

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA VE MÜSTAKİL
SINIFLARDA ÖĞRENİM GÖREN 1. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

MEHMET ÇOŞKUN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ SEHER ÇETİNKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2018

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bu çalışma jürimiz tarafından 06.02.2018 tarihinde yapılan sınav ile Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA



Üye : Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY



Üye : Yrd. Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK



ONAY :

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.


.../.../2018

Unvanı Adı SOYADI
Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖĞRENCİ BEYAN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak savunduğum "Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmada yazdığımı ve yararlandığım kaynakların "Kaynakça" bölümünde gösterilenlerden farklı olmadığını, belirtilen kaynaklara atıf yapılarak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06 /02/ 2018



Mehmet ÇOŞKUN
15530800017

ÖZET

[ÇOŞKUN, Mehmet]. [*Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi*], [Yüksek Lisans Tezi], Ordu, [2018].

Bu araştırmanın temel amacı, müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek ve bunun yanı sıra bu sınıflarda görev yapmış ya da yapan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini değerlendirmektir. Açıklayıcı karma yöntem modelinde desenlenen çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezi ve köylerinde MEB'e bağlı 150 ilkokulda öğrenim gören toplam 3501 adet birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme; tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda öğrenim gören 370 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 20 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerden veri toplamak amacıyla *Okuduğunu Anlama Becerisi* testi kullanılmış, öğretmenlere ise araştırmacı tarafından araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi, aritmetik ortalama kullanılırken; nitel verilerin çözümlenmesinde durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu okuduğunu anlama açısından müstakil sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda müstakil sınıflara göre daha fazla güçlük yaşadığını ve en çok dikkat dağınıklığı, zamanın yetersiz olması, birebir eğitimin gerçekleştirilememesi gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama becerisi, birleştirilmiş sınıf, müstakil sınıf.

ABSTRACT

[ÇOŞKUN, Mehmet]. *[The Evaluation of Reading Comprehension Skill of first grade students educating in split classes and united classes.]*, [Master Thesis], Ordu, [2018].

The basic aim of this research is to study whether there is a meaningful difference in the level of reading comprehension skills of first grade students in split classes and united classes and moreover another target of this thesis study is to evaluate the opinion of teachers who have served or are serving in these sorts of classes. The sample of this research, which is designed with mixed method, is 3501 first grade students from 150 primary schools in Ağrı, in 2015-2016 educational terms. The sample taken from this population is formed by Simple Random Sampling Method and consists of 370 students. Also, study group of the research is 20 teachers chosen by criterion sampling. In this study, Reading Comprehension Skill Test developed by Bayat (2012) is used for data collection and a semi-structured interview form is used by researcher to collect data from teachers. In quantitative part of the study, Mann Whitney U test is used and in qualitative level in arithmetic mean, status analysis method is used. As a result of study, it is determined that there is not any significant difference between the level of reading comprehension skills in split classes and united classes. However most of the teachers have stated that the students in split classes are more successful in reading comprehension. Moreover, they pointed out that they face with difficulties mostly in united classes than in split classes such as distractibility, less of time and not being able to provide education individually.

Key words: Reading Comprehension Skill, united class, split class.

ÖN SÖZ

Birleştirilmiş sınıf uygulaması öğrenci sayısının, öğretmen sayısının veya derslik sayısının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı Türkiye'nin her bölgesinde bulunmakta olan bir uygulamadır.

Ülkemizde yapılan araştırmaların çoğu birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ve idarecilerin sorunlarına, birleştirilmiş sınıf eğitiminin sınırlılıklarına, bağımsız sınıf uygulamalarının birleştirilmiş sınıflara uygun olup olmadığına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında okuma becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmada birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan, tez çalışmamın tüm aşamalarında bilgi ve deneyimleriyle yanımda olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA' ya, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle her zaman bana destek olan tüm hocalarıma, çalışmamda yer alan bütün meslektaşlarıma ve öğrencilere, araştırmanın her aşamasında desteklerini hiç esirgemeyen değerli dostum Ali ESMER' e ve tüm öğretmen arkadaşlarıma, araştırmam boyunca manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşim Yağmur Demiray ÇOŞKUN' a, annem Şadiye ÇOŞKUN' a ve değerli aileme sabır ve anlayışlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet ÇOŞKUN

İÇİNDEKİLERSayfa

İÇİNDEKİLER.....vi

GİRİŞ 1

Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	4
Problem Cümlesi	5
Alt Problemler	5
Varsayımlar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6

BÖLÜM 1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR 7

1.1. Kuramsal Açıklamalar	7
1.1.1. Okuma	7
1.1.2. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı	8
1.1.3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri	9
1.1.4. Okuduğunu Anlama Becerisi	9
1.1.5. Okuma-Anlam İlişkisi	11
1.1.6. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması	13
1.1.7. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri	14
1.1.8. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturulma Biçimleri	15
1.1.9. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Yararları	16
1.1.10. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları	17
1.1.11. Öğretmenli Ders Saatleri	19
1.1.12. Ödevli Ders Saatleri	20

1.1.13. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilerin Kendi Kendine Çalışmaları	
21	
1.2. İlgili Literatür	22
BÖLÜM 2: YÖNTEM	28
2.1. Araştırma Modeli	28
2.2. Evren ve Örneklem	29
2.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	30
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	30
2.2.3. Öğretmenlerin Şu Anda Öğrenim Verdikleri Sınıf Türüne Göre Dağılımı	31
2.2.4. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıfta Kaç Yıl Görev Yaptığına İlişkin Dağılım	31
2.2.5. Öğretmenlerin Müstakil Sınıfta Kaç Yıl Görev Yaptığına İlişkin Dağılım	32
2.3. Veri Toplama Araçları	32
2.3.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi	32
2.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	34
2.3.3. Ölçme Araçlarının Geçerlik-Güvenirlik Çalışması	34
2.4. Veri Toplama Süreci	35
2.5. Verilerin Analizi	35
BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM	37
3.1. Bulgular	37
3.1.1. OAB Düzeylerine İlişkin Bulgular	37
3.1.2. Öğrencilerin Testten Aldığı Puanların Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bulgular	39
3.1.3. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular	39
3.1.4 BS türünün 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılmasında MS türüne göre üstün yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri	41

3.1.5. Birinci sınıf öğrencilerinin OAB durumları arasındaki farka ilişkin öğretmen görüşleri	43
3.1.6. Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin öğretmen görüşleri	44
3.2. Yorum	46
BÖLÜM 4: DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	47
4.1. Sonuçlar	47
4.1.1. OAB Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	47
4.1.2. Öğrencilerin Testten Aldığı Puanların Farklılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar	47
4.1.3. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılırken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sonuçlar	49
4.1.4 BS türünün 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılmasında MS türüne göre üstün yanlarına ilişkin sonuçlar	49
4.1.5. Birinci sınıf öğrencilerinin OAB durumları arasındaki farka ilişkin sonuçlar	49
4.1.6. Öğretmenlerin hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin sonuçlar	49
4.2. Tartışma	50
4.3. Öneriler	52
KAYNAKÇA	54
EKLER	60
EK-1: Okuduğunu Anlama Testi	60
EK-2: Öğretmen Görüşme Formu	65
ÖZGEÇMİŞ	
ARAŞTIRMA İZİN ONAYI	

TABLolar LİSTESİSayfa

Tablo 1. Birleştirilmiş sınıf uygulaması	16
Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları	30
Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı	30
Tablo 4. Öğretmenlerin şu anda öğrenim verdikleri sınıf türüne göre dağılımı	31
Tablo 5. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımı	31
Tablo 6. Öğretmenlerin müstakil sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımı	32
Tablo 7. Okuduğunu Anlama Becerileri, Soru Sayıları ve Soru Numaraları	33
Tablo 8. Öğrencilerin OAB Düzeylerine İlişkin Veriler	37
Tablo 9. Öğrencilerin OAB Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	39
Tablo 10. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda OAB Kazandırmada Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri	40
Tablo 11. BS Türünün 1. Sınıf Öğrencilerine OAB Kazandırılmasında MS Türüne Göre Üstün Yanlarına İlişkin Görüşler	42
Tablo 12. Birinci Sınıf Öğrencilerinin OAB Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri	43
Tablo 13. Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin görüşler	45

KISALTMALAR VE SİMGELER

- BS** : Birleştirilmiş Sınıf
- MS** : Müstakil Sınıf
- OAB** : Okuduğunu Anlama Becerisi
- Ö** : Öğretmen

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem cümlesi, problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup oluşturulmak kaydı ile bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıfta öğretim denir (Akbaşlı ve Pilten, 1999). Bir başka deyişle birleştirilmiş sınıflarda öğretim, farklı yaş, sınıf ve özellikteki öğrencilerin aynı grup içinde öğrenim görmeleridir. (Little, 1994 Akt; Bayar, 2009).

Bununla beraber, ülkemizde köy nüfusunun ve öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısı ve derslik sayısının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yapılmaktadır. Bu sebeplerin yanı sıra ülkemizin farklı sosyal, ekonomik ve coğrafi nedenleri BS uygulamasını zorunlu hale getirmektedir.

Fidan ve Baykul' a (1997) göre BS uygulaması sadece ülkemize özgü değil dünyanın birçok ülkesinde başvurulan bir öğretim şeklidir. AB ülkelerinin hemen hemen hepsinde, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de BS uygulaması yapılmaktadır. Ayrıca BS uygulaması belirli bölgelerle sınırlı kalmayıp ülkemizin her bölgesinde bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda yapılan öğretim ile müstakil sınıflarda yapılan öğretim birbirinden farklılık göstermektedir. Birleştirilmiş sınıflarda sistem, aynı ders saati içinde, bir grup öğretmenle ders işlerken, diğer gruba da ödevlendirme yapılarak grubun kendi başlarına çalışmalarını sağlamak üzere kurulmaktadır. Sınıfta öğretmen ayrı bir konu anlatırken diğer öğrenciler ayrı bir konu çalışmaktadır. Sadece mihver (eksen) dersler olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Teknoloji dersleri ortak işlenmektedir (Palavan, 2012).

BS uygulamasının üst sınıflardan daha çok yararlanma, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığını kazanma gibi yararları dışında MS uygulamasına göre bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda başta araç gereç ve eğitim teknolojilerinin yetersizliği olmak üzere, maddi olanaksızlıkları, programın köyün ihtiyaçlarına cevap vermemesi, programdaki hedeflere ulaşmada zaman yetersizliği, ailelerin tutumu, okul-aile iş birliği, idari işler ve birleştirilmiş sınıfta görevli öğretmenlerin hizmet içi sorunları ve rehberlik sorunları bunlardan bazılarını oluşturmaktadır.

Farklı yaş seviyelerinde ve özelliklerde bulunan öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları bu sınıflarda öğrenciler, sosyal gelişim ve bireysel öğrenme becerileri alanlarında bağımsız sınıflardaki öğrencilere göre nispeten kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulabilirken, birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve fiziksel koşulları ise bu sınıfları tercih edilmeyen sınıflar haline getirmiştir (Bayar, 2009) .

Bu sıkıntılar giderildiği takdirde BS ve MS arasındaki uç noktalarda farklılıklar yok denecek kadar azalmaktadır.

Yöneticiler, öğretmenler ve aileler birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrenci başarılarını olumsuz yönde etkilediğini düşünmelerine rağmen Miller müstakil sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar arasındaki başarıyla ilgili 13 deneysel çalışmayı incelemiş ve sınıf türleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çok az sayıda veri, bağımsız sınıflarla birleştirilmiş sınıflar arasında, bağımsız sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar da okul yaşamının karmaşık ve değişken doğasından kaynaklanmaktadır (Miller, 1991 Akt; Bayar, 2009).

Müstakil sınıflarda ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve kurallara uygun yazma konusunda seviyelerini eşitlemek için birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin daha özenli davranması gerekmektedir. Sadece öğretmenlerle kalmayıp velilerin de küçük yaştan itibaren konuşma, dinleme ve anlama konusunda çocuklarına destek olmaları gerekmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla

ilköğretimin birinci basamağında okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006: 215).

İlk okuma yazma öğretimi, kişilere okuma yazma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretimdir (Güleryüz, 1991). Bu öğretim çocuğun okulda öğrendiği ilk ve en önemli beceridir. Bu becerinin bir bakıma onun gelecekte ki başarısını da etkileyeceği söylenebilir. Okuduğunu anlayan bir öğrenci ile okuduğunu anlamayan bir öğrenci arasındaki fark, problem çözme, karar verme, ders çalışmaya istekli olma, kendini ifade ediş biçimi gibi unsurlara bakıldığında dahi anlaşılabilirken, bilimsel araştırmaların da bu savı desteklediği göz önünde bulundurulduğunda daha fazla anlam kazanmaktadır (Yazanoğlu, 2011).

Okuduğunu anlayan, anladığını yeterli seviyede ifade edebilen bireyler ilkokulun ilk yıllarında olduğu gibi gelecekte de yaşamın her alanında; okuduğunu anlamayan, kendini ifade edemeyen bireylere göre daha başarılı bir seviyede yer almaktadırlar.

Ses bilgisi ve fonolojik farkındalık çocukların ileriki yaşamlarında okuma becerilerindeki önemli iki faktördür. Okuma becerilerinden ve okuduğunu anlamadan önce çocukların okumanın nasıl gerçekleştiğini bilmesi önemlidir. Okuma esnasında, kâğıt üzerindeki kelimelerden yansıyan fotonlar retinaya ulaştığında beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgi retinadaki nöronlar tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirir. Bu safhada bir yandan beynimiz harfleri sese dönüştürürken (fonolojik yol) diğer yandan okunan kelimenin ne olduğunu dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirler (klesikol yol). Sonuçta harfler hem belli bir sesi hem de belli bir anlamı olan kelimeler olarak algılanır (Karaçay, 2011, s. 22).

İlkokul ilk okuma yazma öğretimi ile başlar. Eğitim ve öğretim etkinlikleri okuma yazma becerisini kazandırma üzerine inşaa edildiğinden dolayı bu beceri öğrencilerin okul hayatındaki başarıları açısından büyük önem taşır (Babayiğit, 2012).

Çelenk' e (2007) göre uygar toplumlarda bireyin kendi çabaladığı alanda ilerlemesi, önemli işlere imza atması, okuma yazma becerisine gelişmiş bir

şekilde sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uyduran insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2010, s. 33).

İlk okuma yazma öğretimının amacı sadece okuryazar yetiştirmek değil; doğru, akıcı, hızlı, anlamlı bir okuma gerçekleştirmek ayrıca okuduğunu anlama, anladığını anlatma, anlattığına yorum katma amacı doğrultusunda okuma yazmayı bilen nesiller yetiştirmektir (Demirel, 1998). Bireyin eğitim hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan okuduğunu anlama becerisine öğrenim görüldüğü sınıf türü de etki edebilmektedir. Bu yüzden birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim görmekte olan 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi düzeylerinin karşılaştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı: Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

İlkokulun temeli olan ve ilk basamak olarak değerlendirilen okuma yazma becerisi öğrencinin gelecekteki başarısını da etkileyebileceği bir beceri olarak düşünülmektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını ifade eden bireyler ilkokulda olduğu gibi gelecekte de okuduğunu anlamayan bireylere göre daha başarılı olacağı düşünülmektedir. İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin okuduğunu anlamasını sağlayacak öğretim teknikleri kullanmak gerekmektedir.

Ülkemizin sosyo ekonomik durumları ve coğrafi koşulları BS uygulamasını zorunlu hale getirmektedir. Sınmaz' a (2009) göre AB ülkelerinin hemen hepsinde BS uygulaması yapılmaktadır.

BS uygulaması üst sınıflardan daha çok yararlanma, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığını kazanma gibi yararlarının yanı sıra ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir. BS ve müstakil sınıflarda müfredat aynı şekilde uygulanmaktadır. Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilecek bulguların daha sonra yapılacak çalışmalara ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı projelere ve BS uygulamasının değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

Alt problemler

Araştırma probleminden hareketle şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

- 1- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyi nedir?
- 2- Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmen görüşlerine göre;
 - a) Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırılırken karşılaşılan güçlükler nedir?
 - b) BS türünün 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında MS türüne göre üstün yanları nedir?
 - c) Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf türüne göre okuduğunu anlama beceri durumları arasında fark var mıdır?
 - d) Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çekilmektedir?

Varsayımlar

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- 2- Ölçme araçları ile elde edilen bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezi ve köylerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır.
- 2- Araştırma, örneklem içinde yer alan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Birleştirilmiş sınıf: Birden çok sınıfın bir araya gelmesiyle oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf.

Müstakil sınıf: Aynı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı sınıflarda bir öğretmenle öğrenimlerini sürdürdüğü sınıf.

BÖLÜM 1

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. Kuramsal Açıklamalar

1.1.1. Okuma

Okuma her dönemde önemli etkinliklerin başında gelmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte önemini daha da arttırmaktadır. Günümüzde toplumun gelişmişlik seviyesi toplumun eğitim seviyesinden anlaşılmaktadır. Eğitim seviyesinin yükselmesi için de en önemli faktörlerden birisi okumadır.

Okuma kavramının birçok tanımı vardır. Bunlardan bazıları;

Okuma ön bilgilerinin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005, s. 1). Yani anlam süreci olarak belirlenen okuma süreci bir hedef doğrultusunda ve yöntem, tekniklerle yapılmaktadır.

Tura' ya (1983) göre okuma, kişinin kâğıt üzerindeki birtakım sembolleri birbirine çatarak ses birimler, kelime dizilerinden anlamlar çıkarabilme becerisidir. Kısaca sembollerin birbiriyle eşleştirerek anlamlandırma işidir.

Okuma, dil kurallarına göre yazılmış iletişimleri duyu organları yoluyla kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve bir karara varmaktır. Başka bir deyişle okuma, bellek ve duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir faaliyettir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s. 62).

Eğitimciler okumanın tanımını şu şekillerde yapmışlardır. Ateş' e (2006, s. 32) göre okuma, zihinsel bir süreçle desteklenen yazılı sembollerin çözümlenmesidir.

Tamgak (2006, s. 9) ise okuma eylemini, baş ve göz hareketlerinin, ses organlarının yazılı veya görsel metindeki anlamı kavramaya yarayan faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

Güneş (2002, s. 39) okuma eylemini aklın gelişimine en çok katkı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olduğunu, okuma sürecinin çeşitli gelişim basamaklarından oluşan karmaşık bir süreç olduğunu, okumanın her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama süreci olduğunu ifade etmiştir.

Okuma öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlaması etkinliği olarak tanımlanabilir (Güleryüz, 2004, s. 14). Okuma başka bir ifadeyle basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Özdemir, 1987, s. 127).

1.1.2. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı

Sever' e (2004, s. 13) göre okuma yazıda verilmek istenen duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok boyutu bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu etkinliğin genel niteliklerini ise şöyle sıralamıştır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma eylemi gelişigüzel değil belli amaçlar doğrultusunda geliştirilen bir işittir. Okumanın öncelikli amacı okuduğunu anlamak ve anlamını kavramaktır.

Ege (2011: 180) okumanın amacını duygu, düşünce ve bilgi aktaran yazıları anlama olarak nitelendirmektedir. Bu etkinlik tamamlandığı zaman okuma başarılı ve amacına ulaşılmış olur.

Okuma eğitiminin amaçlarını Demirel (1998) şöyle sıralamıştır:

- Akıcı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,

- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel dille yazılmış, okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Çelenk (2001, s. 77) ise okumanın gerçek hedefinin anlamı doğru ve çabuk kavramak olduğunu, bunu yapabilmek için de kelimeleri ayırma ve fark etme, bunları anlamları ile birlikte algılama, anlamamanın okuma eyleminin asıl hedefini oluşturduğunu ifade etmiştir.

1.1.3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri

Yazının icadı ile birlikte okumanın önemi artmış ve eski zamanlardan beri okumanın insan hayatındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Bireyin kendini tanınması, özelliklerinin farkında olması, yaşadığı toplumla ve çevresiyle etkileşimde bulunması okuma becerisini kazanmasına bağlıdır.

İnsanın yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında okumanın etkin bir yeri vardır. Çünkü okuma kör inançları ve bilgisizliği yenen bir güçtür (İnce, 2012).

Okuma anlam gücüyle doğru orantılıdır. Okuma eylemi ne kadar çok yapılırsa anlam gücü de o kadar artmaktadır.

Tazebay (2005, s. 3), bir yazıyı okurken onun düşünsel dokusunu, düşüncelerin geçerli olup olmadığını, yaşantılarımızla ilişkileri üzerinde durduğumuzu, yazıyı anlayıp anlamadığımızı düşündüğümüzü bunların da anlam gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir.

İnce (2012) ise öğrencinin hayatında okuma eylemini yeme-içme gibi zorunlu bir eylem olması gerektiğini çünkü insanın içinde yaşadığı toplumun bir bireyi olmasını sağlayan yeteneklerinin büyük bir kısmını okuyarak kazandığını, okumanın kişiye sadece öğrenim için bazı olanaklar sağlayan bir olgu değil onu hayata hazırlayan ve içinde yaşadığı dünya ile etkileşim içinde bulunmasını sağlayan bir etkinlik olarak belirtmiştir.

1.1.4. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma belli kurallar çerçevesinde sembollerin çözümlenip anlamlandırılmasıdır. Dolayısıyla okuma anlamlandırma becerisinin gerçekleşmesi ile oluşur.

Okuduğunu anlama, okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembolleri anlamlandırması sonucunda gerçekleşir (Güzel, 1998). Anlama becerisini kazanmak sadece kelimelerin anlamlarıyla gerçekleşmez. Parçadan bütüne doğru yani kelimelerden cümlelere, cümlelerden de metine ulaşıp kendi yaşantısıyla metin arasında bir ilişki kurarak anlama becerisi gerçekleştirilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okunan metinle ilgili okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli etkinlikler yaptırılması gerekmektedir. Yapılacak bu etkinlikler öğrencilerin tahmin etme, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, yaratıcı düşünme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Böylece öğrencilerin hem metni anlamaları hem de bilişsel becerilerini geliştirmeleri sağlanır (Erdoğan, 2013).

Çelenk (2007) ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılması gerekenleri özetlemiştir. Bunlar:

- Okunan metne başlık bulma,
- Yarısı okunan metni tamamlama,
- Metin hakkında sorular sorarak, okuma sonunda bu soruların tekrar sorulacağını belirtme,
- Okuma sonunda, olayların geçtiği yeri, zamanını, kahramanlarını, metnin ana ve yardımcı noktalarını içerecek şekilde soru sorma,
- Okuduğu metnin özetini çıkarma. Böyle bir durum metin okunmadan önce çocuğa söylenirse özet çıkarma amacıyla okuma gerçekleşeceği için okuma daha etkili olur.
- Okunan metni dramatize ettirme,
- Başlığı verilen metin ya da okuma parçasında geçecek muhtemel olayların neler olacağını çocuğa tahmin ettirdikten sonra okuma,

- Okunacak metin hakkında okunmaya başlamadan önce resimle anlatılacağı belirtilerek okuma işleminden sonra çocukların anladıklarını resmetmelerini sağlama.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan bazı unsurlar vardır. Motor açıdan bakıldığında mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında ise okumanın günlük yaşamdaki öneminin farkında olması ve okumadan zevk alması okumayı etkileyen önemli unsurlardır (Yangın, 2002, s. 91).

Okuduğunu anlama becerisini kazanmada rol oynayan etmenlerden biri de etkili öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanmasıdır. Okuduğunu anlamının bir çocuğun okulda öğrendiği en önemli becerilerden biri olduğu konusunda birçok eğitimci birleşse de okuduğunu anlama sorunlarını gidermede uygulanacak etkili yöntemleri belirleme konusunda fikir birliği bulunmamaktadır (Crave, 2005 Akt: Güler, 2008).

1.1.5. Okuma-Anlam İlişkisi

Okuma etkinliğinin tam olarak gerçekleştirilmesi için okunan metnin anlamlandırılması gerekir. İki farklı etkinlik gibi görünen ‘okuma’ ve ‘anlama’ aslında neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. İnsan anlamayı gerçekleştirmek için okur ve okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okumanın ilk aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır (Demirel, 1995).

Harflerden ses çıkarabilen her insan bütün metinleri seslendirebilmektedir. İngilizce bir metni dahi sadece harfleri seslere çevirerek doğru olmasına bakılmaksızın okumamız mümkündür. Ancak okuma işlevinin asıl görevi anlama ilişkisiyle ortaya çıkmasıdır.

Okuduğunu anlama kavramı bireyin eğitim hayatı boyunca büyük bir öneme sahiptir. Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlam gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkileyeceği beklenir (Bloom, 1976 Akt: Yılmaz, 2006).

Çiftçi’ ye (2007) göre öğrencinin, okuduğunu anlamlandırabilmesi için okunulan metnin içinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlandırılması,

cümlelerle paragraflar arasındaki bütünlüğün hissettirilmesi ve kavranması şarttır. Okuma yazılanı anlamaktır ve yazarın metinde vermek istediği ana düşünceye sahip olabilmektir. Okuduğunu anlayamayan öğrencinin okul hayatında asla başarılı olamayacağını ifade etmiştir.

Güneş' e (1997) göre okuduğunu anlamada, sadece okunan kelimenin anlamını bilmek yetmez. Okunan kelimenin anlamını bilmekle beraber anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir. Okumanın en önemli konusu okunanı yapılandırmak yani okunandan anlam kurmaktır. Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakta, yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008, s. 133). Yani okuduğunu anlama süreci zihinde anlamlandırmayla tamamlanmaktadır.

Yılmaz' a (2011) göre okumanın temelinde anlama vardır. Okuduğunu anlama, bireyin ön bilgilerinin üzerine yenilerini koyarak yeni anlamlar oluşturmasıdır. Okuduğunu anlama düşünmeyi gerektirir. Bireyin okuduğunu anlaması metin üzerindeki geçirmiş olduğu yaşantısına, dil bilgisini bilmesine de bağlıdır. Okuyucular, okuma sonrasında ön bilgileri ile metin arasında ilişki kurmak durumundadırlar.

Tazebay (2005) okunan bir metnin iletisinin tam olarak anlamlandırılması ve bilgi kaybına engel olunması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba içerisine girmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şunlardır:

- Metnin kısa yapısını çözümleme
- Metnin içeriğini anlama ve yorumlama
- Metni eleştirme.

Demirel (1998) bir yazının anlanarak okunup kavranmasını istiyorsa bazı yöntemlerden yararlanmak gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar;

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışmak,

- Ana fikri araştırmak,
- Yardımcı fikirleri incelemek,
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak,
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını düşürmek.

Okuduğunu beklenen düzeyde anlayamayan çocuk okulda derslerinde istenilen başarıyı sağlayamayacaktır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlamada göstermiş olduğu başarılar ile diğer derslerde göstermiş olduğu başarılar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur (Obalar, 2009).

Aynı şekilde Özçelik (1987), okullardaki tüm derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse tam ve doğru olarak okuyamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması da söz konusu olamaz. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir diye belirtmiştir.

Okuduğunu anlama bireylerin zihinsel becerilerini geliştirip, akademik başarılarını arttırması açısından önemlidir. Fakat maalesef öğrencilerimizin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okudukları metinlerden en yüksek seviyede bilgi edinmelerini engelleyecek ölçüde iyi anlayamamaları eğitim ve öğretim sürecinin önemli sorunlarından biridir. Bu sorunun üzerine gidilerek öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yükseltilmesi onlara sadece sözel derslerde değil tüm alanlarda ve hayatları boyunca tüm öğrenme alanlarında başarı kazandıracaktır (Özaslan, 2006, s. 3- 4). Dolayısıyla öğrencilerin hayatları boyunca başarı elde etmeleri için okumanın ve okuduğunu anlamanın önemi fazladır.

Herhangi bir birey bir metni okuduktan sonra anlama ve kavrama basamaklarını gerçekleştirip değerlendirme yapamıyorsa okumanın asıl amacının gerçekleştiği veya okumanın okuma-bellek ilişkisinin tamamlandığı söylenemez. Okunulan metin hakkında soru sorulduğunda bireyler sadece metinde yazan sözcükleri değil anlam ilişkisi ortaya koyarak analiz ederek çıkarttığı fikirleri iletemiyorsa anlama noktasında okumanın tamamlanmış olduğu düşünülmemelidir (Baş, 2014).

1.1.6. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

BS uygulamasını daha iyi anlamak için öncelikle birleştirilmiş sınıflarla ilgili tanımları iyi bilmek gerekir.

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha fazla sınıfın bir araya gelmesiyle ve bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışılması ile oluşan bir sistemdir. Bu biçimde yapılacak öğretime, “Birleştirilmiş sınıflarda öğretim” denilir (Binbaşıoğlu, 1999)

Bu sınıflar daha çok kırsal yerleşim yerlerinde bulunmaktadır.

Köklü’ ye (2000) göre BS birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde, birlikte çalışması esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıf olarak tanımlanabilir.

BS, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilememesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır (Oğuzkan, 1993, s. 33).

Birleştirilmiş sınıflı okullar; Kırsal yerleşim birimlerindeki zorunlu eğitim çağına gelmiş çocuklara, ilköğretim hizmeti vermek amacıyla düzenlenmiş, bünyesinde BS bulunan okullardır (Doğan, 2000). Ülkemizde bu okullara duyulan gereksinim fiziksel ekonomik ve coğrafi koşullardan dolayı devam etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okullar farklı yerleşim yerlerindeki okul ihtiyacını karşılamak için oluşturulan birimlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması ülkemizde yıllardır devam etmektedir. Birleştirilmiş sınıfların müstakil sınıflardan en önemli farkı öğretim biçimidir. Birleştirilmiş sınıflardaki çocuklar bir ders içinde kendi kendilerine daha fazla zaman geçirirler ve bireysel olarak öğrenme gerçekleşir.

BS uygulamasında, farklı yaş ve özellikteki öğrenciler birbirleriyle sürekli iletişim içerisindedirler. Farklı gelişim, yaş ve hazır bulunuşluk düzeylerindeki öğrenciler aynı ortamda düzeylerine uygun öğretme-öğrenme yaşantıları geçirmektedir (Abay, 2006).

Küçük yerleşim yerleri olan kırsal bölgelerde görev yapan pek çok eğitimci için, birleştirilmiş sınıflarda yapılmakta olan öğretim, bir deney, yeni bir eğitimsel eğilim ya da yönelim değildir. Aksine bir bölgedeki sosyal, ekonomik ve coğrafi

şartların gerektirdiği bir zorunluluktur (Bilir, 2008). Dolayısıyla BS uygulaması ülkemizin bazı koşullarından dolayı zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.7. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri

BS uygulamasının temel nedenleri üç tanedir. Bunlar öğrenci sayısının azlığı, derslik ve öğretmen sayısının yetersizliğidir. Bunun yanı sıra sosyal, ekonomik ve coğrafi nedenleri de bulunmaktadır.

Öztürk (2005, s. 17), birleştirilmiş sınıfların oluşturulma nedenlerini genel olarak dört maddede belirtmiştir.

- Öğretmen sayısındaki yetersizlik,
- Okul ve dersane sayısındaki yetersizlik,
- Ulaşım ve iklim koşulları,
- Öğrenci sayısındaki yetersizlik.

Köklü' ye (2000) göre Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasının nedeni ekonomik olmasıdır. Kırsal kesimde yaşayan ailelerin öğrencileri yatılı okula göndermek istememeleri de BS uygulamasını ortaya çıkarmıştır.

Türkiye yeryüzü şekilleri bakımından engebeli bir yapıya sahiptir. Dağlık ve ormanlık olan yerleşim birimlerine fazla derslikli okullar yapmak ve öğretmen atamak ekonomik olarak büyük külfet getirmektedir. Doğal yapısı elverişli olmayan bu gibi yerleşim birimlerine bir ya da iki derslikli okullar açılmaktadır (Abay, 2006).

Bu nedenlerin yanı sıra köye büyük okul yapmak ve nüfusun azlığından dolayı öğrenci sayısının az olması nedeniyle gereğinden fazla öğretmen ataması yapmak gereksizdir.

Köksal' a (2009) göre 30-35 öğrencinin bulunduğu bir köye, beş derslikli okul yapmak ve beş öğretmen görevlendirmek yerine tek derslikli bir okul yaparak tek öğretmen görevlendirmek, öğrenci sayısının 50-55 olduğu bir köyde ise iki derslikli okul yaparak iki öğretmen görevlendirmek daha ekonomiktir. Tek derslikli bir okul için 10 öğrenciye kadar 1 öğretmen kadrosu, öğrenci sayısı 20' yi aşıyorsa 2 öğretmen kadrosu verilmektedir.

BS uygulamasının bir diğ er nedeni de derslik sayısının yetersiz olmasıdır. Eğ er bir okulda öğ renci sayısı müstakil sınıf açmak için yeterli olsa bile derslik sayısı yetersiz olursa BS uygulamasına devam edilir.

Birleştirilmiş sınıflı okullara alternatif olarak, taşım alı ilköğ retim okullarının yaygınlaştırılması, birleştirilmiş sınıflı okulların sayısını az da olsa düşürmüştür. Nitekim bazı köy okulları kapanarak, öğ rencilerin taşıma merkezlerinde müstakil sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmış tır (Yıldız, 2009).

1.1.8. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturulma Biçimleri

BS oluşturulma biçimleri bazı etkenlere göre değı şiklik göstermektedir. Bunlar; öğ renci mevcudu, okulun derslik durumu ve öğ renci sayısıdır.

Eğ itim sistemimizde, BS uygulaması sadece ilkokullarda görölm ektedir. Bir öğ retmenin görevlendirildiğ i okullarda 1-2-3 ve 4. Sınıflar aynı sınıfta ders iş lemektedir. Öğ retmen bir sınıfa ders anlatırken diğ er sınıflara da ödev vererek derslerini iş lemektedir. Kazanımların hepsi için etkinlik yaptırmak tek öğ retmenli birleştirilmiş sınıflarda diğ er sınıflara göre biraz daha güçtür (Yıldırım, 2008).

2012-2013 Eğ itim Öğ retim yılında ölkemize 4+4+4 sisteminin gelmesiyle birlikte BS oluşturulma biçimleri yeniden düzenlenmiştir. BS uygulaması türlerine ait veriler Tablo 1. 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Öğ retmen sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4.
Sınıf				
1			(1+2+3+4)	
2		(1+2)		(3+4)
3	(1)		(2+3)	
(4)				

MEB Eylül 2012 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB, 2012).

1.1.9. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Yararları

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının birçok sınırlılığ ı olmasına rağmen bazı yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Kırsal alandaki yerleşim birimlerinin küçük ve nüfusunun az olduğ undan dolayı hepsine okul yapmak mümkün değildir. Bu yerleşim yerlerine

müstakil sınıf yerine bir ikili derslikli birleştirilmiş sınıf yaparak kırsaldaki yerleşim yerlerine daha fazla okul yapılma fırsatı doğar.

- Birden fazla sınıfa tek öğretmen görevlendirerek ülke genelinde öğretmen ihtiyacını karşılamak kolaylaşmaktadır (Erdem, 2008, s. 14).
- Öğrencilere birbirleriyle yardımlaşma imkânı sunarak onların birbirlerinden öğrenmelerine fayda sağlar.
- Birleştirilmiş sınıflar yapılandırıcı yaklaşımın kullanılabilceği en uygun sınıf türüdür.
- Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü ödevli ders saatleri şeklinde düzenlenmiştir. Bu zaman diliminde öğrenciler kendi kendilerine çalışma, kendi kendilerine öğrenme, kendi kendilerini yönetme gibi öz denetim becerilerini geliştirme, araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar (Köksal, 2009, s. 4).
- Öğrencilerin geçmiş yıllara ait eksik bilgilerini tamamlama imkânı vardır. Örneğin; bir üçüncü sınıf öğrencisi ikinci sınıfa ait eksik bilgilerini aynı sınıf ortamında bulunduğu için tamamlayabilir (Abay, 2006).
- Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının çalışma şartları zor ve imkânları kısıtlıdır. Bu nedenle öğrenciler okulun genel işlerini üstlenirler. Okulun günlük işlerini gören öğrenciler elde ettikleri bilgi, deneyim, tecrübe, yetenek, beceri ve yaratıcı güçlerini tüm yaşantıları boyunca kullanırlar. Daha becerikli ve yaratıcı bir birey olarak yetişirler (Doğan, 2000, s. 26).
- Köyün içinde kurulan okul, aynı zamanda çevresindeki yetişkinler için sosyal ve kültürel merkez olma görevini de üstlenebilir. İyi yetişen köy öğretmeni toplum kalkınmasında önemli rol oynar (Karagöz, 1966, s. 13).
- Birleştirilmiş sınıflar öğretmen ve öğrenci iletişiminin üst seviyede olmasını sağlar.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencileri ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlama imkanı olabilmektedir (Köksal, 2009, s. 11).

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen birden fazla sınıfla aynı anda ilgilenemeyeceği için üst sınıflardaki yetenekli öğrencilere alt sınıflarla ilgilenmeleri için görev verir. Böylece öğrencilerin sorumluluk alma duyguları gelişir.

1.1.10. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları; yapı, fonksiyon, programların uygulanması, idari yapı ve işleyiş gibi kendine has bazı özelliklere ve özel şartlara sahiptir. Bu özellikleri bazı olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilir (Abay, 2006).

Bu olumsuzlukları şöyle sıralayabiliriz:

- Dört sınıfı bir arada okutan öğretmenler öğrencilerinin hazır bulunuşluklarını ve seviyelerini dikkate alıp bireyselleştirilmiş eğitim uygulayamayabilirler.
- Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin birçoğu birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Köklü, 2000, s. 34).
- Öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları artmaktadır. Öğretmen aynı zamanda müdür yetkililik görevini üstlendiğinden dolayı idari işleri yönetmek gibi yükümlülükleri vardır.
- Deneyimsiz öğretmen, bir sınıfta ders işlerken diğer sınıflarla ne yapacağını bilememekte, kurumsal olarak bilse dahi uygulamada eksikleri olmaktadır. Bu gibi durumlarda daha mesleğinin ilk yıllarında onu meslekten soğutmaktadır (Abay, 2006).
- Denetim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanabilecek sebeplerle öğretmenlere birleştirilmiş sınıflarla ilgili yeterince rehberlik yapılmayabilir (Erdem, 2008, s. 4).
- Birleştirilmiş sınıfların binaları küçük, maddi olanakları sınırlıdır. Öğretmenler araç-gereç ve materyal bulma konusunda sıkıntı çekmektedirler.

- Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program, köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez (Mihçı, 1983, s. 13).
- Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı aktif zaman ve enerji artmaktadır. Öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya alıştırmak ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Köksal, 2009, s. 12).
- BS okutan müdür yetkili öğretmenler sadece eğitim-öğretim faaliyetleri ve idari işlerden değil okulun tüm işleriyle ilgilenmek zorundadırlar.
- BS öğretmenleri genellikle köylerde görev yaptıkları için öğretmenler uyum ve alışma sorunu yaşarlar. Bir an önce köyden kurtulmanın yolunu ararlar. Bu nedenle de birleştirilmiş sınıflarda çok sık öğretmen değişikliği yaşanır (Doğan, 2000, s. 18).
- Geçim kaynağı tarım ve hayvancılığa dayalı olan kırsal yerleşim alanındaki aileler, ilköğretim çağındaki çocukların iş gücünden yararlanır ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli tesirler altında okula düzenli devam etmeyişleri, onların derslerde ve okulda yapılan etkinliklerde geri kalmalarına sebep olur (Doğan, 2000, s. 241).
- Birleştirilmiş sınıfların en önemli sınırlılıklarından birisi de eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılan zamanın yetersiz kalışıdır.

1.1.11. Öğretmenli Ders Saatleri

Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapan öğretmen, öğretimi; öğretmenli ve ödevli ders saatleri olarak gerçekleştirir (Akbaşlı ve Pilten, 1995). Birleştirilmiş sınıflarda 'öğretmenli saatler' öğretmenin doğrudan öğrencilerle etkileşime geçip ilgilendiği saatlerdir.

Öğretmen birlikte bulunduğu öğrencilerle ders yaparken diğer öğrencilerin dikkatini üzerine çekmeden derste kazandırılması istenen davranışların öğrenci tarafından yapılmasına yol gösterir, çeşitli araç ve gereçler kullanarak önemli noktaları vurgular ve öğrencilerin tereddütlerini giderir (Fidan ve Baykul, 1997).

Öğretmenli derslerde öğretilecek konular öğrencilerin kendi kendilerine çalışarak anlayamayacağı, ağır, karmaşık, zor ve ilk defa karşılaştıkları konular olmalıdır. Öğrencilerin düzeyini aşan ve onların öğrenmekte zorluk çekecekleri konular, öğretmenli derslerde ele alınarak işlenmelidir (Doğan, 2000, s. 183).

Öğretmenli derslerde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Bunlar;

- Öğretmen iyi hazırlık yapmalıdır.
- Zamanı iyi kullanmak için ayrıntılı plan hazırlamalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmekte güçlük çektiği konuları ele almalıdır.
- Öğretmenli dersler öğretmensiz derslerle bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretmenin asıl görevi öğrencilere rehberlik edip onların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlamaktır.
- Öğretmenlerin, ödevli ders saatlerinde yapacakları çalışmalar planlı bir şekilde takip edilmelidir ve ödevli saatlerde yaptıkları çalışmalar sınıfça değerlendirilmelidir.
- Ortak derslere programda üst üste iki saat ayrılması halinde, iki sınıfın konusu birleşmiyorsa, bir ders saatinde de öteki sınıfın konusu işlenir.
- Ödevli saatlerde yapılan çalışmalar grupça değerlendirilmelidir. (Erdem, 2008; Şahin, 2007; Şahin, 2003; Sınmaz, 2009; Akbaşlı ve Pilten, 1999; Dilci, 2011).

1.1.12. Ödevli Ders Saatleri

Birleştirilmiş sınıflardaki öğretim sadece öğretmenlerle sürdürülmektedir. Öğretmen öğrencileri ödevlendirerek öğretim sürdürülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin başarılı olması önemli ölçüde ödevli ders saatlerinde öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları çalışmalara bağlıdır (Fidan ve Baykul, 1997). Dolayısıyla öğrenciler bireysel olarak çalışmak durumundadırlar.

Doğan' a (2000) göre öğretmensiz geçen derslerde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve yeni öğrenecekleri konuları, kendi kendine çalışarak, o konudaki bilgi ve beceri kapasitelerini arttırmaya alıştukları ders saatleridir. Öğretmensiz ders saatlerinde konunun önemli noktaları tespit edilmeli ve bu hassas noktalar öğretmensiz çalışacak gruplara dersin başında açıklanarak gerekli ipuçları verilmelidir.

Köklü (2000), ödevli ders kavramını birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin daha az etkin olarak öğrencilerle ilgilendiği dersler olarak belirtmiştir.

Özellikle ğretmensiz derslerde çalışmalar tesadüfe bırakılmamalı hem planlanması yapılmalı hem de öğrencilerin ne ile meşgul olacağı ayrıntılı bir şekilde anlatılmalıdır (Erdem, 2008).

Öğretmensiz geçen ödevli derslerde amaç öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Bu derslerde başarılı olmak için verimli çalışma ve öğrenme tekniklerini öğrencilere kavratmak gerekir. Bu nedenle çocuklara sürekli olarak, verimli çalışma teknikleri, okuduğunu anlama, sessiz okuma, not alma, zet çıkarma, sözlük kullanma, harita okuma, gözlem yapma, kompozisyon yazma gibi temel çalışma tekniklerine ait beceriler kazandırılmalıdır (Fidan ve Baykul, 1997).

Ödevli derslerde dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Bunlar;

- Öğretmen planlamayı çok iyi yapmalıdır.
- Bir eksiklik olarak değil öğrencilerin öz denetimlerini geliştirmeye yarayan bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.
- Derste hangi etkinlik yapılacağı öğrencilere önceden yazılı ve sözlü olarak bildirilmelidir.
- Öğrencilerin kendi kendine çalışmalarından verim alınabilmesi için sonuçların değerlendirilmesi de önem arz etmektedir.
- Öğrencilerin kendi kendine meşgul olacakları bu saatler öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yeni öğrenmeleri koyacak şekilde düzenlenmelidir.
- Ödevli derslerde öğrencilere verilen ödevlerin amacı onları oyalayıp susturmak değil, kendi kendilerine çalışıp bir şeyler öğrenmek ve beceriler

kazanmak olduğu öğrencilere anlatılmalı, ele alınacak etkinlikler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirici türden olmalıdır.

- Öğretmensiz derslerde yapılan etkinliklerin belirlenen hedeflere ulaşım ulaşmadığını anlamak amacıyla mutlaka değerlendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde geri dönüt alamayan öğrencide yanlış öğrenmeler oluşabileceği gibi değerlendirme yapılmadığını gören öğrencinin çalışmasını aksatıp tamamlamamasına neden olacaktır.

(Erdem, 2008; Şahin,2007; Akbaşlı ve Pilten, 1999; Dilci, 2011; Şahin, 2003; Komisyon, 2000; Sınmaz, 2009).

1.1.13. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilerin Kendi Kendine Çalışmaları

Bütün öğrencilerin kendi kendilerine çalışmayı öğrenmeleri gerekmektedir fakat birleştirilmiş sınıftaki öğrenciler günün büyük bir bölümünü kendileri çalışarak geçirdikleri için bu öğrenciler için kendi kendilerine çalışmayı öğrenmek zorunluluktur.

Günümüzde bilginin öğrenciye doğrudan verilmeyip öğrencinin araştırma sorgulama yaparak bilgiye ulaşabileceğini savunan yapılandırmacı öğrenme teorisinin en iyi uygulanabileceği okullar birleştirilmiş sınıflı okullardır. Çünkü birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci kendi öğrenmelerini kendisi gerçekleştirmektedir (Vural ve Vural, 2010).

Hayatın içinde her bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm önerisi getirmesi, kendi kendine çalışması ve öğrenmesi, hayatını bu şekilde sürdürmesi esastır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin iyi planlama yaparak öğrencilerin kendi kendine çalışma zamanı kayıp zaman olmaktan çok büyük bir kazanç ve fırsat olabilir (Köksal, 2009, s. 55).

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarının önemi büyüktür. Öğretmen bir grupla ders işlerken diğer gruplardaki öğrencilerin kendilerinin çalışması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenciler kendi kendilerine çalışmaya alıştırmalıdır.

Binbaşoğlu' na (1999) göre öğrenmenin temelinde kendi kendine çalışma vardır. Herhangi bir konuyu ister herhangi biri öğretsin; isterse kişi kendi kendine

öğrensin, daima birey ile konu arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşim kişinin hareketliliğini sağlar.

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere verilebilecek kendi kendine çalışma ödevlerinin kimi sesli kimi de sessizdir. Tek derslikli olan birleştirilmiş sınıflarda, öğretmen bir sınıfla ders yaparken verilecek ödevler çok sessiz çalışma ödevleri şeklinde olabilir. Ayrı dersliklerde yapılan birleştirilmiş sınıflarda ise sesli ya da kümece çalışmayı gerektiren ödevler verilebilir (Binbaşoğlu, 1999).

Köksal (2009) kendi kendine çalışmanın amacını şu maddelerle ifade etmiştir;

- Öğretmenli derslerde açıklanan incelenen konuların ayrıntılarını öğrenmek ve öğrenilenlerini uygulamak.
- Öğrenilen bilgileri tekrarlamak ve başka alanlarda kullanarak bilginin geçişini sağlamak.
- Öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemek, kendi kendilerine öğrenme yöntem ve teknikleri kazandırmak.
- Öğrencilere planlı çalışma alışkanlığı kazandırmak.
- Öğrencinin araştırma ve inceleme becerilerini, problem çözme ve eleştiri gücünü geliştirmek.
- Üst sınıflardaki öğrencilere alt sınıflarla, alt sınıftaki öğrencilere de üst sınıflarla birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak.

1.2. İlgili Literatür

Sönmez' in (1998) 'Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı Köy İlkokullarında 'Tam Öğrenme' Uygulamasının Öğrenme Ürünlerine Etkisi" adlı araştırmasında tam öğrenme yönteminin etkisini görmek üzere Sosyal Bilgiler dersi seçilerek hem birleştirilmiş sınıflardan hem de normal sınıflardan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu olan birleştirilmiş ve müstakil sınıfların ön test, son test başarı puanları, varyans analizi, ortalama ve standart sapma puanlarına bakıldığında birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı birleştirilmiş ve normal sınıflı öğrencilerin

sonuçlarına bakıldığında ise ön test başarı puanı düşük olan normal sınıflı öğrencilerin son test başarı puanları birleştirilmiş sınıflara göre yüksek çıkmıştır.

Çınar (2003) tarafından yapılan ‘Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Karşılaşılan Güçlükler’ adlı çalışmada birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amaç edinmiştir. Araştırma 240 öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş ve bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular: Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıfa gerektiği kadar zaman ayıramamaktadır. Okullarda materyal eksikliğinin bulunduğu, velilerin yeteri kadar ilgili olmadıkları, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim veren öğretmenlerin özlük hakları, sosyal ve ekonomik olarak özendirici olmadığı şeklindedir. Dolayısıyla yapılan araştırma bu araştırmayı desteklememektedir.

Kılınç (2005) “Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)” adlı araştırmasında; öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinden almış oldukları yıl sonu notları ile Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yapmış olduğu izleme ve başarı değerlendirme sınavı puanları istatistikî işlemler sonucu karşılaştırılmış, normal öğretim yapan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin her iki derste başarı puanları birleştirilmiş sınıflı öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacı bu durumu Türkiye’nin coğrafi koşulları, okulun ve öğrencilerin maddi imkânları, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf öğretimi konusunda yeterli eğitimi almamış olmalarıyla ile açıklamıştır. Araştırmada ayrıca yerleşim merkezi tipinin (şehir, varoş, köy) öğrenci başarısında etkisi olduğu, şehir merkezindeki öğrencilerin varoş ve köyde öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yapılan araştırma bu araştırmayı desteklememektedir.

Dursun (2006), ‘Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri’ adlı çalışmasında birleştirilmiş sınıflarda eğitimin; etkileşim, yardımlaşma ve kaynaşma, akran öğretimi vb. açılardan yararlı olduğunu belirtmiştir. Ancak zamanın yetersizliği, velilerin eğitime olumsuz bakış açısı, materyal eksikliği, köylerde sağlık, ulaşım ve iletişim gibi problemlerin yaşanması gibi pek çok problemin devam ettiği de görülmektedir.

Karaman' ın (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında anlama düzeyleri ve seviyeleri birbirine yakın olan birleştirilmiş sınıf ve normal sınıflardan seçilen birer sınıf (4. Sınıf) üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden matematiksel işlemler becerisi ve problem çözme yetenekleri başarı düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik başarısının etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere yönelik yapılan anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin % 97.37' si birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyinin normal sınıflardan daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ancak bu araştırmada her iki sınıf türündeki öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasının birbirine yakın değerlerde olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla yapılan araştırma bu araştırmayı desteklememektedir.

Bayar (2009), ‘Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıf Hakkındaki Görüşleri’ adlı çalışmasında ‘öğretmenlerin bir sınıfla ilgilenirken diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılması gibi sorunlar yaşamaları, müstakil sınıflara göre sınıf yönetiminde daha çok sorunla karşılaşılması, öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşamaları, öğretmenlerin materyal eksikliği yaşamaları’ gibi durumların eğitim öğretimi sınırlandırdığını göstermiştir.

Gür' ün (2010) “Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında; 2005 yılında uygulanmaya başlanan Yeni İlköğretim Programına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile veriler toplanmıştır. İlköğretim Türkçe ve Matematik programının özelliklerini yansıtan maddelere genel olarak müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu baktıkları yani yeni programı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür. İlköğretim Türkçe ve Matematik programının sınıflarda uygulanışında okul türü değişkenine göre birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Programın uygulanışında birleştirilmiş sınıfların müstakil sınıflara göre çok fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Saraçoğlu, Büyük ve Tanık (2012) “Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri” isimli çalışmalarında; birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin bilişsel beceri test puanları ortalaması % 37.3 iken bağımsız sınıf öğrencilerinin bilişsel beceri testi puan ortalaması % 52.0 olarak birleştirilmiş sınıfların puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar birleştirilmiş sınıflardaki bilişsel beceri puanlarının düşük olmasına gerekçe olarak; birleştirilmiş sınıfların ilköğretim programında yer alan hedeflerin çoğuna ulaşamamasını gösterirken, bağımsız sınıflardaki bilişsel beceri düzeyinin yüksek olmasını bu sınıflarda benzer olgunlaşma ve hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenci varlığına bağlamışlardır.

Pratt (1986) “Birleştirilmiş Sınıfların Yararları Üzerine” isimli çalışmasında 1948 ile 1983 yılları arasında ABD ve Kanada’da yapılan toplam 30 tane deneysel çalışmanın sonuçlarını incelemiştir. Araştırmadaki başarı değişkenleri standart testlerden elde edilmiş okuma ve matematik puanlarından, sosyal/duygusal değişkenleri ise benlik kavramı ve okula karşı tutumlarını ölçen anketlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıfların akademik başarı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisine rastlanmazken, duyuşsal gelişim üzerinde pozitif yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıfların sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı ortamlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Miller (1991), araştırmasında Kanada, Maldiv Cumhuriyeti, Filipinler, Nepal, Finlandiya, Hindistan, Kore, Tayland, Sri Lanka, Endonezya ve Amerika’da birleştirilmiş sınıflarla ilgili çalışmaları nitel olarak incelemiştir. Araştırma sonuçları;

- Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili özel metotlara ihtiyaç duyduklarını ve öğretimi iyi organize etmeleri gerektiğini,
- Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili özel eğitim almaları gerektiği,
- Öğretim materyallerinin eksik olduğunu,
- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenleri bu konuda teşvik edici önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Berry (2001) “Turks ve Caicos Adalarındaki Bağımsız ve Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarının Başarıya Etkileri” adlı çalışmasında birleştirilmiş ve

bağımsız sınıf öğrencilerinin okumadaki ilerlemelerini karşılaştırmıştır. Araştırma Karayıpler' deki küçük bir adada, yedisi bağımsız, üçü birleştirilmiş olmak üzere toplam on okulda yürütülmüştür. Veriler, okuma başarısını belirlemeye yönelik olan gözlemsel bir çalışmadan elde edilmiş olup, 1993-1996 yılları arasında üç yıl gibi uzun bir sürede toplanmıştır. Rastgele seçimle deney ve kontrol grubuna yerleşen öğrenciler, başlangıçta bir okuma ön-testine alınarak; düşük, orta ve yüksek başarı seviyeleri oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda özellikle birleştirilmiş sınıftaki düşük başarılı öğrencilerin bağımsız sınıftaki öğrencilerden okumada tüm yıllarda daha iyi ilerlediği sonucuna ulaşırken, orta ve yüksek başarı düzeyindeki 8-9 yaş grubu çocukların başarıları arasında bir fark bulunamamıştır. Bağımsız sınıftaki 9-10 yaş arası orta ve yüksek başarı seviyesindeki çocuklar birleştirilmiş sınıftakilere göre daha iyi okuma başarısı elde etmiştir. 8-10 yaş arası grupta orta seviyedeki çocuklar arasında bir fark yokken, yüksek başarı seviyesindeki çocuklarda birleştirilmiş sınıf lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Araştırmada özellikle çocukların düşük okuma düzeyini geliştirmede birleştirilmiş sınıfların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma 1. sınıflarda öğrenim gören çocuklar üzerine olduğundan dolayı sonuçlar bu araştırmayı desteklemektedir.

Kadivar, Nejad ve Emamzade (2005) yapılan 'Birleştirilmiş Sınıfların Verimliliği' (Başarıda Anahtar Unsur Olarak İşbirliğine Dayalı Öğrenme) adlı çalışmada birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerle müstakil sınıflarda okuyan öğrenciler arasında kişisel özgüven, sosyalleşme becerileri ve matematik alanında akademik başarıları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğrencilere matematik dersi içeriğine uygun olarak matematik testi verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler ile müstakil sınıflarda okuyan öğrenciler arasında matematik becerisi alanında dikkate değer farklılıklar gözlemlenmemiştir. Yapılan araştırmada da her iki sınıf türünde okuma becerileri açısından dikkate değer farklılıklar bulunmadığından dolayı bu araştırmayı desteklemektedir.

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıf karşılaştırmalı çalışmalara bakıldığında, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları arasında da bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ulaşılabilen araştırmalardan yurt içinde yapılanların büyük bir çoğunluğunda bağımsız sınıf lehine anlamlı sonuçlara ulaşılırken, yurt dışında

yapılan çalışmalarda ise genel olarak birleştirilmiş sınıf lehine ya da birleştirilmiş ve bağımsız sınıflar arasında bir farklılığın olmadığını ortaya koyan sonuçlar çıkmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak; araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilkököl 1. Sınıf öğrencilerinin OAB düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek ve bunun yanı sıra bu sınıflarda görev yapmış öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini değerlendirmek amaçlandığından; nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modellerinden açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell & Plano Clark, 2014). Bu çalışmada ilk aşamada öğrencilerden nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, sonraki aşamada öğretmenlerden nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve son olarak da sonuçlar birlikte yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu; ilkököl 1. Sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıfta ve müstakil sınıfta öğrenim görme durumlarına göre okuduğunu anlamaya ilişkin beceri düzeylerini tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modeline göre desenlenmiştir.

Tarama modellerinden genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama araştırmaları, genellikle anket yapılarak hızlı ve kolay bir şekilde veri toplama olarak görülse de oldukça karmaşık araştırmalardır. İyi bir tarama araştırması, en başından sonuna kadar olan süreçte tüm araştırma boyunca detaylı ve yoğun bir planlamayı gerektirmektedir (Öztürk, 2011). Bu çalışmada

öğrencilerin OAB düzeyleri bağımlı değişken, öğrenim gördükleri sınıf türü ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin; müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin düşünceleri ve görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar, bireylerin anlamı nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarını anlamaya çalışır (Merriam, 2009). Yıldırım ve Şimşek' e (2005, s. 39) göre de nitel araştırma; 'gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir içimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği' araştırma olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada; birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin birleştirilmiş ve müstakil sınıfların yararları, sınırlılıkları bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarıları vb. görüşler açısından derinlemesine incelendiğinden dolayı araçsal durum çalışması olarak tanımlanabilir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezi ve köylerinde MEB' e bağılı 150 ilkokulda öğrenim gören toplam 3501 adet birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu okulların 61' i birleştirilmiş sınıf, 89' u ise müstakil sınıflardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için de bu okullardan tesadüfî (random) örnekleme yöntemiyle 36 adet birleştirilmiş sınıflı, 14 adet müstakil sınıflı olmak üzere toplam 50 okul seçilmiştir. Bu seçilen okulların birleştirilmiş sınıflarından 185, müstakil sınıflarından 185 olmak üzere toplamada 370 adet 1. sınıf öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada öğretmenleri belirlemek için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenleri belirlemede kullanılan ölçüt, birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda görev yapmış olan öğretmenler olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmaya 20 adet sınıf öğretmeni katılmıştır.

2.2.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait veriler Tablo 2’ de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Sınıflar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Birleştirilmiş Sınıf	69	18.65	116	31.35	185	50.00
Müstakil Sınıf	88	23.78	97	26.22	185	50.00
Toplam	157	42.43	213	57.57	370	100.00

Tablo 2 incelendiği zaman araştırmaya katılan 370 öğrencinin cinsiyetlere göre dağılımlarının %57.57’ sinin erkek, %42.43’ ünün kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

2.2.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarına ait veriler Tablo 3’ te görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı

Mesleki kıdem	f	%
1-4 yıl	6	30
5-10 yıl	5	25
11-15 yıl	4	20
16 yıl ve üstü	5	25
Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiği zaman araştırmaya katılan 20 öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlarının % 30’ unun 1-4 yıl, % 25’ inin 5-10 yıl, %20’ sinin 11-15 yıl, % 25’ inin ise 16 yıl ve üstünde görev yapmış öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

2.2.3. Öğretmenlerin şu anda öğrenim verdikleri sınıf türüne göre dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anda öğrenim verdikleri sınıf türüne göre dağılımlarına ait veriler Tablo 4’ te görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin şu anda öğrenim verdikleri sınıf türüne göre dağılımı

Öğrenim verdikleri sınıf türü	f	%
Birleştirilmiş sınıf	5	25
Müstakil sınıf	15	75
Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiği zaman araştırmaya katılan 20 öğretmenin şu anda öğrenim verdikleri sınıf türüne ilişkin dağılımlarının %25’ inin birleştirilmiş sınıflarda, % 75’ inin müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

2.2.4. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfta kaç yıl görev yaptığına ilişkin dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfta kaç yıl görev yaptığına ilişkin dağılımlarına ait veriler Tablo 5’ te görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımı

Birleştirilmiş sınıftaki mesleki kıdemi	f	%
1-4 yıl	17	85
5-10 yıl	2	10
11-15 yıl	1	5
16 yıl ve üstü	0	0
Toplam	20	100

Tablo 5 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımlarının % 85' inin 1-4 yıl, % 10' unun 5-10 yıl, %5' inin 11-15 yıl birleştirilmiş sınıfta görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 20 öğretmenden hiç biri 16 yıl ve üstünde birleştirilmiş sınıfta görev yapmamıştır.

2.2.5. Öğretmenlerin müstakil sınıfta kaç yıl görev yaptığına ilişkin dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müstakil sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımlarına ait veriler Tablo 6' da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin müstakil sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımı

Müstakil sınıftaki mesleki kıdemi	f	%
1-4 yıl	9	45
5-10 yıl	4	20
11-15 yıl	3	15
16 yıl ve üstü	4	20
Toplam	20	100

Tablo 6 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin müstakil sınıftaki mesleki kıdemine ilişkin dağılımlarının % 45' inin 1-4 yıl, % 20' sinin 5-10 yıl, % 15' inin 11-15 yıl, % 20' sinin 16 yıl ve üstünde müstakil sınıfta görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öğrencilerin OAB düzeylerini belirlemek amacıyla Bayat (2012) tarafından geliştirilen 'Okuduğunu Anlama Becerisi Testi' uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemek için de araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 'Öğretmen Görüşme Formu' kullanılmıştır. Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi

'Okuduğunu Anlama Becerisi Testi' her biri üç seçenektan oluşan 25 maddeden meydana gelmektedir. Bayat (2012) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Becerisi* testinin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= 0.900 olarak hesaplanmış ve araştırmacı bunun yanı sıra testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizlerini yaparak madde güçlük değerlerinin .47 ile .78 arasında değişmekte olduğunu hesaplamış madde ayırt edicilik değerlerinin ise .40 ile .85 arasında değişmekte olduğunu hesaplayarak maddelerin teste alınabileceğini belirlemiştir. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından *Okuduğunu Anlama Becerisi* testinin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= 0.890 olarak hesaplanmıştır.

Bu maddeler öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ilişkin 10 beceriyi ölçmektedir. Bu becerilere ait veriler Tablo 7' de gösterilmiştir (Bayat, 2012, s. 189).

Tablo 7. *Okuduğunu Anlama Becerileri, Soru Sayıları ve Soru Numaraları*

<i>Okuduğunu Anlama Becerileri</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Soru No</i>
1. Okuduğu metne başlık bulma	2	11, 14
2. Okuduğu metni özetleme	2	23, 24
3. Okuduğu metnin konusunu belirleme	2	10, 16
4. Okuduğu metinde ilgili sorularını cevaplama	6	1, 2, 3, 4, 5,6
5. Okuduğu metinde sebep-sonuç ilişkisini belirleme	3	7, 8, 9
6. Okuduğu metindeki kişilerin özelliklerini söyleme	2	25, 15
7. Okuduğu metin ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade etme	2	21, 17
8. Yarım bırakılan bir okuma metnini tahmin etme	2	19, 20
9. Verilen başlığa/görsele göre metnin içeriğini tahmin etme	2	12, 13
10. Okuduğu metinlerden hareketle bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin etme	2	18, 22
Toplam	25	

OAB testinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 puan ile değerlendirilmiştir. Testten alınacak en düşük puan '0' en yüksek puan ise '10'

olarak belirlenmiş ve uzman görüşlerine de başvurularak OAB testinden alınan puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekilde düzenlenmiştir;

0 – 4. 4 puan arası = Yetersiz

4. 5- 7. 4 puan arası = Kısmen yeterli

7. 5- 10 puan arası = Yeterli

2.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken; öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş, üç eğitim uzmanının (program geliştirme uzmanı, Türkçe dil eğitim uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı) görüş ve önerileri doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunda birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler yer almakta; ikinci bölümde ise birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik 4 açık uçlu soru yer almaktadır.

2.3.3. Ölçme Araçlarının Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

'Okuduğunu Anlama Becerisi Testi' her biri üç seçenektan oluşan 25 maddeden meydana gelmektedir. Bayat (2012) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Becerisi* testinin güvenirliliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= 0.900 olarak hesaplanmış ve araştırmacı bunun yanı sıra testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizlerini yaparak madde güçlük değerlerinin .47 ile .78 arasında değişmekte olduğunu hesaplamış madde ayırt edicilik değerlerinin ise .40 ile .85 arasında değişmekte olduğunu hesaplayarak maddelerin teste alınabileceğini belirlemiştir. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından *Okuduğunu Anlama Becerisi* testinin güvenirliliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= 0.890 olarak hesaplanmıştır.

Bunun yanı sıra görüşme veri analizinin güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı dışında; veriler bir başka eğitim uzmanı tarafından da kodlanmıştır. Her iki araştırmacının yaptığı kodlamalar üzerinde Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü (Miles & Huberman, 1994; Akt.

Merriam, 2009) uygulanmıştır. Yapılan iki kodlamanın uyuşum yüzdesi %74 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 veya üzerinde olması veri analizinin güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Okuduğunu anlama becerisi testinin uygulanması:

Araştırmada kullanılan ‘Okuduğunu Anlama Becerisi Testi’ ni Ağrı il merkezi ve köylerindeki ilkokullarda uygulayabilmek için gerekli makamlara izin talebinde bulunulmuş ve onay alındıktan sonra belirlenen ilkokullarda test uygulanmaya başlanmıştır. Testler 2015-2016 eğitim- öğretim yılının 2. döneminde, öğretmenler ve okul yöneticilerinin uygun gördüğü saatlerde uygulanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi testleri uygulanırken öncelikle öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmış ve test kâğıtları öğrencilere dağıtılarak sessiz bir ortamda soruları cevaplamaları sağlanmıştır. 36’ sı birleştirilmiş sınıflı ve 14’ ü müstakil sınıflı olmak üzere toplam 50 okulda testler bizzat araştırmacı tarafından uygulanarak 370 test değerlendirilmeye alınmıştır.

Öğretmen görüşme formunun uygulanması:

Öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda; öğretmenlerin formu nasıl dolduracaklarıyla ilgili gerekli yönergeler açıklanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 5 sınıf öğretmeni ve müstakil sınıflarda görev yapan 15 sınıf öğretmenine görüşme formları ulaştırılmış, formların doldurulması aşamasında öğretmenlerle sürekli iletişim içinde bulunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler, ‘Okuduğunu Anlama Becerisi Testi’ nin 2015-2016 eğitim- öğretim yılının 2. döneminde ilkokul 1. Sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS 21 veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin analizinin ilk aşamasında öğrencilerin OAB puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Nicel verilerin analizinin ikinci aşamasında bağımlı değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Shapiro Wilk (SW)

testi ile analiz edilmiş ve puanların normalliğe uygun olmadığı ortaya çıkmıştır (SW= 0. 00). Veriler; normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda kullanılan non- parametrik bir test olan, iki kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere ait sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamaya ve ikili grupların karşılaştırmasına imkân veren *Mann Whitney U* testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada öğretmen görüşme formundan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise bir durum analizi yöntemi olan kategorisel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kategorisel analiz yönteminde; veriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yazılı veya sözlü ifadelerden elde edilen veriler kodlanır ve sistematik bir şekilde sınıflandırılır (Marvasti, 2004). Bu bağlamda yazılı olarak elde edilen veriler kodlanarak, anlam benzerliklerine göre alt temalar altında birleştirilmiş, oluşturulan alt temalar ana temaların altında toplanmıştır. Nitel verilerin analizinin son aşamasında verilere göre oluşturulan temalar arasındaki anlamsal ilişkiler tespit edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

3.1. Bulgular

3.1.1. OAB Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin OAB düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan beceri testinden elde edilen verilerin birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf türüne göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin OAB düzeylerine ilişkin veriler

Sınıf Türü	N	\bar{X}	SS
1- Birleştirilmiş sınıf	185	6.61	2.40
2- Müstakil sınıf	185	6.88	2.22

Tabloda görüldüğü üzere birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerin OAB testinden aldığı puanların ortalaması $\bar{X} = 6.61$

iken, müstakil sınıflarda okuyan 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması $\bar{X} = 6.88$ olduğu belirlenmiştir. Bu durum birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin OAB düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerisinin kısmen yeterli olduğu görülmektedir.

3.1.2. . Öğrencilerin Testten Aldığı Puanların Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi testinden aldığı puanların sınıf türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ait veriler Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin OAB Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Birleştirilmiş sınıf	185	179.63	33232.00	16027.00	.290
Müstakil sınıf	185	191.37	35403.00		

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin OAB testinden aldıkları puanlar arasında öğrenim gördüğü sınıf türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda öğrencilerin OAB düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (U= 16027. 0, p>. 05). Bu durumda ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin OAB düzeylerinin birleştirilmiş sınıfta ya da müstakil sınıfta öğrenim görmesine bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

3.1.3. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

a) Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılırken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri ana temalar ve alt temalar eşliğinde sırasıyla sunulmaktadır.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda 1. sınıf öğrencilere OAB kazandırırken hangi sorunlarla karşılaştıkları ve ne gibi güçlükler yaşadıklarıyla ilgili görüşlerine ilişkin veriler Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilere OAB Kazandırmada Yaşadığı Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	N
	Öğrencilerin dikkatinin dağılması	9
	Zamanın yeterli olmaması	8
Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan	Birebir eğitimin yapılamaması	7
	Öğrencilerin kavramları anlayamaması	4
Güçlükler	Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yeterli düzeyde olmaması	2
	Öğrencilerin okuma becerilerini geç kazanması	2
	Fazla güçlükle karşılaşılması	2

Tablo 10' da görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (n= 9) birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere okuma becerisi kazandırmadaki sorunun öğrencilerin dikkatinin dağılması olduğunu ve bu durumun da genelde farklı gruptaki öğrencilerin bir arada olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu görüşteki öğretmenlerin bazılarının ifadesi şöyledir;

'Birleştirilmiş sınıflar öncelikle en büyük sıkıntıyı birinci sınıflarda yaşamakta. Çünkü birinci sınıfların zaten okula uyum konusunda pek çok

sorunu oluyor bir de bunun üzerine öğrencilerin okuma yazma öğretirken diğer öğrencilerin onları sözlü ve fiili rahatsız etmesi öğrencilerin dikkatini dağıtıyor' (Ö4).

'Birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri 1, 2, 3 sınıf bir arada olduğu için dikkati dağılma ve diğer 2, 3. sınıfların neler yaptığını merak etme gibi sorunlarla karşı karşıya geliyor. Dolayısıyla dikkatleri toparlamak bir hayli zor oluyor' (Ö18).

Ayrıca sekiz öğretmen birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere mevcut becerileri kazandırmada zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu görüşle ilgili bazı ifadeler şöyledir;

'Okulda daha çok zaman ayıramadığı için ve daha çok okuma yapılamadığı için öğrencilerin okuma hızları da beklenen düzeye gelememekte ya da geç gelmektedir' (Ö2)

'Birleştirilmiş sınıfta karşılaşılan en büyük sorunlardan birisidir okuduğunu anlamamak. Bütün sınıflarla ilgilenmek gerektiği için kazanımlara yeteri kadar zaman ayırmakta güçlük yaşıyor' (Ö3).

Öğretmenlerin yedisi de birleştirilmiş sınıfta birebir eğitimin yapılamadığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden bazıları da şöyledir;

'Sınıf başına düşen zaman yetersizliği, birebir eğitimin çok güç olması ve ödevlendirmede zamanı verimli geçirememeleri' (Ö5).

'Kendi başlarına okuma çalışması yapmak için görevlendirildiklerinde ilgileri çabuk dağılıyor ders onlarla ilgili olmasa bile öğretmeni ve sınıfı izliyorlar. Bu durum daha çok başlarda karşılaşılabilen bir problem, daha sonra kendi kendilerine çalışmaya alışıyorlar' (Ö8).

Sonuç olarak öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda 1. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisini kazandırmada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri; öğrencilerin dikkatinin dağınık olması, zamanın yetersiz olması ve öğrencilerle birebir eğitimin yapılamaması yönünde ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dört öğretmen okulların bulunduğu sosyoekonomik çevredeki ailelerin sosyokültürel durumlarından dolayı öğrencilerin kavramları anlayamadığını, iki öğretmen öğrencilerin hazır

bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin okuma becerilerinin geç kazandığını ifade etmiştir. Ayrıca iki öğretilerde öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırırken fazla bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

b) BS türünün 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılmasında MS türüne göre üstün yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlere birleştirilmiş sınıfın okuma becerisi kazandırmada müstakil sınıfa göre üstün yönlerine ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. *BS Türünün 1. Sınıf Öğrencilerine OAB Kazandırılmasında MS Türüne Göre Üstün Yanlarına İlişkin Görüşler*

Ana tema	Alt Temalar	N
	Birleştirilmiş sınıfların üstün bir yanı yoktur.	6
Birleştirilmiş sınıfların üstün yanları	Üst sınıf öğrencilerin yardımcı olması	6
	Gizil öğrenmelerin gerçekleşmesi	4
	Akran eğitiminden yararlanma	3
	Sınıf mevcudunun daha az olması	1
	Bireysel ders çalışma sorumluluğunun kazanılması	1

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin altısı birleştirilmiş sınıflarda okuma becerisinin kazandırılmasına ilişkin müstakil sınıflara göre üstün bir yanının olmadığı görüşündedir (n= 6). Öğretmenlerden bazıları bu görüşleri şöyle ifade etmiştir;

‘Birleştirilmiş sınıfta okuduğunu anlama konusunda müstakil sınıfa göre üstün yanları olduğunu pek düşünmemekteyim. Öğrencilerle ilgilenme açısından çok fark olduğunu düşünmekteyim. Fakat akran eğitimi konusunda fayda sağlayabileceğini söyleyebilirim. Birleştirilmiş sınıfta 1. Sınıf öğrencisi üst sınıftaki öğrencilerden faydalanarak kendini geliştirebilir’ (Ö17).

‘Birleştirilmiş sınıfların 1. Sınıf öğrencileri, müstakil sınıflara göre üstün yanı vardır ya da yoktur demek yanlış olur. Bunu söylemek için Birleştirilmiş

sınıfın mevcudu, fiziksel durumu, aile, yaşantı vb. gibi dinamiklerin rolü büyüktür. Genel olarak yorumlayacak olursak üstün yanı yoktur' (Ö20).

Ayrıca öğretmenlerin altısı birleştirilmiş sınıfların üstün yanı olarak üst sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine yardımcı olması olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları şöyledir:

'Birleştirilmiş sınıfta okuduğunu anlama becerisinin kazandırılırken müstakil sınıfa göre avantajı üst sınıf öğrencilerin 1. Sınıf öğrencilerine yardımcı olmasıdır. Bunun da fark yaratacak kadar etki yaptığını düşünmüyorum' (Ö3).

'Birleştirilmiş sınıflarda, üst sınıflarda okuyan öğrenciler 1. sınıflara yardımcı olduklarından anlama konusunda daha iyi olabilir' (Ö7).

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğu birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında üstün yanının olduğu görüşündedir (n= 13). Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı üst sınıf öğrencilerin birinci sınıflara okuduğunu anlama konusunda yardımcı olması açısından birleştirilmiş sınıfların daha elverişli ve avantajlı olduğunu düşünmektedir. Bu görüşü birleştirilmiş sınıflarda gizil öğrenmelerin gerçekleşmesi (n= 4), akran eğitiminden yararlanma (n= 3), sınıf mevcudunun daha az olması (n= 1) ve bireysel ders çalışma sorumluluğun kazanılması (n=1) görüşleri izlemektedir.

c) Birinci sınıf öğrencilerinin OAB durumları arasındaki farka ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlere birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında fark olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12. Birinci Sınıf Öğrencilerinin OAB Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	N
Okuduğunu Anlama Başarıları	Müstakil sınıf daha başarılı	15
	Başarılar arasında fark yok	3

**Arasındaki
Fark**

Kararsızım

2

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n= 15) müstakil sınıflardaki birinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi konusunda daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Müstakil sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama beceri başarısının daha iyi olduğunu belirten sekiz öğretmen, birleştirilmiş sınıflarda birinci sınıf öğrencilerine yeterli zaman ayrılmadığı, altı öğretmen sınıflarda farklı grupların bir arada ders işleme gerektiği, üç öğretmen de öğrencilere yeterli ilgi gösterilemediği için bu öğrencilerin müstakil sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde başarı gösterdikleri görüşündedir. Öğretmenlerin bazıları bu konuyla ilgili şu görüşleri belirtmişlerdir;

‘Müstakil sınıf her zaman birleştirilmiş sınıfa göre daha avantajlıdır. Daha fazla zaman harcanan bir eğitim aynı metotlarla uygulandığında daha verimli olur. Bu yüzden müstakil sınıfların okuduğunu anlama düzeylerinin birleştirilmiş sınıflara göre daha üst düzeyde olacağını düşünüyorum’ (Ö1).

‘Okuduğunu anlama durumlarında fark oluyor. Birleştirilmiş sınıflarda birebir ilgilenme süresi daha az olduğu için algılama süresi uzuyor. Müstakil sınıflarda birebir ilgilenme ve aynı konu işlendiğinden dolayı kavrama olayı daha çabuk gerçekleşiyor’ (Ö16).

‘Müstakil sınıflar daha başarılıdır. Aynı konular, aynı etkinliklerle beraber olduğu için başarı artmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrenciler bu konuda oldukça şanssız’ (Ö17).

Okuduğunu anlama başarısı açısından müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında fark olmadığına yönelik görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri de şöyledir;

‘Fark görmüyorum, ikisinde de görev yapan biri olarak. Birleştirilmiş sınıfta öğretmenin biraz daha planlama yükü fazla oluyor. İyi planlanmış bir eğitim ortamında birleştirilmiş sınıf daha yararlı bile olabiliyor’ (Ö8).

'Fark görmüyorum. Her ikisinde de aynı zamanlarda okuma –yazmaya geçiliyor. Birleştirilmiş sınıfta biraz daha yoğun program olduğundan öğretmen daha fazla yoruluyor' (Ö6).

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu zaman, ilgi ve ders işlenişi açısından müstakil sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının birleştirilmiş sınıftaki öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

d) Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırırken daha çok güçlük çektiklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin cevaplarına ait veriler Tablo 13' de sunulmuştur.

Tablo 13. *Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin görüşler*

Ana tema	Alt Temalar	N
Hangi sınıf türünde güçlük çektikleri	Birleştirilmiş sınıfta güçlük çektim	12
	Her ikisinde de güçlük çekmedim	7
	Müstakil sınıfta güçlük çektim	1

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n= 12) birleştirilmiş sınıflarda okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bazıları bu konuyla ilgili şu görüşleri belirtmişlerdir;

'Birleştirilmiş sınıfta okuma becerilerini geliştirme daha zordu. Öğrencilere evde yardımcı olunmuyordu, çocuklara ayırdığımız süre kısıtlıydı' (Ö5).

'Birleştirilmiş sınıflarda bu zorluğu daha çok çaktığım söylenebilir. Bunu da zamana bağlayabiliriz' (Ö7).

Okuma becerisini kazandırırken her iki sınıf türünde de güçlük çekmediklerine yönelik görüş bildiren bazı öğretmelerin ifadeleri de şöyledir;

'Veli işbirliği çok iyi olduğundan dolayı ikisinde de her hangi bir güçlük çekmedim'(Ö18)

'Her iki sınıfta da okuma becerileri kazandırırken güçlükle karşılaşmadım'
(Ö14).

Okuma becerisi kazandırırken müstakil sınıf türünde daha çok güçlük çektiğine yönelik görüş bildiren öğretmenin ifadeleri de şöyledir;

'Müstakil sınıfta sınıf mevcudunun fazla olmasından ve evde çocukların ödev kontrolünün olmamasından dolayı daha çok güçlük çektiğim söylenebilir'
(Ö10).

Sonuç olarak öğretmenler 1. Sınıf öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken müstakil sınıfta daha az güçlük çekmelerine rağmen birleştirilmiş sınıfta daha çok güçlük çektikleri yönünde görüş bildirmiştir.

3.2. Yorum:

Bu araştırmanın amacı, müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1.Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi düzeyleri arasında fark olup olmadığını ve bu konudaki öğretmen görüşlerini incelemektir. Her iki sınıf türündeki öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasının birbirine yakın değerlerde olduğu saptanmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler; birleştirilmiş sınıflarda üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine yardımcı olması, ders sürecinde gizil öğrenmelerin gerçekleşmesi ve akran eğitiminden yararlanma açısından da müstakil sınıfa göre okuduğunu anlama becerisi kazanmada üstün yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kazanılması açısından birleştirilmiş sınıfın hiçbir üstün yanının olmadığı düşüncesindedir. Ancak yapılan araştırmada her iki sınıf türünde de birbirleri üzerinde üstün yanlarının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda 1. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırırken en çok farklı kademelerdeki öğrencilerin aynı derslikte olmasından kaynaklanan dikkat dağınıklığı, dersin işlenişinde ve

etkinliklerinin planlandığı gibi yürütülmesinde zamanın yetersiz olması, birebir eğitimin gerçekleştirilememesi gibi birtakım güçlüklerle karşı karşıya olduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

4.1. Sonuçlar:

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, tartışmalara ve bu sonuçlara dayalı olarak hem uygulamaya hem de yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1.1. OAB Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi testinden aldığı puanların ortalaması $\bar{X} = 6.61$ ' ken, müstakil sınıflarda okuyan 1. Sınıf öğrencilerin puan ortalaması $\bar{X} = 6.88$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerilerinin kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Öğrencilerin Testten Aldığı Puanların Farklılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi testinden aldıkları puanlar arasında öğrenim gördüğü sınıf türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında öğrenim gördükleri sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($U= 16027.0, p>. 05$). Bu durumda ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi düzeylerinin birleştirilmiş sınıfta ya da müstakil sınıfta öğrenim görmesine bağlı olarak önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılırken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisini kazandırmada karşılaştıkları güçlükler; öğrencilerin dikkatinin dağınık olması ($f= 9$), zamanın yetersiz olması ($f= 8$) ve öğrencilerle birebir eğitimin yapılamaması ($f=7$) yönünde ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okulların bulunduğu sosyo ekonomik çevredeki ailelerin sosyo kültürel durumlarından dolayı öğrencilerin kavramları anlayamadığı ($f= 4$), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu ($f= 2$), öğrencilerin okuma becerisini geç kazandığı ($f= 2$) sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. BS türünün 1. Sınıf öğrencilerine OAB kazandırılmasında MS türüne göre üstün yanlarına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin çoğunluğu birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında üstün yanının olduğunu belirtmiştir ($f= 13$). Üst sınıf öğrencilerin birinci sınıflara okuduğunu anlama konusunda yardımcı olması açısından birleştirilmiş sınıfların daha elverişli ve avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu birleştirilmiş sınıflarda gizil öğrenmelerin gerçekleşmesi ($f= 4$), akran eğitiminden yararlanma ($f= 3$), sınıf mevcudunun

daha az olması ($f= 1$) ve bireysel ders çalışma sorumluluğun kazanılması ($f= 1$) gibi sonuçlar izlemektedir.

4.1.5. Birinci sınıf öğrencilerinin OAB durumları arasındaki farka ilişkin sonuçlar

Zaman, ilgi ve ders işlenişi açısından müstakil sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının birleştirilmiş sınıftaki öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.6. Öğretmenlerin hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin 1. Sınıf öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken müstakil sınıfta daha az güçlük çekmelerine rağmen birleştirilmiş sınıfta daha çok güçlük çektikleri yönünde sonuç elde edilmiştir.

4.2. Tartışma

Pratt (1986) “Birleştirilmiş Sınıfların Yararları Üzerine” isimli çalışmasında 1948 ile 1983 yılları arasında ABD ve Kanada’da yapılan toplam 30 tane deneysel çalışmanın sonuçlarını incelemiştir. Araştırmadaki başarı değişkenleri standart testlerden elde edilmiş okuma ve matematik puanlarından, sosyal/duygusal değişkenleri ise benlik kavramı ve okula karşı tutumlarını ölçen anketlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıfların akademik başarı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisine rastlanmamıştır.

Berry (2001) “Turks ve Caicos Adalarındaki Bağımsız ve Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarının Başarıya Etkileri” adlı çalışmasında birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğrencilerinin okumadaki ilerlemelerini karşılaştırmıştır. Araştırma Karayipler’deki küçük bir adada, yedisi bağımsız, üçü birleştirilmiş olmak üzere toplam on okulda yürütülmüştür. Veriler, okuma başarısını belirlemeye yönelik olan gözlemsel bir çalışmadan elde edilmiş olup, 1993-1996 yılları arasında üç yıl gibi uzun bir sürede toplanmıştır. Rastgele seçimle deney ve kontrol grubuna yerleşen öğrenciler, başlangıçta bir okuma ön-testine alınarak; düşük, orta ve yüksek başarı seviyeleri oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda özellikle birleştirilmiş sınıftaki düşük başarılı öğrencilerin bağımsız sınıftaki öğrencilerden

okumada tüm yıllarda daha iyi ilerlediği sonucuna ulaşırken, orta ve yüksek başarı düzeyindeki 8-9 yaş grubu çocukların başarıları arasında bir fark bulunamamıştır. Bağımsız sınıftaki 9-10 yaş arası orta ve yüksek başarı seviyesindeki çocuklar birleştirilmiş sınıftakilere göre daha iyi okuma başarısı elde etmiştir. 8-10 yaş arası grupta orta seviyedeki çocuklar arasında bir fark yokken, yüksek başarı seviyesindeki çocuklarda birleştirilmiş sınıf lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Araştırmada özellikle çocukların düşük okuma düzeyini geliştirmede birleştirilmiş sınıfların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma 1. sınıflarda öğrenim gören çocuklar üzerine olduğundan dolayı sonuçlar bu araştırmayı desteklemektedir.

Kadivar, Nejad ve Emamzade (2005) yapılan ‘Birleştirilmiş Sınıfların Verimliliği’ (Başarıda Anahtar Unsur Olarak İşbirliğine Dayalı Öğrenme) adlı çalışmada birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerle müstakil sınıflarda okuyan öğrenciler arasında kişisel özgüven, sosyalleşme becerileri ve matematik alanında akademik başarıları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler ile müstakil sınıflarda okuyan öğrenciler arasında matematik becerisi alanında dikkate değer farklılıklar gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmada da her iki sınıf türünde okuma becerileri açısından dikkate değer farklılıklar bulunmadığından dolayı bu araştırmayı desteklemektedir.

Karaman’ ın (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında ise anlama düzeyleri ve seviyeleri birbirine yakın olan birleştirilmiş sınıf ve normal sınıflardan seçilen birer sınıf (4. Sınıf) üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden matematiksel işlemler becerisi ve problem çözme yetenekleri başarı düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik başarısının etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere yönelik yapılan anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin % 97.37’ si birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyinin normal sınıflardan daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ancak bu araştırmada her iki sınıf türündeki öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasının birbirine yakın

değerlerde olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla yapılan araştırma bu araştırmayı desteklememektedir.

Araştırma sonuçları müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu okuduğunu anlama becerisi açısından müstakil sınıfların birleştirilmiş sınıflara göre daha başarılı olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda ders sürecinde daha fazla problemle karşılaşması görüşlerinin bu yönde ağırlık kazanmasına neden olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmanın bir başka bulgusu da öğretmenlerin çoğunun birleştirilmiş sınıflarda daha fazla güçlük çekmesidir.

Çınar (2003) tarafından yapılan ‘Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Karşılaşılan Güçlükler’ adlı çalışmada birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amaç edinmiştir. Araştırma 240 öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş ve bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular: Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıfa gerektiği kadar zaman ayıramamaktadır. Okullarda materyal eksikliğinin bulunduğu, velilerin yeteri kadar ilgili olmadıkları, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim veren öğretmenlerin özlük hakları, sosyal ve ekonomik olarak özendirici olmadığı şeklindedir. Bir başka araştırmada Dursun (2006), ‘Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri’ adlı çalışmasında birleştirilmiş sınıflarda eğitimin; etkileşim, yardımlaşma ve kaynaşma, akran öğretimi vb. açılardan yararlı olduğunu belirtmiştir. Ancak zamanın yetersizliği, velilerin eğitime olumsuz bakış açısı, materyal eksikliği, köylerde sağlık, ulaşım ve iletişim gibi problemlerin yaşanması gibi pek çok problemin devam ettiği de görülmektedir.

Bayar (2009), ‘Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıf Hakkındaki Görüşleri’ adlı çalışmasında ‘öğretmenlerin bir sınıfla ilgilenirken diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılması gibi sorunlar yaşamaları, müstakil sınıflara göre sınıf yönetiminde daha çok sorunla karşılaşılması, öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşamaları, öğretmenlerin materyal eksikliği yaşamaları’ gibi durumların eğitim öğretimi sınırlandırdığını göstermiştir.

4.3. Öneriler

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerin OAB testinden aldığı puan ortalamaları değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerisinin kısmen yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin neden yeterli düzeyde olmadığını araştırarak çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin 1. Sınıf öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken müstakil sınıfta daha az güçlük çekmelerine rağmen birleştirilmiş sınıfta daha çok güçlük çektikleri yönünde sonuç elde edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre başarıyı arttırmak için şunlara dikkat edilmelidir;

- Birleştirilmiş sınıflarda en önemli sorunlardan birisi de zamanın kullanımudur. Bu nedenle programda önerilen süre birleştirilmiş sınıf şartları göz önüne alınarak daha esnek olmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan çalışmalar artırılabilir. Böylece birleştirilmiş sınıfların niteliklerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerine ulaşılması konusunda imkân sağlanabilir.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin ödevli saatlerinde ekstrasdan çalışabilecekleri ve tekrar yapabilecekleri kitaplar hazırlanabilir.

Yapılan araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak iki sınıf türünde de öğrencilerin okuma becerilerinin kısmen yeterli seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin başarılarının karşılaştırılacağı daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı
- Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Mikro Yayıncılık Konya.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi-Niğde
- Baş, E. (2014). *Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Yazı Karakterlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Baş, Ö. (2006). *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara:Kök Yayıncılık
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: AİBÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilir, Aynur (2008). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), (1-22)
- Binbaşıoğlu, C.(1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano Clark V.L.(2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Trans. Eds. Dede, Y. & Demir S. B.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelenk S.(2001). *İlkokuma – Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe program ve öğretimi*. Ankara: USEM.
- Dilci, T. (Editör). (2011). *Teoriden Pratiğe Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Doğan, A. R.(2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*, Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. (Ed. S. S. Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi*. (171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Anlama Becerileri*. S. Çelen (Ed.), İlkokuma-yazma programı ve öğretimi içinde (ünite 6). Ankara: Eğiten Kitap.
- Fidan, N. ve Baykul, Y.(1997). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi*. Ankara: M.E.B ve Unicef.
- Güler, Ö.(2008). *'Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası Ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması'* Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güteryüz, H. (1991). *Programlanmış İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Öğretmen El Kitabı. Ankara: Semih Yayınları.
- Güteryüz H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güneş, F.(1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Karaçay, B. (2011). "Okuyan Beyin", *Bilim ve Teknik*, s.526: 20-27.
- Karagöz, S. (1966). *İlkokul Programı Taslağı Işığında Köy İlkokullarında Eğitim ve Öğretim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Karaman, F.(2006). "Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması".
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, S. ve Mütfüoğlu, G. (1998). (Editör: S. Topbaş,) "Türkçe Öğretimi" T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587, Eskişehir
- Komisyon (2000). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Klavuz Kitabı*, M.E. B. Yayınları, Ankara.
- Köklü, M.(2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*, Beta Basım, İstanbul.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: SAGE Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mihçı, C.(1983). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarını Olumsuz Yönde Etkileyen Durumlar*, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:74, Tekışık Matbaası, Ankara.
- Obalar, S. (2009). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuzkan, A.F.(1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özaslan, A.(2006). *Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim Programları ve Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Öztürk, A.(2005). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri", Nobel Yayınları İstanbul.
- Palavan, Ö. (2012). 'Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflı İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kazanımlarına Erişim

- Düzeyleri'*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (2) 281-294
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şahin, A. E. (2003). *Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25: 166 – 175.
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Temel Bilgiler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tanıgık, D. (2006). *'Metinleri Anlamada Doğru Okumanın Önemi.'* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim.
- Tura, S. Sansa.(1983). *"Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri."* Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, S:379-380.
- Vural F. ve Vural M.(2010). *2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Birleştirilmiş Sınıflar Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planları 4-5*, Erzurum: Yakutiye Yayıncılık
- Yangın, Banu.(2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişiminin İlkokuma Yazma Başarısı Ve Sosyoekonomik Düzey İle İlişkisi (Şırnak İli Örneği)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı
- Yıldırım, A.(2008). *" Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi"*, (Konya İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: AİBÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, M. (2006). *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- Yılmaz, M. (2008). *Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 9.
- Yılmaz, M. (2011). “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29: 9-14.
- Yılmaz, Öznur (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK- 1: Okuduğunu Anlama Testi

BİLGİN

Bilgin, sürekli açığızluluğu ile övünen bir çocuktur. Sinemada bilet alırken, otobüs, dolmuş beklerken, sıraya girmekten hiç hoşlanmazdı. Hemen, bekleyenlerin arasına daldı. Ne yapar eder, öne geçmenin, işini tezden bitirmenin yolunu bulurdu. Onun küçüklüğünden beri “Açıkgöz” olmaya özendirilen ailesi de oğullarının bu özelliğiyle övünür dururlardı. Bilgin, o yıl beşinci sınıfa geçiyordu. Okulunun kapanmasına az bir süre vardı. Bir gün, sınıfça trene binip Florya’ya gittiler. Oradaki piknik yerine yayıldılar. Neşe içinde koştular, oynadılar. Sonra çıkanları açtılar. Güle oynaya yemeklerini yemeğe başladılar.

Gülten Dayıoğlu

Aşağıdaki 6 adet soruyu metne göre cevaplayınız.

1. Bilgin ne ile övünürdü?
a) açığızlülüğü ile b) çalışkanlığı ile c) fedakarlığı ile
2. Bilgin ne yapmaktan hoşlanmazdı?
a) Kitap okumaktan b) Pikniğe gitmekten c) Sıraya girmekten
3. Bilgin'i " açığız" olmaya özendirerek kimdi?
a) öğretmeni b) arkadaşı c) ailesi
4. Bilgin nereye geziye gitti?
a) Ankara'ya b) Florya'ya c) İstanbul'a
5. Bilgin geziye kimlerle gitti?
a) Sınıf arkadaşları ile b) Ailesi ile c) Akrabaları ile
6. Geziye ne zaman gittiler?
a) Okulun kapanmasına az bir süre kala
b) Yaz tatilinde
c) Okulun açıldığı ilk günlerde

Can o gece geç yatmıştı. Sabah hala uyukluyordu.
Okula gitmek için evden çıktı. Karşıdan karşıya
geçerken dikkatsiz davrandı. Karşıdan gelen otobüs
Can'a çarptı. Can'ın bacağı kırıldı ve alçıya alındı.

Aşağıdaki 7. 8. 9. ve 10. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Can neden trafik kazası geçirdi?
a) Yeşil ışıkta karşıya geçmeye çalıştığı için
b) Karşıdan karşıya geçerken dikkatsiz davrandığı için.
c) Şoför arabayı hızlı kullandığı için
8. Can karşıdan karşıya geçerken neden dikkatsiz davrandı?
a) Can hep dikkatsiz davranan bir çocuktur.
b) Can o gün okulda kötü bir gün geçirmişti.
c) Can uykusuz kalmıştı.
9. Can'ın geçirdiği kaza sonucunda ne oldu?
a) Can'ın bacağı kırıldı ve alçıya alındı.
b) Can kazayı yara almadan atlattı.
c) Can'ın yüzü yaralandı.
10. Yukarıdaki metnin konusu nedir?
a) Can'ın okul heyecanı anlatılmaktadır.
b) Can'ın hasta oluşu anlatılmaktadır.
c) Can'ın geçirdiği trafik kazası anlatılmaktadır.

.....
Çok sevimli bir hayvandır. Fare yakalamayı sever. Sobanın yanında uyumaya
bayılır. Top ve ip yumaklarıyla oynaktan hoşlanır.

11. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?
a) Sevimli Kedi b) Kış Mevsimi c) Güzel Okulum
12. "SİNEMA" başlıklı bir metnin konusu ne olabilir?

- a) Atatürk'ün hayatı
 - b) Cumhuriyet Bayramı etkinlikleri
 - c) Sinemaya giden iki çocuğun yaşadıkları
13. Yandaki görseli anlatan bir hikayenin başlığı ne olabilir?
- a) Mutlu Aile
 - b) Küçük Çoban
 - c) Ağustos Böceği İle Karınca



.....
İrem ve ailesi köyde yaşıyordu. İrem hayvanları çok seven bir çocuktü. Evlerinin bahçesinde köpek besliyordu. Ayrıca evinde hem kuş, hem de balık besliyordu.

Aşağıdaki 14. 15. ve 16. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

14. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?
- a) Deniz Yolculuğu
 - b) Şanlı Prenses
 - c) Hayvan Sevgisi
15. İrem nasıl bir çocuktü?
- a) hayvan sever b) sinirli c) bencil
16. Yukarıdaki metnin konusu nedir?
- a) İrem'in nerede ve nasıl yaşadığı anlatılmaktadır.
 - b) Okul kuralları anlatılmaktadır.
 - c) Çocuk bayramının sevinci anlatılmaktadır.
17. "Atatürk çocukları çok" cümlesinde boşbrakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelebilir?
- a) bağırdı b) severdi c) kızardı
18. "En sevdiğim renk.....dir." cümlesi hangi kelime ile tamamlanmalıdır?
- a) erik b) yeşil c) gömlek

Ayşe sabah uandıktan sonra elini yüzünü yıkadı. Giyinip mutfağa gitti. Annesi mutfakta kahvaltı hazırlıyordu.
- anne, dedi.

19. Yukarıdaki metne göre Ayşe annesine ne söylemiş olabilir?

a) günaydın b) iyi akşamlar c) hoşça kal

20. Etraftaki ağaçlar yeşermeye başlamıştı. Çiçekler tomurcuk açmıştı. Babam pikniğe gitmeyi önerdi. Yukarıdaki metinde ilk cümle ne olabilir?

- a) Bir ilkbahar günüydü.
b) O gün kar yağıyordu.
c) Bakkala gidelim mi?

AY DEDE
Ak sakallı ay dede,
Saçlarını yay yere
Ne güzelsin doğarken,
Karanlığı boğarken.

Aşağıdaki 21. soruyu yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

21. Şair'in "Ay Dede" hakkındaki duyguları için ne söylenebilir?

- a) Ay dedeyi seviyor.
b) Ay dedenin olduğu gecelerden hoşlanmıyor.
c) Ay dedeyi görmekten bıkmış.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hayvan adı geçmektedir?

- a) Dünya Güneş etrafında döner.
b) Kuşlar kış gelince sıcak yerlere göç eder.
c) Çilek en sevdiğim meyvedir.

23. "Babam ekmek aldı. Babam süt aldı."

Yukarıdaki iki cümleyi tek bir cümlede nasıl söyleriz?

- a) Babam elma aldı. b) Babam süt aldı. c) Babam ekmek ve süt aldı.

24. "Okul koridorlarında koşmamalıyız. Okul koridorlarında yüksek sesle konuşmamalıyız."

Yukarıdaki iki cümleyi tek bir cümlede nasıl söyleriz?

- a) Okulda konuşulmaz.
b) Okul koridorlarında koşmamalı ve yüksek sesle konuşmamalıyız.
c) Okul koridorlarında koşulmaz.

25. "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" masalındaki kraliçe için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) İyi kalplidir b) Yardımseverdir c) Kıskançtır

EK- 2: Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım;
Bu araştırmanın amacı, 1. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf türüne göre okuma becerisi başarı düzeylerini karşılaştırmaktır. Bu araştırma kapsamında, öğretmen görüşlerine göre birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri başarı düzeylerini karşılaştırmak ve yaşanan güçlükleri

belirlemek araştırmanın bir alt problemidir.

Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak ve kimliğiniz açıklanmayacaktır. Size sunulan açık uçlu soruları örnekler vererek, nedenleri ile açıklamanız beklenmektedir.

Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mehmet ÇOŞKUN
Ordu Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1) Kaç yıldır öğretmensiniz?

1-4 5-10 11-15 16 ve üstü

2) Şu an öğrenim verdiğiniz sınıf türü hangisidir?

Birleştirilmiş sınıf Müstakil sınıf

3) Birleştirilmiş sınıfta kaç yıl görev yaptınız?

1-4 5-10 11-15 16 ve üstü

4) Müstakil sınıfta kaç yıl görev yaptınız?

1-4 5-10 11-15 16 ve üstü

SORULAR:

1-Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerilerini kazandırırken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

2-Birleştirilmiş sınıf türünün 1. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında müstakil sınıf türüne göre üstün yanları var mıdır? Lütfen açıklayınız.

3-Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

4-Hangi sınıf türünde okuma becerilerini kazandırmada daha çok güçlük çektiniz? Lütfen nedenleri ile açıklayınız.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Mehmet ÇOŞKUN
Doğum Yeri ve Tarihi	Vezirköprü 22/ 05/ 1990
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Giresun Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ordu Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca
Makaleler	<p>1. Zayımoğlu Öztürk, F, Çoşkun, M.(2015). 'Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması'. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. S:239-251.</p> <p>2.Bayat, S , Çoşkun, M . (2016). 'İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısının Okudukları Sınıf Türüne Göre İncelenmesi' . Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (31), 60-73. 1. 'İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısının Okudukları Sınıf Türüne Göre İncelenmesi '(2015) USOS, Bartın.</p>
Sözlü Bildiriler	<p>2. 'Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenim Gören 1.Sınıf Öğrencileri İle Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi' (2016) USOS, Muğla</p>
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	<p>1. Yolpınar Yayla İlkokulu (Vezirköprü/SAMSUN) 2. Öğürlüdere İlkokulu (Vezirköprü/SAMSUN) 3. Uyar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Vezirköprü/SAMSUN) 4. Soğan İlkokulu (Merkez/AĞRI)</p>
İletişim	
E-Posta Adresi	mhmtcskn1907@hotmail.com
Tarih	06.02.2018

Araştırma İzin Onayı



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.3568652
Konu: Araştırma İzni Onayı

29.03.2016

Sayın: Mehmet ÇOŞKUN

Fırat Mah. Erzurum Cad. Yeni Toki Blokları
C-12 Kat:5 Daire No: 24

AĞRI

İlgi : a)Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz 22.03.2016 tarihli dilekçeniz.

b)Valilik makamından alınan 29.03.2016 tarih ve 68513552-100-E.3555195 sayılı onay

Birleştirilmiş Sınıflardaki 1.Sınıf Öğrencileri ile Müstakil Sınıftaki 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi konulu bilimsel çalışmanıza veri toplamak üzere anket uygulama işlemlerini, İlimiz Merkez ilçede bulunan Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda öğrenim gören 1.Sınıf öğrencilerine ve ilkokul öğretmenlerine yönelik uygulamanızın uygun görüldüğü ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Hatem DURSUN
Milli Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) Onay

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
http://agri.meb.gov.tr
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0472) 280 94 37
Faks: (0472) 280 94 50



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.3555195
Konu: Araştırma İzni

29/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mehmet ÇOŞKUN'un Müdürlüğümüze vermiş olduğu 22.03.2016 tarihli dilekçe

İlimiz merkez Soğan İlkokulu öğretmeni Mehmet ÇOŞKUN un “**Birleştirilmiş Sınıflardaki 1.Sınıf Öğrencileri ile Müstakil Sınıftaki 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi**” konulu bilimsel çalışmasına veri toplamak üzere anket uygulama işlemlerini, İlimiz Merkez ilçede bulunan Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda öğrenim gören 1.Sınıf öğrencilerine ve İlkokul öğretmenlerine yönelik uygulamak istediği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İlimiz merkez Soğan İlkokulu öğretmeni Mehmet ÇOŞKUN un “**Birleştirilmiş Sınıflardaki 1.Sınıf Öğrencileri ile Müstakil Sınıftaki 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi**” konulu bilimsel çalışmasına veri toplamak üzere anket uygulama işlemlerini, İlimiz Merkez ilçede bulunan Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda öğrenim gören 1.Sınıf öğrencilerine ve İlkokul öğretmenlerine eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışması sonunda hazırlanmış olduğu bilgilerin bir suretini; basılı veya dijital ortamda, Müdürlüğümüze teslim etmek koşulu ile uygulaması Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hatem DURSUN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
29/03/2016

Sedat İNCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Atatürk Blv.