

A Comparative Approach to Multigrade Class Implementation: Examples of Vietnam, Peru, Sri Lanka and Colombia

İbrahim Yaşar KAZU¹ and Serkan ASLAN²

Abstract

This article compares and evaluates the implementation of multi-grade class teaching in Turkey with similar applications in countries such as Vietnam, Peru, Sri Lanka and Colombia. From the comparison it was revealed that all dimensions of teacher training related to the method applied in Turkey should be reviewed in detail and the related curricula should be restructured; the application should be improved; the problems of the teachers working in these schools should be solved. A review of the related literature was carried out and it was found that multi-grade class teaching was more common than had been assumed and it had an important place in first stage elementary schools in Turkey.

Key Words: Multi-grade Class teaching, Elementary Education, Multiple-grade Class in Vietnam, Peru, Sri Lanka and Colombia

Extended Summary

Purpose and Method

This article compares and evaluates the implementation of multi-grade class teaching in Turkey with similar applications in countries such as Vietnam, Peru, Sri Lanka and Colombia, a comprehensive literature review was carried out and data related to this method was gathered.

Discussion

Multi-grade class teaching brings together more than one class who then receive education in the same classroom. There are different definitions of the multi-grade class teaching in various countries. This application is mostly intended for rural areas and has an important place in elementary schools in Turkey. Multi-grade class teaching is also seen in developed, developing and undeveloped countries. There are 27,580 public elementary schools in Peru, of which 78% have multi-grade classes. In Vietnam, in 1999 of 14,642 elementary schools in 17% there were multi-grade classes. In Sri Lanka where the rural population density is high, it is known that there are four or less teachers in 63% of all schools. In Colombia, multi-grade class teaching is implemented in a large majority of schools.

¹ Firat University, Faculty of Technical Education, Department of Educational Sciences, Turkey. e-mail: iykazu@firat.edu.tr

² Ministry of National Education, Yüzev Primary School, Turkey. e-mail: aslan_s85@hotmail.com

In Turkey Multi-grade classes has been in existence since the Ottoman period; however, with the founding of the republic of Turkey great importance was given to education and training and many reforms were instigated. Scientists were called in from others countries to carry out research related to the Turkish educational system and a different place was given to the implementation of multi-grade class teaching especially within the framework of curricula prepared in 1968 and successive curricula.

In Turkey, the process of teacher training in the first stage of elementary education consists of passing through various stages. With the foundation of the republic, the aim of making the country reach a modern level was adopted and it was understood that this aim can only be achieved by education. Thus, it was revealed that there was a need to train people to become qualified teachers and from the early years of the republic, teacher training schools were opened under different names and there was a difference among the structures, education periods and curricula of these schools. In 1992, as a result of increasing the education period for class teachers to four years and transforming these schools into departments within Education Faculties the existing teacher training programmes were re-organized and more time was allocated to teaching practice and pedagogical formation lessons preparing students for teaching profession. By increasing the training period for class teachers to four years is seen as an important in terms of developing more qualified elementary school teachers.

Conclusion

Multi-grade class teaching is seen in many countries and perceived as a problem in all countries in which it is implemented. Some countries tried to solve the problems by developing new models in which the schools having multi-grade classes were restructured; however, this was not sufficient to overcome all the problems. The most important duty in resolving the problems of schools that implement multi-grade class teaching falls to the government. In Turkey, it is necessary for the Ministry of National Education to provide in-service training to teachers involved in multi-grade teaching and in schools where multi-grade class teaching exists there should be financial support and the allocation of a supplementary appropriation; specific curricula should be prepared for multi-grade class teaching and furthermore, university teacher training programmes should be reviewed.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına Karşılaştırmalı Bir Bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya Örnekleri

İbrahim Yaşar KAZU¹ ve Serkan ASLAN²

Öz

Bu makalede, Türkiye’de uygulanmakta olan Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının, farklı ülkelerdeki uygulamalar bağlamında karşılaştırarak irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Türkiye’deki uygulama ile Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya gibi ülkelerdeki Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması modelleri karşılaştırılıp değerlendirilmiştir. Yapılan karşılaştırmaya dayanarak Türkiye’de, uygulanan modelin, öğretmen yetiştirme sürecinin tüm boyutlarının yeniden irdelenerek gözden geçirilmesi ve programlarının yeniden yapılandırılması; uygulamanın iyileştirilmesi, bu okullarda çalışan öğretmenlerin sıkıntılarının giderilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla ilgili literatür taraması yapılarak, birleştirilmiş sınıf uygulamasının sanıldığından daha yaygın olduğu ve ülkemizdeki birinci kademe ilköğretim okullarında önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması, İlköğretim, Vietnam, Peru, Kolombiya ve Sri Lanka’da Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda eğitim sistemleri içerisinde öğrenme, öğretme ve programlarda değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerle öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde daha etkin oldukları düzenlemeler yapılmıştır. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri sık karşılaşılan bir durumdur. Ancak bu düzenlemelerle beraber farklı yaş grubundaki öğrencilerin de bir arada eğitim görebilecekleri ortaya çıkmıştır (Little, 2001: 482). Farklı yaşlardaki öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri hemen hemen tüm ülkelerde görülen bir durumdur. Bu durum bu ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulamasını gündeme getirmektedir.

¹ Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, iykazu@firat.edu.tr

² Öğretmen, MEB, Yüzev İlköğretim Okulu, aslan_s85@hotmail.com

Başta öğrenci sayısının azlığı olmak üzere, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle birden fazla sınıfın aynı derslikte bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından yetiştirilmesiyle oluşan eğitim ortamına *birleştirilmiş sınıf* denir (Köksal, 2009: 12). Birleştirilmiş sınıf farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bir araya geldiği sınıflar olarak da tanımlanabilir. Eğitim literatüründe ve çeşitli ülkelerde farklı adlar almaktadır. Bunlar “*composite, combined, double classes, mixed, multilevel, multiple class, family class vb.*” dir (Khan,2007:2; Little,1995:1).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, kırsal kesime yönelik bir öğretim uygulaması olmasının yanı sıra, ülkemiz eğitim sistemi içerisinde yer alan sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine yönelik bir uygulamadır. Bu sürenin ilk beş yılına ilköğretim birinci kademe, son üç yılına ise ikinci kademe denilmektedir. Bu iki kademe birbirinden farklı eğitim öğretim özellikleri gösterir. Genel olarak birinci kademe sınıf öğretmenliği, ikinci kademe branş öğretmenliği yapılmaktadır. Birinci kademe kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. 1.-2. ve 3. sınıflar A grubu olarak, 4. ve 5. sınıflar B grubu olarak adlandırılmaktadır (Şahin, 2007: 4; Yıldız, 2009: 168). Bu gruplar Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri etrafında oluşturulmuştur. Bu gruplama dikkate alınarak okulun öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre aşağıdaki birleştirilmiş sınıf şekilleri oluşturulabilmektedir:

- Tek öğretmenli okullarda A ve B grupları bir derslikte aynı öğretmen tarafından yönetilir.
- İki öğretmenli okullarda A grubu bir öğretmen, B grubu da diğer bir öğretmen tarafından okutulur.
- Üç öğretmenli okullarda bir öğretmen A grubundaki birinci sınıf öğrencilerini okutur. İkinci öğretmen A grubunun diğer iki sınıfını alır. B grubu ise üçüncü öğretmen tarafından okutulur.

Bir öğretmenli beş sınıflı ve iki öğretmenli beş sınıflı birleştirilmiş sınıf uygulamaları Türk eğitim sisteminde yaygın olarak sürdürülmektedir (Erdem vd. 2005: 4; Şahin, 2003: 166).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasını (BSU) zorunlu kılan bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- İlköğretimin yaygınlaştırılması,
- Öğrenci sayısının azlığı,
- Öğretmen sayısının yetersizliği,
- Derslik sayısının yetersizliği,
- Mevcudu az olan köylere öğretmen atanmasının getirdiği maliyet,
- Taşımali eğitimin yerine kapanan köy okullarının yeniden açılması,
- Yerleşim birimlerinin uzaklığı ve ulaşım güçlüğü,

Birleştirilmiş sınıfların açılmasını zorunlu kılan başka nedenler de vardır (Dursun, 2006: 34; İzci, 2008: 112; Karaman, 2006: 40; Köksal, 2009: 14; Şahin, 2007: 4; Taşdemir, 2009: 108). Nüfusun çok dağınık ve seyrek olduğu yerlerde, daha önceden tek seviyede eğitim yapılırken nüfus kaybına uğrayan yerlerde de birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır (Little, 2001: 482).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları ve sınırlılıkları

Eğitim, öğrencinin entelektüel ve sosyal gelişimini biçimlendiren önemli bir araçtır. Konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireyleri “bilgi aktaran” eğitim süreci yetiştiremez. Okul, her şeyden önce bir yaşam yeridir. Zorlama, sıkıntı ve kişilik bozulmalarının yaşandığı bir yer olmamalıdır. Özgür ifade, deneme, araştırma, yaşamı paylaşma ve bağımsızlık kazanma yolunda bir gelişme ortamı olmalıdır.

Öğrenme yalnızca bir şeyler almak değildir. Bilgiyle değişmek, heyecanlanmak, kavramak, sindirmek, bütünleşmek ve kendine mal etmektir. Zorlayıcı ve sıkıcı tekrarların kanıksanması öğrenme değildir. Altı yaşını dolduran her öğrenci zorunlu eğitimden dolayı okula gelir. Bu çocuklar aynı sınıfa alınırlar. Eğitimde sınıf kavramı, bir gruplamayı temsil etmektedir. Buna, mevcut ve yaygın uygulamaya göre, “aynı yaştaki çocukların birlikteliği” diyebiliriz. Pratikte öyle olmasına karşın, böylesine heterojen bir gruba

programın öngördüğü kazanımlar için aynı etkinlikleri yaptırmak eğitsel değildir. Ailelerin sosyo-kültürel düzeyleri ve yeteneklerinin farklılığı bu uygulamanın yanlışlığının en temel kanıtıdır. “Öğrenciye görelilik” ilkesi, “bireysel farklılıklar” ve yaklaşık yirmi yıldır adından sıkça söz edilen “çoklu zekâ kuramı” bu uygulamalarla dikkate alınmamaktadır (Köksal, 2009: 15; Şahin, 2007: 11).

Birleştirilmiş sınıflar; grup çalışması, bağımsız çalışma, arkadaştan öğrenme ve çevre ile bütünleşmeye bağımsız sınıflara göre daha çok imkân vermektedir. Bu tür uygulamalar eğitim biliminin idealize ettiği uygulamalardır. Birleştirilmiş sınıflarda ise zorunluluktur. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş grubundaki öğrenciler aynı derslikte eğitim görmektedirler. Bu nedenle grup çalışması kaçınılmazdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin ders anlattığı sınıf “ödevli”, öğrencilerin kendi başlarına, öğretmensiz çalıştıkları dersler “kendi kendine ders çalışma” olarak adlandırılmaktadır. Ödevli ders saatlerinde, öğrencinin bireysel olarak ya da grup halinde bağımsız çalışması gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda farklı düzeylerde öğrencilerin bir arada olması, seviye gruplarını yapmayı kolaylaştırmaktadır. Birleştirilmiş sınıf ortamı “ezberci sistem” in yok edilebileceği en uygun ortamdır (Köksal, 2009: 16). Buna karşın, birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin en büyük sorunlarından biri, öğretmensiz geçen sınıfları kendi kendilerine çalıştırabilmektir. Öğretmenler bu konuda çok becerikli, zor durumlarda zevkle çalışabilen ve iyi organize yapabilen kişiler olmalıdır (Collinwood, 1991: 3). Birleştirilmiş sınıflı okullara ayrılan maddi kaynak sıkıntısı da bu uygulamayı olumsuz etkilemektedir. Köy okullarının tek gelir kaynağı 222 sayılı kanunla köy bütçesinden ayrılan en az %10'luk paydır. Okul yöneticileri bu parayı çoğu kez alamamakta veya yeterli olmamaktadır. Ayrılan payın daha yüksek yüzdelerle çıkarılması, gelir arttırıcı yolların bulunması ya da ödenek ayrılması işinin köy yönetimine bırakılmaması gerekmektedir (Özben, 1997: 5).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında BSU' nın bazı faydaları ve sınırlılıkları bulunmaktadır, bunlar tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları ve sınırlılıkları

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları	Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları
Derslik yapımında tasarruf sağlar.	Öğretmenin görev ve sorumluluk boyutu artmaktadır.
Öğretmen istihdamında tasarruf sağlar.	Öğretmenin yapacağı hazırlık artmaktadır.
Sınıfların birleştirilmesi ile oluşturulan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyimde olan çocuklar birbirleriyle etkileşim, birbirleriyle yardımlaşma içinde olurlar. Bu durum onların toplumsallaşması üzerinde etkili olur. Öğretmenin olmadığı saatler, birleştirilmiş sınıflarda günlük aktivitelerin en önemli saatleridir. Bu saatlerde öğrenciler; bireysel çalışma, kendi başına öğrenme, bireysel yönelme ve araştırma yapma gibi bilişsel becerilerini geliştirme imkânlarını bulurlar.	İlköğretim programında belirtilen hedeflerin tümüne ulaşmak güçleşmektedir.
Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencilerin ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlamak mümkün olmaktadır.	Sınıf öğretmenliği yapanların tümü, BSU konusunda yeterli bilgi birikimine sahip değildir.
Birkaç seviyeden oluşan öğrencilerin, bir arada okutulduğu için <i>ekonomik</i> 'tir.	Kırsal alanda açılan birleştirilmiş sınıflı okullar, araç-gereç ve materyaller boyutunda yetersiz kalmaktadır. Bu tür okulların binaları küçük ve maddi kaynakları sınırlıdır. Uzun yıllar kullanılmak zorunda kalınan bu araçlar eski, kırık-dökük ve birçoğu da işe yaramaz vaziyettedir. Öğretmenler, basit ders araçlarını kendileri yapmak ya da temin etmek zorundadırlar. İlköğretimin tüm hedeflerine ulaşabilmek güçleşmektedir. Örneğin, müstakil sınıflarda 3. sınıf matematik dersi haftada dört saat olarak planlanmış ve hedefler buna göre düzenlenmiştir. Aynı matematik programının uygulandığı, üç sınıfın (1. 2. ve 3.) birleştiği bir grupta, haftada yalnız bir saat öğretmenli matematik dersi alan üçüncü sınıf öğrencisinin, aynı hedeflere ulaşması çok zordur.
	Öğretmenler gerektiği kadar rehberlik hizmeti almayabilirler

Türkiye' de birleştirilmiş sınıf uygulamasının tarihsel gelişimi

Türkiye' de birleştirilmiş sınıflı eğitimin temelleri Osmanlı Devleti'nden günümüze uzanan bir süreçtir. Ülkemizde eğitimin önemi Tanzimat dönemindeki yenileşme hareketleriyle anlaşılmaya başlamıştır. İlköğretim düzeyinde okullaşma ise 23 Nisan 1920' de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasından sonra önem kazanmış ve 1 Kasım 1928' de yeni Türk harflerinin kabul edilmesinden sonra başlatılan Millet Mektepleri uygulamasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredat Programı yürürlüğe konmuştur. Bu programda, bir, iki ve üç öğretmenin bulunduğu köy okullarında (Bu tarihte köy okullarında öğretim süresi üç yıldır) derslerin nasıl yürütüleceği ile ilgili esaslar belirtilmiş ve ayrıca programda örnek haftalık ders

çizelgelerine yer verilmiştir (Şahin, 2007: 3). 1926 yılında yürürlüğe giren 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*'da şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz ve köy yatılı olmak üzere dört tür okul bulunmaktaydı (Akyüz, 2006: 346). 1939'da toplanan Birinci Milli Eğitim Şurasında köy okullarının üç yıldan beş yıla çıkarılmasıyla tek öğretmenli ve beş sınıflı köy ilkokulunda öğretim konusu ile köye öğretmen yetiştirme işi yeniden gündeme oturmuştur. Baltacıoğlu, 1939 Şura hazırlık dökümanı olarak hazırladığı "*Tek öğretmenli beş sınıflı ilkokul*" adlı broşürde "*beş sınıf talebesini toplayan, fakat yekûnu 40'ı geçmeyen bir dersaneyi tek öğretmenle idare etmek teknik bir imkândır*" diyerek hem köy ilkokulunun beş yıla çıkması için olumlu görüş belirtmiş hem de birleştirilmiş sınıfta bulunması gereken en çok öğrenci sayısına dikkat çekmiştir. 1946 yılında ilköğretim beş yıla çıkartılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında toplam ilkokul sayısı 4894 olup, bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 341.941'dir. Bu dönemdeki okulların ne kadarının birleştirilmiş sınıflı okullar olduğuna ilişkin bilgiye ulaşılmamıştır (Bilir, 2008: 5; Öztürk, 2007: 29). Bu okulların bir bölümü bağımsız sınıflardan oluşurken, çoğunluğu birleştirilmiş sınıflardan oluşmaktaydı.

İlkokulun beş yıla çıkarılması, beş sınıfın bir arada okutulması sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu soruna yabancı uzmanlarla çözüm aranmıştır. 1951 yılında köy okulları ile ilgili rapor sunan Amerikalı eğitimci K. V. Wofford, "*sınıf sistemi*" yerine "*grup sistemi*" önermiş ve bu öneri uygulamaya konmuştur. Buna göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar bir, dördüncü ve beşinci sınıflarda ayrı bir grup altında birleştirilerek, gruplar için her yıl birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulanmıştır. Bu görüşe önce 1962 ilkokul program taslağının, daha sonra 1968 tarihli ilkokul programının hazırlanmasında temel alınmıştır (Binbaşoğlu, 2009: 390; Köklü, 2000: 33).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili çalışmaların 1960'lı yıllarda yoğunlaştığı gözlenmektedir. 1968'de hazırlanan ilköğretim programında birleştirilmiş sınıflı okullar geniş yer tutmaktadır. 1968 ilkokul programında; birleştirilmiş sınıflı okullar için Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi programları mihver dersler olarak kabul edilmiştir. A grubu için; Hayat Bilgisi dersi 1. Yıl, 2. Yıl ve 3. Yıl üniteleri; B grubu için ise; Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri 1. Yıl ve 2. Yıl üniteleri olarak ele alınmıştır. Bu uygulamaya Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla son verilmiştir.

Uygulama ile her seviyedeki ilköğretim okullarında aynı programın uygulanması, eğitim ve öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması, program farklılıklarından doğan uyumsuzlukların ortadan kaldırılması ve ölçme-değerlendirmede bütünlüğün sağlanması amaçlanmıştır (Bayar, 2009: 11; Öztürk, 2007: 29; Yıldırım, 2008: 13).

2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren “öğretmen merkezli” anlayıştan, “öğrenci merkezli” anlayışa geçilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek 2004 programında; “çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabullenmeleri ve yönlendirmeyi beklemeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini, bireylerin bilgileri ezberlemeleri yerine, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri, konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği” belirtilmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirme

Toplumların çağdaşlaşma yolunda ufkunu açacak olan sistemin vazgeçilmez unsuru öğretmenlerdir. Bu büyük sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin alanında gerekli bilgi donanımına ve genel kültüre sahip nitelikli kişiler olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, toplumsal değişimin güvencesini eğitim, eğitimin dayanağını ise öğretmen oluşturmaktadır. Köye öğretmen yetiştirilmesi, gerek Osmanlıda, gerekse Cumhuriyet döneminde hep tartışma konusu olmuştur. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirilmesi konusuna önem verilmiş ve bu konuda bazı çalışmalar yapılmıştır (Özpınar, 2010: 17).

Ülkemizde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni yetiştiren öğretmen okullarının 1924 yılından önce ilkokul sonrası dört yıl olan öğretim süresi, 1924'te beş yıla, 1932-1933 öğretim yılında da altı yıla çıkarılmıştır. Bu sürenin ilk üç yılında ortaokul programı, ikinci üç yılında ise mesleki yetiştirmeye ağırlık veren program uygulanmıştır. Öğretmen okullarının süresi 1970-1971 öğretim yılından itibaren ilkokul üzeri yedi, ortaokul üzeri ise dört yıl olmuştur. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle zorunlu ilköğretimin beş yıldan sekiz yıla çıkartılması

öngörülmüştür. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiştir. 1974-1975 öğretim yılından itibaren öğretmen okulları önce öğretmen liselerine, daha sonra da Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülmüş ve sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitüleri, lise üzeri iki yıllık program uygulanmıştır. 1982 yılında Eğitim Yüksek Okulu adını alan bu okullar, 1990 öğretim yılına kadar iki yıl, bu tarihten sonra dört yıl olarak öğretimini sürdürmüştür (Ada, 2001: 3).

Sınıf Öğretmeni yetiştiren okullar, 1924'ten günümüze kadar geçen sürede sık sık program ve ad değişikliği yapmışlardır. Önce öğretmen okulu, 1927-1928 öğretim yılında Köy Muallim Mektebi, 1930'lu yıllarda Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri, 1953 yılından itibaren Öğretmen Okulu, 1974-1975 öğretim yılında Eğitim Enstitüleri, 25 Temmuz 1982'de Eğitim Yüksek Okulları , 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmiştir. Son olarak da yeniden yapılanmayla birlikte İlköğretim Bölümü içinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'na dönüştürülmüştür (Ada, 2001: 3). Bu değişiklikler neticesinde ülkemizde öğretmenler istenen kalite ve oranda yetiştirilememektedir. Sebepleri sosyal, ekonomik ve politik nedenlerle olmakla birlikte şunlardan da bahsedilebilir; öğretmen yetiştirme politikasının hükümetlerle beraber sık sık değişmesi, şimdiki öğretmen yetiştirme programlarının uzmanlık alanının, kültürün ve pedagojik formasyonun tüm boyutlarını kapsamaması, staj uygulamalarının yetersizliği, başarılı ve nitelikli öğrencilerin, düşük sosyo-ekonomik statüsü nedeniyle öğretmenliği tercih etmemeleri ve birçok öğretmenin kendini geliştirme isteğine rağmen profesyonel bilgiye ve yeteneklere ulaşma imkânlarındaki yetersizlikler bunlar arasında sayılabilir (Aksoy, 2008: 223).

Birleştirilmiş sınıflar öğretimi dersi, eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği programı son sınıfta haftada iki saat olarak okutulan bir ders olmakla beraber mezun olan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ilk ataması köy veya mezralara yapılmaktadır. Bu da birleştirilmiş sınıflarda bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (İzci, 2008: 112). Sınıf öğretmeni adaylarının haftada iki saat teorik olarak aldıkları bir ders çerçevesinde bu uygulama ile ilgili öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri oldukça zordur. Bu

konuda mezun olup da göreve başlayan öğretmenlerden alınan dönütlerin çoğu, birleştirilmiş sınıf uygulamalarında yetersiz kaldıkları, bu yetersizliklerini gidermede zorlandıkları yönündedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapabilme yeterliği her ne kadar köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gereken bir yeterlilik kazanma hali olarak görülse de, aslında bu tüm öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir öğretmen yeterliliği olduğu belirtilmektedir (İzci, vd., 2010: 22; Receptoğlu, 2009: 429).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak, normal öğretim yapan bağımsız sınıflara göre daha zordur. Bu zorluk; birleştirilmiş sınıflı okulun yapısı, bulunduğu çevrenin koşulları, çevre halkının ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin eğitim öğretime hazır bulunuşluk düzeyleri ile öğretmenin yöneticilik ve öğreticilik görevinin yanı sıra yerel halkı aydınlatma, onların sorunlarının çözümünde önderlik etme gibi pek çok nedene bağlanabilir. Bu ve benzeri nedenler göz önünde bulundurulduğunda, birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının gereksinimlerini karşılayacak öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesi yaşamsal bir öneme sahiptir (Bilir, 2008: 7; Mulryan-Kyne, 2007: 504). Çınar'ın (2004) Malatya da 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları, öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Sağ (2009) tarafından yapılan araştırmada; Birleştirilmiş sınıf, öğretmenlerin çalışma konusunda çok sıcak bakmadığı bir öğretim uygulaması olduğu, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmanın zor ancak olanaksız olmadığı, aday öğretmenlerin bu göreve yetiştirme konusunda eğitim fakültesini yetersiz bulduğunu ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim ders programının daha işlevsel olabileceğini belirtmişlerdir.

1997-2007 yılları arasında uygulamada görülen eksikleri gidermek ve öğretmen yetiştirme program içeriklerini geliştirmek için YÖK'te düzenleme çalışmaları yapılmış ve 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. 2007 programı incelendiğinde; VI. yarıyılıda "Okul Deneyimi"; VII. ve VIII. yarıyıllarda beşer kredilik "Öğretmenlik

Uygulamaları” yer almaktadır. Ancak bu uygulamaların nasıl ve ne kadarının kent okullarında, ne kadarının birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında yapılacağı açık değildir. Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görev alacak öğretmen adaylarının yetiştirilmesi açısından 2007 programında yer verilen ikişer kredilik VII. yarıyıldaki “*Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*” dersi ile VI. yarıyıldaki yer alan “*Topluma Hizmet Uygulamaları*” dersleri önemli bir gelişmedir.

Çeşitli ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf uygulamaları

Birleştirilmiş sınıf uygulaması dünyadaki birçok gelişmiş, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerde de görülmekte olup daha çok kırsal kesimin bir sorunu olarak ele alınmaktadır. ABD, İngiltere, Çin, Yunanistan, Avusturya, Hindistan, Vietnam vb. dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkeleri örnek olarak verilebilir. Little (2001) eğitim bakanlıklarının istatistikleri ve çeşitli araştırmalara dayanarak birleştirilmiş sınıfların sayısal durumu ile ilgili şu bilgileri aktarmaktadır:

Sanayileşmiş ülkelerin kırsal bölgelerinde birleştirilmiş sınıf ve okullar oldukça yaygındır. Avustralya'nın Kuzey Bölgelerinde 1988 yılında okulların % 40'ında birleştirilmiş sınıf vardır. İsveç için bu oran 1987-1988'de % 35, Fransa için % 22'dir. Birleşik Krallık'ta 1997-1998'de öğrenci sayısı 50'den az olan okullar birleştirilmiş sınıfların oluşturulmasına yol açmıştır. Daha kırsal ve dağınık nüfusun olduğu bölgelerde küçük okulların sayısı daha yüksektir. Ayrıca, Peru'da kamuya ait 27.580 ilköğretim okulu vardır. Bunların, % 78'i birleştirilmiş sınıflı okullardır. Birleştirilmiş sınıflı okulların % 41'inde sadece bir öğretmen ve % 59'unda birden fazla öğretmen vardır. Birleştirilmiş sınıflı okulların % 89'u yani büyük çoğunluğu kırsal kesimde bulunmaktadır. Vietnam'da 1999 yılında 14.642 ilköğretim okulunun % 17'sini birleştirilmiş sınıf oluşturmaktadır. 1986'da Hindistan'daki 300.000 üzerindeki ilköğretim okulu bir veya iki öğretmene sahiptir ve bu okullar tüm okullar içinde % 60'ını temsil etmektedir. Kırsal nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu Sri Lanka'da tüm okulların % 63'ünde dört veya daha az öğretmen olduğu bilinmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yalnız gelişmekte olan veya geri kalmış ülkelerde görülen bir uygulamaya olmadığı, gelişmiş ülkelerinde bir gerçeği olduğu yukarıda verilen sayısal değerlerden anlaşılmaktadır. Bu uygulamanın diğer ülkelerde nasıl olduğuna dair bilgi sahibi olmamız ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulamasına daha farklı bir bakış açısı geliştirmemize neden olacaktır.

Vietnam’da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Vietnam 331.000 km bir toprak parçasına sahip, doğal kaynakları bakımından zengin bir ülke olup nüfusu yaklaşık 77 milyon civarında, nüfusun % 39’u ise on beş yaş altında yer almaktadır. Halkın % 30’u açlık sınırı altında yaşamakta olup, Vietnam’da kişi başı gelir 280 dolar civarındadır (Hargreaves, 2001: 514). Vietnam, merkezden planlanan ekonomiden çok pazar ekonomisine geçiş sürecinde olup bu süreç *Doi Moi* (Yenilenme) süreci olarak bilinir. Bu süreç daha sağlam bir ekonomik ve sosyal yapıyı teşvik etmektedir; ancak zengin ve fakir arasındaki farkı oldukça açmıştır. Bu süreçte eğitime ve özellikle beş yıllık temel eğitime özel bir önem verilmiştir ve sektörel bazda en çok pay buna ayrılmıştır. Vietnam hükümeti son yıllarda ilkokulu bitiren öğrencilerin % 70’ine dayanarak Evrensel Temel Eğitim’i ilan etmiştir; ancak okullara kaydolun öğrencilerdeki başarı ve kentsel alanlardaki eğitimin kalitesini artırma çabası, kırsal ve kentsel alanlardaki çocuklar arasındaki eğitimsel mesafeyi arttırmıştır. Sonuç olarak Eğitim Bakanlığı özellikle kırsal kesimlerdeki çocuklara yardım sağlaması konusunda baskı altındadır. Bu baskıyı karşılamak üzere Vietnam hükümeti Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile nüfusun seyrek olduğu bölgelerde yaşayan çocukların eğitim kalitesini artırmak amacıyla Birleştirilmiş Sınıf uygulaması teşvik edilmektedir. “Okulu Çocuğa Götürmek” projesi ile hükümet Evrensel Temel Eğitimi başarmak ve herkes için eğitim vizyonuna katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Vietnam’da Birleştirilmiş Sınıf uygulaması yeni değildir. Ancak ilköğretimde yenilenme, zamanı geçmiş olan metotların kaldırılması, değiştirilmesi hedeflenmektedir. Örneğin; öğretmen merkezli konuşma, öğrencinin ezberden okuması, öğretmenin söylediğini tekrar etmesi gibi zamanı geçmiş BSU’daki metotların yenilenmesi amaçlanmaktadır. Uluslararası kuruluşlarda seçilmiş bölgelerde azınlıklar için Temel Eğitime odaklanan projeler ile çalışmaktadırlar. Yapılan

bir çalışmada 2.162 okul yukarıda bahsi geçen proje kapsamında yer alan birleştirilmiş sınıfa sahiptir. Ancak hala ülkenin en uzak bölgelerindeki bazı yerlerde çocukların okullara erişim çalışmaları devam etmektedir. Bu uzak bölgelerdeki öğrenciler zayıf iletişim, ulaşım imkânlarının yetersiz olması okula devam etmelerinde sıkıntı olmaktadır.

Vietnam'da tüm okullar için ders kitapları, günlük ders planları ve ulusal bir eğitim programı uygulanmaktadır. Son zamanlara kadar kırsal bölgelerdeki, özellikle etnik azınlık çocuklarına yönelik diğer okullarda 165 hafta olmasına rağmen, 120 hafta süren kısaltılmış bir temel eğitim programı uygulanmaktadır. Bu kısaltılmış eğitim programına yönelik eleştiriler yapılmış olup günümüzde bu program kullanılmamaktadır; ancak pratikte birleştirilmiş sınıf öğrencileri kısaltılmış eğitim programlarına maruz kalmaktadırlar. Uzak bölgelerdeki eğitim programı iki alana odaklanmıştır. Bunlar; Matematik ve Vietnamca'dır. Ders kitapları ve eğitim malzemeleri eksik olmakla beraber bazı sosyal derslerde sınırlı biçimde okutulmaktadır (Aikman, 2001: 523). Vietnam'da halk eğitime büyük bağışlar yapmaktadır. *Hay Tay* isimli bölgedeki bağışlar temel eğitim bütçesinin % 40'ına ulaşmıştır. Vietnam'da farklı inançlara ve dillere sahip insanlar bir arada yaşamaktadır. Bu da kırsal kesimdeki eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler resmi dili öğretmekle birlikte yerel dilleri de bilmek zorundadır. Bu etnik farklılık eğitimde sorunlara neden olmaktadır. Bunun yanı sıra Vietnam'daki eğitim sorunlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eğitim sisteminin öğrencileri iş hayatına ve iş dünyasına yeterli donanımlara sahip biçimde yetiştirmediği,
- Öğretmenlerin maaşlarında, ders kitapları ve öğretim materyalleri, öğretim araç-gereçleri ve öğretmen yetiştirmede büyük eksikliklerin olduğu,
- Okuldaki eğitimin içerik ve metodları ile evdeki ve sosyal yaşamdaki içerik ve metotlar arasında bir uyumsuzluk yaşandığı,
- Halihazırdaki eğitim-öğretim programı zor ve pratik uygulamalarla bağlantısız olduğu bunlardan bazılarıdır (Hargreaves, 2001: 517)



Şekil 1. Vietnam' da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Peru'da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Peru Güney Amerika kıtasının ortasında yer almakta olup Ant sıra dağları ülkeyi doğal ve açıkça farklılaşmış üç bölgeye ayırmaktadır: Sahil, Sierra ve Amazon. Politik olarak yirmi dört bölge yüz doksan dört ilden meydana gelip 12.856 km²'lik bir alana sahiptir ki bu da nüfus yoğunluğunun çok düşük olmasına neden olmaktadır. Peru'nun nüfusu göç nedeniyle % 70'i şehirlerde yaşayan yirmi beş milyonluk bir nüfustur. Başkent, toplam nüfusun 1/4 'ünü barındırmaktadır. Nüfusun büyük çoğunluğu Katolik olup resmi dili İspanyolca'dır. Ancak kültürel ve dilsel çeşitlilik Peru toplumunun belirleyici özelliğidir. Eğitim sisteminde, kadınlar ve erkekler arasında, kırsal kesim ve kentler arasında büyük eşitsizlikler bulunmaktadır. Kırsal kesimlerdeki kadınların eğitime ulaşmaları oldukça zordur, bu sebeple kırsal alanlardaki kadınların % 30'u okuma-yazma bilmemektedirler. Halkın büyük çoğunluğu şehirlerde yaşamasına rağmen Peruluların çoğu tarım, balıkçılık ve madencilik gibi alanlarda çalışmaktadır, yani halkın çoğu kentli olup ekonomisi kırsaldır.

Peru'nun eğitim sistemi merkezden idare edilmektedir. Eğitim Bakanlığı, merkezi kararların bölgeler ve daha küçük idari birimlerde uygulanmasını temin etmekle yükümlüdür. Temel resmi eğitim sistemi dört seviyeden oluşmaktadır: Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaokul sonrasıdır. Temel zorunlu eğitim ise ilk üç sıradaki seviyeleri kapsamaktadır. Günümüzde 6-11 yaş grubu çocukların % 95'inden fazlası temel eğitime erişmektedir. Ancak birçok çocuk okula geç başlamakta ve sınıf tekrarı yapmaktadır, bu da temel eğitimi alt düzey sosyal gruplar için sınırlı hale getirmektedir.

Birleştirilmiş sınıflar, dağınık yerleşim bölgelerinde bulunan ve yeterli sayıda okul çağı öğrencisinin bulunmadığı çocuklar için temel eğitim imkânını sunmaktadır. Peru yaklaşık olarak 21.500 temel eğitim veren birleştirilmiş sınıfa sahiptir. Bunların % 95'i kırsal kesimde yer almaktadır. Kırsal kesimde eğitim veren okulların % 69'unda 41.000 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 56'sı) erkek öğretmen olmasına karşın çok sayıda kadın öğretmenlerde bulunmaktadır. Peru'daki kırsal kesimde yaşayan ailelerin çoğu fakirlik içinde olduklarından beslenme ve temel insani ihtiyaçlarının karşılanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu da çocukların derslerde beslenme eksikliği sebebiyle yorgun olmalarına ve konsantrasyonda zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Ailelerin, eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilme güçleri çok sınırlıdır. Okulların dili İspanyolca'dır; ancak Peru'da kırk kadar Amazon dilinin yanı sıra *Que Chua* ve *Aymara* dilleri de konuşulmaktadır. Kırsal kesimde İspanyolca'nın anadil olmaması oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Kırsal bölgede temel eğitimde dilsel ve bölgesel sıkıntılar yaşanmaktadır. Ana dille eğitim veren öğretmenler bölgesel dili bilmemektedirler. Ancak yine de yerli kökenli bazı öğretmenler bölgesel dilleri bilmektedirler ve bu öğretmenler çocuklarla kendi dilleriyle iletişim kurabilmektedirler.

Yukarıda sayılan özellikler ışığında Peru'daki birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan bazı olumsuz durumlar bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kırsal kesimdeki ilkokullar alt yapı ile ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır.

- Kırsal kesimlerde çalışmaya başlayan öğretmenler genellikle deneyimsizler ve sosyal çevrelerinin değişmesi, barınma ve temel ihtiyaçlarının geldikleri yerlerdeki gibi sağlanamaması, maaşlarının düşük olmasından dolayı motivasyon düşüklüğü yaşamaktadırlar.
- Tek öğretmenlerin bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin hem üst makamlarla, idari hizmetleri gerçekleştirmesi, hem de öğretim sürecini yönetmesinin verdiği ağır iş yükü ile öğretmen ve kırsal kesimdeki ailelerin çatışma durumu yaşamaları gibi problemler eğitimin kalitesini etkilemektedir.
- Kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin çok azı, % 35'inin pedagojik formasyona sahip olması olumsuzluk iken birleştirilmiş sınıflarda görev yapmak bu olumsuzluğu daha da artırmıştır.
- Tahtanın kullanımı farklı seviyedeki öğrenciler nedeniyle sınırlıdır. Kırsal kesimdeki okullar organizasyon ve zamanın gereksiz, etkisiz kullanımı bakımından sıkıntı yaşamaktadırlar (Hargreaves, 2001: 500).



Şekil 2. Peru'da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Sri Lanka'da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Sri Lanka Hint okyanusunda bir ada olup nüfusu on sekiz milyonun üstündedir. Sri Lanka toplumu çok etnik kimlikli, çok dinli ve çok dilli bir toplumdur. Son yıllardaki gelişim nedeniyle kırdan kente göç olmuştur. Sri Lanka'nın beş yıllık temel eğitim programında belirtildiğine göre % 91,8'lik okuma oranı ve % 1,1'lik nüfus artış oranıyla sosyal gelişim alanında başarılı sayılabilecek bir ülkedir. 1996-1997 yıllarında okuma-yazma oranı kadınlarda % 91,8 iken, erkeklerde % 94,3'tür.

Ülkede 10.120 devlet okuluyla beraber Hıristiyan misyonerler, Budist örgütler ve özel sektör tarafından idare edilen uluslar arası okullar ile birlikte birçok devlete bağlı olmayan okullar bulunmaktadır. Sri Lanka'da okullar seviyelerine göre bölünmüştür; ancak her seviye için öğretmen bulmak zor olmaktadır. Genel olarak öğrenci toplamı yüzden az olan okullarda her seviye için öğretmen bulmak zordur. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıf uygulaması ülkede oldukça yaygındır. Öğrenci sayısı yüzden az olan 2.662 okul bulunmaktadır. Bu okullar genellikle uzak bölgelerde yer almaktadır. Bayan öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısının iki katıdır. Sri Lanka'da birleştirilmiş sınıf sayısının çokluğuna rağmen öğretmenlerin el kitaplarında birleştirilmiş sınıf uygulamasına herhangi bir atıf bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf ihtiyaçlarına uygun metotları eleştirilmektedir. Birleştirilmiş sınıf olgusu Sri Lanka'da yeni değildir. Antik çağlardan bu yana Sri Lanka'daki farklı yaş gruplarındaki çocuklar bir araya getirilerek "Guru" adı verilen öğretmenlerin gözetiminde harfleri, sanatları ve savaş becerilerini öğrenmektedirler. Modern bir fenomen olarak ise birleştirilmiş sınıf okulları zayıf sosyo-ekonomik arka plana sahip öğrencilerin okuduğu kırsal kesim okullarında uygulanmaktadır. Bu okullarda tek bir öğretmen birden çok sınıfı temel düzeyde idare etmek zorundadır (Hargreaves, 2001: 507).



Şekil 3. Sri Lanka'da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Kolombiya'da birleştirilmiş sınıf uygulaması (Escuela Nueva)

Kolombiya'da kentsel bölgelere nazaran, kırsal bölgelerde eğitimde nitelik ve nicelik eksikliği görülmektedir. 1970'in ilk yıllarından itibaren ilköğretimin kapsamı tüm gelir düzeyindekiler ve her bölge için artmıştır. Yine de kapsam şehir bölgelerinde hala daha geniş olmakta ve 6-12 yaş grubu çocukların % 20'si okula hiç gitmemektedir. Kırsal kesimdeki çocukların birçoğunun pratik anlamda okuma yazması olmadığı söylenebilir. 1978-1987 arası okula katılım oranı sabit kalmakla beraber teşvik oranı az bir miktarda artmıştır. Okuldan ayrılma oranının kırsal kesimde şehirdekinden % 7 oranında daha fazladır. Genel olarak ders kitapları ve iyi ekiplenmiş okul binaları kırsal kesimlerde yetersizdir. Eğitim zamanlanması o kadar düşüncesizce hazırlanmış ki çocukların birçoğu ailelerinin tarımsal faaliyetlerine katılmak için sınıf tekrarı yapmak zorunda kalmaktadırlar. Öğretmenlerin birçoğu farklı yaş ve beceri gruplarından öğrencilere ders vermek zorunda kalmalarına rağmen BSU metotlarının eğitimini almamışlardır. Öğretmenler genellikle kırsal toplumdaki uzakta yaşamaktadırlar. Kırsal kesimdeki aileler çocuklarının eğitimine çok az destek vermektedirler.

Tüm bu sorunları aşmak için Kolombiya'da 1976 yılında yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu yeni programın adı "*Escuela Nueva (Yeni Okul)*" olarak bilinmektedir. *Escuela Nueva*, ilköğretimin ilk beş yılında, bir ya da iki öğretmenli kırsal kesimlerdeki okullarda uygulamaktadır. Programın temel özellikleri; otomatik sınıf geçme yerine esnek geçiş, kırsal kesim için geliştirilmiş bir program olması, tek başına çalışmaya ve bireysel öğrenmeye tasarlanmış öğretim materyalleri şeklinde sıralanabilir (Little, 2001: 487). Programın uygulamadaki temel özellikleri aşağıdaki şekilde kendini göstermektedir:

- Bir üst sınıfa geçiş öğrencinin göstereceği performansa bağlıdır. Bu her zaman bir akademik yıl olmayabilir.
- Öğretmen ve öğrenciler için ulusal müfredata göre hazırlanmış rehber ve uygulamalı kaynaklar vardır.
- Müfredat kırsal merkezlidir. Müfredat ulusal müfredat doğrultusunda öğretmenlerin eğitim çalışmaları sırasında bölgesel ve mahalli ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanır.

- Programın işlenişi için gereken materyal ve kaynaklar sağlanmakta özellikle öğretmen eğitime önem verilmektedir.
- Akran eğitimi önemsenmekte, büyük çocukların küçüklere rehberlik etmeleri sağlanmaktadır.
- Sosyal, matematik ve fen bilimleri araştırma ve aktiviteleri için aile, okul, öğrenci işbirliği en üst düzeyde sağlanmaktadır. Aileler çocukların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.
- Okullar, program geliştirme uzmanları ve diğer uzmanlar tarafından belirli aralıklarla ziyaret edilerek teknik yardım sağlanmaktadır.
- Öğrenciler, aileler ve öğretmenler okul aktivitelerine katılma ve organizasyonları yürütmede karar vermeye katılmaktadır. Bu da programın en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır.
- Bir kontrol mekanizması kurulmuştur. Öğrenci bir çalışmaya bitirdiğinde onu öğretmene getirir, kontrol edilir. İkinci çalışmaya sonra geçilir.
- Geleneksel okullar ulusal müfredatı takip eder ve yavaş öğrenen öğrenciler için özel materyal ve emek harcamazlar. *Escuela Nueva* ise öğrenciye ek destek ve hızına göre ilerleme şansı vermektedir (Yıldız, 2009: 173).

Birleştirilmiş sınıf farklı gelişim düzeylerine sahip öğrencilerin bir araya gelmesinden oluşan alternatif bir yaklaşımdır. Bu öğrenciler arasında zihinsel gelişim, öz saygı, liderlik yetenekleri ve bağımsızlık teşvik eden akran öğrenme ve birlikte öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamdır. Bir yıldan fazla süre aynı sınıfta kalan öğrencilere, öğretmenler daha alışkın hale gelmektedirler. Yeni okullarda bir veya iki öğretmen görev almaktadırlar. Bazı kırsal kesimlerde öğrenci sayısı az olduğundan her seviyeye aynı öğretmen gönderilmemektedir. Öğrenciler eğitim ünitelerini kendi hızlarında grup veya bireysel çalışma şeklinde gerçekleştirirler.

Geleneksel okullardaki bireysel öğrenci çalışması küçük grup çalışmalarıdır. Bir birleştirilmiş sınıf ortamında grup çalışması öğrencileri, dikkatini sağlayan öğretmenin anlatımını ve gözetimini gerektirir. Gönüllü ailelerin veya daha büyük öğrencilerin daha

küçük öğrencilere yardım etmeleri, geride kalmış öğrencilere yardım sağlamak anlamında etkili bir yöntemdir. Değişik öğretimsel alanlara ait materyaller öğrenciler tarafından diğer öğrencilerinde faydalanabileceği köşelerde bir araya getirilir. Öğrenciler kılavuz kitaplarındaki aktivite ve alıştırmalarla ilerledikçe bunları gelişimlerini gözlemleyen öğretmene sunarlar. Öğrenciler farklı hızlarda ilerleyebilirler. Gelişimin gerektirdikleri öğrenciler tarafından bilinir ve öğrenciler bunlara ulaşma imkânına sahiptirler. Yeni okul, entegre bir bölümünde temel araştırma becerilerini öğreten bir küçük kütüphanedir. Bu kütüphane güdülenmiş ve gelişmiş öğrencilere ek imkânlar sunmaktadır. Öğretmen tarafından bir öğrenci konseyi kurulur ve öğrenciler komitelere bölünür, böylece örgütlenme ve birlikte çalışma becerilerini öğrenirler. Komiteler ikili öğretim, okul disiplini, kütüphanenin bakımı, okula devamlılık ve okulun temizliğini içeren birçok konuyla ilgilenirler. Yeni okulları oluşturan diğer faktörlerde şunlardır: alfabe, sayılar, öğrenci çalışmaları, öğrencilerden gelenlerin biriktirildiği bir istek kutusu ve çeşitli *yenileme* etkinlikleriyle donatılmış bir sınıftır. Çevrenin eğitim sürecine katılımı, yeni okullara katılımı, bir başarı olarak görülmektedir. Birçok öğretmeninde programın istekleri doğrultusunda öğretim pratiklerini değiştirdikleri gözlenmektedir. Başarı seviyeleri üçüncü seviyede yeni okullarda artarken beşinci sınıfta geleneksel okullara yaklaşmaktadır (McEwan, 1998: 435).



Şekil 4. Kolombiya’da birleştirilmiş sınıf uygulaması

Sonuç ve Öneriler

Birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ülkemize ait bir uygulama olmayıp gelişmiş, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerde de görülmektedir. Bu uygulamanın olma sebepleri ülkeden ülkeye farklılık gösterse de temelde ekonomik, demografik ve coğrafi nedenler yatmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türk eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde daha çok kırsal kesimde görülmekte ve eğitim sistemiz için bir sorun olarak algılanmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, ülkelere göre pek farklılık göstermemekle beraber tüm ülkelerde sorun teşkil etmektedir. Sorunların temeline bakıldığında, çevresel şartların, eğitim programlarının, materyal eksikliğinin, öğretmen yetiştirme sürecindeki sıkıntıların olduğu görülmektedir. Bu sorunları gidermek için bir takım önlemler alınmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu uygulama hakkında üniversitelerle işbirliği içerisinde çalışması gerekir; ayrıca MEB bu okullardaki öğretmenleri hizmet içi eğitimlerine de önem vermelidirler. Şahin'in (2003) yılında yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfta zorlandıklarını, mesleki şevk ve motivasyonlarını olumsuz etkilediklerini söylemiş olup birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortadan kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşın birleştirilmiş sınıf uygulaması hakkında birçok üstünlüğünün olduğunu da söylemişlerdir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması ülkemizde her ne kadar eğitim sistemimizde bir sorun olarak görülse de, ülkemizin bir gerçeğidir. 2004 yılında eğitimimizde bir devrim gerçekleştirilmiş "öğretmen merkezli" anlayıştan, "öğrenci merkezli" anlayışa geçilmiştir. Bu da en çok birleştirilmiş sınıf uygulaması açısından olumlu olmuştur. Çünkü birleştirilmiş sınıf yapısı gereği birçok seviyedeki öğrenci gruplarının aynı sınıfta ders görmesi öğrenci merkezli anlayışın olmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle eğitimde son yıllarda adı geçen "Çoklu Zeka Kuramı, İşbirlikli Öğrenme, Etkin Öğrenme, Yaparak Yaşayarak Öğrenme" gibi öğrenme kuramları yapısal olarak birleştirilmiş sınıfa uygundur.

Yukarıda sayılan sorunların ortadan kalkması için birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Peru'da ve ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev alan öğretmenler aynı zamanda idareci olarak da çalışmaktadırlar ve bu öğretmenlerin çoğu idari işleri yaparken büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Bunun için bu öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçları karşılanmalıdır.
- Bu ülkelerdeki sınıf öğretmenlerinin çoğu köy hayatına uyum sağlamakta sorun yaşamaktadır. Bunun için sınıf öğretmenlerinin köy hayatına uygun bir eğitim sürecinden geçirilip köy öğretmeni yetiştirme uygulamalarına ağırlık verilmelidir. Sınıf öğretmeni adaylarının staj uygulamaları daha çok köylerde yapılmalıdır. Köylerde özveriyle görev yapan sınıf öğretmenlerinin başarıları maddi ve manevi olarak ödüllendirilmelidir.
- Bu ülkelerde birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunda "yetersizlik" duygusunun olduğu görülmektedir. Bu olumsuz duygunun ortadan kaldırılması için birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler profesyonel destek almalı ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir.
- Öğretim programları ilgili olarak birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitaplarının olmaması, öğretim programlarını birleştirilmiş sınıflara uyarlama, ders planlarını birleştirilmiş sınıflara göre uyarlama, ders içeriklerini yakın çevreye göre zenginleştirme konuları bu ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünce sorun olarak algılanmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için ilgili kurumlar gerekli hassasiyeti göstermelidirler.
- Bu uygulamanın uygulandığı ülkelerde en büyük sorunlardan biride yeni mezun olan öğretmenlerin bu okullarda görev almasıdır. Birleştirilmiş sınıfta ilk kez görev alacak öğretmen adaylarının bir ve beş sınıflı okullar yerine, en az iki öğretmenli okullarda görev almaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yarar sağlayacaktır.
- Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu ülkelerdeki okullarda yeterince eğitim-öğretim materyalinin bulunmaması uygulamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin kendi kendine çalışma saatlerinde öğretim materyalinin yetersiz

olması öğretim sürecinde sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun için Eğitim Bakanlıklarının bünyesinde bulunan Eğitim Teknolojileri Müdürlüğünün bu okullarda kullanılmak üzere, müfredata yönelik eğitim araç gereçleri üretmeleri gerekir.

- Velilerin bu okullara desteği sağlanmalı ve Okul Aile Birliği daha işlevsel hale getirilmelidir.
- Ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştirme programı yeniden düzenlenmeli, Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi dersi için, uygulama ders saati eklenmeli ve en az bir dönem bu uygulamanın olduğu okullarda staj yapılmalıdır.
- Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı köy okullarında müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan öğretmenler hem idari işleri yapmakta hem de eğitim öğretim yapmaktadır. Bu iş yükünden ötürü bu öğretmenlerin maaşlarında iyileştirilme yapılmalı ya da ek ödenekler verilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıflı okullar maddi kaynak sıkıntısı yaşamaktadır. Bunun için Eğitim Bakanlıkları tarafından ek ödenekler sağlanmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev alan öğretmenlere BSU'ya yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıflı okulların en büyük sorunlarından biri okulların bakım onarımı teşkil etmektedir. Bu konuda Milli Eğitim Müdürlükleri gerekli hassasiyetleri gösterip lojmanların ve okulların bakım-onarım çalışmalarını üstlenip öğretmenlerin yükünü azaltmalıdırlar.

Kaynakça

Abay, S. (2006). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenleri öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Abay, S. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ada, S. (2001). İlköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların programlarının analizi ve karşılaştırılması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13, 1-10.
- Aikman, S. ve Pat, P. (2001). Multigrade schooling in 'remote' areas of vietnam, *International Journal of Educational Development*. 21, 521-536.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2006*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in turkey: an overview, *International Journal of Educational Development*. 28, 218-228.
- Bayar, S. A. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: gazi üniversitesi örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41 (2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collingwood, I. 1991. Multiclass teaching in primary schools, <http://multigrade.ioce.ac.uk/fulltext/Collingwood.pdf> 27.10.2010.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında , ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma, *İ.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (7), 31-45.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimleri Araştırması Dergisi*. 2, 33-57.

- Erdem A. R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: denizli örneği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 1(1-2), 3-13.
- Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. ve Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in peru, sri lanka and vietnam: an overview, *International Journal of Educational Development*. 21, 499-520.
- İzci, E., Duran, H. ve Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi, *A.E.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (1), 19-35.
- İzci, E. (2008). İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (25), 111-122.
- Karaman, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Khan, J. W. and Khan, S. A. (2007). School Improvement in a Multigrade Situation, An Action Research carried out in Chitral-Pakistan, <http://k1.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextKhanandKhan.pdf>. 29.10.2010.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Little, A. W. (1995). Multigrade teaching: a review of research and practice, *Overseas Development Administration*, Serial No: 12, London.

- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda, *International Journal of Educational Development*. 21, 481-497.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in colombia, *International Journal of Educational Development*. 18, 435-452.
- Mulrayn-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching, *Teaching and Teacher Education*. 23, 501-514.
- Özben, K. (1997). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları, *P.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 17-29.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıf uygulaması, *D.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 28-35.
- Palavan, Ö. (2007). İlköğretim birinci kademedeki birleştirilmiş sınıflardaki 4. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Samsun.
- Recepoglu, E. (2009). Taşınabilir ilköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: Kastamonu ili örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17 (2), 427-444.
- Sağ, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (28), 20-39.
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 166-175.

- Taşdemir, M. (2009). An evaluation of compulsory education (primary) in turkish national education in joinning processes at the europe union, *A.E.Ü., Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 101-110.
- Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, M. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının dünyadaki durumu üzerine genel bir değerlendirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 167-177.
- Yıldız, M. ve K. Köksal (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-14.
- Yıldız, S.Ş. (2009). 2005 Hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: (nitel bir araştırma), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.