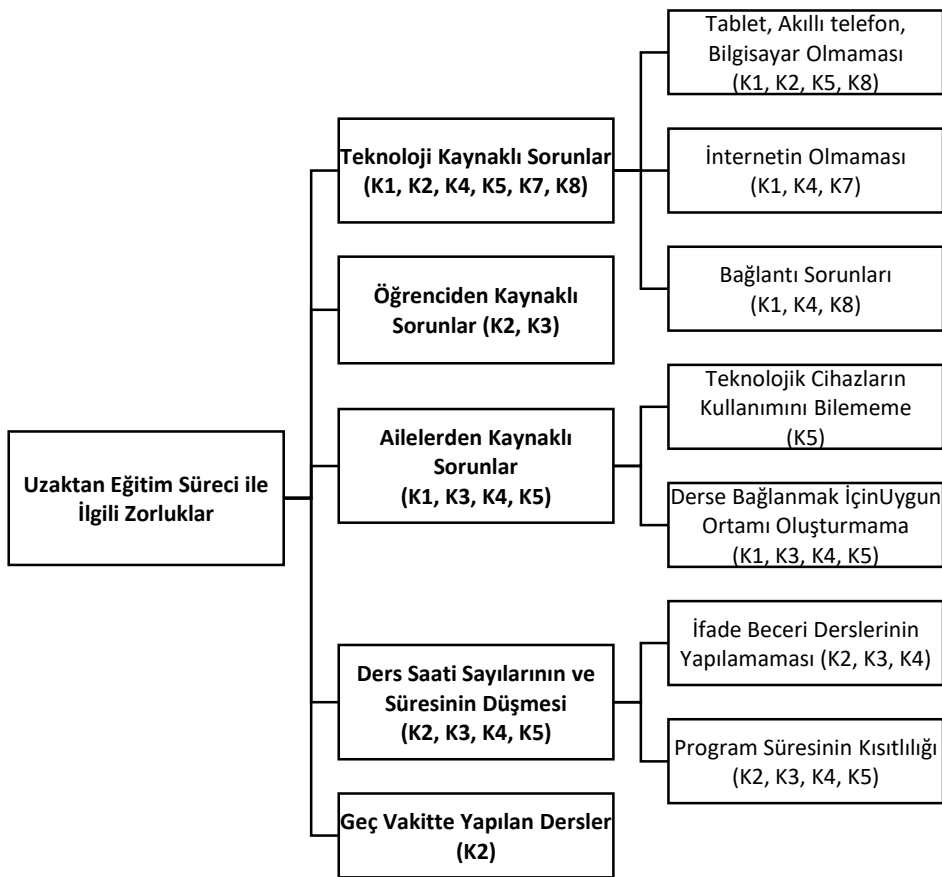
*İki sınıfla birlikte ders işlemek çok zor, insanda böyle bir yetersizlik duygusu oluşuyor. Çocuklara yetemediğini, gerektiği gibi zaman ayıramadığını ve konuları yetiştiremediğini düşünüyorsun*

sürekli. Çocuklar sürekli sanki eksik kalıyormuş duygusu oluyor. Bu da insanda yetersizlik duygusu oluşturuyor. Ben de bunu oluşturdu birleştirilmiş sınıf. Bir de böyle suçluluk eğer hani sorumluluk duygunuz yüksek bir insansanız suçluluk duygusu hissettiriyor. Çünkü öbür çocuk diyorsun ki şunu görmesi gerekiyor. Merkezdeki çocuk bunu görüyor şu anda. Ama o orada değil, daha geriden gidiyor. (K8)

### 3.5. Uzaktan Eğitim Süreci ile İlgili Zorluklar

Bu araştırmada pandemi sürecinde uzaktan eğitimin; teknolojik eksiklikler, ailelerden ve öğrencilerden kaynaklı sorunlar, birden fazla sınıfın sorumluluğu dolayısıyla bazı derslerin işlenememesi ve programların yetiştirilememesi dolayısıyla verimli olmadığı ortaya konulmuştur.

**Şekil 5.** Uzaktan Eğitim Süreci ile İlgili Zorluklara Ait Tema ve Kodlar



#### 3.5.1. Teknoloji Kaynaklı Sorunlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde teknolojik açıdan kaynaklara erişim ve kullanım açısından çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim teknoloji temelli bir eğitim olduğundan bu süreçte tablet, akıllı telefon, bilgisayarı olmayan öğrencilerle uzaktan eğitim yapılamadığı görülmüştür. Öğretmenlerden ikisi WhatsApp üzerinden dersleri yaparken altı tanesi EBA ve Zoom üzerinden bağlantı gerçekleştirmiştir.

*İlk etapta biz zaten herkeste bilgisayar evlerinde olmadığı için kiminde var kiminde yok. Bir planlama yaptık. Şöyle bir topladık derledik. Üç kişide bilgisayar var geri kalan 15-20 kişide yok. Böyle olunca dedim hepinizin WhatsApp'ı var. O zaman ben WhatsApp'tan ders işleyeyim.*

*Yapacak bir şey yok yani. Çünkü olan öğrencinin evine hepsini çağırırsak bir de birleştirilmiş sınıf. Gün boyu orası dersane gibi olacak. Veliler de buna çok razı olmadılar, gönüllü olmadılar. En iyisi bir WhatsApp grubu oluşturalım. Zaten öğrenci sayımız az. Bir WhatsApp grubunda da 7 kişiyle ders yapabiliyorsunuz. (K2)*

Bu araştırmada bazı öğrencilerin evinde internete erişim sağlanamaması dolayısıyla oluşan soruna K4, "En çok çocukların internete bağlanamaması, bundaki bağlanmadaki sorunlar veyahut da bağlandıktan sonra tekrar kopması veyahut da internet bulamamaları." şeklinde açıklama sunmuştur. Bazı öğrencilerle de bağlantı sorunları dolayısıyla yaşanan kesintilerden dolayı verimli ders işlenemediği vurgulanmıştır.

*Köyde internet doğru düzgün çekmiyordu. Biz dersi yapabilesek bile çocuklar benim dediğim on kelimedenden beşini anlamıyorlar. Çünkü sürekli internet kopuyor, ses yeterli gitmiyor. Onları bana gecikmiş olarak geliyor. Teknolojik açıdan yine çok sıkıntı çektik. Geneli hep çok eski. Böyle telefonlardan falan giriyorlardı yani internet yeterli değildi. (K8)*

### 3.5.2. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

Küçük yaş grubundaki öğrencilerin sürece uyumda zorlandıkları ve bazı öğrencilerin uyanamadıkları için sabah yapılan derslere giremedikleri belirtilmiştir.

*1. sınıflarda çok zorlandım gerçekten. Uzaktan eğitimde birinci sınıfta aşırı zorlandım. Topu topu 3 çocuğum vardı ama o üç çocuğu ekran başına oturtamıyordum. Yani bir tanesi ben istemiyorum ağlıyordu, devamlı omuz silkiyordu. Ekranda ağlayan bir çocuk. Omuz silken bir çocuk. Anne mücadele ediyor, baba ittiriyor, sürüyerek getiriyorlar ekranın karşısına. Yani böyle bir görüntü. Ne yapacağını bilemiyorsun. Çocukla konuşmaya çalışıyorsun dede kalkıp müdahale ediyor. Çocuğu parçalayacaklar. Diyorsunuz ki yani sakın olun. Tamam kızmayın. Bakın ben konuşmaya çalışıyorum onla. İstemiyorsa kapatalım, daha sonra yapalım. Ben artık öyle bir öğrencim vardı benim. (K2)*

*...normal okul gibi sekiz buçukta başlattım. Tabi çocuklar uykularına düşkün olduğu için özellikle bazı öğrenciler sekiz buçuktaki derslere katılamadılar. O internetten ya da girebilecek bir kaynağı yokluğundan değil, sadece uyku uyudukları için katılmadılar. Bizim dersimizi 10'da başlatın. Bizim dersimizi 12'de başlatın ben öyle değil. Her neyse bir gün 1'ler ilk grup. Üç guruba ayırdım, günde altı saat veriyordum. Bir gün 2'ler bir gün 3'ler sabahın ilk iki saatine denk gelecek şekilde ayarlıyordum. O kişiler o iki saate girmiyordu. (K3)*

### 3.5.3. Ailelerden Kaynaklı Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, velilerin teknoloji kullanımında yetersiz kaldıklarını ve ev içinde geçirilen süreci çocuk için gerekli eğitim-öğretimsel seviyede hazırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde bazı ailelerin teknoloji temelli programları kullanmayı bilmemelerinden kaynaklı sorunlar şu şekilde aktarılmıştır:

*...öğrencilerin hiçbiri ya da annelerin, annelerle muhatapız dedik ya, annelerin hiçbiri internet, akıllı telefon bu tarz teknolojik cihazları kullanmayı bilmiyorlar. Öğrenciler de bilmiyor. EBA'yı anlatana kadar bir ay geçti. EBA'yı kurmalarını anlatana kadar bir ay geçti ve kuramadılar. Yani benim 11 tane öğrencim vardı. Sadece üç tanesi bu interneti kullanmaya başlayabileceklerini, hani evlerinde interneti olduğunu söyledi. Onlara da EBA üzerinden bir şey yapamadık. Çünkü telefonlarına EBA'yı kuramadılar...(K5)*

Uzaktan eğitimde ailelere daha çok görev düşmüştür. Özellikle küçük yaş grubu öğrencileri için uzaktan eğitim saatinde öğrenciyi derse bağlamak tamamen velinin takibine kaldığından burada çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır.

*Çocuğun bir tanesinin annesi yoktu, babası da ilgilenmiyordu iki tane ikiz kardeş diyelim yani ikisi gibi işte kardeşler onlar mesela hiçbir şekilde bağlanma diye bir şey yoktu. Ne Zoom'dan ne de EBA'dan bağlanamıyorlardı. Onlar direkt mesela WhatsApp araması yaparak görüşebildik. Onlarla o şekilde yaptık. (K4)*

### 3.5.4. Ders Saati Sayılarının ve Süresinin Düşmesi

Uzaktan eğitimin; müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi ve oyun derslerinin işlenememesine, diğer derslerin de ders planlarının yetiştirilememesine neden olduğu ifade edilmiştir. Bir katılımcı uzaktan eğitimde eksik kalan dersleri işlemek için farklı yollar dendiğini şöyle aktarmıştır:

*EBA'dan bağlandığınız zaman sınıfları birleştiremiyorsunuz. Hani birleştirilmiş sınıf gibi ders yapamıyoruz. O EBA da sadece bir sınıfı yapabiliyorsunuz. Sadece ikinci sınıf, sadece üçüncü sınıf olarak yapabiliyorsunuz. Ayrı yaptığımız dersleri oradan yaptık ama mesela Resim, Müzik, Beden Eğitimi yaptığımız günlerde onları Zoom'dan yaptık. Veyahut ekstra yetiştiremediğimiz konular oldu. Mesela diyelim ki birinci sınıflarda, işte okuma yazmada ya da ekstra bir okuyun falan dediğimde onları da WhatsApp görüşmesi olarak mesela WhatsApp olarak. (K4)*

Uzaktan eğitimde ders saatleri 30 dk. olarak işlenmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda iki sınıfı olan öğretmenlerin her bir sınıfa haftalık 15 saat ders yaptıklarını belirtirken, dört sınıfın birlikte okutulduğu okullarda ise her bir sınıf için haftalık ders saati sayısının 10 saatin de altına düştüğü görülmüştür.

*Üç sınıf olunca ikiye saatten altı ders saati yapıyor. Zaten hepsiyle ikiye saat işledim... Tabi iki saat olunca veliler diyordu ki biz niye iki saat ders yapıyoruz? Mesela birinci sınıflar öyle diyordu. Gün boyu şehirdeki çocuklar altı saat ders yapıyor hocam biz neden iki saat yapıp bırakıyoruz? Çünkü öğretmenimiz bir tane diyordum. Benim de altı saat derse girmem gerekiyor. Normalde okulda da böyle aslında diyordum. Ben onlarla iki saat çalışıyorum. Diğer iki saat ödevlendiriyorum ya da bir saat çalışıyorum bir saat ödevlendiriyorum. Full altı saat öğretmenli ders zaten yapmıyorlar. Onun da farkına yeni vardılar veliler. (K2).*

### 3.5.5. Geç Vakitte Yapılan Dersler

Uzaktan eğitimde EBA üzerinden ders tanımlaması yapılırken, bazı günlerin ders saatleri Milli Eğitim Bakanlığının planlamasından dolayı akşam geç vakitlere kadar sarkmak durumunda kalmıştır. Uzaktan eğitime uyum sağlamada zorlanan bazı öğrencilerin ders işleyişini aksatmalarını önlemek için bu öğrencilere ayrı bir ders planlaması yapılmıştır. Bunun da aile içi sıkıntılar oluşturduğu görülmüştür.

*...Diğer iki öğrenci de onu bekliyordu gönlü olsun diye. Veliler tepki gösteriyordu. Hocam biz her gün Emir'i mi bekleyeceğiz? Her gün Emir'in gönlü olsun diye bizim zamanımız kayboluyor, baktım olmayacak o zaman dedim sizi ben ikiye böleceğim diğer iki öğrenciyi gündüz aldım Emir'i gece 9 ila 11 arası aldım. O da tabi evde benim problem oldu. Eşim bu sefer sen niye 9'da derse giriyorsun. Sen bizle de ilgilenmiyorsun. Kendi çocuklarım ayrıca gelip ders esnasında işte canlı derslerde bir şey sormak istiyorlar. Ama ben de dersteyim, oğlum gelme dersteyim diyorum. Ağlayıp gidiyordu. O zaman benim de oğlum birinci sınıfta. Öğretmeniyle hani görüşürken bir şeyi bilemiyor. Geliyor, anneme sorayım diyor ama ben de cevap veremiyorum falan. Bayağı bir evde böyle kaos ortamı oldu, sıkıntı oldu. (K2)*

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bu tür sınıflarda daha önce öğretmenlik deneyimleri olmadığı ve hizmet öncesi eğitimde de bu konuda yeterlilik kazanamadıkları için zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir (2014), birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini tespit ettiği çalışmada, aday öğretmenlerin %58'inin birleştirilmiş sınıflarda ders verecek kadar donanımlı olmadıklarını ifade ettiklerini ayrıca uygulamalı eğitim alma imkânlarını yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Atalay ve Yener'in (2019) çalışmalarında da aday öğretmenlerden oluşan katılımcıların çoğunun teorik olarak verilen dersi yeterli bulmadıklarını, dersin uygulamalı yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Shareefa (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yaptıkları öğretimlerinde farklılaştırma stratejilerini uygulamada yetkinlik açısından eksik hissettikleri ve daha yetkin olabilmeleri için daha fazla bilgiye ve desteğe ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Aikman ve Pridmore (2001) öğretmenlik deneyimi eksikliğinin öğretmen eğitiminin bir sorunu olduğunu ve kurslara katılan katılımcıların da ilgili kursları sıklıkla herhangi bir pratik deneyime sahip olmadan tamamladığını belirtmektedir. Mpahla ve Makena (2021) tarafından yapılan çalışmada kırsaldaki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmen eğitimi sürecinde normal sınıflara göre eğitim alması dolayısıyla birleştirilmiş sınıfa özgü deneyim kazanmamalarının bir sorun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farklılıklar olduğu, birleştirilmiş sınıflara ait öğretim programlarının olmaması dolayısıyla ders işlenişinde ve içeriğin yetiştirilmesinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Dursun (2006) ve Summak, Summak ve Gelebek (2011) tarafından yapılan çalışmada birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıflarda uygulanan programın kullanılmasına ilişkin katılımcıların yarısından fazlası olumsuz görüş belirtmiştir. Shareefa (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için gereken yoğun planlama ve hazırlıklar açısından kısıtlı zamanlarının olduğunu ve yerine getirmeleri gereken farklı işlerin yükleri dolayısıyla zaman sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıflara özel bir programa sahip olmayan öğretmenler programın uygulanması ve yönetimi bağlamında sorunlar yaşarken bu sorun zaman yönetimi, materyal temini, ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi alanlarda da sınıftaki sürecin etkili yönetiminde olumsuz rol oynamaktadır. Birleştirilmiş sınıf ortamı, bir öğretmenin birden çok sınıfı idare ettiği bir bağlamı kapsadığı için öğretmenin sınıfını yönetme konusunda esnek olması ve ortaya çıkan çeşitli sınıf durumlarına uyum sağlaması gerekmektedir (Naparar ve Alinsug, 2021). Söz konusu sorunlar, sınıf içinde istenmeyen davranışların oluşmasına neden olabilmektedir. Çünkü mevcut çalışma sonucunda da birleştirilmiş sınıflı okulların kaynaklar açısından yetersiz olduğu, öğretmenli ve ödevli derslerin, sınıf ve zaman yönetimi açısından da zorluklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıfın bulunduğu gruplarda ölçme değerlendirme uygulamaları esnasında diğer grupların sınırlı etkinliklerle sıklığı sonucuna ulaşılmıştır. Atalay ve Yener'in (2019) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada; eğitim- öğretim boyutunda en çok, dersi planlamada, zamanı verimli kullanmada ve iki saat teorik olarak aldıkları dersi uygulamaya aktarmada kaygı duydukları görülmektedir. Bilir (2008) çalışmada birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenlerin, destek hizmetler ve donanım açısından daha çok ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada birleştirilmiş sınıfta öğretmenin farklı rolleri dolayısıyla ders akışının kesintiye uğramasından dolayı zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Elma (2013) öğretmenlerin, yönetsel işlerle ilgili sorumluluklarının çok fazla olduğunu ve bu durumun derse yoğunlaşmalarını engellediğini ayrıca okulun temizliğinin öğretmen ve öğrenciler tarafından yapıyor olmasının dersleri aksattığını dile getirmiştir. Benzer şekilde Aksoy (2008), birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğretmenlerin toplantılara katılmak, velilerle görüşmek, sınıfları temizlemek ve ısıtmak, tamirat yapmak ve malzemeleri sağlamak gibi birçok



yönetmelik görevi yerine getirmesi gerektiğini, bu ikili rolün meşguliyetlerini artırarak öğretme-öğrenme sürecine ayıracakları zamanı azalttığını ve öğrencilerin diğer yaşlılarının geride kalmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmada bu okulların veli grubunun ilgisiz oldukları, çocuğa evde ailenin işiyle ilgili görevler vererek çocuğun devamsızlığına sebep oldukları ve ataerkil aile yapısında anne olan velinin söz hakkı bulunmaması dolayısıyla olumsuz öğrenci davranışlarında düzelme olmadığı da ulaşılan sonuçlardandır. Karayel (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşadığı sosyo-kültürel sorunlar içerisinde en fazla oranı veli ilgisizliği oluşturmaktadır. Elma (2013) tarafından yapılan araştırmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu muhtar-velilerle ilişkiler boyutunda, velilerin eğitimin öneminin farkında olmadıkları üzerinde hem fikirdirler. Sidekli, Coşkun ve Aydın'ın (2015) araştırmasında da ailelerin ilgisizliği ve öğrenci devamsızlıkları gibi sorunların olduğu vurgulanmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin müdür yetkililik rolü ile ilgili en çok zorlandıkları görevin resmi yazılara cevap vermekle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Döş ve Sağır (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yönetimde en çok büro işleriyle ilgili işlerde sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Atalay ve Yener (2019) tarafından yapılan araştırmada da aday öğretmenlerin en çok evrak işlerini yürütmeye ilgili kaygı duydukları görülmektedir. Bu araştırmada resmi yazışmaların, MEBBİS'in ve e-okul'un bilgisayar üzerinde internet bağlantısıyla çalışan sistemler olması internet sorunu yaşayan bu okullarda bu sistemlerin kullanılmasında sıkıntılar oluşturmuştur. Sağ vd. (2009), araştırmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %73,6'sının yönetim boyutunda, teknolojik yetersizlikler bakımından sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada bir okul hariç kadrolu hizmetlisi bulunmayan bu okullarda, müdür yetkili öğretmenlerin, ısınma ve temizlik ile ilgili durumları bizzat kendileri ya da velilerden destek alarak çözdükleri görülmektedir. Bu okullarda göreve başlayan öğretmenlerin farklı bir ilden gelmeleri ve çevrelerinde bilgi alabileceği tanıdık kişilerin olmaması da diğer sorunlar arasındadır. Sosyal çevrenin köy yaşamı ve çalışma şekillerinden dolayı okulun ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında ilgisiz davrandıkları ortaya çıkmışken bazı velilerin de yönetime karışması ve yönlendirmek istemesi de farklı bir sonuçtur. Aikman ve Pridmore (2001), öğretmenlerin, günlük öğretim durumlarında karşılaştıkları sorunlarla baş etmede desteğe ihtiyaçları olduğunu ve ihtiyaçların sadece pedagojik açıdan değil iletişim kurmak, yollar, kuyular ve tuvaletler inşa etmek veya ebeveynler ve topluluk liderleriyle ortaklık kurmak gibi konularda da olabildiğini belirtmektedir. Taole (2022) tarafından yapılan çalışmada çoğu birleştirilmiş sınıflı okulda müdürlerinin kendilerinden gerçekleştirilmesi beklenen rollere yönelik eğitim almadıkları, normal bir okulda müdürlük deneyimine sahip olsalar bile birleştirilmiş sınıflı okullarda bu görevi yerine getirmeye hazırlıklı olmadıkları ve katılımcıların eğitim ihtiyacı hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada yer alan okulların binalarının sadece bir tanesi hariç 1960'lı yıllarda yapılan eski taş binalar olması binanın tamirat, tadilat işlerini gerekli kılmış, bu amaçla öğretmenlerin kendi çabalarıyla bu işleri yürüttükleri ve bizzat kendilerinin de çalıştıkları görülmüştür. Müdür yetkili öğretmenin bu sorunların üstesinden kendi çaba ve girişimleriyle Milli Eğitim ile görüşerek ve aileleri de sürece katarak geldiği ifade edilmiştir. Özdemir vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada okulların fiziksel şartlar açısından kötü olduğu ve maddi desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Binanın ısınmasının sobayla olması, gelen kömürlerin ısısının düşük olması dolayısıyla tutuşmaması ve ısıtmada yetersiz kalması, soba kovalarının sık eskimesi ve kovaların temini için velilerden destek istenmesi belirtilen diğer sorunlardandır. Tuvaletlerin binanın dışında ve kötü durumda olmasının soğuk ve yağmurlu havalarda öğrencilerin rahatsızlanmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bir okulda hidroforun kış şartlarında patlaması sebebiyle her yıl, bir okulda da ara ara su kesintisi yaşandığı tespit edilmiştir. Döş ve Sağır (2013), bu okulların fiziki sorunlarının benzer olduğunu, üstelik il merkezine uzak okullar

olması dolayısıyla fiziki problemlerin çözülmesi sürecinde aksamalar yaşandığını, köyden işi yapacak kişi ve malzeme temininde de sorunlar çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu okullarda yapı işleriyle ilgili düzenli finansal desteğin olmadığı sonucuna varılmıştır. Mulryan-Kyne (2007), özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki birçok birleştirilmiş sınıflı okulların kaynaklarının yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin bu tür öğretime yönelik tutumlarının genellikle olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada yer alan müdür yetkili öğretmenlerde ses yorgunluğu, baş ağrısı gibi fiziksel zorluklar ve üzüntü, suçluluk, mahcubiyet gibi olumsuz duygular ve bunlara bağlı olarak mesleki tükenmişlik, yetersizlik, motivasyon kaybı gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. İter (2015) araştırmasında birleştirilmiş sınıf kavramının metaforik olarak fırtına ortasında kalmış bir gemiye benzetilmesi birden fazla sorumluluğun ve imkansızlıkların içerisinde hissedilen bu duyguları destekler niteliktedir. Bir öğretmende velilerin görevlerini de kendisinin yapıyor olmasından dolayı kullanılmışlık hissi ve bir öğretmenin de köy öğretmeni olması dolayısıyla toplumda saygınlığının bulunmadığına olan inançla değersizlik duygusunu yaşadıkları görülmüştür. Elma (2013) tarafından yapılan araştırmada; sosyal mesleki destek boyutunda öğretmenlerin çoğu, okulla ilgili işlerin yerine getirilmesinde yalnız olmalarının onları meslekten soğuttuğu konusunda aynı görüştedir. İnce ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada müstakil sınıfta çalışan öğretmenlerin daha fazla iş doyumunu yaşadıkları, kişisel başarı açısından daha az tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Pandemi süreciyle birlikte eğitimin uzaktan devam etmesi durumu oluşmuştur. Uzaktan eğitim teknoloji temelli bir eğitim olduğundan bununla ilgili ailelerin internet, tablet, telefon ve bilgisayar olmaması dolayısıyla çocukların derslere bağlanamadıkları veya bağlantı esnasında kesintiler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Erbil vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre fiziksel alt yapıda en fazla teknolojik araçların eksikliği, internet bağlantısı sorunları ve EBA ve Zoom programlarının teknik sıkıntıları sebebiyle sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin bazıları WhatsApp'ı kullanırken bazıları EBA ve Zoom platformlarını kullanmışlardır. Uzaktan eğitimde kullanılan uygulamanın seçiminde ailelerde bilişim teknolojilerine ait cihazların ve akıllı telefonların varlığı ve öğrenci sayıları etkili olmuştur. Saygı (2021) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin %80'inin EBA platformunu kullanarak derslerini yaptıkları ve öğretmenlerin %55'inin ise EBA'yı kısmen yeterli buldukları görülmektedir. Ailelerin derslerin yapıldığı EBA, Zoom gibi programları kullanmayı bilmemesi ve özellikle 1. ve 2. sınıflarda derse bağlanması için evde uygun ortamı sağlamaması ve ders programını takip etmemesi diğer sorunlardandır. Bazı küçük yaş grubu öğrencilerin de sürece adaptasyonda sorun yaşadıkları, bazılarının da uyanamadığı için sürekli olarak sabahki derslere girmediği görülmüştür. Chan, Marasigan ve Santander (2021) tarafından birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sırasında modüler uzaktan öğretim konusundaki deneyimlerini ele alan çalışma sonucunda ebeveynlerin eğitimsel kapasiteleri yetersizliği nedeniyle çocuklarının öğrenmelerine rehberlik edemedikleri, destekleyici rollerine direnç gösterdikleri ve aynı zamanda çalışan ebeveynler oldukları için çocuklarına tam dikkatlerini veremedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenin uzaktan eğitim derslerini sınıfları ayırarak yapması öğrencilerin haftalık ders saati sayısını iki sınıfın birleştiği gruplarda 15'e, üç sınıfın birleştiği gruplarda 10'a, dörtlülük birleştirilmiş sınıflarda 7 ve 8'e düşürmüştür. Bu durum öğrencilerin müstakil sınıflı okullardaki yaşlarıyla aralarında farklar oluşmasına, programların yetişmemesine, müzik, görsel sanatlar gibi derslerin işlenememesine neden olduğu tespit edilmiştir. Gerek programdan gerekse öğrenciden kaynaklı geç vakitte tanımlanan derslerin aile içi ilişkileri de olumsuz etkilediği görülmüştür. Kaymaz'ın (2021), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında; uzaktan eğitimin aile içinde görevlerin

yapılmasını engellediği, aile ile iletişimi zayıflattığı ve aile bireylerine ayrılan zamanı sınırladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel hayat iş hayatı ayrımının da ortadan kalktığına değinilmiştir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümünde birleştirilmiş sınıflara yönelik dersler arttırılmalı ve özellikle bu derslerde uygulamaya ağırlık verilmelidir. Sınıf ve zaman yönetimi, materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından öğretmenlere zengin deneyimler kazandırılmalıdır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflara özgü öğretim programlarının geliştirilmesinin yanı sıra ders kitapları ve ders materyalleri açısından çeşitlendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir.

- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında sınıf yönetimi, velilerle iletişim, öğrenme- öğretim süreçleri, sosyal çevre ile iş birliği gibi konularda paylaşımı sağlayacak iletişim ağları oluşturulmalıdır. Kurulan bağlar ve paylaşımlar öğretmenlere yalnız olmadıkları hissettirip onların motivasyonlarını arttırabilir. Ayrıca daha önce birleştirilmiş sınıf tecrübesi olan müdür yetkili öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanabilecekleri destekleyici ortamlar oluşturularak mesleki yetkinlikleri artırılabilir.

- Müdür yetkili öğretmenlerin evrak düzenleme, resmi yazışmalar yapma gibi görevlerini yerine getirmeleri için gerekli eğitimlerin sistematik olarak sağlanması ve süreçlerle ilgili yardımcı görevlendirilmesi yapılabilir.

- Okul binasının tamirat ve tadilat işlemleri, ısınma sorunları, su kesintileri, internet alt yapısı, teknolojik eksikliklerinin iyileştirilmesi için bu okullara maddi ve insan kaynağı temini sağlanmalıdır.

- Çocuklarının eğitimi konusunda rollerine yönelik farkındalık kazanmak ve destekleyici bir çevre oluşturmak amaçlı aile eğitimleri sağlanmalıdır.

- Yukarıda ifade edilen program geliştirme, iletişim ağları oluşturma, mesleki rehberlik etme, aile eğitimleri verme süreçlerine yönelik yeni uygulamaların tasarlanması ve etkililiklerinin belirlenmesine dayalı deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

- Bu araştırma, müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak karşılaştıkları zorluklar ile sınırlı tutulmuş olup söz konusu durumun katkı sağlayıcı ya da destekleyici noktaları göz ardı edilmiştir. Örneğin görüşmeler esnasında sadece bir katılımcı zorlukların karakterini güçlendirdiğini ve pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile derslerde video izletebilme imkânı yakaladığını belirtmiştir. Bu açıdan birleştirilmiş sınıflarda müdür yetkili öğretmen olarak çalışmanın bireylerin kişisel, mesleki, vb. gelişimlerinde rolünü de açığa çıkaran derinlemesine araştırmalar tasarlanabilir.

### Kaynaklar

Aikman, S. & Pridmore, P. (2001). Multigrade schooling in 'remote' areas of vietnam multigrade schooling in 'remote' areas of vietna. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 521–536. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00012-8](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00012-8)

Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 218-228. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.05.002>

Atalay, F., & Yener, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretimi uygulamalarına ilişkin kaygılarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 15-31.

Benveniste, L. A., & McEwan, p. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: the case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46, 31–48.

- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Chan, J. R., Marasigan, A. C., & Santander, N. T. (2021). Multigrade teachers' experiences and learning assessments on modular remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Research*, 10(6), 95-107. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.6>
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.). Siyasal Yayınevi. (Eserin orijinali 2013'te yayınlandı).
- Döş, İ., & Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Elma, C. (2013) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75-87.
- Erbil, D. G., Demir, E., & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Erdem, A. R. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (3.baskı). Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Güler, T., & Aygün, M. (2019). Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan lisansüstü tezler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 5-32.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 14(4), 1450-1468. <https://doi.org/10.17051/io.2015.53507>
- İnce, B. N., & Şahin, E. A. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015702>
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş sınıf uygulaması olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 26-39.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Kızıldaş, Y., & Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1896-1914. <https://doi.org/10.17755/esosder.873276>
- Köksal, K. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Pegem Akademi.
- Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (KODA) (2019). *2018-2019 Faaliyet raporu*. [https://4carma.com/sites/default/files/annual\\_report/Koda%202018%202019.pdf](https://4carma.com/sites/default/files/annual_report/Koda%202018%202019.pdf). Erişim tarihi: 20.10.2022

- Little, A. W. (2006). Education for all: Multigrade realities and histories. In A. W. Little (Ed.), *Education for all and multigrade teaching. Challenges and Opportunities* (pp.1-26). Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3>.
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L., & Ranganathan, M. (2016). Process guidelines for establishing intercoder reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16(2), 198-212. <https://doi.org/10.1177/1468794115577012>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları*. [https://www.memurlar.net/common/news/documents/470984/06014646\\_birletirilmisnflar.pdf](https://www.memurlar.net/common/news/documents/470984/06014646_birletirilmisnflar.pdf). Erişim tarihi: 01.11.2022.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf). Erişim tarihi: 01.11.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. (2014). (Karar Tarihi: 16/6/2014, No: 2014/6459, Cilt: 54) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146459.pdf>. Erişim tarihi: 01.11.2022.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun Numarası: 1739, Yayın Tarihi: 24/6/1973, Sayı: 14574, Tertip:5, Cilt: 12, s. 2342. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim tarihi: 01.11.2022.
- Mulkeen, A. G., & Higgins, C. (2009). *Multigrade teaching in sub-Saharan Africa: lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia (Vol. 173)*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8065-9>
- Mpahla, N. E., & Makena, B. (2021). Rural primary teachers' experiences of quality teaching and learning in multi-grade schools. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 7445-7448). IATED.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100109. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2002'de yayınlandı).
- Pridmore, P. (2007) Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- Samancı, O. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (5. baskı). Pegem Akademi.
- 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.

- Saygı, H. (2021). Covid-19 Pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal Of Education*, 41(1), 167-181. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Summak S. M., Summak, G. E. A., & Gelebek S. M. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221-1238.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1459-1475.
- Taale, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 1-27.
- Weaver-Hightower, M. B. (2021). *Nitel araştırma nasıl yazılır* (S. Turan, Çev. Ed.). Asos Yayınları. (Eserin orijinali 2019'da yayınlandı).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

The education system in Turkey is divided into formal and non-formal education and formal education levels are grouped as preschool, primary education, secondary education, and higher education (National Education Basic Law, 1973). There are different applications in the education system according to variables such as the geographical location, climate characteristics and population distribution of the country. The multigrade classroom application is a system in which students at two or more levels are taught in the same classroom under the direction of a single teacher (Litte, 2006; Mulkeen, & Higgins, 2009; Pridmore, 2007; Samancı, 2019). The practice of teaching in multigrade classes, which exists in many countries, is found in sparsely populated areas or often rural areas where not enough students are enrolled to have a teacher at all grade levels (Mulryan-Kyne, 2007; Pridmore, 2007). The number of students, the number of classrooms and the number of teachers is taken into account during the formation of groups in the education-teaching process in multigrade classes. In these classes, while a group of students learn with the teacher, other groups learn by doing the homework under the guidance of the teacher under their own control (Samancı, 2019).

According to the 2018-2019 Annual Report of the Village Schools Exchange Network [KODA], 6603 teachers in Turkey are working in multigrade classrooms and 135924 students are studying in multigrade classrooms. In addition, it is stated in this report that 25% of the schools in Turkey are village schools, and three or a quarter of them are village schools with multigrade classroom practice.

According to the National Education Statistics Formal Education Report for the 2020-2021 academic year, the number of schools in basic education is 22527. Based on these data, it can be said that the number of schools that practice multigrade classes constitutes an important ratio among the number of primary education schools. The coronavirus, which emerged in Wuhan, China on December 31, 2019, evolved into a pandemic in a short time. The first case in our country was seen on March 11, 2020. Due to the epidemic, countries have made restrictions in many areas such as health, transportation, education, and social life. Since the schools providing multigrade classroom are rural schools and distance education includes technology-based education, it is thought that the distance education process creates more difficulties for students and teachers in these schools during the pandemic period. It is important to identify the difficulties in schools with multigrade classes, which have a key place in the current number of primary schools, in order to increase the quality of education in these schools. This information can be a guide for planning and making improvements by expressing the difficulties experienced by teachers working as an authorized principal, who are the main actors of these schools. The purpose of this research is to determine the difficulties of being a teacher in multigrade classrooms. In this context, the difficulty experiences faced by teachers working as an authorized principals while fulfilling their education, training and management duties were tried to be revealed, taking into account the pandemic conditions and normalization processes.

### **Method**

In this qualitative research, phenomenological design was used. Phenomenology; defines the common meaning of research participants' lived experiences about a phenomenon or concept (Creswell, 2015, p.77). In these studies, while collecting data, in-depth interviews should be conducted with people who have experienced the relevant phenomenon directly (Patton, 2014). The study group of the research consists of eight teachers working as authorized principals in the central district of a province in Anatolia in the 2021-2022 academic year. In this study, criterion sampling, one of the purposive sampling types, was used. In this study, while the participants were selected, working as a principal while teaching in the multigrade classroom was determined as a criterion. In this study, data were collected by semi-structured interview technique. Content analysis was used in the analysis of the data.

### **Results**

As a result of the analysis of the data obtained in this research, it was determined that the participants had problems about such as educational, managerial, structural, and financial, personal and distance education processes. It was stated that some of the participants of this study had no previous teaching experience in the multigrade classroom, which was a problem for them. Participants stated that they had problems due to the lack of separate teaching programs specific to multigrade classes, and it was emphasized that there were differences in practice among teachers. In the study, it was seen that teaching with more than one class caused problems in terms of time management, use of materials, and assessment and evaluation practices in terms of classroom management. The teachers stated that they had to skip classes due to problems such as management or school heating problems that developed suddenly during the day, and even they could not attend some classes. It has been revealed that the families of the students in the schools providing multigrade education cannot allocate time for their children due to their working life in and outside the village, and they cannot fulfill their school-related duties. In addition, student absenteeism has emerged due to these problems. In this study, it was revealed that the participants experienced administrative problems such as lack of readiness for management, excessive workload, lack of personnel working in areas such as cleaning and heating at school, lack of internet connection, difficulty in finding professional support and insufficient support from the environment. In this study, the participants stated that there are

many works that need repair due to the old school buildings. They also emphasized that they have infrastructure problems such as heating, water, and toilets. They stated that they could not find sufficient financial resources to solve all these problems. Teachers felt negative emotions such as helplessness, pessimism, and embarrassment as well as physical problems such as headaches and vocal fatigue due to workloads. Therefore, teachers lost their motivation, became alienated from the profession, and felt inadequate. In the distance education process, the teachers stated that the parents were insufficient in the use of technology and that they could not make the child ready for education in the home. In addition, the fact that teachers had to teach separately with student groups limited their interaction time with them.

### **Conclusion, Suggestion and Recommendations**

According to the research findings, it was concluded that the teachers working in multigrade classrooms had difficulties in the education-training process because they did not have any previous teaching experience in such classrooms and they could not gain proficiency in this subject in pre-service education. In Atalay, & Yener's (2019) study, most of the teacher candidates stated that the theoretical lessons they learned during their pre-service training were not sufficient and they wanted to learn through practical lessons. In the study conducted by Shareefa (2021), it was revealed that teachers do not feel competent to apply differentiation strategies in their teaching in multigrade classrooms and they need more information and support to become more competent. Aikman, & Pridmore (2001) state that the lack of experience in teacher education is a problem, and those who receive teacher education generally complete the courses without any practical experience. In addition, in this study, it was revealed that there were differences in teachers' in-class practices and they could not complete the course content due to the lack of curriculum specific to multigrade classes. In the studies conducted by Dursun (2006) and Summak, Summak, & Gelebek (2011) more than half of the participants reported negative opinions about the implementation of the same program applied in independent classrooms in multi-class classrooms. While teachers who do not have a special program for multi-grade classes experience problems in the implementation and management of the program, this problem also negatively affects areas such as time management, material supply, measurement-evaluation practices. These problems have caused undesirable behaviors in the classroom. In this study, it was revealed that the course flow was interrupted due to the different roles of the teacher in the multigrade classroom. Similarly, Elma (2013) stated that teachers have too many responsibilities related to managerial work and these responsibilities prevent them from concentrating on the lesson, and that the cleaning of the school by the teachers and students causes the lessons to be disrupted. In this study, it has been revealed that the most challenging task of principal-authorized teachers about management role is to respond to written requests from official authorities. In the study conducted by Atalay and Yener (2019), one of the issues that teacher candidates are most worried about is their ability to perform their duties related to official documents. In this study, it was observed that in these schools, which do not have any service personnel, except for one school, teachers working as authorized principals solve the problems related to heating and cleaning either by themselves or by getting support from their parents. Other problems include the fact that teachers who start working in these schools come to work in a different city than the city where they grew up or studied, and that there are no familiar people in the city they come from. While some parents did not give enough time and attention to meet the needs of the school due to the working styles required by village life, some parents wanted to intervene in administrative works. Aikman & Pridmore (2001) stated that teachers need support in coping with the problems they face in their daily teaching situations, and the needs can be not only in terms of pedagogy but also in communication, building roads, wells, and toilets, or partnering with parents and community leaders.



The fact that the buildings of the schools included in this study were old stone buildings built in the 1960s, except for only one, made it necessary for the buildings to be repaired and refurbished, and it was seen that the participant teachers tried to find resources for these repair works with their own efforts and they also worked in repair works. Ozdemir et al. (2020), it was determined that the schools were bad in terms of physical conditions and needed financial support. Mulryan-Kyne (2007) stated that many schools with multigrade classrooms, especially in developing countries, have insufficient resources and that teachers, administrators, parents and students generally have negative attitudes towards this type of teaching.

It has been determined that the teachers in this study have physical difficulties such as voice fatigue, headaches, and negative emotions such as sadness, guilt, embarrassment, and problems such as professional burnout, inadequacy, loss of motivation. In the study conducted by İter (2015), the concept of a multigrade classroom was metaphorically likened to a ship in the middle of the storm, and this metaphor supports the findings of the participating teachers in this research regarding the emotions they feel under multiple responsibilities and impossibilities.

In this study, it was determined that some students had problems with internet, tablet, phone and computer access, which is necessary for distance education during the pandemic process. In the study conducted by Erbil et al. (2021), it was revealed that according to the views of classroom teachers on distance education, they mostly experience problems in the physical infrastructure due to the lack of technological tools, internet connection problems and technical difficulties of EBA and Zoom programs. The fact that the teacher had to teach by dividing the class into groups in the distance education process reduced the interaction process of the teacher with the students. In addition, it was stated that lessons taught at late hours negatively affected teacher' family relationships.

In teacher education processes, teacher candidates can be gained experience with practical lessons for multi-grade classes. Teachers should be provided with rich experiences in terms of classroom and time management, material development, measurement-evaluation practices. Communication networks should be established among teachers working in multigrade classrooms on subjects such as classroom management, communication with parents, learning-teaching processes. Thus, teachers can feel that they are not alone, and their motivation and professional competence can be increased.

#### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 19.04.2022 tarihinde 2022-08 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Mevcut araştırmada birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında çalışmaya katkı sunmuştur.

### **Çatışma Beyanı**

Mevcut araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.