

# Birleştirilmiş Sınıflar ve Taşımaları Eğitim



**KÖY OKULLARI DEĞİŞİM AĞI DERNEĞİ**  
Kuruluş tarihi: 5 Aralık 2016



[www.kodegisim.org](http://www.kodegisim.org)

[bilgi@kodegisim.org](mailto:bilgi@kodegisim.org)

Osmanağa Mah., Söğütluçeşme Cad.  
No: 56, Altın Çarşı - 89 Kadıköy/İstanbul  
**0216 343 73 43**



@kodegisim



# Teşekkür

KODA olarak 2016 yılından beri köylerdeki çocukların iyi eğitim alabilmesi için öğretmenleri ve aileleri güçlendirmek üzere çalışıyoruz.

Yürüttüğümüz her programda çalıştığımız alanı daha yakından tanıdık, yeni ihtiyaçlarla karşılaştık, yeni çözümleri ağımıza katılanlarla geliştirdik. Muş'tan Aydın'a, Bursa'dan Batman'a, Kastamonu'dan Şanlıurfa'ya Türkiye'nin dört bir yanından birbirinden farklı anılarla heybemizi doldurduk. Kırsalın, köyün, köy okulunun ve bu ekosistemde yer alan her bir kişinin rolünün önemine tanık olduk. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerle sahada bilfiil çalışma yürütürken, yarattığımız etkiyi artırmak kadar kadar, alandaki ihtiyacın da daha görünür olması için her sözümüzü verilerle desteklemenin gerekliliğini gördük. Her krizde kırsalın daha iyisini inşa edebilmek için türlü fırsatlar barındıran bir alan olduğu bilinciyle kırsala özgü politikalar geliştirebilmek, kentlerde yoğunlaşan ilgiden kırsalın hakkı olanı alabilmek, 8 yılda biriktirdiklerimizi sayısal verilerle de aktarabilmek için bu yazı dizisini hazırladık.

Fikir oluştuğunda pandemiyi atlattığımız ancak henüz 6 Şubat Depremleri olmamıştı. 6 Şubat sonrasında köy okuluna dair bildiklerimiz tekrar sınandı. Başlangıçta yazılanlar defalarca silindi, tekrar yazıldı. Bu sırada yolumuz STGM ekibiyle kesişti, birlikte Hatay köylerinde bu yazı dizisinin nereye denk geldiğini anlatmak üzere bir de video hazırladık.

Yazı dizimiz kolektif bir emeğin ürünü. Bu yüzden başta Betül Balcı, Demet Taşkan, Gökçen Karaman, Hatice Azın, Muhammed Atalay, Nur Akdemir, Okan Pala ve Öykü Kocaman olmak üzere deneyimleri ve fikirleriyle yazılarımıza katkı sunan, yolumuzun kesiştiği tüm ekip üyelerimize;

Anlatmak istediklerimizin gözlere, kulaklara hitap etmesini sağlayan videonun ortaya çıkmasında emeği geçen STGM ekibi üyeleri Ezgi Karataş, Hakan Ataman, Murat Özçelebi ve Özge Azap'a;

Ve 8 yıl boyunca köyünü, okulunu, deneyimlerini bize açan tüm öğretmenlere, öğretmen adaylarına, velilere, muhtarlara, akademisyenlere ve gönüllülere teşekkür ederiz!



## Birleştirilmiş Sınıflar ve Taşınmalı Eğitim

Mevcut bir uygulamanın alternatif modellerini geliştirme ihtiyacı, uygulamanın işleyişi sırasında görünür hâle gelen sorunlara ve ihtiyaçlara yanıt verme zorunluluğundan doğar. Alternatif modeller oluşturmak, bir yandan bu sorun ve ihtiyaçlara karşılık verirken bir yandan uygulamanın temel çıktılarını başka sorunlara yol açmaksızın üreten ve bunu tüm faydalanıcıları için yapan hassas bir denklemin kurulmasını gerektirir. Ancak, söz konusu kamu hizmeti olduğunda, bu denklemler alışılmışın dışında olabiliyor.

Bu yazıda bir kamu hizmeti olan eğitimin kırsalda oluşturulmuş uygulama alternatiflerine yakından baktık. Köyde yaşayan ilkökul çağındaki bir çocuğun eğitimi için mevcut sistemde var olan seçenekleri açıklamaya çalıştık. Yazımızda herkesçe bilinen yaygın uygulama olan, tek kademedeki öğrencilerden oluşan "müstakil sınıf" uygulamasını burada detaylandırmadık. Kırsalda eğitime özgü bir uygulama olan birleştirilmiş sınıflı okullardan söz ettik. Bunun yanında köylerinde okul olmayan çocukların taşınmalı eğitim ile her gün taşıma merkezi olan bir okula giderek eğitim görme pratiklerini değerlendirdik.

### Birleştirilmiş Sınıflar

Türkiye’de şu anda kaç öğrencinin birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda eğitim aldığına dair güncel bir resmi veri yok. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı’nın açıklamasına göre 2020-2021 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan yaklaşık 7 bin okulda 128 bin 432 öğrencinin eğitim gördüğü anlaşılıyor<sup>1</sup>. Bu rakam aynı eğitim-öğretim yılında ilkökul kademesindeki 5 milyon 328 bin 391 öğrencinin yüzde 2,4’üne karşılık geliyor<sup>2</sup>.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda (BSİ) öğretim, basitçe, farklı kademelerde okuyan öğrencilerin aynı sınıfta aynı öğretmenle eğitim almaları anlamına geliyor. Örneğin, birinci ve ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin ayrı ayrı sınıfları ve sınıf öğretmenleri olmuyor da altı birinci sınıf, dört ikinci sınıf öğrencisi bir arada Ayşe Öğretmenin sınıfında eğitim alıyorlar. Hayal etmek zor olduysa daha da somutlaştırmak için pratikte birçok okulda bu sınıflarda derslerin nasıl işlendiğinden söz edelim: Ayşe Öğretmen bir yandan birinci sınıflara çizgi çalışması yaptırırken diğer yandan ikinci sınıflarla sesli okuma çalışması yapıyor. Sonra birinci sınıfların yaptığı çizgi çalışmalarını kontrol ederken ikinci sınıf öğrencilerinden okudukları parçayla ilgili soruları cevaplamalarını istiyor. Bu durum birleştirilmiş sınıflarda ders planlama ve sınıf yönetiminin müstakil sınıflardan daha farklı olduğu anlamına geliyor.

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020, Haziran). Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullar için 17 çalışma kitabı hazırlandı. MEB İnternet Sitesi Haberi.

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021 Eylül). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020-’21.





Nüfus yoğunluğunun az olması sebebiyle kırsal bölgelere özgü hâle gelmiş olan birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmene çeşitli roller düşüyor. İlk olarak birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda okul mevcudunun azlığı nedeniyle her kademe için bir öğretmen görevlendirilmediği gibi, tek ya da iki öğretmenin bulunduğu bir okula ayrıca bir müdür de atanmıyor. Bunun yerine öğretmenlerden biri **“müdür yetkili”** olarak görevlendiriliyor ve ders anlatımının yanında resmi yazışmalardan, okulun temizliğinden, ısınmasından ve benzer fiziksel ihtiyaçlarından da sorumlu oluyor. İkinci olarak özellikle dört kademenin birleştiği sınıflarda öğretmen, aynı sene içinde **dört kademenin müfredatının** tamamlanmasını üstleniyor. Bu da öğretmenin, öğrencilerin farklılıklarını göz önünde tutarak onların sürekli aktif öğrenmesini desteklemek ve öğrenmelerini takip etmek üzere planlama, hazırlık ve organizasyon için daha fazla emek ve zaman harcamasını gerektiriyor. Son olarak birleştirilmiş sınıflara özgü **öğretim plan ve materyallerinin yetersizliği** ve öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi ve planlamaya dair **bilgi ve deneyim eksikliği** süreci daha da güçleştiriyor. Tüm bu durumlardan olumsuz yönde etkilenen öğretmenin mesleki motivasyonu azalıyor ve böyle bir sistemde, bu kadar yetersizlik içinde çocukların pek de bir şey öğrenmesinin mümkün olmayacağını düşündüğünden öğrencilerinden beklentisi de çok yüksek olmuyor.

Yaygın kanı öyle olsa da, birleştirilmiş sınıflar dezavantajlardan ibaret değil. Montessori okulları<sup>3</sup> gibi daha öğrenci merkezli ve akran öğretimine önem veren kimi alternatif eğitim modellerinde birleştirilmiş sınıflar, bir zorunluluktan ziyade avantajları nedeniyle tercih edilen, İngiltere’den Kolombiya’ya dünyanın dört bir yanında kullanılan bir uygulama. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, öğretim sorumluluğunun öğrencilerle paylaşılmasına imkan veriyor. Bu sınıflar, öğretmenin yetkin olduğu durumlarda, **akran öğretimi için en verimli eğitim ortamlarını** oluşturuyor. Akran öğretiminde hem öğretmenin işi kolaylaşıyor hem de üst kademedeki öğrenciler alt kademedeki akranları için sorumluluk alarak öğretici bir rol üstleniyor. Bu da öğrencilerin bilgilerini pekiştirmesini sağlıyor ve öğretim sürecine aktif katılımlarını teşvik ediyor. Öğretmenin aktarımını merkeze alan bir müfredat ve ders işleyiş biçimi zaten birleştirilmiş sınıflara uygun değil. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, akran öğretimini de içeren uygun bir müfredat ile desteklendiğinde öğretmenlerin birden fazla program değil, her kademedeki çocuğu kapsayan tek bir program yürütmelerini sağlıyor ve müfredat yetiştirme kaygılarını azaltıyor. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda veliler de okulun fiziksel koşullarının iyileştirmesi işlerinde sorumluluklar alarak öğretmene ve çocuklarının eğitimine destek oluyor. Bu etkileşimler, birleştirilmiş sınıflı okulları yalnızca bir öğrenme ortamı değil, **dinamik ve katılımcı bir okul ekosistemi** haline getiriyor ve köylerde bütüncül, topluluk odaklı bir eğitim sürecinin deneyimlenmesini sağlıyor.

<sup>3</sup> İtalya’nın ilk kadın doktoru Maria Montessori tarafından tasarlanan Montessori eğitimi, çocukların yalnızca akademik başarısına değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimine de odaklanarak onları gerçek hayata hazırlamayı hedefleyen alternatif bir eğitim modelidir.



## Taşımali Eğitim

Nüfus yoğunluğu düşük, öğrenci sayısı az olduğu için köylerinde faal bir okul bulunmayan çocukların elindeki eğitime erişim alternatifi taşımali eğitim. Bu uygulama, "eğitim hakkından yoksun kalması muhtemel ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim okul/kurum/sınıflarına devam eden öğrencilerin resmî okul/kurumlara taşınması yoluyla eğitime erişimlerini sağlamayı" hedefliyor<sup>4</sup>. Öğrenci sayısının yetersizliğinin yanında doğal afetler gibi can ve mal kaybı tehlikesi yaratan ani ve beklenmedik olaylar nedeniyle okul binasının kullanılamaz hâle geldiği, güçlendirilmesi veya yeniden yapılması gerektiği durumlarda da bu uygulamadan faydalanılıyor. Kırsaldaki uygulamada taşımali eğitim, köylerdeki çocukların gününbirlik olarak daha merkezi bir okula getirilip götürülmesi anlamına geliyor. Uygulamanın gerekçesi 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu'nun<sup>5</sup> "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" bölümünde fırsat ve imkân eşitliği odağına yer verilmesine dayanıyor. Türkiye'de 1990–1991 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan taşımali eğitim, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla daha da yaygınlaşıyor<sup>6</sup>. 2023-2024 yılı MEB istatistiklerine göre Türkiye'de 12 bin 921 taşıma merkezi okula ilkokul düzeyinde 258 bin 751, ortaokul düzeyinde 355 bin 929 öğrenci taşınıyor<sup>7</sup>.

Taşımali eğitim uygulaması eğitim politikalarının perspektifinden ihtiyaçların ve kaynakların dengelenmesi temelinde meşru bir zemine sahip. Bunun yanında uygulamanın temel savları arasında yer alan birleştirilmiş sınıf yerine müstakil sınıfta eğitim görebilme imkânı, çocukların daha nitelikli eğitime erişim sağlaması ve akademik başarılarının artması, temas ettikleri sosyal çevrenin genişlemesi, fiziki şartlar ve eğitim materyalleri açısından daha donanımlı ortamlarda eğitim görebilmeleri gibi unsurlar da elbette geçerli. Ancak hem Türkiye'nin farklı bölgelerindeki taşımali eğitim uygulamasına odaklanan akademik çalışmalar<sup>8</sup>, <sup>9</sup>, <sup>10</sup> hem de KODA olarak sahada elde ettiğimiz birikim uygulamanın pratikte özellikle ilkokul çağındaki çocuklar için oldukça zorlayıcı yönleri bulunduğunu gösteriyor.

İlk adımda taşımali eğitimin **ulaşım aşamasındaki zorluklar** karşımıza çıkıyor. Çocukların her gün servis araçları ile 30 km'ye kadar çıkabilen mesafeleri iki kere kat etmeleri yeterince yorucu iken, yol ve iklim koşulları bu süreci daha da zorlaştırabiliyor. Servislerin sıklığı, çocukların bazen ayakta gidip gelmesi, araçlara yabancı kişilerin binebilmesi, servislerde şoföre destek olan bir personelin bulunmaması öğrenciler için çeşitli riskler barındırıyor.

<sup>4</sup> Resmi Gazete. (2014, 11 Eylül). Millî Eğitim Bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği (Sayı: 29116).

<sup>5</sup> Resmi Gazete. (1973, 24 Haziran). Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No: 1739, Sayı: 14574).

<sup>6</sup> Yeşilyurt, M., Arslan, M., & Gökçen, G. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması: Van il merkezi örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 197-213.

<sup>7</sup> Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Millî eğitim istatistikleri 2023-'24.

<sup>8</sup> Elçiçek, Z., & Kaplan, U. (2021). Taşımali eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27, 202-219.

<sup>9</sup> Yanbakar, E., Bulut, D., Mart, M., & Yavuz, R. (2023). Taşımali eğitim yapılan ilkokul ve ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. Spor, Eğitim ve Çocuk, 3(1), 1-27.

<sup>10</sup> Reçepoğlu, E. (2013). Türkiye'de taşıma ve taşıma araçları ile ilgili sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin algıları. Cumhuriyet International Journal of Education, 2(2), 123-144.



Burada **ailelerin taşınmalı eğitime yaklaşımının da** altı çizilmeli. Veliler çocuklarının her gün bu kadar uzun yol gitmesini ve yaşadıkları yerin dışında bir yerde eğitim görmesini güvenli bulmadığı için çocuklarını okula göndermeyebiliyor. Bu yaklaşım özellikle eğitime erişimde dezavantajlı durumda olan çocukların devamlılığını olumsuz yönde etkileyebiliyor. Velilerin bir eğilimi de okul bulunan bir merkeze taşınmak. Yani taşınmalı eğitim kırdan kente göçü tetikliyor ve köylerin boşalmasına neden olan bir unsura dönüşebiliyor<sup>11</sup>.

Taşınmalı eğitim, **sağlıklı okul-aile ilişkilerinin kurulmasına da** engel oluyor. Eğitime karşı zaten olumsuz önyargılara sahip olan aileler, tanımadıkları ve fazla temas etmedikleri okul ve öğretmenlerle iş birliği kurmak ve çocuklarının eğitimine katkı sunmak konusunda daha az harekete geçiyor.

Son olarak, küçük köylerden taşınan çocukların akranları tarafından dışlanması, ev sahibi ve misafir öğrenci algısının oluşması ve öğrenciler arasında hiyerarşiler kurulması gibi dinamikler söz konusu olabiliyor. Özellikle de ailelerinden ilk defa uzaklaşan ve kendi ihtiyaçlarını bütünüyle karşılayabilme yaşına gelmemiş ilkökul öğrencileri için taşınmalı sistemde **okula uyum sağlamak** oldukça zor.

### **Merkezi Politika, Yerel Uygulama**

Eğitim kurumları akademik olduğu kadar toplumsal ve kültürel öğrenme alanları. Toplum için arzu edilen geleceği kuracak bireyleri şekillendirme işi okul ekosistemlerine emanet ediliyor. Bu yüzden ülkeler eğitim politikalarını farklı derecelerde eğitimde birlik ilkesi doğrultusunda kurguluyor. Böylelikle bilimsel ve nesnel temellere dayanan, ortak kültürü ve değerleri inşa eden, eğitimin kalitesini ve standardını ülkenin her bölgesinde koruyan ve fırsat eşitliğini sağlayan bir eğitim sistemi hedefleniyor. Türkiye’de de 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlamak üzere eğitim ve öğretimde birlik ilkesi esas alınıyor.

Eğitimde birlik ilkesi pek çok açıdan etkili bir araç olabilir. Ancak pratikte bölgesel farklılıkları, bizim bağlamımızda ise kırsalda eğitimin özgünlüklerini dikkate almayan veya fırsat eşitliğini yalnızca akademik başarıda ve donanımlı eğitim ortamlarına erişimde görerek çocukların bütüncül gelişimini sekteye uğratabilecek detayları gözden kaçıran bir merkezîyetçilik, her zaman istenen sonuçları vermeyebilir. Bu yüzden eğitimde birlik ilkesi ancak yerel ihtiyaçları ve fırsatları gözeten ve yerel katılıma da alan açan bir esneklik içerdiğinde nihai amacına ulaşabilir.

<sup>11</sup> Yılmaz, C. (2019). Türkiye’de kırdan kente göç sürecinde etkili olan aracı / iletici / kolaylaştırıcı faktörler. In S. Ü. Erbilin & G. Şahin (Eds.), Beşeri ve iktisadi coğrafya araştırmaları: Prof. Dr. Nuran Taşlıgil’e armağan (pp. 125-134). Eski Babil Yayınları.



Yerelin ihtiyaçlarını dikkate alan bir esneklik, eğitimde birliğin her bölge için tek tip bir çözüm üretmek zorunda olmadığı anlamına geliyor. Taşımalı eğitim uygulamasının temel savlarından biri birleştirilmiş sınıflarda nitelikli eğitim vermenin mümkün olmadığını söylüyor. Ancak yukarıda da belirttiğimiz gibi, birleştirilmiş sınıflar nitelikli öğretmenler ve doğru bir yapılandırma ile hem çocukların yaşadıkları yerde eğitim görebilecekleri hem de en az taşımalı eğitimdeki kadar başarı sağlanabilen bir çözüm modeli haline getirilebilir. Böylece köylerde kırsal toplulukların eğitimle güçlü bağlar kurduğu, akademik gelişimin yanında toplumsal ve kültürel gelişime de katkı sunan eğitim ortamları kurulabilir.

