

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

# ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIF ORTAMINDA İKİLİ ÖĞRETMEN UYGULAMASI İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN UYGULANMASININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MESUT ALTAY

GAZİANTEP  
OCAK 2021

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIF ORTAMINDA İKİLİ  
ÖĞRETMEN UYGULAMASI İLE TÜRKÇE  
ÖĞRETİMİNİN UYGULANMASININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MESUT ALTAY

Danışman  
Doç. Dr. Bülent DÖŞ

GAZİANTEP  
OCAK 2021

**TEZ ONAY SAYFASI****Öğrencinin Adı ve Soyadı** : Mesut ALTAY**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program** : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları  
ve Öğretim**Tezin Başlığı** : Çok Kültürlü Sınıf Ortamında İkili Öğretmen  
Uygulaması ile Türkçe Öğretiminin Uygulanmasının  
İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi** : 23/12/2020

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Bülent DÖŞ  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri:**

Unvanı Adı ve Soyadı

İmzası

Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı**

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Mesut ALTAY

Öğrenci Numarası: 182604111005

Tezin Savunma Tarihi: 23.12.2020

## ÖN SÖZ

Son yüzyılda küreselleşme eğilimleri ve farklı sebeplerden dolayı oluşan göç dalgaları nedeniyle farklı kültürler aynı coğrafyaları paylaşmak durumunda kalmışlardır. Sosyo-ekonomik dengelerin değişmesi, ülkeler arası karışıklıklar insanları göçe zorlamış, farklı kültürleri bir araya getirmiştir. Bu durum çok kültürlülük kavramının giderek önem kazanmasını sağlamıştır.

2011 yılında Suriye’ de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye’ ye büyük bir göç dalgası başlamış, Suriye’ den gelen mülteciler ülkemizde yaşamaya başlamıştır. Yaşanan bu göç hareketi ile ülkemizin güneydoğu illerinde nüfus yoğunluğu gitgide artmıştır. Bu artış birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Gelen bu insanların %47’ sinin 0-18 yaş grubunda olmaları ve Türkçe bilmemeleri nedeniyle uyum sorunları yaşadıkları görülmüştür. Bu uyum sorunlarını gidermek için Türk eğitim sistemine kademeli olarak geçişleri sağlanmış ve Türkçe öğrenmeleri için eğitim-öğretime dâhil edilmişlerdir. Suriyeli mülteci çocukların gelmesiyle birlikte okullar sınıf mevcutları artmış bu nedenle farklı uygulamalara gidilmiştir. İkili öğretmen uygulaması da bu uygulamalardan yalnızca biridir. Uygulamanın amacı aynı sınıf ortamında farklı kültürden öğrencilerin bir arada öğretim görmesini kolaylaştırmak ve kalabalık sınıf mevcudu içinde öğrencilerin kendi bireysel hızlarını dikkate alarak Türkçe öğretiminin gerçekleşmesini incelemektir.

Araştırma sürecinde görüş ve önerileriyle her zaman yanımda olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Bülent DÖŞ’ e ayrıca tez yazım aşamasında desteklerini esirgemeyen hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER ve Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu’ na teşekkür eder, şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu çalışma boyunca bana destek veren kıymetli arkadaşlarıma ve beni fedakârlıkla yetiştirip bugünlere getiren sevgili aileme teşekkürü bir borç bilir ve sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ocak 2021  
Mesut ALTAY

## ÖZET

### ÇOKKÜLTÜRLÜ SINIF ORTAMINDA İKİLİ ÖĞRETMEN UYGULAMASI İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN UYGULANMASININ İNCELENMESİ

ALTAY, Mesut

Yüksek Lisans Tezi,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Ocak-2021, 111 sayfa

Türkiye’de, 2011 yılında Suriye’de yaşanan iç karışıklıklardan dolayı ülkelerinden göç etmek zorunda kalan mülteci çocukların ülkemizde karşılaştıkları uyum sorunları ve eğitim sorunlarına çözüm aranmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilk kez uygulamaya konulan çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretimini inceleyerek değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemi, Gaziantep ilinde ikili öğretmen uygulamasının kapsamlı olarak uygulandığı bir ilkokulda görev yapan 50 sınıf öğretmeni ve 8 PİKTES öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada “karma model” kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, “Çok kültürlülük Tutum Ölçeği”, “Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” ve nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin çok kültürlülük tutumlarının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U testi ve bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ikili öğretmen uygulamasının kalabalık ve çok kültürlü sınıflarda uygulamaya koyulabileceği ve mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumu konusunda uygulanabilecek bir Türkçe öğretim modeli olabileceği tespit edilmiştir. Fakat aynı sınıf ortamını iki öğretmenin paylaşması konusunda farklı fikirlerin oluşabileceği de göze çarpmaktadır. Bunun için uygulama uzmanlar tarafından değerlendirilerek daha ayrıntılı bir incelemenin yapılması gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çok kültürlülük, Çok kültürlü Eğitim, İkili Öğretmen Uygulaması.

## ABSTRACT

### THE EXAMINATION OF THE IMPLEMENTATION OF TURKISH TEACHING WITH DUEL-TEACHER SYSTEM IN MULTICULTURAL CLASSROOM SETTING

ALTAY, Mesut  
Master Thesis,  
Educational Sciences Department  
Curriculum and Instruction Programme  
Assoc. Prof. Dr. Bülent DÖŞ  
January-2021, 111 pages

In Turkey, the adaptation and educational problems faced by refugee children who had to emigrate from their countries due to internal disorder in Syria in 2011 are trying to be solved. The purpose of this research is to evaluate Turkish teaching by examining with the dual-teacher system in the multicultural classroom setting that was introduced for the first time. The sample of this research consists of 50 classroom teachers and 8 PIKTES teachers working in an primary school in Gaziantep province where dual-teacher system is applied extensively. A "mixed model" was used in this research. "Intercultural Sensitivity Scale", "Multiculturalism Attitude Scale", "Teacher Adgnies Scale for Differences in Class" and semi-structured interview form were used to collect qualitative data. According to the data obtained from these scales, non-parametric Mann Whitney-U test and independent groups t-test were performed to determine whether teachers' multicultural attitudes varied according to gender and seniority variables. Content analysis was used while analyzing qualitative data. According to the findings of the study, it was determined that the dual-teacher system can be implemented in crowded and multicultural classrooms and there may be a Turkish teaching model that can be applied for the compliance of refugee children with the Turkish education system. However, it is also noticeable that different ideas can be formed about the sharing of the same classroom setting by two teachers. For this, the application should be evaluated by experts and a more detailed examination should be carried out.

**Keywords:** Multiculturalism, Multicultural Education, Dual-Teacher System.

## İÇİNDEKİLER

|                                    | Sayfa |
|------------------------------------|-------|
| TEZ ONAY SAYFASI.....              | I     |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI..... | II    |
| ÖN SÖZ.....                        | III   |
| ÖZET .....                         | IV    |
| ABSTRACT.....                      | V     |
| İÇİNDEKİLER.....                   | VI    |
| TABLolar LİSTESİ.....              | IX    |
| EKLER LİSTESİ.....                 | X     |
| KISALTMALAR.....                   | XI    |

## BÖLÜM I GİRİŞ

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu.....                                    | 1  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                                | 5  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                                | 7  |
| 1.4. Sayıtlılar.....                                        | 8  |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                                     | 8  |
| 1.6. Tanımlar.....                                          | 9  |
| 1.7. Konu İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar..... | 9  |
| 1.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....                 | 10 |
| 1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....                | 13 |

## BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Çok Kültürlülük.....                                     | 17 |
| 2.2. Çok Kültürlü Eğitim ve Türkiye’ deki Yansımaları.....    | 20 |
| 2.3. Çok Kültürlü Eğitimde İki Dilli Eğitim Modelleri.....    | 24 |
| 2.3.1. Geçiş Modelleri .....                                  | 25 |
| 2.3.2. İdame Modeli.....                                      | 25 |
| 2.3.3. Zenginleştirici Modeli.....                            | 26 |
| 2.3.4. Miras Modeli .....                                     | 26 |
| 2.4. Suriyeli Çocukların Eğitimi ve Günümüzdeki Durumu.....   | 26 |
| 2.5. Türkçe Öğretiminde İkili Öğretmen Uygulaması.....        | 31 |
| 2.6. İkili Öğretmen Uygulaması Uyum Süreci.....               | 34 |
| 2.7. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....            | 37 |
| 2.8. Türkçe Öğretiminin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi..... | 41 |

### BÖLÜM III YÖNTEM

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                                                        | 43 |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....                                                          | 44 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                                      | 44 |
| 3.3.1. İkili Öğretmen Uygulaması Görüşme Formu.....                                  | 45 |
| 3.3.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği.....                                         | 45 |
| 3.3.3. Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği.....                   | 46 |
| 3.3.4. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği.....                           | 46 |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....                                                       | 46 |
| 3.4.1. Doküman İncelemesi ve Araştırma Süreci.....                                   | 46 |
| 3.4.2. İkili Öğretmen Uygulaması Görüşme Formu' nun Uygulanması.....                 | 47 |
| 3.4.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği' nin Uygulanması.....                        | 48 |
| 3.4.4. Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği' nin Uygulanması ..... | 48 |
| 3.4.5. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ölçeği' nin Uygulanması.....         | 48 |
| 3.5. Verilerin Analizi.....                                                          | 49 |

### BÖLÜM IV BULGULAR

|                                                                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular..... | 51 |
| 4.2. İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Bulgular .....                                                                                               | 55 |
| 4.3. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Bulgular.....                                                                                                       | 64 |
| 4.4. İkili Öğretmen Uygulamasının Öğretmen ve Öğrencilere Katkısına İlişkin Bulgular.....                                                                                          | 68 |

### BÖLÜM V TARTIŞMA

|                                                                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Tartışmalar ..... | 76 |
| 5.2. İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Tartışma.....                                                                                                    | 79 |
| 5.3. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Tartışma.....                                                                                                           | 81 |
| 5.4. İkili Öğretmen Uygulamasının Öğretmen ve Öğrencilere Katkısına İlişkin Tartışma.....                                                                                              | 82 |

## BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

|                                                                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1. Sonuçlar.....                                                                                                                                                                       | 84         |
| 6.1.1. Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Öğretmenlerin Çok<br>Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve<br>Öğretmen Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar..... | 84         |
| 6.1.2. İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin<br>Sonuçlar.....                                                                                                 | 86         |
| 6.1.3. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına İlişkin<br>Sonuçlar.....                                                                                                        | 88         |
| 6.1.4. İkili Öğretmen Uygulamasının Öğretmen ve Öğrencilere Katkısına<br>İlişkin Sonuçlar.....                                                                                           | 89         |
| 6.2. Öneriler.....                                                                                                                                                                       | 91         |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                                                                                    | <b>94</b>  |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                                                                                        | <b>101</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                                                                                                                     | <b>111</b> |
| <b>VITAE.....</b>                                                                                                                                                                        | <b>111</b> |

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                               | <b>Sayfa</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Tablo 2.1. Türkiye’deki Suriyeli Sayısı İle İlgili Bulgular.....                                                                              | 29           |
| Tablo 2.2. Uyum Sınıflarında Verilen Dersler.....                                                                                             | 31           |
| Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....                                                                                         | 44           |
| Tablo 3.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Ölçek Değerlendirme Kriterleri.....                                                               | 50           |
| Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlü Eğitim Tutum<br>Düzeylerine İlişkin Bulgular İncelenmesi.....              | 51           |
| Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Kültürlerarası Duyarlılık<br>Düzeylerine İlişkin Bulgular.....                          | 52           |
| Tablo 4.3. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Çok Kültürlü Eğitim<br>Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....                             | 53           |
| Tablo 4.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Kültürlerarası Duyarlılık<br>Düzeyine İlişkin Bulgular.....                                | 53           |
| Tablo 4.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen Yeterlik Düzeyine İlişkin<br>Bulgular.....                                                   | 54           |
| Tablo 4.6. Kıdem değişkeni Açısından Öğretmen Yeterlik Düzeylerine İlişkin<br>Bulgular.....                                                   | 54           |
| Tablo 4.7. İkili Öğretmen Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve<br>Yüzdelik Dağılımlar.....                                    | 55           |
| Tablo 4.8. İkili Öğretmen Uygulaması Hakkında PIKTES Öğretmenlerinin<br>Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....                     | 59           |
| Tablo 4.9. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılması Hakkında Öğretmen<br>Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....             | 65           |
| Tablo 4.10. Öğretmene Katkıları Açısından İkili Öğretmen Uygulamasına Yönelik<br>Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....   | 68           |
| Tablo 4.11. Öğrencilere Katkıları Açısından İkili Öğretmen Uygulamasına Yönelik<br>Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları..... | 72           |

**EKLER****Sayfa**

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EK 1: İkili Öğretmen Uygulaması Kadrolu Öğretmenlere Yönelik Yarı<br>Yapılandırılmış Görüşme Formu..... | 102 |
| EK 2: İkili Öğretmen Uygulaması PIKTES Öğretmenlere Yönelik Yarı<br>Yapılandırılmış Görüşme Formu.....  | 103 |
| EK 3: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği.....                                                             | 104 |
| EK 4: Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği.....                                   | 105 |
| EK 5: Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği .....                                                            | 107 |
| EK 6: 02/03/2016 Tarihinde Yürürlüğe Giren Uyum Sınıflarına<br>İlişkin Genelge.....                     | 109 |

## KISALTMALAR

**AB:** Avrupa Birliği

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**FRIT:** AB'nin Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı

**GEM:** Geçici Eğitim Merkezi

**GIGM:** Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**PIKTES:** Project On Promoting İntegration Of Syrian Kids İnto The Turkish Education System

**TYS:** Türkçe Yeterlilik Sınavı

**UNHCR:** United Nations High Commissioner for Refugees

**UNICEF:** United Nations Children's Emergency Fund International

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu başlık altında; araştırma ile ilgili probleme, amaçlara, öneme, sınırlılıklara, tanımlara, kısaltmalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Çok kültürlülük kavramı günümüzde önemli bir yere sahiptir. İnsanlar arasındaki iletişim arttıkça birbirlerinin kültürleriyle etkileşim içine girmektedirler. Farklı dil, din, ırk, gelenek ve görenek, inançlar, değerlere sahip insanlar birbirlerine saygı çerçevesinde daha yaşanabilir bir toplum oluşturmanın mecburiyeti içindedir. Bu mecburiyetin sağlanmasında çok kültürlülüğün daha çok tartışma konusu olacağı aşîkârdır. Çok kültürlülük insanlık tarihinin önemli gelişimi süresince geçirmiş olduğu; küreselleşme, modernleşme, demokratik çabalar, çoğulcu yaklaşımlar gibi basamakların ve yaşanan tarihsel kesitin en temel politik gündemi ile ilişkilidir (Çelik, 2008). Bu ilişkinin geliştirilmesi açısından önemli bir nokta da eğitimin temelini kültürel farklılıkların mevcut olduğu bir dünya düzeni üstüne oturtmak gerekliliğidir.

Ülkelerin birbiriyle iletişimi arttığı sürece çok kültürlülük kavramı birçok alanda olduğu gibi eğitimde de görülmektedir. Farklı kültürlerden gelen insanların ortak bir kültür oluşturma çabası içinde olduğu bu zamanda, okul ve eğitim çevrelerinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin de beraber eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır. Çok kültürlü yapı içinde eğitim daha çok ön plana çıkmaktadır. Çok kültürlülük kavramının toplum yapısı ve eğitimin içinde daha çok değer görmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülüğe olumlu bakış açıları ve tutumları eğitim kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin çok kültürlülüğe bakış açılarını olumlu yönde düzenleyebilmek eğitimde farklılıkların ve kültürleşme çabalarının ileriye gidişinde gözle görülür etkiler yapacağı ön görülebilir.

Çok kültürlü eğitimin temelini oluşturan düşünce sistemine bakıldığında öğrencilerde oluşan farklı etnik kültür ve kültür gruplarının kaynaşması ve birbirlerini yakından tanıyarak toplum içindeki ayrımcılığı azaltarak hoşgörüyü artırmak yatmaktadır (Rhoads, 1995). Bu bağlamda farklı kültürleri barındıran toplum içinde toplumsal hoşgörünün geliştirilmesi için küçük yaşta çok kültürlülük bilincinin yerleştirilmesi eğitim ile mümkün gözükmektedir. Etnik kökeni veya geldiği kültür ne olursa olsun her bir bireye aynı eşit eğitim imkânı sağlanması çok kültürlü eğitimin belirleyici özelliklerinden biridir (Hsu ve Thomson, 2010). Bu süreçte çok kültürlü eğitim verilen okullarda özellikle öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Banks, 2010).

Öğrencilerin dâhil olduğu etnik köken, ırk ve sosyal grup farklılık gösterebilmektedir, okullar bu öğrencilere eşit eğitim imkânı sağlayabildiği sürece çok kültürlü eğitimin temelini atmaları mümkündür. Adamou (2003)' e göre mevcut eğitim uygulamalarının eksik yanlarını, ayrımcılık oluşturan bölümlerini ve başarısızlık oluşturan yanlarını görebilmek; bunun yanı sıra eğitimde sosyal adalet ve eşitlik temellerini görebilmemiz çok kültürlü eğitimin doğru anlaşılmasıyla mümkün olacaktır. Eğitim bilimciler, çok kültürlülük anlayışını kabul etmelerine rağmen, yapılan araştırmalar göstermektedir ki toplumda ve okullarda çok kültürlü eğitime bakış açıları hala olumsuz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut eğitim uygulamalarının yetersizliği ve farklı kültürlere karşı oluşmuş olumsuz tutumların geliştirilmesinin yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitim yaklaşımına daha çok yer verilmesi ve toplum yapısında meydana gelen demografik değişikliklerin dikkate alınması çok kültürlü eğitim anlayışının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Ensign, 2009).

Son yıllarda Türkiye'nin demografik yapısında meydana gelen değişimlerden dolayı çok kültürlülük kavramı daha da ön plana çıkmıştır. Türkiye'nin komşusu olan Suriye' de meydana gelen iç savaştan dolayı ülkede bulunan Suriye halkı bu savaştan olumsuz etkilenmiştir. İç karışıklıklar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan yaklaşık 4 milyon Suriyeli insan Türkiye' ye sığınarak korunma talebinde bulunmuştur. Türkiye, çoğu kadın ve çocuklardan oluşan bu mültecilere kapılarını açmış ve sığınma taleplerini geri çevirmemiştir. Bu çerçevede sınır bölgelerinde "Çadır kent" adı verilen geçici yerleşim yerleri oluşturularak Suriyelileri buraya yerleştirmiş ve kontrollü bir şekilde yaşamalarını sağlamıştır. Daha sonra bu çadır

kentlerde bulunan çocuklar için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılarak Suriyeli çocukların eğitim alması sağlanmıştır.

Bu çocukların eğitimine büyük önem veren Türk devleti, Suriyeli çocukların eğitimi için birtakım projeler geliştirmiştir. Bu projelere kaynak olarak Avrupa Birliği ile işbirliğine gidilmiş ve “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (PIKTES)” projesi ile çocukların Türkçe öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen görevlendirmesi yapılmıştır. Yapılan bu proje ile Suriyeli çocuklar kademeli olarak MEB bünyesindeki Türk okullarına kaydırılmış ve Türk öğrencilerle birlikte eğitim almaya başlamıştır. Farklı kültürlerin buluşma noktası olan sınıflarda çok kültürlü bir yapı oluşmuştur. Genel olarak akranlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşımlarına rağmen hem Türkçe bilmemeleri hem de farklı bir kültür ve eğitim çevresinden gelmeleri nedeniyle birtakım sorunlar ile karşılaşmışlardır. Bu durum onların psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine ve uyum süreçlerinin gecikmesine sebep olmuştur.

Bu uyum süreçlerinin kısaltılması ve Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmak adına ikili öğretmen uygulaması hayata geçirilmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim yöntemleri çerçevesinde, okuma ve yazma etkinlikleri ile entegrasyon süreci daha da hızlandırılmaya çalışılmaktadır. Ocak 2018’ de başlayan bu uygulama diğer okullarda yapıldığı gibi Suriyeli öğrencileri, diğer öğrencilerden ayırıp farklı sınıflarda Türkçe öğretimi yapmak yerine aynı sınıf ortamında akranları ile eğitim almalarını sağlayarak Türk eğitimi ve kültürünü yakından tanımalarına olanak vermiştir.

Çok kültürlü eğitimin Türkiye’ deki yansımaları incelendiğinde birtakım problemlerin olduğu aşikârdır. Bu problemlerin kaynağına bakıldığında toplum içinde konu üzerine birçok algının yanlış olması, önceden yapılan yanlış uygulamaların yansımaları ve konu üzerine olan deneyim yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde çok kültürlülük yanlış anlatılan ve anlaşılan bir kavramdır (Cırık, 2008). Bu nedenle çok kültürlü eğitimde öğrencilerin birbirlerinden ayrı eğitim almaları eğitimde bütünlüğün bozulabileceğine dair bazı olumsuz durumları ortaya çıkabilme durumu oluşturabilir. Çocukların yeni bir kültüre alışması, onların ev sahibi ülkenin dilini ne kadar öğrendiği ile ilgilidir. Alanyazın tarandığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeni bir şey olmadığı ve çok eski çağlara kadar gittiği bilinmektedir. Tarih boyunca yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetleri, yazılan kitapların içeriğinde belirtilmiştir. Son yıllarda ise Türkiye’nin,

dünyanın farklı coğrafyalarında gerçekleştirdiği ticari, siyasi, kültürel faaliyetleri sonucunda gözle görülür bir ivme kazanması ile birlikte Türkçenin uluslararası önem kazanmasının önü açılmıştır. Farklı ülkelerden gelen taleplerin de artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ön plana çıkmış günümüzde üzerine daha çok tartışmaların oluşmasına neden olmuştur.

Günümüzde Türkçe öğretimi ana dil olarak ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi şeklinde iki farklı alanda devam etmektedir (Karababa, 2009). Ana dil öğretimi ilköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar sürdürülürken, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ise son yıllara kadar yükseköğretimlerin bünyesinde bulunan kurumlar aracılığı ile verilmekteydi. Son gelişmeler ışığında Türkiye'nin komşusu Suriye' de meydana gelen olaylar neticesinde ülkeye göç eden göçmenlerin dil eğitimi konusunda planlanan projelerle birlikte yabancılara Türkçe öğretimi daha da önem kazanmıştır. İlköğretim ve lise seviyesinde dil eğitimi verilmesini amacıyla Avrupa Birliği ile iş birliğine gidilerek göç ile gelen mülteci Suriyeli çocukların eğitimlerine devam etmeleri kararlaştırılmıştır. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi adına yeni çalışmaların doğmasına ışık tutmuştur.

Türkiye' de yabancılara Türkçe öğretimi ve çok kültürlü eğitim alanında çalışmalara rastlansa da son dönemde meydana gelen büyük bir göç dalgasının oluşturduğu bazı durumlardan kaynaklı olarak eğitim sisteminin bazı aksayan yönleri ortaya çıkmıştır. Özellikle ilkokul ve ortaokul seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda bakış açılarının olumsuz olması ve yabancılara eğitim verme konusunda yetersiz oldukları görülmektedir.

Çok kültürlü eğitimin tanımına ve amaçlarına bakıldığında öğrenciyi odağına alarak, onun farklı kültürlerle karşı bakış açısı geliştirmesi için farklı yaklaşımlar sunan bir temel oluşturduğu görülebilir. Her ülkede çok kültürlü eğitim yansımalarının farklı olması ve öğrencinin çok kültürlü eğitimden ne beklediği o ülkenin oluşturduğu eğitimin ve bu eğitim içeriklerinin öğrenciye kazandırmak istediği özelliklere göre şekillenmektedir. Bu bağlamda her ülkenin çok kültürlü eğitime verdiği önem değişkenlik göstermektedir (Polat, 2009). Bundan dolayıdır ki evrensel olarak çok kültürlü eğitimin temel bir eğitim modeli mevcut olmamakla birlikte okullarda kullanılan eğitim uygulamalarında aynı olmasını beklemek mümkün değildir. Toplumların birbirine yaklaşarak küreselleşme yolunda birçok adım atmasına rağmen çok kültürlü eğitime yönelik eleştiriler de artmaktadır. Bahsettiğimiz gibi günümüzde

gelişen ve değişen toplum yapısından kaynaklı olarak kültürel farklılıkları olan insanlar bir arada yaşamaya başlamıştır. Bu durum, bize ikili öğretmen uygulaması gibi farklı eğitim uygulamalarının kullanım yolunu açmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Son yüzyılda meydana gelen olayların sonucunda oluşan göç dalgaları nedeniyle ülkelerin demografik yapılarında büyük değişimler meydana gelmiştir. Özellikle ABD, Kanada ve bazı Avrupa ülkelerinde meydana gelen toplumsal değişimlerin sonunda çok kültürlü yapı daha da belirgin hale gelmiştir.

“Hızlı bir şekilde değişen ve farklılaşan dünyada öğrencilerin demokratik olarak tam olgunluğa erişmeleri için “ötekini” anlamalarını sağlayacak çok kültürlü bir eğitim gerekli görülmüştür (Banks, 1992). Çoğulculuğun kaçınılmaz olduğu bir toplumda farklılıkları önyargı ve ayrımcılığın kaldırılması ve farklılıklar arasında etkin etkileşim yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra kapsayıcı ve bütünleştirici kimlik inşa etmek de değerli görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2002).”

Dünyada oluşan bu yeni çok kültürlü yapının yansımalarını eğitimde de görmek mümkündür.

“Farklı kültürden gelen öğrenciler akademik başarıları, öğrenme stilleri, grup içi ve gruplar arası ve dil becerileri geldikleri kültürün anlayışından oldukça etkilenmektedir (Ogbu, 1992). Bu yüzden eğitim, farklı kültürlerin farklı tarihi ve kültürel süreçler sonucunda farklı deneyim, duyuş ve dillere sahip olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Giroux, 1991).”

Çünkü çok kültürlü eğitimde farklı kültürler bir arada eğitim görürken davranış farklılığı da görülebilmektedir. İstanbul ve Bursa’ da yapılan bir araştırmada okul ve sınıf ortamına uyum söz konusu olduğunda Türk öğrencilerin daha baskın oldukları gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerin yabancılık çektikleri fark edilmiştir (Jafari, Tonga ve Kışla, 2018). Bu durumun kaynağı olarak öğrenciler arasındaki kaynaşma ile ilgili sorunlar ve dil bilmeme ile ilgili sorunlar gösterilmiştir. Fakat Suriyeli öğrencilerin akademik olarak öğrenmeye açık oldukları ve Türkiye’de kalıcı olma istekleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Türk öğrencilerin arasında eğitim görmelerinden dolayı Türkçeyi oldukça hızlı bir şekilde öğrenen bu çocuklar, kültürlerinin farklılıklarından dolayı anlaşılma korkusu yaşamaktadırlar.

Yapılan bir araştırmaya göre çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Aynı çalışmada, öğretmenler;

- “Çocuklar dil bilmedikleri için iletişime geçilememektedir,”
- “Arkadaş edinmemelerinden kaynaklı olarak yalnız kalmaktadırlar,”
- “Yaşadıkları uyum sorunlarından kaynaklı sınıf öğretmeniyle sağlıklı bir iletişime geçememektedirler,”
- “Dertlerini anlatmalarına rağmen öğretmenlerin onların dilini anlamamaları nedeniyle sorunlarına cevap alamamaktadırlar,”
- “Çocuklar akranları ile iletişim kuramamaktadır,”
- “Öğretmenler, çocukların aileleriyle dil sorunu nedeniyle iletişim sorunları yaşamaktadırlar (Uzun ve Bütün, 2016).”

Pilot olarak uygulanan ikili öğretmen uygulaması ile öğrencilere sınıf ortamından ayrılmadan bireysel eğitim verme imkânı sunulmaktadır. Bu tezin amacı çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulamasını incelemek ve Türkçe öğretiminin uygulanabilirliğini incelemektir. Kalabalık sınıf ortamlarında tek bir öğretmenin yetersiz kaldığı durumlar yapılan gözlem ve araştırmalarda belirlenmiştir. Tüm öğrencilerin aynı seviyede olmadığı ve bireysel öğrenme hızlarının birbirinden çok farklı olduğu görülmüş ve kendi bireysel hızlarında ilerleme imkânı sunulması açısından oldukça önem teşkil eden bu uygulamanın nasıl işlediğini, ne tür yararlar sağladığını ve eğitime olan katkısını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere, öğrencilere, okul yönetimine daha önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sunulmuş ve uygulama hakkında bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere eğitim-öğretim yılı başında Türkçe öğrenimlerini ve hazırbulunuşluklarını ölçmek amacıyla ön test yapılmıştır. Elde edilen veriler kaydedilmiş ve son test yapılana kadar gelişim düzeyleri ve akademik seviyeleri ara sınavlarla ölçülmeye ve gözlemlenmeye devam edilmiştir.

Bu araştırma ile ülkemize gelen mülteci öğrencilerin eğitim alabilmeleri için yapılan çalışmalar ve projeler kapsamında; Suriyeli öğrencilerin okula daha kolay uyumlarını sağlamak ve Türkçe dil yeterliliklerini geliştirebilmek adına uygulamaya konulan ikili öğretmen uygulamasında görev alan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını ve yeterliliklerini tespit etmek, aynı zamanda ikili öğretmen uygulamasını ayrıntılı bir şekilde inceleyerek değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, araştırma konusunu oluşturan ikili öğretmen uygulamasında görev alan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları, kültürlerarası duyarlılıkları ve sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri incelemek ve ikili öğretmen uygulamasını inceleyerek değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda bulunan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çok kültürlü sınıf ortamında derse giren kadrolu öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkeni açısından;
  - 1.1. Çok kültürlü eğitim tutumları,
  - 1.2. Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri,
  - 1.3. Sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ne düzeydedir?
2. İkili öğretmen uygulamasının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
3. İkili öğretmen uygulamasının gelecekte yaygınlaştırılabilir mi?
4. İkili öğretmen uygulamasının öğretmen ve öğrencilere nasıl katkısı vardır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Nüfus yoğunluğunun fazla olduğu şehirlerde, okullardaki öğrenci mevcutları da oldukça fazladır. Okulların kapasiteleri bu yoğunluğu kaldırmakta yeterli olmadığı görülmektedir. Çoğu okulda sınıflardaki öğrenci mevcutlarının 45-55 arası olduğu görülürken, 2019 yılı sonuna kadar iki devreli öğretimden, tek devreli öğretim uygulamasına geçecek olan okullardaki sınıfların yetersiz kalması nedeniyle daha da kalabalık olması beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerle ilköğretim düzeyinde öğrencilerle birebir ilgilenmek oldukça zorlaşacaktır ve bazı öğrenciler kalabalık sınıf mevcutları arasında kaybolmaya yüz tutacaktır. Bunu önlemek için aynı sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması gibi yeni bir uygulama başlatılmıştır. İlk kez böyle bir uygulamanın ortaya konulması ve farklı özellikleri barındırması açısından önemli bir uygulamadır.

Çok kültürlü eğitim ortamında uygulanan öğretim uygulamaları, rehberlik, program geliştirmeye dair çalışmalar, performans değerlendirmeler okulun eğitim-öğretim iklimini derinden etkilemektedir (Banks, 2009; Gay, 1994). Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrencilerin bir arada eğitim almaya başlaması ile okullarda çok kültürlü eğitim ortamı oluşmuş ve Türk Eğitim Sistemi, eğitim hakkında farklı projelerin geliştirilmesi sağlanmıştır. İki farklı kültürden gelmiş öğrencilerin oluşturduğu bu sınıf ortamında oluşan sorunların ve dil problemlerinin ikinci bir öğretmen yardımıyla nasıl

çözölebileceği ve yapılan bu uygulamanın diğer okullarda ve farklı derslerde nasıl yaygınlaştırılabileceği konusunda bu araştırmanın önemini ön plana çıkarmaktadır. Farklı költürlerden gelen öğrencilerin, imkânlardan eşit şekilde yararlanabilmesi ve költürel farklılıklara saygı çerçevesinde demokratik eğitim ortamlarının oluşturulması ve öğretmenler tarafından öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırılması (Ünlü ve Örtten, 2013) sağlıklı bir toplum yapısı oluşturmak için gerekli görölmektedir.

Okullar, farklı költürlerin göröldüğü sosyal yerlerin başında gelmektedir (Dilmen ve Öğüt, 2010). Okul iklimlerinde meydana gelen değişmeler hem Türk öğrencileri hem de Suriyeli öğrencilerde uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Mölteci gruplar içinde en hassas olan ve risk altında olan grup çocuklardır. (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016). İç savaş zamanında anne-babasını ve kardeşlerini kaybeden çocuklarda psikolojik uyum sorunları oluşmaktadır. Bu nedenle Suriyeli mölteci çocukların “kayıp nesil” olmalarını engellemek Türk költürüne ve Türk Eğitim Sistemine uyumlarıyla mümkün olacaktır. Özdemir’e göre, çocukların maruz kaldıkları zor koşulların oluşturduğu travmalara karşı kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturabilecekleri, yeni sosyal ilişkiler içine girebilecekleri, bununla birlikte psiko-sosyal destek alabilecekleri eğitim ortamlarının oluşturulması bu çocuklar için oldukça önem teşkil etmektedir. (Özdemir, 2017). Bu araştırma; tek bir sınıfta iki öğretmenin eğitimin kalitesini ve verimini artırmaya yönelik farklı uygulamalardan birini incelemesi ve aynı anda iki farklı öğretim yönteminin nasıl hayata geçirilebileceğini tespit etmesi açısından da önemlidir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Öğretmenlerin çok költürlölük algılarının, tutumlarının ve yeterliliklerinin belirlendiği bu çalışma objektiftir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar görev yaptıkları okul iklimi ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin konu hakkında verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma tüm öğretmenleri kapsamamaktadır. Sadece ikili öğretmen uygulaması yapılan tek bir okulda görev yapan sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve

PIKTES öğretmenleri arasında yapılmıştır. Uygulamanın başka okullarda olmaması araştırmanın çalışma grubunu sınırlandırmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**PIKTES:** “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” projesi Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” (FRIT) ([avrupa.info.tr](http://avrupa.info.tr), 2016) anlaşması çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir.

**İkili Öğretmen Uygulaması:** Çok kültürlü sınıf ortamına yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi kolaylaştırmak amacıyla aynı sınıf ortamını iki öğretmenin paylaşmasıyla ortaya çıkmış bir uygulamadır.

**Çok kültürlülük:** Birçok farklı kültürün bir arada yaşadığı toplumu anlatmak için kullanılan bir kelimedir.

**Çok Kültürlü Eğitim:** Demokratik inanç ve değerler üzerine kurulu bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı; farklı kültürel yapıya sahip toplumları birbiri ile bağlantılı oldukları bir dünyada kültürel çoğulculuğa teşvik etme çabası olarak tanımlanmaktadır.

**Kültürlerarası Duyarlılık:** Kültürlerarası duyarlılık kültürler arası iletişim becerisinin, duyuşsal alt boyutunu yansıtarak; bir kişinin kültürel farklılıkları bilme, tanıma ve beğenme gibi duygusal özelliklerini ifade etmektedir.

**Çok Kültürlü Öğretmen Yeterliği:** Farklı kültürel değerlere sahip, farklı dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve düşünce sisteminden gelen, farklı cinsel yönelimleri olan öğrencilerin bulunduğu zengin bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye yardımcı olacak tutum, bilgi ve becerinin ortak birlikteliğidir (Washington, 2003; Gay, 2002; Villegas ve Lucas, 2002).

### 1.7. Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında; alanyazın taraması sonucunda çok kültürlü eğitim, kültürlerarası duyarlılık ve Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kırmızı ve Akkaya (2009) yeni “Türkçe Dersi Öğretim Programı” ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirleyerek, programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymak; uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmak amacıyla yapılan bu araştırmanın evreni İzmir’in Buca İlçesindeki 47 okuldur. Örneklemine ise tabakalı seçkisiz örnekleme ile belirlenmiş 15 okul oluşturmaktadır. Çalışma, 50 öğretmenle 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler etkinlikler, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları, hizmet içi eğitime yönelik olarak sorunlar tespit edilmiştir.

Belet (2009) Norveç’te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İlkokul öğrencileri, veliler ve öğretmenlere açık uçlu anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde Norveç’te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin anadilini edinmede, anadile hakim olmak, iyi iletişim kurabilmek ve bulundukları toplumun dilini edinme de başarılı olmak gibi amaçlarının olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) Jojeph G. Ponterotto (1998) ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği 8öçtö9 Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Tokat ilinde tesadüfi örnekleme ile seçilmiş farklı branşlardan 415 öğretmen arasında yapılan araştırma sonuçları neticesinde cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının farklılaşmadığı; mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve okulun yeri değişkenlerine göre çok kültürlü eğitime bakışlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Üstün (2011) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bazı değişkenlere göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini incelediği araştırmanın sonunda elde ettiği bulgulara göre öğretmen adaylarının kültürlerarası düzeylerinin bölümlerine, yetiştikleri yerleşim yerlerine, mezun olunan lise türüne, yurtdışındaki deneyimlerine ve farklı ülkelerden arkadaş sahibi olma durumlarına göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2012) okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada çok kültürlü tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubu olarak Kocaeli ilinde görev yapan müdürler seçilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlarda cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre okul müdürlerinin çok kültürlü tutumlarında anlamlı fark yaratmazken, kıdem değişkenine göre çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Damgacı ve Aydın (2013) Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir ve Dil (2013) resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çankırı ilinde 204 öğretmenin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” ile kullanılmıştır. Araştırma sonucu neticesinde öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk (2013) Araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü programında yer alan “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersini alan öğretmen adaylarının yabancılar Türkçe öğretimine dair özyeterlik inançlarının belirlenmesidir. Araştırma betimsel nitelikte olup, amaç ve alt amaçları karşılamaya uygun olduğu düşünülen “tarama modeli”nden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersini almış olan 236 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen; öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye adapte edilmiş şekli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda kadın öğretmen adaylarının, yabancılar Türkçe öğretimi konusunda, motivasyon, özyeterlik, ölçme değerlendirme ve yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanma boyutlarında, erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ayrıca; Yabancılar Türkçe Öğretimi dersini alan 4.sınıf

öğretmen adayları yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler boyutunda, 3.sınıf öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014) Atatürk Üniversitesi DİLMER’de (Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma kapsamında Atatürk Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu araştırmayla Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlar, temel dil becerilerine ilişkin sorunlar, derslerin işlenme yöntemiyle ilgili sorunlar, ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar, okutmanlara ilişkin yaşanan sorunlar, yaşanan çevreyle ilgili sorunlar, kurumlarla ilgili sorunlar yabancı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda yabancı öğrencilerin telaffuz, alfabe, yazma, okutmanların hızlı konuşmaları, hayat pahalılığı vb. konularda daha fazla sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Gözüküçük (2015) anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır, nitel araştırma modellerinden genel tarama modeli, nicel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların sonucunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ilk okuma yazmaya hazırlık boyutunda farklılaştığı, mesleki kadem ve görev yeri değişkenlerine göre ölçeğin tüm alt boyutlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kılıçoğlu (2015) çok kültürlü eğitime dair teorik bir çözümleme amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Arslan (2016) özellikle demokratik ve refah seviyesi yüksek olan farklı ülkelerde çokça tartışılan ve uygulamaya konulan çok kültürlü eğitimin Dünya’da ve Türkiye’de hangi amaçlarla ve boyutlarda ele alındığını araştıran bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda Kanada, Avusturya gibi çok fazla göçmen olan ülkelerde önemli gelişmeler kaydedilirken Türkiye gibi ülkelerde belli bir düzeyde tartışıldığı tespit edilmiştir.

Aslan ve Kozikoğlu (2017) Van ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere ve iki dilli öğretmenlerin tek dilli öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ergen ve Şahin (2019) sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu çalışmada Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan 6 ilkokulda görevli 160 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil ve Matematik becerilerinin yeterli olmadığı, yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğu, kendi aralarında şiddet uyguladıkları, Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıkları, oyunların şiddet içerikli olduğu, arkadaş seçimleri kendi aralarında yaptıkları okul kaynaklarının ve aile katılımının yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Demir ve Demir (2020) Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sisteminde öğrenci olma deneyimini ve bu deneyimi etkileyen ortam ve durumları değerlendirmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan bu araştırma sonunda; Suriyeli öğrencilerin sorun yaşadığı tek faktörün arkadaş faktörü olduğu, Türk akranlarından beklenen ilgi ve kabullenmeyi görmedikleri tespit edilmiştir.

### **1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Mahoney ve Schamber (2004), Bennett' in (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli' ne dayanan bir öğretim programının, Amerikalı üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirme konusundaki etkisini araştırdıkları çalışmada 48 farklı etnik kökene mensup öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara bakıldığında kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmek için

uygulanan programların amacına ulaşılabilmesi için analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde olması gerektiği tespit edilmiştir.

Banos (2006), İspanya’ da 638 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, bazı değişkenlere göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin puanlarının ortalamasının, erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasından anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirlenmiştir. Kendilerini birden fazla kültürel kimliğe sahip hisseden öğrencilerin, kendilerini tek bir kültürel kimliğe sahip hisseden öğrencilerden; yabancı dil bilen öğrencilerin, yabancı dil bilmeyen öğrencilerden; farklı kültürden arkadaş sahibi olan öğrencilerin, tek bir kültürden arkadaşı olan öğrencilerden anlamlı şekilde puan ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Fretheim (2007), Güney Afrika uluslararası bir Amerikan okulunda görev yapan 5’ i yönetici olmak üzere toplam 58 öğretmen üzerinde yaptığı nicel araştırmada öğretmenlerin bazı değişkenlere göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada incelenen değişkenler; yurtdışında yaşama süresi, uluslararası bir okulda çalışma süresi, farklı yabancı dil bilme, kültürlerarası evlilik yapmış olma, unvan, yaş, cinsiyet, farklı etnik kökene mensup olma, öğrenim düzeyi, barış gönüllüsü olarak görev almadır. Araştırma sonunda değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bayles (2009), ABD’nin Texas eyaletinde iki dil konuşulan 5 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 233 öğretmenin bazı değişkenlere göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmeye yönelik nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlik süresi ve çok kültürlü sınıfta çalışma değişkenlerine göre 49 anlamlı farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir. İki değişken için de 10 yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gay ve Howard (2010) Çok kültürlü hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin neden önemli olduğu çeşitli nedenleri açıklanmaktadır ve daha iyi gerçekleştirilebileceği bazı yolları önermektedir. Öğretmenler (ağırlıklı olarak Avrupalı Amerikalı) ve K-12 öğrencileri (giderek artan etnik renk gruplarından) arasındaki artan ırksal, kültürel ve dilsel ayırım nedeniyle bu açık mesleki hazırlık gerektiğini savunuyorlar. Diğer iki faktör daha fazla çok kültürlü öğretmen eğitimine

duyulan ihtiyacın altını çizmektedir: çeşitlilik korkusu ve öğretmen eğitim programlarına kayıtlı öğrenciler tarafından sık sık dile getirilen ırk ve ırkçılıkla başa çıkma direnci. Yapılan bu araştırma sonucunda; sorunların üstesinden gelmek ve hizmet öncesi öğretmenleri etnik çeşitliliğe sahip öğrencilerle etkin bir şekilde çalışmaya daha iyi hazırlamak için araştırmacılar tarafından iki bölümlü bir mesleki gelişim programı önermektedirler.

Gorski, Davis ve Reiter (2012) ABD'deki çok kültürlü öğretmen eğitimcilerinin çok kültürlü öğretmenlik eğitimi dersleri vermek için nitelikli hissettikleri deneyimleri inceledikleri bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre farklı kültürel gruplar içinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının, tek bir kültür çevresinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarından yüksek olduğu görülürken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Han (2014) ABD'de çeşitliliği öğreten bir erken çocukluk öğretmeni olarak benim rolleri ve gelişen felsefe keşfetmek adına öğretmenlik deneyimlerinin karmaşıklığından nasıl ve ne öğrenebileceğimi daha iyi anlamak incelenmiştir. Çeşitliliği öğretirken, rolleri nasıl inşa edip yön değiştirdiği, öğrencilerin rollerini nasıl inşa ettiklerini ve algıladıklarını ve öğretim felsefesini ve uygulamalarını nasıl dönüştürdükleri incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, öğretmen eğitimcilerin inanıp deneyimlerini paylaşımları ve paylaşımları ve çeşitliliği öğretirken mesleki gelişimleri için destek kazanmaları için uygun zaman ve mekânın gerekli olduğunun giderek artan bir kabulü ile uyumludur. Ayrıca, bulgular öğretmen eğitimi araştırmalarının daha geniş bir alanını ilerletmede kendi kendine çalışma araştırmalarının katkısını desteklemektedir.

Bialka (2017) araştırmasında öğretmenlerin engellilikle ilgili bilgi tabanını güçlendirmek ve engelliliğin çok kültürlü sınıfın daha ayrılmaz bir parçası haline gelebileceğini göz önünde bulundurarak, çok kültürlü eğitimin beş boyutunu engellilik temelli yapılarla birleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacının, engellilik temelli tartışmaların ve ilgili müfredatın önemini yinelemesine rağmen, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde engellilik programlamasının genellikle düzensiz veya var olmayan bir program olduğunu tespit etmiştir.

Flook, Harvey, Barron ve Osher (2019) yaptıkları araştırmada yakın tarihli bir sentezinde özetlenen öğrenme ve geliştirme bilimi hakkında ortaya çıkan bir fikir birliğinin okul ve sınıf uygulamaları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı

amaçlamışlardır. Buna ek olarak, eğitimcilerin bireysel değişkenliğe yanıt vermelerine, sıkıntıları gidermelerine ve dayanıklılığı desteklemelerine yardımcı olabilecek, okulların tüm çocukların yetişkinliğe giden olumlu yollar bulmasını sağlayacak uygulamalarla ilgili araştırmalar gözden geçirilmiştir.

Munthe (2020) Norveç'te yaptığı çalışmada, hizmet öncesi öğretmenlerin çeşitliliğe nasıl hazırlanacağı konusundaki küresel tartışmaya katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 4 yıllık deneyim sahibi öğretmenler ve saha uygulamaları sırasında hizmet öncesi öğretmenlerin denetiminden sorumlu yardımcı akıl hocası öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenler; dijital olarak gönderilen ve dilsel olarak farklı sınıflarda öğretim hakkında bilgi edinme olasılıkları ve algılanan yetkinlikleri hakkında soruları kapsayan iki anket anketine yanıt vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme olanaklarının yanı sıra her iki grup arasında ihtiyaç duyulan yetkinlik algılarında da farklılıklar olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında; alanyazın taraması sonucu çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim ve Suriyeli öğrencilerin eğitim durumları ve ikili öğretmen uygulamasına yer verilmiştir.

#### 2.1. Çok Kültürlülük

Toplumların, insanlık tarihinin başından bu yana farklı sebeplerden dolayı dünyanın farklı coğrafyalarına göç ettikleri bilinmektedir. Bu göçler, toplumları siyasal, ekonomik ve kültürel olarak oldukça etkilemektedir (Ünal, 2014). Ülkelerin içinde bulundukları ekonomik sıkıntılar ve silahlı çatışmalardan kaynaklanan güvensiz ve huzursuzluk ortamları insanların yaşantılarını olumsuz etkilemekte ve ülke içinde veya dışında göç hareketleri yaşanmasına neden olmaktadır. Bu ortamlardan kaçan insanlar en yakın komşu ülkeye kaçarak sığınma talebinde bulunmaktadır (Zolberg, 2001). Anadolu, coğrafi konumu nedeniyle tarih boyunca birçok göç dalgasına sahne olduğu görülmüştür (Kıratlı, 2011). Bu nedenle farklı kültürlerden gelen toplulukların bir arada uzun yıllardır birlikte yaşadıkları bir yer olmuştur. İşte bu farklı kültürel altyapılara sahip toplumların ortak bir kültür oluşturma çabası alan yazında çok kültürlülük olarak tanımlanmaktadır.

Çok kültürlülük birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Cırık (2018); çok kültürlülüğü, bireylerin sosyal sınıf, yaş, engelli olma, dil, etnik köken, din ve kültürel farklılıklarının bir arada yaşanması olarak tanımlarken, Banks (2013), çok kültürlülük kavramını; ırk, etnik kimlik, sosyal statü, cinsiyet, yaş, din tercihi ve cinsel yönelim vb. öğelerin oluşturduğu kültürel farkındalık olarak tanımlamıştır. Çok kültürlü eğitim ise eğitim kurumlarının ırk, din tercihi, etnik kimlik ve cinsel yönelim gibi öğelerle birlikte şekillenmesi olarak tanımlanmıştır. Çok kültürlülük kavramı yeni bir kavram olmakla beraber çok kültürlü toplum yapısı yeni

bir şey değildir. Çeşitli kültürlerin aynı zamanda bir arada yaşadıklarını göstermektedir (Çelik, 2008).

İnsanlık yaşam koşullarının farklılığına bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir, bu durum toplumun diğer toplumlardan farklı olmasına neden olmuştur. Farklı kültürel özelliklere sahip toplum yapısına bakıldığında toplumların bir arada yaşama arzusu çeşitli kültürleri bir araya getirerek çok kültürlü toplum yapısının oluşmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Parekh (2000)' e göre çok kültürlü toplum iki veya daha fazla kültürden gelen insan topluluğunu kapsayan toplumdur. Çok kültürlülük çeşitliliğe olumlu ve eşit bakılan bunun yanı sıra çeşitliliğin yüceltilmesini ifade etmektedir. (Vermeulen ve Slijper, 2003). Ayrıca Özhan (2006)'a göre çok kültürlülük, bir yandan toplum içindeki farklılıklar anlamına gelirken bir yandan da farklı kültürlerin birbirine saygı duyması anlamına gelmektedir.

Birinci Dünya Savaşı' na kadar Osmanlı toplumu çok farklı milletleri bünyesinde barındırmaktadır. Osmanlı Devleti' nin uyguladığı politikalar sayesinde yüzyıllar boyunca toplumlar huzur içinde yaşamasına rağmen Fransız İhtilali ile gelen milliyetçilik dalgası çok kültürlü yapıyı dağıtarak, son yüzyıla savaşlar ve karmaşalara neden olmuştur. Günümüzde ise önce Kanada' da ve ABD' de farklılıkların doğal kabul edilmesi ve buna karşı duyarlılıkların artırılmasına yönelik çalışmaların olmasına rağmen hala tartışmaların odağında çok kültürlülük yer almaktadır. (Vermeulen ve Slijper, 2003)

Bir toplumun içerisinde oluşan kültürel farklılıklar veya tarihsel, dinsel, etnik, cinsel vb. özelliklerin farklı olması çok kültürlülüğün temelini oluşturur (Yanık, 2013; Anık, 2012). Bu temel farklılıkların ortaya çıkması son yüzyılda dünya üzerinde yaşanan iç ve dış göçlerin artmasıyla toplumların içinde daha da belirgin hale gelmiştir. Birçok farklı sebeple bir arada yaşayan insanlar ister istemez ortak bir kültür oluşturma mecburiyetinde kalmaktadır. Çok kültürlülük kavramı da burada devreye girmektedir. Çünkü farklı kültürleri tanıyarak insanların kendi kültürleri hakkında iyi veya kötü fikirleri oluşacağından kendi kültürlerine dair öz eleştiride bulunma imkânı verir (Özhan, 2006, Viswanathan, 2001; Said, 1993). Yapılan bu öz eleştirilerin bireysel veya toplumsal olarak gelişmelere kapı açacağı düşünülmektedir.

İnsanlar çok kültürlü yapı sayesinde toplum içinde mevcut olan çeşitliliğin de farkına varırlar. Diğer kültürlere bakış açıları değişeceği için hoşgörülü davranarak farklılıkların önemini kavrarlar (Giddens, 2000). Hoşgörülü bir toplumda ise

demokratikleşme süreci daha da belirgin ve hızlı olacaktır. Günümüz toplumunun sorunlarından biri olan “ötekileştirme” yani farklı bir özelliğe sahip bireyin toplumun içinde yalnızlaştırılması ve soyutlanması, çok kültürlülük anlayışına karşı bir düşüncedir.

Demir ve Başarır (2013)’e göre kültürleşme ve toplumsal değişmelerin etkisi ile farklı kültürden insanlar eskiden olduğundan daha çok bir arada yaşama gereksinimi duymakta ve birlikte aynı mekânları, evleri hatta hayatları paylaşmaktadırlar. Geçmiş dönemlerde farklı bir kültürden evlilik yapmak toplum içinde kötü eleştirilere ve ayrılıkçı fikirler ile maruz kalırken günümüz toplumunda farklı kültürden biriyle evlenmeye bakış açısı daha hoşgörülü bir şekle bürünmüştür. Toplu yaşamda farklı kültürel özelliklere saygı ve hoşgörü ortamının oluşması çok kültürlü hayatın sonuçlarından biri olarak görülür. Bu farklılıklar etkin iletişim becerilerinin gelişmesi ile mümkün gözüktürken, toplumun ortak bir hafızası da oluşmaktadır. Bir arada yaşama zorunluluğu için yeni bir kültür de doğarken bu süreç bazen beklenenden daha sancılı ve çatışmalara da sahne olabilmektedir. Kültür değişen ve gelişen bir yapı olduğundan ortak kültür oluşması sürecinde insanlar arasındaki iletişimin bozuk olması toplum içinde ayrılıkçı fikirlerin ve çatışmaların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Demokratik toplum yapısı içinde farklı fikirleri barındırmak, çeşitliliğin artmasıyla mümkün olacaktır. İnsanların “öteki” kavramını sindirmesi için öğretim programlarının yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Toplumsal hareketliliğin sonucu olarak ortaya çıkan göç olgusu dünyanın farklı coğrafyalarında birçok araştırmaya konu olmuştur. Son yıllarda meydana gelen ekonomik ve siyasal gelişmelerin sonucu olarak artan insan hareketliliği ile birlikte toplumların değişime uğradıkları görülmektedir. Bu değişimlerin bir yansıması olarak da eğitim paradigmalarında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Eğitim sistemlerinin toplumsal farklılığı kapsayabileceği yeni model üretme arayışları içine girmiştir (Sakız, 2016). Toplumların uğradığı yapısal değişikliklerin bir sonucu olarak farklılıklara rağmen birleşmeyi ön gören bir toplum yapısı oluşturma gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Özetle çok kültürlülük sadece kültürle ilgili öğeleri içermeyen (Salgur ve Gürsoy, 2015) aynı zamanda bireylerin etnik ve kişisel kimliğini oluşturan bütün farklı unsurları içeren bir kavram olarak görülmektedir. Bu bağlamda çok kültürlülük

bireylerin; ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, engellilik, sosyo ekonomik statüsü, eğitim ve diğer kültürel boyutlar ile ilgili tüm kimlik özelliklerini de içermektedir (American Psychological Association, 2002). Buna göre çok kültürlülük kavramı; farklı etnik kökenlere, dini inanışlara, cinsel yönelimlere sahip ve birçok farklı sosyal gruptan bireyleri bir arada tutan kendilerine özgü kimliklerini korumalarını sağlayan aynı zamanda topluluklar üstünde yeni bir toplum yapısı içinde birleştiren ve destekleyen bir yaklaşım içerir (Vatandaş, 2002). Çok kültürlülük kavramı, kültürel çoğulculuk ilkesi ile birlikte yürütülen bir yapıya sahiptir. Bu yapı; hoşgörü, özgürlük, bireysel farklılıklara saygı üzerine modellenmiş bir düşünce yapısından meydana gelmiştir. Farklılığı önemseyerek toplum içerisindeki kültürel çeşitliliğe ve fırsat eşitliğine katkıda bulunur (Vatandaş, 2002). Toplumu oluşturan bireylerin, çok kültürlülük çevresinde birleşmesi ile oluşan bu yeni toplum yapısını koruması ve özümseyebilmesi eğitimle mümkün olacaktır.

## **2.2. Çok Kültürlü Eğitim ve Türkiye’deki Yansımaları**

Çok kültürlü eğitim, farklı özelliklere sahip öğrencilerin (yaş, cinsiyet, sosyal sınıf, din, dil, etnik köken ve kültürel yapı) tümünü ele alarak, onlara adaletli ve fırsat eşitliği oluşturarak sunulan önemli bir eğitim reformudur (Banks, 1993). Birçok yazar tarafından çok kültürlü eğitimin tanımı yapılmıştır (Kaya ve Aydın, 2014). Bunların en çok kabul göreni Banks (2013)’e aittir. Onun dışında Gay (1994)’e göre çok kültürlü eğitim etnik ve kültürel farklılık göz ardı edilmediği, öğrencileri daima başarıya götürecek eşit, adaletli bir eğitim felsefesine dayalı, eğitim içeriklerinin farklı kültürleri kapsayıcı olduğu, eğitim materyallerinin de çoğulculuk esasına göre düzenleyen kendine özgü kuralları ve değerleri olan eğitim politikasıdır. Eğitimde kaliteyi artırmak, küresel toplum yapısını daha iyi anlamak için öğretimin içeriğini tüm öğrencilerin mevcut kültürlerinin bir karışımı olan ortak kültür öğeleriyle harmanlayıp; sosyal adalet, insan hakları ve farklılıkların gücüyle sağlamak mümkündür (Grant,1977). Parekh (1986)’a göre çok kültürlü eğitimi, çocukların hedeflerinden yola çıkarak, yeteneklerini ön plana çıkaran, yaşam çeşitliliğini artıran eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalara baktığımızda çok kültürlü eğitimin geniş anlamda kullanıldığı ve çeşitli demokratik temellere oturtulduğu görülmektedir.

Gezi (1981) ise çok kültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşımın olduğunu belirtir. Bu ana yaklaşımlar şöyledir:

- “Kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim.”
- “Kültürel farklılıklar konusunda kültürel anlamayı amaç edinen eğitim.”
- “Kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim.”
- “Öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim.”
- “Çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitim.”

Banks (1994) etkili çok kültürlü eğitimin beş farklı boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- “İçerik Boyutu: Müfredatla ilgili temel kavram, ilke ve kuramları öğretirken farklı kültürlerden örnek ve konuların kullanılması.”
- “Bilginin Yapılandırılması Boyutu: Bir disiplin içinde örtük olarak var olan kültürel varsayımların, bakış açıların ve önyargıların bilginin yapılandırılmasını nasıl belirlendiğinin anlaşılması, araştırılması ve belirlenmesi.”
- “Önyargının Azaltılması Boyutu: Bu yolla öğrencilerin farklı etnik, dini ve kültürel gruplara karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine yardım edilir.”
- “Eşitlikçi Pedagoji Boyutu: Çokkültürlü eğitim yoluyla farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarına eşit biçimde etki eden bir öğretimin sağlanması.”
- “Güç Kazandırma Boyutu: Çokkültürlü eğitim okulda ve sosyal yapıda cinsiyet, etnik ve sosyal sınıflar arasında eşitliği destekler (Banks, 1994).”

G. Gay, alanyazında çok kültürlü eğitimi 12 farklı anlamda kullanıldığını ifade eder. Bu tanımlarda geçen temel kavram, ilke ve değerler şunlardır:

- “Tüm öğrencilerin akademik başarıya eşit şansının olduğu bir düşünce veya eğitimsel reform,”
- “Kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe,”
- “Kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi,”
- “Eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayış,”
- “Önyargıdan kurtulmuş,”
- “Öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümleme modellerine duyarlı hale getirme,”
- “Farklılık, insan hakları sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram,”
- “Demokratik eğitim; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaştırma kavramlarının çalışılması,”

- “Çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüsüne karşı çıkmaya ilişkin bilginin elde edilmesi,”
- “Kültürel farklılığa saygı duyan yaklaşım ve uygulamaları içeren bir eğitim felsefesi,”
- “Her tür ayrımcılığa karşı duran eğitimsel bir reform (Gay, 1994).”

Garcia (2009), çok kültürlü eğitim amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- “Herkesin kabul edeceği bir öğrenme ortamı oluşturmak”
- “Küresel konulardan oluşan içerik oluşturulması ile farkındalığı artırmak”
- “Kültürel bir bilinç oluşturmak”
- “Kültürel farklılıklara saygıyı güçlendirmek”
- “Öğrencilere tarihe farklı bakış açısı ile bakmayı öğretmek”
- “Öğrencilerde eleştirel düşünciyi geliştirmek”
- “Öğrenciler arasındaki ayrımcılığı ve ön yargıları önleyerek iletişimi artırmak”

Tüm bu tanımlara bakıldığında farklı kültür grubundan gelen toplumların kendi kültür, dil ve etnik yapılarını koruyarak toplum içinde var olabilmeleri, aynı zamanda baskın olan kültürün öğeleri benimsemeleri anlayışı mevcuttur (Ameny, Dixon, 2004). Farklı kültürlere sahip toplumların bir arada yaşama ya da yaşayabilme becerisi ve bilincine sahip olmamaları günümüz toplumlarının en büyük sorunlarından birisi olarak görülmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013). Bu nedenle bireylerin, toplum ve devlet çıkarları doğrultusunda çok kültürlülük kavramını özümsemesi gerekmektedir (Ferguson, 2008).

Çok kültürlü eğitimin bir amacı da farklı insan topluluklarının iletişim becerilerinin gelişimini sağlayarak toplumun ayrıcalıklı gruplarının da dâhil olduğu sağlıklı temellere oturtulmuş bir toplum oluşturmaktır. Aydın (2013)’a göre tüm farklılıklarına rağmen insanlara kendi kültürlerinin zenginliklerini yaşama olanağı veren çok kültürlü eğitim aslında milletin kültürel olarak zenginliği artırmaktadır. Bunun içinde çok kültürlü eğitimin felsefesini anlamak önemlidir. Çok kültürlülüğe ilişkin insan tutumlarının özel bileşenleri ile bu bileşenler arasında bulunan kuvvetli bağları anlamakla mümkün olacaktır (Kim ve Wood,1996). Eğitim alanında, öğrenme ve öğretme sürecine bakıldığında değişkenler arasında en çok vurgulanan bireysel farklılıklardır. Hiçbir öğrenci birbirine benzemez (Felder ve Brent, 2005). Farklılıklara sebep olan değişkenlere bakılacak olursa, bireylerin içinde yaşadıkları sosyal çevre, sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyet, etnik köken ve gelmiş oldukları kültürel çevre (Aydın, 2006) yer alırken, içinde bulundukları toplumun gelenek ve göreneklerinden etkilenerken kendilerine özgü tutum geliştirdikleri (Duverger, 2004) ve bununla birlikte

davranışlarında toplumun yönlendirmesine maruz kaldıkları görülebilmektedir. Dolayısıyla, toplumun yapısına bakıldığında bireyler arası ve gruplar arası her ilişki çok kültürlü bir ilişkidir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin birlikte yer aldıkları ilk sosyal ortamlar okullar ve sınıflardır (Dilmen ve Öğüt, 2010). 21. Yüzyılda dünya çapını saran iki büyük savaşın etkisi ve değişik coğrafyalarda meydana gelen bölgesel çatışmaların sonucunda toplumlar büyük buhranlar yaşamışlar ve ülkelerini terk ederek refah seviyesi daha iyi durumda olan ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır. Meydana gelen bu göç dalgalarından Türkiye’de nasibini almıştır. Bunun üzerine çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime verilen önem daha da artmıştır. Günümüzde küreselleşen dünyanın etkisiyle okul ve sınıf ortamlarında öğrencilerin arkadaşlarını farklı kültür ve etnik kökenlerinden dolayı “farklı çocuklar” olarak algılamaktadır (Kostova, 2009). Kültürlerin çok olması okul ve sınıf ortamlarında çeşitlilikler arasında iletişimi beraberinde getirmiştir. Bunun yanında eğitim programları içinde çok kültürlü eğitim çalışmalarına yer vermek öğrencilerin farklı kültürlerle karşı hoşgörülü davranmayı ve diğer öğrencilere saygılı olmayı öğretmesi açısından önemlidir (Tuzcuoğlu ve Tunç, 2014).

Bireylere küçük yaşlarda din, dil, kültür, ırk ve sınıf farklılıklarının öğretilmesi, onları gelecek zamanlarda toplum içinde etkili birer birey haline getirebilir fakat toplum içinde var olan kutuplaşma, insanlar arasında etkileşimin olmaması ve iletişim bozukluğu bireylerin toplumdan uzaklaşmasına neden olurken (Gay, 1994), küçük yaşta bireylerin arasındaki kültürel farklılıkları yansıtmak, çocuklarda olumsuz bir davranış gelişmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte çocuklar arasındaki bu olumsuz davranışların gelişmesi önyargılı ve ayrılıkçı bireylerin yetişmesine sebebiyet verecektir (Fritzche, 2001).

Eğitimin zaman içinde anlamı değişmektedir (Polat, 2009). Buna bağlı olarak öğretmenin okul içinde rolü de farklılık göstermektedir. Geleneksel eğitim anlayışı olan esasicilik ve daimiciliğin etkisi ile belli kalıplar içinde bulunan öğretmenler, öğrencilere belli davranış kalıplarını aktarmakta ve öğrenciden de bu davranışları göstermesi beklenmekteydi. Günümüzde değişen eğitim politikası ile ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri öğretmenin rehber olmasını, öğrencinin ise kendini tanıyarak bilgiye ulaşmasını ön görerek, öğrencinin var olan potansiyelinin en üst seviyelerde olması beklenmektedir (Polat, 2009).

Geleneksel eğitim felsefelerinde öğrenci tek tip olarak yetiştirilmesi anlayışı hâkimken, günümüzde bu durum her bireyi farklılıklarına göre yetiştirmek ve bireysel farklılıkları gözetmenin eğitimin kalitesini arttıracaklarını kabul etmektedir. Bu anlayışla birlikte öğretmenlerden başlayarak okul ortamındaki çeşitliliğin önemine varılmalıdır. Pedagoglar bu konu üzerine, öğretmenlerin farklı kültürden bireylerin bulunduğu ortamlarda ortaya çıkan sorunlara karşı sorumluluklarını göz ardı etmelerinin çocuklarda önyargıyı arttıracak görüşündedirler (Dağlıoğlu, 2010). Çünkü çocuklarda kelimelerin etkisi eylemlerin etkisinden daha az etkili olduğu (Bee ve Boyd, 2009) görülmektedir. Çok kültürlü eğitimin sağlıklı gerçekleşmesi için öğretmenin önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Öncelikle çok kültürlülük kavramının son yıllarda önem kazanması, toplumun çekirdek yapısında meydana gelen değişimlerle birlikte eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutum, algı ve kültürlerarası duyarlılıklarının gelişimiyle birlikte farklı kültürlerle olan saygının arttığı demokratik sınıf ortamlarının oluşması sağlanacaktır. Çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşması bireysel farklılıklara saygı çerçevesinde, çocuklarda farklılıklara duyarlılığı arttırmaya yönelik çalışmalar yapmakla mümkün olacaktır (Mahiroğulları, 2005).

### 2.3. Çok Kültürlü Eğitimde İki Dilli Eğitim Modelleri

Toplumsal bütünlüğü sağlamak için dil bütünlüğünün sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle göç edinilen ülkenin hâkim dilinin öğrenilmesi şarttır. Bundan dolayı dil öğretme süreçlerinde farklı model, konsept, strateji veya teknikler türetilerek denenmelidir. Küreselleşmeden dolayı meydana gelen siyasi ve sosyal olaylar toplum içerisinde çeşitliliğin artmasına neden olmaktadır ve bu çeşitliliğin artması dil öğretim modellerinde farklı uygulamalara yer vermenin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

İngiltere, ABD, Kanada gibi bazı ülkelerde dil öğretimi gerçekleştirilirken kullanılan birtakım yöntemler mevcuttur. Bu yöntemler; daldırma, takım öğretimi, kapalı sınıflar ve iki dilli eğitim şeklinde sıralanmaktadır. Hangi yöntemin en iyisi olduğu konusunda tartışmalar sürmesine rağmen dil öğretiminde olması gereken esneklik ve çeşitlilik tümünün ortak yanı olarak görülmektedir. İkili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretimi de dil öğretiminde çeşitliliği artırmak adına oluşturulmuş bir uygulamadır (Şahin, 2018).

Uluslararası arenada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan plan ve stratejiler farklı ülkelerde yaşayan çocukların pozitif bir bakış açısı kazanması bakımında iyi bir şekilde tasarlanması ve bu durumu destekleyici çeşitli modellerin uygulandığı görülürken Türkiye’ de yaşayan mülteci çocukların Türkçe öğreniminde kullanılan dil öğretim modellerinin yeterli düzeyde olmadığı ve yeterince desteklenmediği görülmektedir. Daha önce yeterince plan ve programlama oluşturulmadan acele bir karar ile mülteci çocukların eğitime katılmaları sağlanmış ve bu durumda okulların yoğunlukları ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterlilik sahibi olmayan öğretmenlerin bu çocuklara Türkçe öğretmeye çalışmaları okullarda önemli karışıklıklara sebep olmuştur. Bunun planlamasının gecikmesi öğrencilerde birçok uyum sorununun ortaya çıkmasına neden olurken bunun çözümü adına hala gerçekçi çözümler ortaya konulmamıştır.

Dil öğretimi hakkında yapılan araştırmalara bakıldığında dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan dil eğitimi modellerini; geçiş modeli, idame modeli, zenginleştirici model ve miras modeli olmak üzere dört ana dil öğretim modeli olarak sıralamak mümkündür. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

### **2.3.1. Geçiş Modeli**

ABD ve Batı Avrupa ülkelerinde daha sık kullanılan geçiş modeli, fazla göç alan ülkelerde gelen göçmenleri daha yoğun bir şekilde adapte etmesi açısından oldukça rağbet gören bir modeldir (Crawford, 1995). Geçiş modelleri dil öğretimi bakımından diğer dil öğretim modellerine göre daha zayıf kabul edilmektedir. Bu dil modelinde ilköğretim birinci kademedede (2-4. Sınıf) hem anadil eğitimi verilirken hem de ev sahibi ülkenin konuştuğu hâkim dilin eğitimi verilmektedir. Sonraki süreçler de ise anadil eğitimi bırakılarak hâkim dil öğretimine geçiş yapılmaktadır. Bu model özellikle ABD’ye göç eden Orta Amerika ülkelerinin vatandaşlarına uyguladığı bir dil modelidir. Geçiş modeli, uygulama açısından farklı ülkelere göre değişebilmektedir. Bunun nedeni ise göçmenlerin anadillerine bağlılığı ve kullanma süreleriyle ilgili bir durumdur (May ve Hornberger, 2008).

### **2.3.2. İdame Modeli**

İdame modeli güçlü bir dil eğitim modeli olarak kabul görmektedir. Bu modelde ana dil kullanım oranı geçiş modeline göre daha uzun sürmektedir. Bu model,

İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde sıkça başvurulan bir modeldir. İdame modelinde amaç; yerleşik büyük azınlık gruplarının bulunduğu bölgelerde öğrencilerin kendi anadillerini en iyi şekilde öğrenmesi ve tüm akademik faaliyetlerini kendi anadiliyle yapmasını hedeflemektedir. İlkokuldan yükseköğretime kadar geçen süreçte öğrenci ana dilini öğrenirken kademe ilerlemesi ile yükseköğretime yaklaştıkça anadil öğretimi azaltılmaktadır. Bu modelin önemi ise anadil öğretimini önemsemesi ve anadilini tam öğrenemeyen bireylerin farklı bir dili öğrenemeyeceği görüşüne sahip olmasıdır (May, Modood ve Squires, 2004; Cummins, 2000).

### **2.3.3. Zenginleştirici Model**

Zenginleştirici modelin en önemli özelliği toplum içinde kaynaşmayı ve iletişimi arttırmayı hedeflemesidir. Bu modelde göç ile gelen bireyler hem anadilini hem de ev sahibi ülkenin dilini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenir. İki dil ile akademik yaşamını sürdürebilmektedir (Cummins ve Hornberger, 2008; Mayer ve Wells, 1996). Bu dil modeli ev sahibi ülkenin vatandaşı olan öğrencilerin ülkede yaşayan diğer azınlık grupların dillerini öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu durumdan dolayı toplum içinde kopuk olan iletişim farklarını ve etkileşimi arttırmak hedeflenmiştir. Toplumsal değerleri zenginleştirmeyi amaçlayan bu dil modelinde hâkim dilin kullanımı anadil kullanımına göre daha fazla gözlemlenmiştir.

### **2.3.4. Miras Modeli**

Miras modeli, son zamanlarda kullanımı oldukça azalmış olan ve unutulmaya yüz tutmuş olan dilleri yaşatmayı hedefleyen bir dil eğitim modelidir. Bu modele göre uzun yıllar önce çokça konuşulan dillerin yok olup gitmesini önleyebilmek için bu dilleri eğitim programlarına ekleyerek yaşatılmasını ve korunmasını öneren bir modeldir (Garca, Zakharia ve Otcu, 2012).

## **2.4. Suriyeli Çocukların Eğitimi ve Günümüzdeki Durumu**

Son yüzyılda dünyanın dört bir yanında çeşitli sebeplerden dolayı insanların ülkelerini bırakarak başka ülkelere yaptıkları göçler nedeniyle birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Göç eden mültecilerin sağlık, barınma, yeme- içme ve eğitim sorunları; göç edilen ülkeleri farklı çözüm önerilerine yönlendirmiştir. Özellikle eğitim

konusunda farklı yaklaşımlar içinde olan devletler göç ile gelen çocukların eğitimi ve sosyal uyumu konusunda araştırma çalışmaları içine girmişlerdir (Gültutan, 2019). Göç ile gelen mültecilerin gittikleri ülkelerde karşılaştıkları sorunları ve yaşamlarını nasıl idare ettirecekleri konusunda sorunların dışında yaşamlarını tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için ve gittikleri ülkenin kültürüne karşı sosyal uyumlarını tam anlamıyla sağlayabilmeleri adına dil öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır. 2. Dünya savaşından günümüze kadar gerçekleşen göç dalgalarının en büyüğü son 10 yılda Suriye’den Türkiye’ye gerçekleşmiştir. Yaklaşık 4 milyon insan Suriye’de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle ülkemize göç yolu ile gelmiştir. Suriyeli mülteciler 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunun 91. maddesine dayanılarak hazırlanan 22/10/2014 tarihli ve 29153 numaralı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile geçici koruma statüsü altına alınmıştır (GİMG, 2014). İlk olarak “çadır kent” ve “konteyner kent” adı verilen konaklama merkezlerinde barınmaları sağlanan mültecilerin daha sonra düzenli olarak şehirlere yerleştirilmesi sağlanmıştır. Türkiye, göç ile gelen Suriyeli mültecilerin barınma ve sağlık hizmetleri için çalışmalar gerçekleştirmekte ve okul çağında olan çocukların eğitimi için çeşitli projeler gerçekleştirerek gelecek adına önemli adımlar atmaktadır (UNICEF, 2013).

Savaş ve iç karışıklıklar gibi durumlardan en çok etkilenen 0-18 yaş arası çocukların ülkelerini terk edip başka bir ülkede mülteci konumunda yaşamlarını onlarda travmatik sonuçlar doğurabilmektedir (Fazel ve Stein, 2002; UNHCR, 1994). Çocukların ebeveynlerini ve kardeşlerini kaybetmeleri kaybetmelerinin yanı sıra onlardan ayrı düşmeleri nedeniyle oluşan sarsıntı sonucunda psikolojik ve davranışsal bozukluklar yaşamları, bu çocukların yetişkin olduklarında depresyon ve kaygı düzeyleri yüksek bireyler olarak yaşamlarını sürmelerine neden olmaktadır (Ehnholt, Smith ve Yule, 2005). Mülteci çocukların içinde bulunduğu şartlar düşünüldüğünde eğitimle ilgili birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Karşılaşılan sorunlar şöyledir:

- “Yaşadıkları travma sebebiyle ruh sağlığıyla ilgili sorunlar yaşayan çocuklar, eğitim ortamlarına uyum sağlamada zorlanabilir.”
- “Eğitim çevresindeki bireylerin önyargıları, mülteci çocukların okulda sosyal bağlar kurmasını zorlaştırabilir.”

- “Öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması söz konusu olabilir. Bu durum doğrudan mülteci çocuğun yanlış yönlendirilmesine sebebiyet verebilir.”
- “Her gelişim düzeyi için nitelikli ve yeterli materyal eksikliği de eğitimsel sorunlar arasında sayılabilir.”
- “Mülteci çocukların önceki eğitim hayatından edindiği kazanım ile ilgili net bir seviye tespiti yapılamayabilir.”
- “Suriye’deki iç savaş ortamından dolayı belge temin etmenin zor ya da imkânsız olması derslerin intibakı ve / veya denklik işlemleri ile ilgili ciddi problem olabilir.”
- “Mülteci çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenme düzeyleri yetersiz olabilir (Şahin, 2020).”

Göç ile gelen kalabalık grupların temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında eğitim ihtiyacı da önemli bir ihtiyaçtır. Kriz durumlarıyla mücadele etmek adına daha önceden planlanmış uygulamalara gereksinim duyulmaktadır. Acil durumlarda göç ile gelen çocukların eğitimi aksayabileceği gibi göç ettikleri yerlerde de öncelikli olarak temel ihtiyaçlarının (barınma, yeme-içme, sağlık vb.) karşılanması ön görülmektedir. Sığınılan ülkenin bu temel ihtiyaçları karşılamasının yanında kalacakları süre boyunca çocukların eğitimine de odaklanması, o çocukların gelecekte sığınılan ülkeye ve geri döndüklerinde kendi ülkelerine sağlayacakları katkı eğitimli bir nesli yetişmesi ile mümkün olacaktır. Yapılan araştırmalar ışığında okullarda yerli halktan öğrencilerle birlikte eğitim gören mülteci çocukların bazılarında bireysel ve sosyal olarak gelişmeler kaydedilirken bazı öğrencilerde de bunun tam tersi olarak göç deneyimlerinden kaynaklı olarak psikolojik ve travmatik sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir (Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014). Sığınılan ülkede gerçekleştirilen uyum sürecinin başarılı geçmesi gelecekte oluşması mümkün birçok sorunun önüne geçmek demektir. Sosyal uyumun olumlu yönde gerçekleşebilmesi için de yerel halkla olan iletişimi kuvvetlendirme çalışmalarına ağırlık vermek gereklidir. Bu iletişimi güçlendirmenin yolu da sığınılan ülkenin dilini en doğru şekilde öğrenmektir.

Tablo 2.1.

*Türkiye’deki Suriyeli sayısı ile ilgili bilgiler (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020)*

| YAŞ           | ERKEK            | KADIN            | TOPLAM           |
|---------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>TOPLAM</b> | <b>1.952.065</b> | <b>1.675.926</b> | <b>3.627.991</b> |
| 0-9           | 538.083          | 507.346          | 1.046.176        |
| 10-18         | 345.808          | 303.554          | 649.362          |
| 19-29         | 490.043          | 361.298          | 851.341          |
| 30-49         | 424.457          | 347.163          | 771.620          |
| 50-69         | 137.375          | 137.746          | 275.121          |
| 70-89         | 14.891           | 17.914           | 32.805           |
| 90+           | 661              | 905              | 1566             |

Türkiye’ de göç ile gelen geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin sayısı 1 Ekim 2020 tarihi itibarıyla toplam 3 milyon 627 bin 991 kişidir. Bu kişilerin 1 milyon 695 bin 538’ini 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Elde edilen verilere göre 0-18 yaş grubu çocukların sayısı ciddi bir oranı kapsamaktadır. Suriyeli mültecilerin eğitim hakkıyla ilgili düzenlenen “2014/21 Sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi” ile resmi kaydı bulunan Suriyeli çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okullarda veya Suriyelilerin eğitimine yönelik açılmış olan Geçici Eğitim Merkezleri’nde (GEM) eğitim alabilecekleri ifade edilmektedir (Ertaş, Çiftçi ve Kırac, 2017). Bu bağlamda MEB, Suriyeli çocukların toplum içerisindeki sosyal uyumlarını daha hızlı gerçekleştirebilmesi adına birtakım projeleri hayata geçirmiştir. Bu projelerin en önemli basamağı “Avrupa Birliği’ nin finansal olarak destek sağladığı “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” yani kısa ismiyle PIKTES adlı projedir. Bu proje kapsamında Türkçe öğretimi gerçekleştirilen çocukların aynı zamanda okullarda ve okul dışında yaşadıkları sosyal uyum sorunlarına çözüm üretilmektedir. Proje ile eğitim gören öğrenci sayısı 2019 yılına ait verilere göre 680 bin civarındadır (piktes.gov.tr). 3,5 yıldır devam eden proje kapsamında Türkçe öğretimine dair önemli yol kat edilmiştir. 2019 yılında proje kapsamında öğrencilerin okullaşma oranlarında artış olduğu görülürken GEM’ lerde öğrenim gören öğrencilerin sayısında düşüş görülmüştür (UNHCR, 2019).

İlk safhada geçici eğitim merkezleri açılarak Türk öğrencilerden sonra öğretim görmeleri planlanmıştır. Geçici eğitim merkezlerinde Türkçe öğretimi iki yıl boyunca devam etmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda geçici eğitim merkezleri kapatılarak mülteci öğrenciler kademeli olarak Türk okullarına kaydırılmışlar ve kendi yaş grubu

çocuklarla birlikte eğitim almaya başlamışlardır. Türk okullarında öğretim görmeye başlayan bu çocuklar yapılan planlama dâhilinde 3 ders saati kendi sınıflarında Türk öğrencilerle birlikte, diğer 3 ders saati ise PIKTES öğretmenlerinin görev yaptığı ayrı bir sınıfta Türkçe derslerine katılmışlardır. Ayrılan sınıflara öğrenci seçimi yapılırken öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrenciler hakkındaki görüşleri doğrultusunda ayrı sınıfta 3 ders saati Türkçe dil becerilerini geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Bu süreç sonunda 20.09.2019 tarihinde MEB, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü tarafından çıkarılan 2019/15 sayılı genelge (EK 6) ile 26 proje ilinde Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik “Uyum Sınıfları”nın açılması kararlaştırılmıştır (piktes.gov.tr, 2019).

“Uyum sınıflarının amacı; Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkanı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmektir (piktes.gov.tr,2019).”

Bu amaç doğrultusunda ilkokul, ortaokul ve liselerde uyum sınıflarının açılabilceği vurgulanmıştır. Uyum sınıflarına alınacak öğrenciler 3. sınıf ve 12. sınıftan seçilebilecektir. 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler bu sürecin dışında tutulmuştur. Bir okulda uyum sınıfı açılabilmesinin koşula olarak ez az 10 mülteci öğrencinin olması gerekmektedir. Sınıflarda öğrenci mevcudu olarak en fazla 30 öğrencinin bulunması gerekmektedir. Sınıf seviyelerine göre ilkokullarda açılan uyum sınıflarında 3. ve 4. sınıflar, ortaokulda; 5., 6., 7., 8. sınıflar ve liselerde ise 9., 10., 11. ve 12. Sınıflara kayıtlı öğrenciler birleştirilmiş olarak öğrenim görmektedir. Uyum sınıfı açılabilmesi için yeterli sayı bulunmadığı takdirde, mülteci öğrenciler en yakın okulda açılan uyum sınıfına kaydolmaktadır. Öğrenciler, uyum sınıfına MEB tarafından yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) ile alınmaktadır. Bu sınav sonuçlarına göre 60 puan ve altı alan öğrenciler uyum sınıfına alınmaktadır. Bir dönem sonunda uyum sınıflarında öğrenim gören mülteci öğrencilere dönem sonunda tekrar sınav yapılarak öğrencilerin Türkçe dil yeterlilikleri ölçülür ve uyum sınıfına devam edip etmeyeceklerine karar verilir. 60 puan ve altında alan öğrenciler uyum sınıfına devam ederken 60 puan üstü alan öğrenciler ise kayıtlı oldukları sınıflara geri dönerek öğretimlerine devam ederler. 2. dönem sonunda yapılan YYS’den geçer puanı alamayan Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesini tekrar etmesi kararlaştırılır.

“Uyum sınıflarında, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 2019/15 sayılı Genelgesi’nin ekinde bulunan 24 saati Türkçe dersi olmak üzere toplam 30 saatlik haftalık ders çizelgeleri uygulanır. Her bir ders saati 40 dakikadır (piktes.gov.tr, 2019).”

Tablo 2.2.

*Uyum sınıfında verilen dersler*

| Dersin Adı            | Ders Saati |
|-----------------------|------------|
| Türkçe                | 24         |
| Görsel Sanatlar       | 2          |
| Müzik                 | 2          |
| Beden Eğitimi ve Oyun | 2          |

Tablo ya bakıldığında öğrencilere, Türkçe dersinin yanında “Görsel Sanatlar, Müzik, Beden eğitimi ve oyun” dersleri de verilmektedir. 03.11.2020 tarihli 15476134 sayılı genelge de uyum sınıflarında okutulan derslerin yanına “Fen Bilgisi, Matematik ve Hayat Bilgisi” dersleri de eklenmiştir.

## 2.5. Türkçe Öğretiminde İkili Öğretmen Uygulaması

Eğitim, genel anlamıyla bireylerin kültürlenme süreci veya bireye kültürel değerleri kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015). Bireyler doğdukları andan itibaren yaşadıkları çevreyi tanıma ve yaşadıkları çevrenin kültürünü sahiplenme eğilimi içindedirler. Bu süreç farklı bir çevreye girdikçe değişiklikler gösterebildiği gibi bazı durumlarda da farklı bir çevreye girdiğinde ve o çevrenin kültürünün etkileri sonucunda uyum sorunlarıyla karşılaşabilmektedir. Farklı bir kültür çevresine giren başka ülkeden gelmiş mülteci bir çocuğun duygusal ve davranışsal sorunlar yaşaması ön görülebilir (Sarıkaya, 2014).

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı başında yapılan saha çalışmaları sonucu okullaşma oranı arttırılmış ve Suriyeli öğrencilerin okul iklimine katılımları sağlanmıştır.

Çokkültürlü eğitimde farklı kültürler bir arada eğitim görürken davranışlar farklılığı da görülebilmektedir. Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrencilerin bir arada eğitim almaya başlaması ile okullarda çok kültürlü eğitim ortamı oluşmuş ve Türk Eğitim Sistemi hakkında farklı projelerin geliştirilmesi sağlanmıştır. Okul iklimlerinde meydana gelen değişimler hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerde uyum sorunlarının

ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle Türk okullarına geçiş yapan Suriyeli öğrencilerde bu uyum sorunlarının daha da fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmacı tarafından, okul ve sınıf ortamına uyum söz konusu olduğunda Türk öğrencilerin daha baskın oldukları gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerin yabancılık çektikleri fark edilmiştir. Türk öğrencilerin arasında eğitim görmelerinden dolayı Türkçeyi oldukça hızlı bir şekilde öğrenen bu çocuklar, kültürlerinin farklılıklarından dolayı anlaşılma korkusu yaşamaktadırlar. Fakat Suriyeli öğrencilerin akademik olarak öğrenmeye açık oldukları ve Türkiye’de kalıcı olma istekleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde Suriyeli öğrencilerin okul ortamına uyum konusunda yaşadıkları en önemli problemin dil problemi olduğu gözlemlenmiştir.

İkili öğretmen uygulaması, derslik imkânının ve Suriyeli öğrencilerin yoğunluğu nedeniyle kendiliğinden ortaya çıkmış bir uygulamadır. Bu uygulama uyum sınıfları açılmadan önce Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmek amacıyla bireyselleştirilmiş öğretime yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesiyle ortaya konulan bir uygulamadır. Hem Türk he de Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında iki farklı öğretmenle gerçekleştirilen bu uygulama öğrencilerin ihtiyaçlarına yöneliktir.

Uygulama başlangıcında yapılan ilk toplantıda okul müdürü ve proje sorumlusu izleme ve değerlendirme ekibi olarak görevlendirilmiştir.

Okulda görevli kadrolu öğretmenlere ve PIKTES öğretmenlerine sınıf ortamında oluşan çok kültürlü duruma karşı yeterlilikleri ve tutumlarını ölçmek adına “Çok kültürlülük Tutum Ölçeği”, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ve Sınıflardaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” uygulanarak öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerinin ne yönde olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı tespit edilmiştir. Bunun için Bireyselleştirilmiş Öğretim Teknikleri (Keller Planı), Akran Öğretimi ve Tudor Öğretimi vb. teknik ve yöntemler üzerinde durulmuştur. Daha sonraki süreçlerde öğretmenlerin sınıf ortamını paylaşacakları üzerine okul yönetimi ve öğretmenler arasında detaylı toplantılar gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sonunda ise yapılan toplantıda öğretmenlerin ve Türkçe öğretmenlerinin faaliyetler konusunda İkili öğretmen uygulaması görüşme formu ile

görüşleri alınmıştır. Hayata geçirilen bu projenin olumlu bir etkisi olduğu ve farklı kültürlerin bir arada nasıl uyum içinde eğitim alabileceklerine vurgu yapılmıştır. Proje teorik ve uygulama aşamaları dâhil olmak üzere 9 ay gibi bir süreyi kapsamıştır.

İlkokul 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrenciler arasında ön test yapılarak bireysel öğretime ihtiyaç duyan öğrenciler belirlenmiş ve uygulamaya katılmışlardır. Sonra ki süreçte öğrencilerin seviyelerine göre bireysel öğretim programı ve gerekli görülen durumlarda Tudor öğretimi ve Keller Planı uygulanmıştır.

Uygulama; iki öğretmenden birinin sınıf yönetimini düzenlemesi, ders anlatımı gerçekleştirmesi ve sınıftaki öğrencilerle ilgilenmesi, diğer öğretmenin sınıfın ayrılmış bir bölümünde bire bir öğretim gerçekleştirmesiyle uygulanmıştır. Sınıfta PIKTES öğretmenleri kendilerine ayrılan bölmede öğrencileri yanlarına alarak onların kendi bireysel hızlarında ilerlemelerine olanak sağlamışlar ve okuma yazma konusunda Suriyeli öğrencilere yardım etmişlerdir. Sınıf içindeki tüm sorumluluk sınıf öğretmenine aittir. Diğer öğretmen gerek olmadıkça sınıfa ve derse müdahale etmemektedir. Sadece kendi sorumluluğunda olan Suriyeli öğrencilerle ilgilenmektedir. Uygulamada ilk öğretmen MEB'e bağlı kadrolu veya sözleşmeli bir öğretmendir diğer öğretmen ise PIKTES adlı projede görevli bir öğretmendir.

Uygulama sürecinde, PIKTES öğretmeni bir ders süresi boyunca bir öğrenci ile bireysel olarak çalışmaktadır. Öğrenci mevcudunun fazla olması nedeniyle PIKTES öğretmeni bir öğrenci ile bir ders saati ilgilenebilmektedir. Öğrencinin ihtiyacına yönelik ve seviyesine göre ders saati uzatılabilmektedir. Ev ödevi ve o gün yapılan etkinliklerin ve çalışmaların evde tekrarı ile öğretim süreklilik kazanmaktadır. Öğretmen üç ders saati bir sınıfta öğretim gerçekleştirirken, diğer üç ders saati ise farklı bir sınıfta öğretim gerçekleştirmektedir.

İkili öğretmen uygulaması ile öğrencilere sınıf ortamından ayrılmadan bireysel eğitim verme imkânı sunmuştur. Bu proje ile birlikte Suriyeli çocuklar Türk dilini ve Türk kültürünü yasarak öğrenmeleri, Türk arkadaşlar edinerek, birlikte oynayıp birlikte konuşmaları amaçlanarak, ortak bir kültür oluşturmaları hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Suriyeli öğrencilere %90 oranında okuma ve yazmayı öğretmek hedeflenmiştir.

Yıl içinde okula gelen yerel tiyatro ekipleri, spor ve bedensel etkinlikler için ekiplerin yaptıkları çalışmalar ile öğrencilerin farklı faaliyetler içinde bulunulması

sağlanmıştır. Bunun yanı sıra kütüphanelere ve müzelere yapılan sınıf gezileri ile öğrencilerin yaşadıkları küçük mahalle dışında da başka bir hayatın var olduğu gösterilerek farklı ortamlarda bulunmaları sağlanmıştır.

Ders dışı etkinlik saatlerinde ise Keller Planı' na göre 3-4 öğrenciden oluşan grupla çalışmalar yapılmıştır. Sınıfta bulunan diğer öğrenciler ise bu sırada normal günlük ders aktivitelerine devam ederlerken arkada bulunan gruba müdahale etmemişlerdir. Keller Planı'na göre dönüşümlü günlük okuma ve yazma etkinlikleri, planlı grup çalışmaları, dil becerilerini geliştirme çalışmaları ve düzey geliştirme çalışmaları ile Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Sınıf ortamında tüm sorumluluğun sınıf öğretmenin de olması sınıfta liderlik konusunda ikililik oluşmasına engel olmuştur. Akran öğretimi ile de sınıfta okuma yazma konusunda diğer diğer öğrencilere nazaran daha ileri seviyeye gelmiş Türk öğrencilerden yardım alınmış ve daha geri seviyede bulunan Türk ve Suriyeli öğrencilere yardım etmişlerdir. Bununla birlikte ödevlendirmeler ve görevlendirmelerle üst sınıflarda bulunan ve okuma yazma konusunda daha yeterli bulunan öğrenciler henüz okula yeni başlamış 1. Sınıf öğrencilerine Tudor öğretim tekniği ile yardımcı olmuşlardır.

Alanyazında taramasına bakıldığında bu uygulamaya benzer uygulamaların olduğu görülebilir. Okul öncesi sınıflarında asıl öğretmenin yanında bir yardımcı stajyer öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ve çocuk gelişimi bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarıdır. İkili öğretmen uygulaması okul öncesinde yapılan uygulamadan çok daha farklıdır. Okul öncesi sınıflarında stajyer öğretmenler asıl öğretmene yardımcı olmak ve öğretmenlik mesleğinin inceliklerini öğrenmek için görev yapmaktadırlar. Fakat ikili öğretmen uygulamasında iki öğretmen bulunmaktadır. Asıl öğretmenin yanında PIKTES Projesi'nde görevli PIKTES öğretmenleri bulunmaktadır.

## 2.6. İkili Öğretmen Uygulaması Uyum Süreci

İkili öğretmen uygulamasına başlamadan önce okul yönetimi ve öğretmenler arasında yapılan toplantılarda uygulamanın işleyişi sırasında nasıl bir plan uygulanacağı, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanabileceği, hangi sınıflarda ve kaç

öğrenciye ulaşılabacağı konusunda fikir alışverişi yapılarak sürecin gerçekleşmesi planlanmıştır. Yapılan toplantılarda;

- Öğrencilere yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır,
- Uygulamanın hangi sınıflarda yapılacağı,
- Kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmiştir,
- PIKTES öğretmenlerinin hangi öğretmenlerle birlikte çalışacağı,
- Sınıf yönetimi ve sınıfın nasıl paylaşılacağı,
- Sınıf materyallerinin nasıl paylaşılacağı,
- İkinci öğretmenin ders saatleri,
- Ders içi ve ders dışı etkinliklerin nasıl gerçekleşeceği,

konularında planlamalar yapılmıştır.

Hedef kitlede bulunan Suriyeli öğrenciler için uygulamanın önceliği dil öğretimidir. Bu doğrultuda öğrencilerin seviyeleri ön test ile belirlenmiştir. Seçilen öğrenciler, dil becerilerinin A1 seviyesinde bazılarının ise hiç dil bilmediği belirlenmiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla aktif öğrenmeleri ön plana çıkarılmış ve seviye grupları oluşturularak en alt seviyeden üst seviyeye giderek öğretim planı uygulanmıştır. Uygulamada ilk olarak öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirme çalışmaları neticesinde harf ve ses öğretimine başlanmasıyla uygulama hayata geçirilmiştir.

İkili öğretmen uygulamasında ilk okuma yazmanın hangi yöntem ile yapılacağı konusunda, ses temelli cümle yöntemine yönelik çalışmaların yapılmasına uygulama öncesindeki toplantılarda karar verilmiştir. Türkçe Ders Öğretim Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009) göre ilk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir (Babayiğit ve Erkuş, 2015). Bu kılavuzda yer alan ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazmada önce sesler verilmektedir. Anlamlı bir bütün oluşturmak için sesler verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır.

Uygulamanın ilk sürecinde bu yöntem ile öğrencilerin okumaya başlaması hedeflenmiştir. Sonra ki süreçte ise öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duydukları günlük kelimeleri ve cümleleri öğrenmeleri sağlanmıştır. A1 başlangıç seviyesinde bulunan öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ağırlık verilirken biraz daha iyi

seviyede olan öğrencilerin ise konuşma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde durulmuştur.

Uygulama sürecinde mülteci öğrencilerde görülen ilerlemeye göre farklı cümle yapıları ve dil bilgisi içerikleri verilmiştir. Dil becerileri geliştirme çalışmalarının yanında mülteci öğrencilerin el kaslarının gelişimini sağlamak adına çizgi çalışmaları, boyama çalışmaları, dikte çalışmaları vb. çalışmalar yapılmıştır. Suriyeli öğrencilerin dil öğretimi gerçekleştirilirken diğer bir taraftan sınıfta bulunan öğrencilerle kaynaşması ve sınıfa uyum sağlaması için ders dışı etkinliklere katılmaları sağlanmıştır.

Öğrencilere okul ve sınıf kuralları öğretilerek bu kurallara uymanın gerekliliği tercüman yardımıyla anlatılmıştır. Yine aynı öğrencilere tercümanların da yardımıyla okuldaki rehber öğretmenlerin gözetiminde uyum sağlama konusunda öneriler ve tavsiyeler verilmiştir. Uygulama devam ederken öğrencilerde ve çevrelerinde meydana gelen sorunlara anında müdahale edebilmek adına öğrenci velileri ile sürekli irtibat halinde olunmuştur. Aynı zamanda ikili öğretmen uygulamasında öğretim gören Suriyeli öğrencilerin velilerine uygulama hakkında ve çocuk eğitimi hakkında seminerler verilerek Türkçe öğretimi konusunda daha verimli yol almak amaçlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler sınıf ortamından ayrılmadan bireysel öğretime dâhil edilerek farklılıkları göz ardı edilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Kılavuzu'nda yer alan ses temelli cümle yöntemini benimseyemeyen ve ilerleme kaydedemeyen öğrenciler heceleme yöntemi olan "BASARA" yöntemi ile öğretimlerine devam etmişlerdir.

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmede zorluk çeken öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, PIKTES öğretmenin gözetiminde Türkçe dil becerileri daha ileri seviyede olan Suriyeli öğrencilerin akran öğretimi gerçekleştirmesine olanak sağlanmıştır. Akran öğretiminin yetersiz kaldığı durumlarda üst sınıflarda okuma ve yazma konusunda daha iyi seviyede olan 4. sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrenciler belirlenerek Tudor öğretimi gerçekleştirmesi sağlamışlardır. Öğrencilere kelimeleri doğru okuma ve yazma konusunda, yazdığı kelimeyi tekrar okutma, ana dilinde nasıl okunacağına dair ipuçları verme, yanlış okunan veya yazılan kelimeler konusunda öğrencilere yardımcı olmuşlardır. Öğrencilere yalnızca sınıf ortamında Türkçe öğretimi yapılmamıştır. Sınıf dışında

Keller Planı çerçevesinde 3-4 öğrencilik gruplar halinde Türkçe konuşma, dinleme, anlamlandırma, görsel okuma gibi çalışmaların yapılması sağlanmıştır.

Sınıf ortamında bulunan öğrencilerde kafa karışıklığını önlemek için yapılan toplantılarda, sınıfın tüm sorumluluğu sınıf öğretmeninde olmasına karar verilmiş ve sınıfta liderlik konusunda ikililik oluşmasına engel olunmuştur. Uygulama dışında sınıf öğretmenlerinin gözetiminde olan Suriyeli öğrencilerin durumu ve gelişimleri hakkında görüş alışverişi yapılmıştır.

Beceri geliştirme çalışmalarına ağırlık verilerek öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimi için oyun ve fiziki etkinlikler ve görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin daha aktif olduğu etkinlikler planlanarak uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni ile ortak etkinlikler yapılarak sınıf ortamı içinde oluşturulan heterojen gruplara, işbirliğine dayalı yapılması gereken etkinlikler verilerek her öğrencinin etkinliğe katkı sağlaması ve grup içinde bulunan her öğrencinin öğrenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin yıl içinde okula gelen yerel tiyatro ekiplerinin etkinliklerine, spor ve bedensel etkinliklere katılım sağlamaları teşvik edilmiş ve farklı faaliyetler içinde bulunmaları sağlanmıştır. Kütüphanelere, müzelere, tarihi ören yerlerine yapılan sınıf gezilerine katılmaları sağlanarak yaşadıkları şehri ve kültürü tanıma fırsatı tanınmıştır.

Yaz döneminde Suriyeli öğrenciler için Türkçe Dil Kursları açılarak Türk öğrencilerden ayrı olarak Türkçe dersleri verilerek dört dil becerisinin gelişimine destek verilmiştir. Ağırlıklı olarak konuşma ve anlama çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade etmeyi öğrenmeleri ve Türkiye’deki hayata uyum sağlamalarını sağlamak amacıyla günlük yaşam modelleri oluşturularak drama ve yaratıcı drama ile kendilerine verilen rolleri canlandırmaları ve Türkçe konuşmaları sağlanmıştır.

## **2.7. İkili Öğretmen Uygulaması ve Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yazılan makaleler incelendiğinde konu üzerine birçok sorunun var olduğu görülmektedir. Savaştan kaçıp ülkemize sığınan mülteci çocukların şu an ki şartlar göz önüne alındığında eğitimde uyum sorunları yaşamalarının doğal bir süreç olarak görülmesi aşîkârdır. Bu durumu

gerekçelendirmek adına eğitimde yaşanan sorunlara göz atmak gereklidir. Bu sorunlar şu şekilde sıralanabilir: (Şahin, 2020; Güven ve İşleyen, 2018).

- İçinde yaşadıkları kargaşa ortamı sonrasında ruh sağlıklarında meydana gelen değişimlerden dolayı yeni hayatlarına uyum konusunda zorluk yaşayabilirler.
- İçine girdikleri eğitim ortamlarında bulunan bireylerin ön yargılı yaklaşımlarına maruz kalabilirler.
- Mevcut eğitim sisteminde görev alan öğretmenlerin mültecilere yönelik herhangi bir çalışma içinde olmak istememeleri ve mültecilerin eğitimine dair yeterince bilgi düzeyine sahip olmamaları öğrencilerin uyum konusunda sıkıntı yaşamalarına sebep olabilir.
- Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik yeterli eğitim ortamının olmaması ve gerekli düzeyde materyallerin olmaması eğitimde aksaklıkların oluşmasına sebep olmaktadır.
- Eğitim çevrelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yeterince çalışmanın olmaması ve öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin düşük olması.
- Öğrencilerin geçmiş eğitim hayatlarına yönelik belgelerin savaş ortamında kaybolmuş olması ve yeni eğitim sistemine girişleri veya geçişleri için gerekli belgelerin temin edilememesi ve denklik oluşturulamaması problem oluşturmaktadır.
- Göç edilen ülkenin dilini öğrenme konusunda alfabe farklılığından dolayı öğrenme zorluğu yaşamaları olabilir.
- Mevcut öğretim programı içerisinde çok kültürlülük ve yabancılara Türkçe öğretimi konusuna yer verilmemesi
- Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterince bilinmemesi
- Dil öğretiminde kullanılan eğitim materyallerine yeterince önem verilmemesi ve seviyelere göre ayrılmış kitapların olmaması
- Eğitimlerde kullanılan teknolojik araçların yetersiz olması ve çevrimiçi ve çevrimdışı uygulamaların az olması
- Yabancılara Türkçe öğretiminin ana bilim dalı olarak genel Türkçe öğretiminden ayrılmamış durumda olması, üniversitelerin eğitim fakültelerinde yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bölümlerin az olması ve

yetiştirilen öğretmenlerin çok kültürlülük üzerine yeterliliklerinin ve tutumlarının yeterince gelişmemiş olması

- Savaş bölgesinden kaçarken tüm varlıklarını orada bırakmaları nedeniyle ev sahibi ülkede yaşadıkları ekonomik problemler nedeniyle okula devam edememe sorunları ile karşılaşılabilir.

Tüm bu sorunlara bir de son dönemde ülkemize gelen çok sayıda Suriyeli mültecilerin de eklenmesi ile 0-18 yaş arası çocuk grubunun fazla olması ve eğitime ihtiyaç duymaları ve yeterli sayıda Türkçe öğretimi üzerine yetiştirilmiş öğretmenin olmaması daha fazla sorunun ortaya çıkmasına neden olduğu görülmüştür. Türkiye’de bulunan okulların alt yapısal olarak bu duruma hazırlıklı olmaması ve özellikle çok yoğun göç alan bazı illerde faaliyet gösteren ilk ve ortaokulların yoğun şekilde öğrenci alması sınıflarda öğrenci yoğunluğunu artırmıştır. Düzensiz olarak yapılan bu göçler nedeniyle öğrencilerin düzensiz olarak okullara yerleştirilmesine neden olmuş bazı sınıflarda göç ile gelen öğrenci sayısının yerli öğrencilerden fazla olmasına neden olmuştur. Bu durumdan kaynaklı olarak da Türkçe öğretimin yapılmasını zorlaştırmıştır. Alyılmaz (2010)’a göre ilkökul kademesinden yüksekökul kademesine kadar geçen süreçte ana dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlü ve yazılı kullanım ön planda olmak üzere dil becerilerini verimli kullanamadıkları görülürken bununla birlikte yabancı öğrencilere dil öğretiminde istenilen düzeye ulaşım sağlayamayacağı hususunda önemli endişelerin olduğu bilinmektedir.

Bu problemler arasında Türk öğrenciler arasında daha önce Türkçe bilmedikleri için dışlanan çocuklar kendi içlerine kapalı oldukları için Türkçe konuşamamışlardır. Bu uygulama ile daha ön plana çıktıklarında Türk öğrencilerle arkadaşlık etmeye başlamışlar ve onlarla birlikte etkinliklere katılmışlardır. Türkçe, Arapçaya göre farklı bir dil ailesine mensup olması dolayısıyla dil yapısı açısından daha farklıdır. Söndan eklemeli olması ve farklı bir alfabe kullanılması nedeniyle öğrencilerin Türkçe kelimeleri telaffuz etmekte zorlandıkları görülmüştür. Kendi dillerine de tam hâkim olmayan, kendi dilinin gramer yapısını bilmeyen Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme konusunda oldukça yavaş ilerlemektedirler. Okuma konusundaki ilerlemeleri konuşma oranına bakılırsa daha fazladır. Birebir öğrencilerle ilgilenmek okuma ve yazma becerilerinde ilerleme sağlamıştır. Etkin derse katılım olmadığı için ise konuşma konusunda daha uzun bir sürece ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuduklarını anlama ve görselleri tanıma konusunda ayrı bir sınıfta

belli ders saatlerinde farklı çalışmalarla uygulamayı desteklemenin daha doğru olduğuna karar verilmiştir.

Öğrenciler sadece okulda Türkçe öğrenmektedirler. Bu durum evlerine gittiklerinde ailelerinin Türkçe bilmemesi ve onlarla ana dillerinde iletişim kurmaları nedeniyle o gün öğrendikleri bilgileri ertesi gün unutmuş olarak gelmektedirler. Aslında Türkçe eğitimini çocukların yanında velilere de vermenin gerekliliğini göstermektedir. Okul-veli-öğrenci iş birliği yapılarak öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve eğitim almaları sağlanmalıdır.

Türkçe öğretiminin sorunlarının yanında uygulama denemesi yapılan çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulamasının gerçekleştirilme aşamasında karşılaşılan sorunlar da mevcuttur. Bir sınıfta iki öğretmen bulunması ilk başlarda öğretmenler arasında sınıf ortamını kullanma açısından sorun olmuştur. Birbirini tanımayan iki öğretmenin aynı sınıfı paylaşması ve uygulamanın nasıl işleyeceğini bilmemeleri, sınıf yönetiminin kimde olacağı, öğrenci sorunlarıyla kimin ilgileneceği, Türk öğrencilerin eğitiminden sınıf öğretmeni, Suriyeli öğrencilerin eğitiminden PIKTES öğretmeni mi sorumlu olduğu, sınıf tahtasının ve projeksiyonun nasıl kullanılacağı, öğretmen masasının nasıl kullanılacağı, öğrenciler için çekilen fotokopilerin nasıl paylaşılacağı, sınıf defterinin neye göre doldurulacağı gibi birtakım sorunlar oluşmuştur.

İkili öğretmen uygulaması ile sınıfta ikinci bir öğretmenin olması, akademik anlamda sınıfın gerisinde kalmış olan tüm öğrencilerle tek tek ilgilenme imkânı tanımaktadır. Bireysel ve grupla yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenine PIKTES öğretmeni de dâhil olarak sınıf yönetimi konusunda daha etkili olunmuştur. Öğrencilerde kafa karışıklığını önlemek için sınıf liderliği sınıf öğretmenine verilmiş böylece sınıftaki tüm yetkinlikler konusundaki sorunlar halledilmiştir. Bunun dışında öğretmen masasının ve tahtanın kullanımı yine sınıf öğretmenin de olup etkinlikler için çoğaltılan fotokopiler öğrenci ayırt etmeden hepsine verilmiştir. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilere ek çalışmalar PIKTES öğretmeni tarafından ayarlanmıştır.

Son dönemde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sorunların çözümüne yönelik uygulamaya geçen PIKTES adlı proje ve üniversitelerin TÖMER adlı eğitim birimleri bünyesinde Türkçe öğretim kursları ile yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözümler getirilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte demografik yapının değişmesiyle birlikte Türkçe öğretiminin ön

plana çıkması alandaki sorunların daha çok dikkate değer olduğunun görülmesini sağlamıştır. Türkçe öğretimi üzerine yapılacak çalışmalar ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ile aynı zamanda mevcut sorunların çözümü ile Türkçe'nin uluslararası tanınırlığının artması ve tercih edilebilirliğini olumlu yönde etkileyecektir. (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

## 2.8. Türkçe Öğretiminin Uygulanmasının İncelenmesi

Son yıllarda sıkça adı geçen “Yabancılar Türkçe Öğretimi” yeni bir konu değildir. Türk tarihine ait yazılı metinlerin ortaya konduğu VIII. Yüzyıla kadar geriye gitmektedir. O dönemde Türk dilinin dil özellikleri ve güzelliği konusunda ne kadar gelişmiş olduğunu görebilmekteyiz. Bu zenginliği Türklerin göç ettiği tüm coğrafyalara götürülmesi ve orada yaşayan milletlere Türkçe'nin gelişmişliğini göstermek adına yazılan birçok esere rastlanmaktadır. Kaşgarlı Mahmut' a ait Divân-ı Lügati't- Türk ve Ali Şir Nevai' ye ait Muhâkemetü'l-Lügâteyn, Ebu Hayyan' a ait olan Kitabü'l-İdrak, Li- Lisani'l- Etrak gibi öne çıkan eserler Türkçe'nin gücünü kanıtlamak ve yabancılar Türkçe öğretimini kolaylaştırmak adına yazılan birçok eserin başında gelmektedir (Demirtaş, 2006).

Geçmişten günümüze gelene kadar yabancılar Türkçe öğretimi konusunda oldukça yol kat edilmiş ve son yüzyılda Türkçe' nin konuşulma alanı genişleyerek geniş coğrafyalara yayılmıştır. Bu yayılım Türkçe öğretiminin öneminin daha da arttırmasıyla birlikte farklı yöntem ve tekniklerin geliştirmesine olanaklar sağlamıştır. Türk dilinin yabancılar öğretimi konusunda kullanılan teknik ve yöntemlere bakılınca özellikle dil öğrenme konusunda beceri geliştirme çalışmaları üzerine durulmaktadır. Önceden planlanması gereken bu eğitim programları çerçevesinde dilin kurallarına uygun bir biçimde öğretilmesi uygun olmaktadır. Bu temel becerilerin başında konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri gelmektedir. Bu dört temel becerinin geliştirilmesi çalışmalarını birlikte yürütmek dilin öğrenme olasılığını arttırabilir.

Günümüzde ülkeler eğitim sistemlerinde karşılaştıkları olumsuz durumlara etkili çözüm önerileri geliştirmek adına çalışmalar yürütmektedir. Eğitimin temel yapısını günümüz çağına uydurmaya yönelik bu çalışmalarla gelişmiş bir eğitim sistemi oluşturma çalışmaları ve bu çalışmalara yönelik tartışmalar sürerken özellikle karşılaşılan sorunlar üzerine gidilmektedir. Karşılaşılan sorunların temeli, çağı yakalayamamış öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması olarak gözlemlenirken

geleneksel yöntemlerin de terkedilmediği görülmektedir (Ergin, Ünsal ve Tan, 2006). Öğretmenin hâkim olduğu geleneksel eğitim yöntemlerinin oluşturduğu sistem ile öğrencinin aktif olma durumu olumsuz etkilenmekle birlikte sınıf ortamı içinde öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri de körelmektedir. Özellikle son yıllarda yoğun bir göç dalgasıyla karşı karşıya kalmış olan Türkiye’ de Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada aynı sınıf ortamını paylaşmaları ile çok kültürlü sınıf ortamı kavramını tekrar gündeme gelmiş ve uzun yıllardır Türkiye’ de barınan Suriyeli öğrencilerin dil yetersizliklerinin geliştirilmesi adına çalışmaların başlamasına imkân sağlamıştır. Bu çalışmaların geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılması öğrencilerin dil öğrenimini zorlaştırdığı gözlemlenmiştir.

İkili öğretmen uygulaması ile amaçlanan durum öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırarak Türk öğrencilerle aralarındaki bağı kuvvetlendirmek ve uyum süreci tamamlandığında asıl ulaşılmak istenen hedef doğrultusunda yumuşak bir geçiş yapmaktır. Uyum süreci olumsuz geçen öğrencilerin Türk eğitim sistemine, Türk kültürüne ve Türk diline bakış açıları da ister istemez olumsuz etkilenmektedir. Bu olumsuz etkilenme sonucunda yaşadığı ülkenin dilini bilmeyen ve olumsuz tutumla davranışlar içinde yetişen yeni bir neslin var olmasına sebebiyet oluşturmaktadır. Küçük yaş gruplarına herhangi bir sebeple de olsa öğrencilerin kendi arkadaş grubundan ve sınıfından ayrı bir biçimde öğrenim görmesi onların psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bunu engellemek adına yeni bir yöntem olarak öğrencinin aynı sınıf ortamında arkadaşlarında ayrılmadan Türkçe öğrenme imkânı verilmesi ve diğer tüm derslerinde bu öğrencilere destek sağlanması bireysel olarak desteklenen bu öğrencilerde hem uyum hem de akademik olarak ilerleme kaydedildiğini göstermektedir.

İkili öğretmen uygulaması pilot olarak birkaç okulda denenerek Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada eğitim öğretim faaliyetlerinin yanında aynı zamanda öğrencilerin bireysel hızlarında ilerleme fırsatı sunmaktadır. Türk öğrencilerin arasında Türkçe konuşma ve dinleme becerileri kazanan öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda yeterlilik sahibi öğretmenler tarafından bireyselleştirilmiş öğretim ile okuma ve yazma becerileri konusunda da yardımcı olunarak öğrencinin dört temel dil becerisine yönelik gelişim sağlanmasına çalışılmaktadır. Sınıfta iki öğretmenin bulunması öğrencilerin derslerde odaklanmasını zorlaştırsa da gerekli planlamalarla bunun da önüne geçilmeye çalışılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen eğitim uygulaması ve Türkçe öğretiminin uygulanmasını incelemek, aynı zamanda uygulamada görev yapan katılımcı öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından çok kültürlü eğitim tutumlarını, kültürlerarası duyarlılıklarını ve sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç dâhilinde uygulama üzerine öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tutum, duyarlılık ve yeterlik düzeylerinin aynı zamanda ikili öğretmen uygulamasının incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı Karma Yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın deseni olarak karma araştırma modeli olan keşfedici karma desen kullanılmıştır. Bu desen;

- “Önce nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği,”
- “Daha sonra nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği karma yöntem desendir (Tashakkori ve Teddlie, 2003; Creswell, 2003; 2005).”

Karma araştırma yöntemleri, araştırmacının bir araştırma veya birbirlerini takip eden araştırmalar içerisinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Ayrıca Creswell (2006) karma yöntem araştırmalarını “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.” şeklinde tanımlamaktadır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Gaziantep ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan 117 sınıf öğretmeni ve 8 Piktes öğretmeni olmak üzere toplam 125 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi ise Gaziantep ilinde bulunan bir ilkokulda görev yapan 50 sınıf öğretmeni ve 8 Piktes öğretmeninden oluşmaktadır. İkili öğretmen uygulaması yoğun olarak tek bir okulda gerçekleştirildiği için örneklem olarak sadece bu okulda görev yapan öğretmenler seçilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenleri daha iyi tanıyabilmek adına; cinsiyet, kıdem gibi demografik bilgilerin bulunduğu tablo verilmiştir.

Tablo 3.1.  
*Katılımcıların demografik özellikleri*

|          | N  | %     |
|----------|----|-------|
| CİNSİYET |    |       |
| Erkek    | 23 | %39.7 |
| Kadın    | 35 | %60.3 |
| KIDEM    |    |       |
| 1-5 yıl  | 31 | %53.4 |
| 6-10 yıl | 26 | %46.6 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 58 öğretmenin %39.7’sini (N=23) erkek , %60.3’ünü (N=35) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %53.4’ü (N=31) 1-5 yıl, %46.6’sı (N=26) 6-10 yıl arasında kıdeme sahiptir.

Katılımcıların seçimi yapılırken konuyu derinlemesine araştırmak ve amaca uygun olması açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2016). Buna göre araştırmada yer alan katılımcıların, araştırma içerisinde görev almaları ve konu hakkında deneyim sahibi olma ve ikili öğretmen uygulamasını ilk elden gözlemlmeleri ölçüt olarak dikkate alınmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, verilerin toplanmasında kullanılan araçlara ve bu araçların hazırlanması ve uygulanması biçimlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.3.1. İkili Öğretmen Uygulaması Görüşme Formu

Görüşme formu (EK1-EK2) okulda görevli kadrolu öğretmenlere ve PIKTES öğretmenlerine uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği “görüşmenin büyük bir kısımana açıklık getirmesi açısından açık uçlu sorular sayesinde derinlemesine konunun incelenmesini sağlamaktadır. (Merriam, 2013). Araştırmada sorulan soruların hazırlanmasında katılımcıların konu ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak ve konu hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Görüşme formu soruları araştırmacı tarafından hazırlanırken sorular hakkında uygulamada görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Alanyazın taranarak araştırma konusuna benzer çalışmaların olup olmadığı incelenmiş, farklı tarzda uygulamalara bakılmış, görüşme formları hakkında soruların nasıl hazırlandığına dair bilgiler elde edilmiştir. Görüşme formu sorularının kapsayıcılığı ve uygulama hakkında derinlemesine inceleme yapabilme imkânı sağlaması adına uzmanların görüşleri önemle dikkate alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmaya başlanmıştır.

Görüşme soruları ile ikili öğretmen uygulaması hakkında öğretmen ve öğrencilerin ne düşündüklerini, gelecekte uygulanabilirliğini, eğitime ne gibi katkılar sunduğunu, uygulamadaki eksik yönleri ve farklı derslerde de uygulanabilirliğini, uygulamanın yaygınlaştırılabilir olup olmadığını, ne tür materyaller kullanıldığını, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda sınıf ortamında iki öğretmenin bulunmasının öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı ve memnun olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### 3.3.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (EK 3); Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye çevirisi Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. 24 maddelik 5’li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Türkçeye uyarlanmış haline ait güvenirlik çalışması kapsamında elde edilen Cronbach Alpha katsayıları .90’dır. (Demir ve Üstün, 2017). Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği; 5’ li Likert tipinde olup tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “hiç katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4” ve “tamamen katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin, Kültürlerarası Etkileşime Katılım (1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. maddeler), Kültürel

Farklılıklara Saygı Duyma (2, 7, 8, 16, 18, 20. maddeler), Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven (3, 4, 5, 6, 10. maddeler), Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma (9, 12, 15. maddeler), Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme (14, 17, 19. maddeler) olmak üzere toplam 5 alt ölçeği bulunmaktadır.

### 3.3.3. Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (EK 4), Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen “*Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği*”dir (Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity-TESCD). İlhan ve Gezer (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçek; kültürel farklılıklar ile ilgili sınıf ortamında karşılaşılabilecek durumları senaryolar şeklinde sunan maddelerden oluşması ve beş dakika gibi kısa bir sürede uygulanabilmesi yönüyle alan yazındaki diğer ölçme araçlarından ayrılmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş ve sonuç olarak .91 olarak tespit edilmiştir. (Gezer ve İlhan, 2016).

### 3.3.4. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği (EK 5); Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşları (1998) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmış halidir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .86 ve Theta Coeffiecient değeri ise .89 olarak bulunmuştur (Toprak, 2008).

## 3.4. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında verilerin toplanma sürecine yer verilmiştir.

### 3.4.1. Doküman İncelemesi ve Araştırma Süreci

Veri toplama sürecinden önce Dünya’da ve Türkiye’ de çok kültürlülük hakkında yapılan araştırmalar taranarak çok kültürlü eğitimin kapsamını araştırmak için doküman incelemesi yapılmıştır. Sonra ki süreçte ise, dünyadaki eğitim sistemlerinde uygulanan dil öğretim modelleri ve ikinci dil öğretimi hakkında bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada kullanılması ön görülen ölçeklerin belirlenebilmesi adına Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Suriyeli mültecilerin durumu ve eğitimi, Türkiye’ de çok kültürlü eğitim gibi konularda yapılan çalışmalar (yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, bildiriler vb.) incelenerek veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, neleri kapsadığı ve hazırlanma süreçleri hakkında bilgiler toplanmıştır.

### 3.4.2. İkili Öğretmen Uygulaması Görüşme Formunun Uygulanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce uygulamanın işleyişi hakkında okulda görevli kadrolu öğretmenlerle iletişime geçilerek uygulamanın hangi yanlarının bölümlerinin değerlendirmeye alınması konusunda görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra ikili öğretmen uygulaması araştırmacı tarafından yerinde tüm sınıflarda gözlemlenmiş ve uygulama hakkında notlar hazırlanarak rapor hazırlanmıştır.

Ayrıca okul yöneticileri ve öğrenci velileri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak ikinci bir öğretmenin sınıfta bulunması hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmanın tek bir okulda yapılacak olması örnekleme ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce okul müdürü ve müdür yardımcıları ile görüşülerek araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlere ulaşılması sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamada görev alan kadrolu öğretmenlere ve PIKTES adlı projede görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşme formu; öğretmenlere araştırmacı tarafından bireysel olarak yüz yüze görüşmeler halinde uygulanmış ve araştırmacının anlaşılmayan yerlerde formu dolduran katılımcılara yardımcı olması sağlanmıştır.

Araştırma, Gaziantep ili Şehitkâmil İlçesi’nde bulunan bir ilkokulda yapılmıştır. Görüşme formu; 06.05.2019 Pazartesi günü ve 10.05.2019 Cuma günü 08.00 ile 13.00 arasında sabahçı öğretmenlere ve 13.05.2019 Pazartesi günü ve 17.05.2019 Cuma günü 13.00 ile 17.00 arasında öğlenci öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcıların soruları yanıtlama süresinin 15-20 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. Sorular dışında uygulama hakkında daha detaylı bilgiler vermek isteyen katılımcılara “ne?” ,”nasıl”, “ne zaman?” gibi yönlendirici sorular sorularak araştırmacı tarafından notlar alınmış daha sonra veri toplama aracı tamamlanmıştır.

### 3.4.3. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeğinin Uygulanması

Araştırmada, farklı kùltürden gelmiş òğrencilerin bulunduğù bir ortam olan sınıflarda ortak bir kùltürün oluşması, òğrencilerin arası etkileşim ve iletişimin gerçekleşmesi òğretmenlerin bu durum karşısında duyarlılığa sahip olup olmadıklarını òlçmek hedeflenmiştir.

Òlçek uygulanmadan önce okul yönetimine ve òğretmenlere bilgilendirme yapılmıştır. Kùltürlerarası Duyarlılık Òlçeğİ, Òğretmenlerin Çok Kùltürlülük Tutum Òlçeğİ ve Sınıftaki Farklılıklar İçin Òğretmen Yeterlilik Òlçeğİ birkaç sayfalık kitapçık halinde birlikte uygulanmıştır. Kùltürlerarası Duyarlılık Òlçeğİ, araştırmacı tarafından 21.05.2019 Salı günü 09.00 ile 12.00 arası sabahçı òğretmenlere uygulanmıştır. 22.05.2019 Çarşamba günü 13.00 ile 16.00 saatleri arasında öğlenci òğretmenlere uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Katılımcıların òlçeğİ tamamlaması 10-12 dakika arasında gerçekleşmiştir.

### 3.4.4. Sınıftaki Farklılıklar İçin Òğretmen Yeterlilik Òlçeğinin Uygulanması

Òğrenme ortamlarının kùltürel farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlenmesi sınıf ortamında karşılaşılan duygusal ve davranışsal problemleri ortadan kaldırmaya yönelik olması aynı zamanda akademik başarıyı da birlikte getirmektedir (Gay, 2000; Irvine, 1990). Bu nedenle, òğretmenlerin çok kùltürlü eğitim konusunda yeterliliklerini geliştirmek önemlidir. Bunun için òğretmenlerin bu konu hakkındaki yeterlilik algılarını belirlemek gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanmış olan “SFİÖYÖ” uygulanmadan önce okul müdür, müdür yardımcıları ve òğretmenler bilgilendirilmiştir. Araştırma òlçeğİ 23.10.2020 Cuma günü 09.00 ile 12.00 arasında sabahçı òğretmenlere; 23.10.2020 Cuma günü 13.00 ile 16.00 saatleri arasında öğlenci òğretmenlere uygulanmış ve veri toplama aracı tamamlanmıştır. Katılımcıların, òlçeğİ ortalama 10 dakikada tamamladıkları gözlemlenmiştir.

### 3.4.5. Òğretmenlerin Çok Kùltürlü Eğitim Tutum Òlçeğinin Uygulanması

Çok kùltürlü òğrenme ortamları düzenlenirken, òğretmenler, hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında kùltürel ve bireysel farklılıkların çatışmaya yol

açmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışabilmelidir. Bunu öğrenebilmek için ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı tutumlarını bilmek önemlidir.

Jojepp G. Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirdikleri tutum ölçeği (Teacher Multicultural Attitude Survey) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır. Katılımcıların ölçeği ortalama 15 dakikada tamamladıkları gözlemlenmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan “İkili Öğretmen Uygulaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilen verilerin analizi yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken elde edilmiş verileri açıklamak için konuyla ilişkili kavramlardan yararlanmak esastır. İçerik analizinde amaç; birbirine benzer verileri belli başlı kavram ve temalar çerçevesinde toplamak ve yorumlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi için kullanılan içerik analizini dört aşamada gerçekleştirebilmektedir. Bu aşamaları şöyle sıralamak mümkündür; elde edilen verilerin kodlanması, temalarının bulunması, bu kodlama ve temaların düzenlenmesinin yapılması ve bir bütün haline getirilmesi ve son olarak da bulguların toplanarak tamamlanmasıyla yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri toplama araçlarıyla elde edilmiş veriler analiz edilirken araştırmanın konusunda uygun kelime, cümle veya paragraflar bir araya getirilerek bir bütün oluşturacak şekilde isimlendirilir ve ayrı ayrı kodlanması sağlanarak diğer aşamalara geçilir (Özdemir, 2010).

İçerik analizi yapılırken verilerin anlamlı bir bütün oluşturabilmesi ve okuyucunun anlayabileceği bir dilde sunulması adına, kodlama ile temaların iç ve dış tutarlılıklarına dikkat etmek oldukça önemlidir. Bulgular sunulurken araştırmacının yorumuna ve görüşlerine yer verilmez, olduğu gibi aktarılır. Araştırma sonunda çıkan sonuçları kuvvetlendirmek adına verileri destekleyici kanıtlar sunmak araştırmanın okuyucular tarafından anlaşılabilmesini kolaylaştırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 veri analizi ve istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılarak sayı, yüzde aritmetik ortalama

ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının, kültürlerarası duyarlılıklarının ve farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin; cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile “Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden elde edilen verilerin dağılımının normal olarak dağıldığı belirlenmiş ve parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. “Çok Kültürlü Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin ise normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik testlerden olan Mann Whitney-U testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 3.2.  
*Kültürlerarası duyarlılık ölçeği değerlendirme kriterleri*

| Seçenekler              | Puanlar | Puan Aralığı | Değerlendirme Kriteri |
|-------------------------|---------|--------------|-----------------------|
| Tamamen Katılıyorum     | 5       | 4,20 – 5,00  | Çok Yüksek            |
| Katılıyorum             | 4       | 3,40 – 4,19  | Yüksek                |
| Kararsızım              | 3       | 2,60 – 3,39  | Orta                  |
| Katılmıyorum            | 2       | 1,80 – 2,59  | Düşük                 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1       | 1,00 – 1,79  | Çok Düşük             |

Yüzdelere yorumlanırken, “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleri ifadeye katılım yüzdesi olarak, “Tamamen Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçenekleri ifadeye katılmama yüzdesi olarak yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü adına toplanmış olan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerinin sırasına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.

#### 4.1. Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma, katılımcıların çok kültürlü eğitim ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek adına yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada birinci alt problem “Çok kültürlü sınıf ortamında derse giren kadrolu öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından; çok kültürlü eğitim tutumları, kültürlerarası duyarlılıkları ve sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek adına öğretmenlere “Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” , “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ve Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan bu üç ölçekten elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin; cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda Tablo 4.1.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

*Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından çok kültürlü eğitim tutum düzeylerine ilişkin bulgular*

|                               | Cinsiyet | N  | ST     | SO    | U      | z   | p   |
|-------------------------------|----------|----|--------|-------|--------|-----|-----|
| Çok Kültürlü Eğitim Tutumları | Kadın    | 29 | 746,00 | 25,72 | 298,00 | ,17 | ,88 |
|                               | Erkek    | 21 | 529,00 | 25,19 |        |     |     |

p>0,05

Öğretmenlerin Çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 4.1.'deki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 4.1.'de bulunan veriler incelendiğinde; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum puanı ,88 bulunmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. ( $p>0,05$ ) Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin; cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıklarını tespit etmek için uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

*Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin bulgular*

|                            | Cinsiyet | N  | Ortalama | ss  | t    | p   |
|----------------------------|----------|----|----------|-----|------|-----|
| Kültürlerarası Duyarlılığı | Kadın    | 29 | 3,24     | ,18 | 1,18 | ,24 |
|                            | Erkek    | 21 | 3,18     | ,20 |      |     |

$p>0,05$

Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 4.2.'deki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 4.2.'de bulunan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları puanın ,24 tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. ( $p>0,05$ )

Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklılaşmasında cinsiyet değişkeninin önemli bir rolü yoktur denilebilir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre çok kültürlü eğitim tutumlarına ilişkin elde edilen bulgular tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından çok kültürlü eğitim tutum düzeylerine ilişkin bulgular*

|                               | Kıdem | N  | ST     | SO    | U      | z   | p   |
|-------------------------------|-------|----|--------|-------|--------|-----|-----|
| Çok Kültürlü Eğitim Tutumları | 1-5   | 23 | 614,00 | 26,70 | 283,00 | ,74 | ,45 |
|                               | 6-10  | 27 | 661,00 | 24,48 |        |     |     |

$p>0,05$

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre çok kültürlü eğitim tutumlarına ilişkin elde edilen verilerin analizi için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 4.3.'teki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 4.3.'te bulunan veriler incelendiğinde; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum puanı ,45 bulunmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın [ $p=,45$ ;  $p>0,05$ ] bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonunda “6-10 yıl” ve “1-5 yıl” kıdem grubunun görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin elde edilen bulgular tablo 4.4.' te verilmiştir.

Tablo 4.4.

*Öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin bulgular*

|                            | Kıdem    | N  | Ortalama | ss  | t    | p    |
|----------------------------|----------|----|----------|-----|------|------|
| Kültürlerarası Duyarlılığı | 1-5 yıl  | 23 | 3,29     | ,20 | 2,60 | ,015 |
|                            | 6-10 yıl | 27 | 3,15     | ,15 |      |      |

$p>0,05$

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin; kültürlerarası duyarlılıklarının, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre [ $p= ,015$ ;  $p<0,05$ ], anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda “1-5 yıl” kıdem grubunun görüşlerinin “6-10 yıl” kıdem grubunun görüşleri ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının daha kıdemli olan öğretmenlere göre tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik düzeylerini tespit etmek için uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda Tablo 4.5.' te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

*Cinsiyet değişkeni açısından sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgular*

|                         | Cinsiyet | N  | Ortalama | ss  | t     | p   |
|-------------------------|----------|----|----------|-----|-------|-----|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Kadın    | 29 | 3,92     | ,36 | -1,15 | ,30 |
|                         | Erkek    | 21 | 4,09     | ,69 |       |     |

$p>0,05$

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 4.5.' teki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 4.5.' te bulunan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin yeterlik düzeyleri puanının ,30 olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu durumda araştırmada yer alan katılımcıların sınıftaki farklılıklara için yeterlik düzeylerinin kadın veya erkek olarak değişmediği söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik düzeylerini tespit etmek için uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda Tablo 4.6.' da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

*Kıdem değişkeni açısından sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulgular*

|                            | Kıdem    | N  | Ortalama | ss  | t     | p   |
|----------------------------|----------|----|----------|-----|-------|-----|
| Kültürlerarası Duyarlılığı | 1-5 yıl  | 23 | 3,98     | ,42 | -,086 | ,93 |
|                            | 6-10 yıl | 27 | 4,00     | ,61 |       |     |

$p>0,05$

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 4.6.' daki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 4.6.' da bulunan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin yeterlik düzeyleri puanının ,93 olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. ( $p>0,05$ ) Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeylerinin kıdem değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir. .

#### 4.2. İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Bulgular

Yapılan bu araştırmada ikinci alt problem “İkili öğretmen uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek adına öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan “İkili Öğretmen Uygulaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme formu, uygulamada görev alan kadrolu ve PIKTES öğretmenlerine yüz yüze olacak şekilde uygulanarak elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada alt problemlerden biri olan ikili öğretmen uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili kadrolu öğretmenlere ait bulgular Tablo 4. 7’ da verilmiştir.

Tablo 4.7.

*İkili öğretmen uygulaması hakkında öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları*

| Tema                | Kod                          | f  | Olumlu % | f  | Olumsuz % |
|---------------------|------------------------------|----|----------|----|-----------|
| Türkçe Öğretimi     | Uygulanabilir/Uygulanamaz    | 38 | %80.9    | 9  | %19.1     |
| Uyum Sağlama        | Aidiyet/Yabancılık Çekme     | 30 | %63.8    | 17 | %36.2     |
| Davranış Geliştirme | Geliştiriyor/Geliştirmiyor   | 31 | %65.9    | 16 | %34.1     |
| Akademik Başarı     | Geliştiriliyor/Geliştirmiyor | 33 | %70.2    | 14 | %29.8     |

Tablo 4.7. incelendiğinde ikili öğretmen uygulamasının alt temalarının Türkçe Öğretimi, Uyum Sağlama, Davranış Geliştirme ve Akademik Başarı temaları üzerinden incelenmiştir.

Türkçe öğretimi teması incelendiğinde iki öğretmenin bulunduğu sınıfta Türkçe öğretimi uygulanabilir mi uygulanamaz mı şeklinde verilen kodlar üzerinden olumlu düşünen katılımcı sayısı (f=38) olumsuz düşünen katılımcı sayısından (f=9) oldukça fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %80.9’luk bir dilimin mültecilerin bulunduğu çok kültürlü bir sınıfta iki öğretmen ile Türkçe öğretilbileceği görüşündedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Kalabalık sınıflarda özellikle sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıflar için uygun.”  
(KÖ 6)

“Kalabalık sınıflarda yardım açısından bakarsak iki öğretmen de kendini rahat hissettiği sürece uygun olabilir.”(KÖ 8)

“Aynı anda ders anlatmayacaklarda olabilir. Öğretmenlerin bir tanesi ders anlatır diğeri gözetmen olarak durursa olabilir.” (KÖ 14)

“Kalabalık olan sınıflarda çok büyük bir destek olduğunu düşünüyorum.” (KÖ 17)

“Sınıf yönetimi açısından daha iyi oluyor.” (KÖ 19)

“Kalabalık sınıflar için güzel bir uygulama. Öğretmenler daha az yorulur.”(KÖ 23)

“Sadece 1. sınıflar için okuma yazma konusunda yardımcı oluyor.” (KÖ 32)

“Suriyeli öğrenciler açısından güzel bir uygulama.” (KÖ 37)

Olumsuz görüşler incelendiğinde ise Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlerin %19.1’ inin ikili öğretmen uygulamasının Türkçe öğretimine faydası olması konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. İkili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretimi yapılamayacağını düşünen öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Dersten alınan verim ve hâkimiyet açısından çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Hem okuma-yazma hem de Türkçe öğretimi aynı anda pek mümkün olmuyor.” (KÖ 1)

“Faydası: Öğrencilerin okuma yazması için olumlu Zarar: Türkçe konuşma ve anlama konusunda olumsuz.” (KÖ 6)

“Çok fark olmuyor çünkü dil bilmiyorlar.” (KÖ 28)

“Konuşma ve anlama konusunda eksikleri var.” (KÖ 33)

“Türkçe konuşamadıkları için hala sorunlar yaşıyor.” (KÖ 46)

“Okuma konusunda faydası var fakat Türkçe konuşma da pek faydası yok.”(KÖ 47)

Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusunda okuma ve yazmaya etkisinin olduğunu düşünürken konuşma ve anlama becerilerinin gelişmediğini belirtmişlerdir.

Uygulamanın, mülteci çocukların okula ve sınıfa uyumları konusunda öğretmen görüşlerinin %63.8’ inin olumlu olduğu görülmektedir. Uyum sağlama konusunda olumlu düşünen öğretmenlerin belirttiğine göre mülteci öğrenciler Türkçe öğrendikleri kadar uyum sağlayabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler uyum konusunda belirttikleri görüşler şu şekildedir:

“Sosyal olarak öğrencilerde olumlu gelişmeler oluyor. Türkçe öğrendikçe daha da girişken oluyorlar.” (KÖ 4)

“Öğrenciler dil bilmedikleri için Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar bu yüzden farklılık oluyor.” (KÖ 22)

“Birebir ilgi olduğu için farklılık olur.” (KÖ 27)

“Bireysel ilgi üstlerinde olduğundan etkisi de çok oluyor.” (KÖ 33)

“Bazı özelliklerinde değişiklikler fark ediliyor.” (KÖ 40)

“Daha çok sosyalleşme görülmekte.” (KÖ 41) ifadelerine yer verilmiştir.

Uyum sağlama konusunda uygulamanın işlenişi hakkında olumsuz görüş belirten katılımcılar %36.2' dir. Öğretmenler iki farklı öğretmenin sınıfta bulunmasının öğrencilerin kafasını karıştırdığını, Türkçe öğrenmedikleri için diğer derslerde etkili olamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe konuşamadıkları için hala sorunlar yaşıyor.”(KÖ 30)

“Alt yapısı oluşturulmadan uygulamaya başlandığı için çok zorluklar oluşturdu.” (KÖ 33)

“Dil öğrenmeleri dışında çok faydası olmuyor.” (KÖ 42)

“İlk defa uygulanan bir uygulama olduğu için aksilikler ortaya çıkıyor.” (KÖ 46)

Davranış geliştirme konusuyla ilgili olarak olumlu görüş bildiren öğretmenler ise %65.9 olarak görülmektedir. Öğretmenler, ikili öğretmen uygulamasının davranış geliştirme konusu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Eğitime ve davranışlarına faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü 45-50 öğrenciyle ilgilenmek aynı anda farklı dilden öğrencilerle ilgilenmek kolay değil ama sosyal ve kültürel olarak bir faydası olduğunu düşünmüyorum.” (KÖ 1)

“Türkçe öğrenme konusunda çabası olan öğrencilerde davranışsal olarak değişimler oluyor.” (KÖ 8)

“Öğrencilerin eğitime ve davranışlarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır.” (KÖ 9)

“Eğitimlerine etkisi var, davranışlarında küçük düzeltilmeler var.” (KÖ 36)

“Türkçe öğrenme konusunda çabası olan öğrencilerde davranışsal olarak değişimler oluyor.” (KÖ 39) şeklinde ifade etmişlerdir.

Davranış geliştirme konusunda ise ikili öğretmen uygulaması hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı %34.1'dir. Davranışların gelişmediğini düşünen öğretmenler, bu duruma neden olarak öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını anlamaması, dil bilmemeleri, oluşan sorunları kavga ederek çözmeye çalışmaları, ailelerinden destek görmemeleri şeklinde belirtmişlerdir. Katılım sağlayan bir öğretmen davranış geliştirme konusunda olumsuz görüşleri şöyledir:

“Eğitimlerine katkısı var fakat davranışsal olarak sınıftaki ana öğretmenden kopuyorlar.” (KÖ 7)

“Eğitime faydası olmaktadır. Davranışlar konusunda olumsuz etki yaratmaktadır.” (KÖ 9)

“Öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Ancak sınıf yönetimi, öğrenci davranışları yönünden faydalı olduğunu düşünmüyorum.”(KÖ 10)

“Davranışları konusunda yardımcı olmuyor çok fazla.” (KÖ 28)

“Eğitim hayatlarına katkısı var sadece.” (KÖ 45)” şeklinde ifade ederek akademik olarak olumlu etki bıraktığını fakat davranışlar açısından faydalı bulmadığını belirtmiştir.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerde dil öğretim süreci geliştikçe davranış sorunlarında azalma olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak iletişim becerileri artan öğrencilerin sorunlarını konuşarak çözme yoluna gitmesidir. Öğrencilerde, akranlarına karşı oluşan istenmedik davranışlar ikinci öğretmenin yardımıyla anında çözüme kavuşturulması ve sınıf içinde herhangi bir olumsuz davranışın ikinci öğretmen tarafından görülmesi olumsuz davranışları engellemektedir. Sınıf içinde öğrencilerin derse ilgisizlikleri kendileriyle birebir ilgilenilmesiyle artmıştır.

İncelenen bir diğer tema ise ikili öğretmen uygulamasında akademik başarı ile ilgili öğretmen görüşleridir. Akademik başarının gelişip gelişmediği şeklinde kodlanan ifadeye olumlu yanıt veren katılımcı sayısının (f=33) olumsuz yanıt veren katılımcı sayısından (f=14) fazla olduğu görülmektedir. Olumlu yanıt veren öğretmenler %70.2 Türkçe öğrenme sürecinin başarılı geçmesi ile akademik başarının arttığını belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenci ile ilgilenme daha fazla olmakta bu da öğrencinin akademik başarısını etkilemekte. Çok kişili ortamlarda herkese saygı duymayı öğrenir.” (KÖ 2)

“Eğitimde başarı sağladığını düşünüyorum. Kültürel ve sosyal açıdan pek faydası olduğunu düşünmüyorum.” (KÖ 5)

“Bazı öğrenciler okuma yazma öğrendikçe daha hevesli oluyorlar. Uzun zaman içinde başarılarının artabileceğini düşünüyorum.” (KÖ 6)

“ Bireysel eğitim alan öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilmesi için daha başarılı olacaklarını düşünüyorum.” (KÖ 8)

“Öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Ancak sınıf yönetimi, öğrenci davranışları yönünden faydalı olduğunu düşünmüyorum.” (KÖ 10)

“Akran ve sınıf derslerinden geride olmasına rağmen çoğu öğrenciden daha başarılı gösteriliyor. Bireysel eğitim alıyorsa aynı sınava tabi tutulmalıdır. (KÖ 14)

“Bireysel eğitim alan öğrencilerin başarılarında gözle görülür bir artış muhakkak olacaktır. (KÖ 32) ifadelerine yer vermişlerdir.

İkili öğretmen uygulamasının akademik başarıya katkısı olarak incelediğimizde ise olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranının %29.8 olduğu görülmektedir. Öğretmenler; olumsuz görüş bildirmelerine sebep olarak, mülteci öğrencilerin sadece dil öğrenebildiklerini ve diğer derslerde etkili olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin akademik başarıya karşı olumsuz görüşleri şu şekildedir:

“İkili öğretmen uygulaması yerine sınıf mevcudu azaltılıp ikinci öğretmene ayrı sınıf verilse daha verimli olur.” (KÖ 7)

“Bu konuda kararsızım. Çok bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Uzun süreçte nasıl etkisi olur gözlemlemek lazım.” (KÖ 19)

“Çok fark olmuyor çünkü dil bilmiyorlar.”(KÖ 28) şeklinde belirtmiş ve dil bilmemelerinin akademik başarıya olumsuz etkisi olduğunu vurgulamıştır.

“Diğer öğrencilere göre daha geride oldukları için çok fark edilmiyor.”(KÖ 41)

“Türkçe bilmedikleri için hep geriden geliyorlar.” (KÖ 46) diyerek Türkçe bilmediklerini ve öğrenene kadar geriden geleceklerini belirtmiştir.

İkili öğretmen uygulaması ilk kez denenen bir uygulama olduğundan dolayı birtakım eksiklikleri olan ve yeterince planlaması yapılmayan bir uygulamadır. Öğretmenlerin çok kültür bir sınıfta başka bir öğretmenler birlikte ders yapmaları durumuna alışkın olmadıkları için öğretmenlerin kafalarında sınıf yönetimi, öğrencilerde oluşabilecek olumsuz davranışlar, uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarına etkileri, okul ve sınıf kurallarına uyma, Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin nasıl gelişeceği gibi sorular ortaya çıkmıştır. Uygulama süresince oluşabilecek sorunlar öngörülmesine rağmen beklenmedik sorunlara çözümler üretmek adına iki öğretmen arasındaki iletişimin kuvvetli olması çözüme çabuk ulaşmayı kolaylaştırmışsa da iletişimi iyi olmayan öğretmenler arasında çözüme kavuşturulmayan sorunlar meydana gelmiştir. Yapılan bu araştırma sonunda elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin çoğu, uygulamanın yabancı öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği ve akademik başarılarına olumlu katkılar sağladığı görüşündedir.

Araştırmada alt problemlerden biri olan ikili öğretmen uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili PIKTES öğretmenlerine ait bulgular Tablo 4. 8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8.

*İkili öğretmen uygulaması hakkında PIKTES öğretmenlerinin görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları*

| Tema                       | Kod                           | Olumlu |       | Olumsuz |       |
|----------------------------|-------------------------------|--------|-------|---------|-------|
|                            |                               | f      | %     | f       | %     |
| Türkçe Öğretimi            | Uygulanabilir/Uygulanamaz     | 5      | %62.5 | 3       | %37.5 |
| Uyum Sağlama               | Aidiyet/Yabancılık Çekme      | 5      | %62.5 | 3       | %37.5 |
| İkinci öğretmen olmak      | Olumlu/Olumsuz                | -      | -     | 8       | %100  |
| Akademik Başarı            | Geliştiriliyor/Geliştirmiyor  | 6      | %75   | 2       | %25   |
| Yaygınlaştırma             | Yaygınlaşmalı/Yaygınlaşmamalı | 6      | %75   | 2       | %25   |
| Farklı Derslerde Kullanımı | Uygulanabilir/Uygulanamaz     | 5      | %62.5 | 3       | %37.5 |

Tablo 4.8' ye göre PIKTES öğretmenlerinin gözünden ikili öğretmen uygulaması altı ana tema üzerinden incelendiği görülmektedir. Araştırmaya 8 PIKTES öğretmeni katılmıştır.

Tablo 4.8' de ikili öğretmen uygulamasında Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında PIKTES öğretmenlerinin 5'i Türkçe öğretiminin uygulanabilirliği konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

“Kalabalık sınıflarda dil bilmeyen öğrenciler sınıfa kazandırılıyor.” (PÖ 2)

“Türkçe okuma yazma dersleri için faydalı.” (PÖ 5) şeklinde ifade etmiştir.

Olumsuz görüşler incelendiğinde Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlerin 3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenler, olumsuz görüş belirtmenin sebep olarak okuma-yazma konusunda dil öğretiminin gerçekleştiğini fakat konuşma ve anlama konularında eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Dersten alınan verim ve hâkimiyet açısından çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Hem okuma-yazma hem de Türkçe öğretimi aynı anda pek mümkün olmuyor.” (PÖ 1)

“Fayda olarak öğrencilerin bireysel olarak kendi hızlarında ilerlemesi sağlanıyor zarar: konuşma çalışmaları yapılamıyor.” (PÖ 7)

“Suriyeli öğrenciler okuma yazma konusunda hızlı ilerliyor fakat konuşma konusunda çok ilerleme kaydedilmiyor.” (PÖ 8) şeklinde ifade etmiştir.

PIKTES öğretmenleri, ikili öğretmen uygulamasında ana görevi icra eden öğretmenlerdir. Bu nedenle bu öğretmenlerin görüşleri önemlidir. Öğretmenlerin, uygulamada Türkçe öğretimi konusunda görüşleri olumlu yöndedir. Özellikle hiç dil bilmeyen ve okuma ve yazma becerileri zayıf öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Az sayıda öğretmen ise Türkçe öğretimi konusunda olumsuz ifadelerle yer vermiştir. Öğrencilerde konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince gelişme göstermemesini neden olarak göstermişlerdir.

Öğrencilerin okula uyum sağlama hakkında PIKTES öğretmenlerinin 5'i öğrencilerin okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirme konusunda olumlu görüş belirtirken 3'ü olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konu hakkındaki olumlu görüşleri şöyledir:

“Sınıfta hâkimiyeti olumsuz etkiliyor. Çocuklarla daha fazla ilgilenilmeye imkân sağlıyor.” (PÖ 1)

“Olumlu yanları yanında olumsuz yanları da var. Disiplin sorunu olumsuz yanı öğrencilerle daha fazla ilgilenme olumlu yanı.”(PÖ 4)

“Dil öğretimlerine katkısı var, özellikle Türkçe konuşmalarına önem verilirse düzelme olabilir.” (PÖ 8) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıfa uyum konusunda olumsuz düşünen öğretmenlerin sayısı ise 3’tür. Öğretmenler, bu konuda öğrencilerin Türkçe konuşamadıkları için kuralları öğrenemediğini ve arkadaş edinemediklerini belirtmişlerdir. PIKTES öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Etkiliyor. Bir taraftan okuma-yazma öğretimi yapılırken farklı bir konu anlatımı yapmak zor oluyor. Çocukların dikkatleri de dağılıyor.” (PÖ 1)

“Bunun ekstra bir faydası olmuyor çocuklar genelde okul arkadaşlarından etkileniyor.” (PÖ 3)

“Eğitimlerine katkısı var fakat davranışsal olarak sınıftaki ana öğretmenden kopuyorlar.” (PÖ 7) ifadelerine yer vermişlerdir.

Okula uyum konusunda ise öğretmenlerin gözlemleri olumlu yöndedir. Öğrencilerin dil öğrenmesi ve kendileriyle bireysel olarak ilgilenilmesi, sınıf ortamına uymalarını etkilemektedir. Türkçe dil becerileri gelişen öğrencilerde olumsuz davranış geliştirme azalmış ve sınıf öğretmeniyle iletişimleri güçlendiği için sorunlar konuşularak ortadan kaldırılmıştır. Olumsuz düşünen öğretmenler ise öğrencilerde oluşan kafa karışıklığı ve diğer öğrencilerden ayrı olarak öğretim görmeleri nedeniyle uyumlarının zora sokulduğunu ifade etmişlerdir.

İkinci öğretmen olmak konusunda olumlu görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin hiçbirisi sınıf ortamında ikinci öğretmen olmak istemediklerini belirtmişler ve arka planda kalmanın doğru olmadığını ifade etmişlerdir.

İkinci öğretmen olma konusunda PIKTES öğretmenlerinin 8’i olumsuz görüş belirtmişlerdir. Buna neden olarak öğretmenler; geri planda kalmak istememelerini ve ayrı sınıfta Türkçe öğretimi yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenleri ifadeleri şöyledir:

“Otorite olması gerektiği gibi sağlanamıyor ve yapmak istenenler tam anlamıyla yapılamıyor. Bu yüzden de eksiklik hissi oluyor.” (PÖ 1)

“Pekiye hissedilmiyor. Kendini geri planda hissediyorsun.” (PÖ 2)

“Oyun ablası gibi hissediyorum.” (PÖ 3)

“Mesleki olarak bir doyumsuzluk oluyor.” (PÖ 4)

“Kendimi pasif ve yetersiz hissediyorum.” (PÖ 5)

“İş yükü olarak daha az yoruluyorum fakat daha aktif olmak isterdim.” (PÖ 6)

“Arka planda kalmak kötü hissettiriyor.” (PÖ 7)

“Kendimi öğretmen gibi hissetmiyorum.” (PÖ 8) ifadelerine yer vermişlerdir.

Çok kültürlü sınıfta ikinci öğretmen olma konusunda PIKTES öğretmenlerinin hepsi olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu araştırma açısında çelişki oluşturmaktadır. Fakat uygulamanın birçok yönden olumlu olduğunu düşünmelerine rağmen ikinci öğretmen olma konusunda olumsuz görüş bildirmelerinin nedeni kendilerini arka plana atılmış, pasif, mesleki gelişim açısında yetersiz ve öğretmen gibi hissetmemeleridir. Uygulama her ne kadar sınıf öğretmenine ve Suriyeli öğrencilere fayda sağlasa da ikinci öğretmene faydası çok azdır.

İkili öğretmen uygulamasında akademik başarı ile ilişkili öğretmen görüşlerine bakıldığında, olumlu görüş belirten PIKTES öğretmenlerinin sayısı 6’dır. Öğretmenler olumlu görüş bildirirken öğrencilerin, bireysel öğretim görmesinin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin belirttikleri olumlu görüşler şöyledir:

“Biraz daha hızlı öğreniyorlar.” (PÖ 1)

“Düzenli bir çalışma ile akademik başarılarında ilerleme olmakta.” (PÖ 2)

“Çocuklarla daha fazla ilgilenebilme imkânı oluyor. Bu sayede çocuklar öğretmenlerinden daha fazla faydalanabilir.” (PÖ 3)

“Öğrenci ile ilgilenme daha fazla olmakta bu da öğrencinin akademik başarısını etkilemekte. Çok kişili ortamlarda herkese saygı duymayı öğrenir.” (PÖ 4)

“Eğitimde başarı sağladığını düşünüyorum. Kültürel ve sosyal açıdan pek faydası olduğunu düşünmüyorum.” (PÖ 5)

“Bazı öğrenciler okuma yazma öğrendikçe daha hevesli oluyorlar. Uzun zaman içinde başarılarının artabileceğini düşünüyorum.” (PÖ 6)

“Eğitimlerine katkısı var fakat davranışsal olarak sınıftaki ana öğretmenden kopuyorlar.” (PÖ 7)

“Dil öğretimlerine katkısı var, özellikle Türkçe konuşmalarına önem verilirse düzelme olabilir.” (PÖ 8) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Akademik başarı hakkında olumsuz görüş bildiren öğrenmelerin sayısı 2’dir. Öğretmenler, öğrencilerin uzun zamanı ihtiyacı olduğunu o süreçten sonra akademik başarıya bakılabileceğini belirtmişlerdir. Konu hakkında öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“Henüz çok erken ilerleyen zamanlarda artış olur.” (PÖ 5)

“Çok fazla etki etmiyor bu uygulama.” (PÖ 8) şeklinde ifade etmiştir.

İkili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması konusunda öğretmenlerin 2'si olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Bu uygulamanın kaldırılıp bunun yerine sınıf mevcutları azaltılmalıdır.”(PÖ 3)

“Böyle bir uygulamanın sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.”(PÖ 4) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

İkili öğretmen uygulamasının akademik gelişimlerine etkisi konusunda öğretmenlerin görüşleri neticesinde elde edilen bulguların olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler dil becerileri gelişen çocukların öğretim faaliyetlerine katılım oranlarının arttığını gözlemlemiş ve çalışmalara daha çok ağırlık vererek konuşma becerilerinin de arttırılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

İkili öğretmen uygulaması yaygınlaştırılmalı sorusuna olumlu görüş belirten PIKTES öğretmenlerinin sayısı 6'dır. Öğretmenler bu konuda kalabalık sınıflarda ve Suriyeli öğrencilerin çok olduğu yerlerde uygulanabileceği görüşündedirler. Yaygınlaştırma sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

“Eğer sınıftaki ulaşılmak istenen hedef aynı ise olabilir.” (PÖ 1)

“Okul ve sınıf ortamı bunu gerektiriyorsa olabilir fakat mevcut koşullar sağlanabiliyorsa gerekli değil.” (PÖ 2)

“Suriyeli öğrencilerin çok olduğu kalabalık okullarda kullanılabilir.” (PÖ 5)

“Kalabalık okullarda olabilir.” (PÖ 6)

“Suriyeli öğrencilerin çok olduğu kalabalık okullarda kullanılabilir.” (PÖ 7)

“Sınıf mevcutlarının fazla olduğu okullarda belki uygulanabilir fakat az olan yerlerde gerek yok.” (PÖ 8) ifadelerine yer verilmiştir.

Farklı derslerde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerine bakılacak olursa olumlu düşünen öğretmenlerin sayısı 5'tir. Bu konuda öğretmenler bireysel öğretim yapılabilecek derslerde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. PIKTES öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Geride kalan öğrencilere ulaşılması daha kolay olabilir.” (PÖ 2)

“Beden eğitimi, resim, müzik derslerinde olabilir. Branş öğretmeni yanında sınıf öğretmeni olabilir.” (PÖ 6)

“Matematik dersinde olabilir.” (PÖ 7)

“Köy okullarında birleştirilmiş sınıflarda verilen derslerde olabilir.”

(PÖ 8) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Farklı derslerde kullanımı hakkında öğretmenlerin 3'ü olumsuz düşünmektedir. Farklı derslerde kullanımı hakkında öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Çok fazla etkisi olmuyor çünkü okuma yazma da tahta kullanımının olmaması bu uygulamayı etkisiz kılıyor.” (PÖ 3)

“Bu uygulamanın kaldırılması gerektiğini düşünüyorum.” (PÖ 4)

“Türkçe okuma yazma dersleri için faydalı, fakat diğer derslerde bir öğretmen aktif oluyor.” (PÖ 5) ifadesine yer vermiştir.

İkili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması ve farklı derslerde kullanılması konusunda elde edilen bulgular olumlu yöndedir. PIKTES öğretmenleri, uygulamanın kalabalık ve Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu sınıflarda uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca ilkokullarda müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar derslerde branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin birlikte derse girmelerinin öğrenciler açısından olumlu olacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra matematik derslerinde uygulanabileceği görüşündedirler. Yaygınlaştırma ve farklı derslerde kullanımı konusunda olumsuz düşünen öğretmenler ise uygulamanın sadece dil öğretimine katkısı olduğunu ve bu uygulamanın kaldırılarak sınıf mevcutlarının azaltılmasını uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

#### 4.3. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yapılan bu araştırmada üçüncü alt problem “İkili öğretmen uygulamasının gelecekte kullanılabilirliği nasıldır ve genele yayılabilir mi?” şeklinde belirlenmiştir. Konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek adına öğretmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanan “İkili Öğretmen Uygulaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 1)” uygulanmıştır. Görüşme formu, uygulamada görev alan kadrolu ve PIKTES öğretmenlerine yüz yüze olacak şekilde uygulanarak elde edilen bulguların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İkili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması ve farklı derslerde kullanımı konusunda öğretmenlere; “Gelecekte bu uygulamanın yaygınlaştırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?” ve “Farklı derslerde bu uygulamanın olmasına nasıl bakıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Araştırmada alt problemlerden biri olan ikili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması ile ilgili öğretmenlere ait bulgular Tablo 4. 9’ de verilmiştir.

Tablo 4.9.

*İkili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması hakkında öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları*

| Tema                            | Kod                           | Olumlu |       | Olumsuz |       |
|---------------------------------|-------------------------------|--------|-------|---------|-------|
|                                 |                               | f      | %     | f       | %     |
| Yaygınlaşmalı                   | Olumlu/Olumsuz                | 27     | %57.4 | 21      | %42.6 |
| Farklı Derslerde Kullanılabilir | Uygulanabilir/<br>Uygulanamaz | 25     | %53.1 | 21      | %46.9 |

Uygulamanın yaygınlaştırılması konusunda öğretmenlerin bildirdiği görüşler iki ana tema üzerinde incelenmiştir.

Yaygınlaştırılmalı teması incelendiğinde öğretmenlerin %57.4'ü olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Olumlu düşünen öğretmenler; uygulamanın kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini kolaylaştırması ve bireysel ilgi bekleyen öğrencilerin okula ve sınıfa kazandırılması açısından uygun bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“Bence okulların fiziksel şartlarına bağlı olarak bazı okullarda uygulanabilir. Öğrenci sayısının çok, derslik sayısının az ve yabancı uyruklu öğrenci sayısının da fazla olduğu okullarda uygulanabilir.” (KÖ 1)

“Yani uygulanabilir ama sınıfın asıl sorumlusu bir öğretmen olacak. Diğer öğretmen kendini sürekli yardımcı olarak mı görecektir? Peki, bu yardımcıyı nasıl etkiler?” (KÖ 6)

“1.sınıflara özel olursa faydalı olur diye düşünüyorum.” (KÖ 12)

“Sınıf mevcudu fazla olan sınıfta bu uygulama daha iyi olur.” (KÖ 14)

“Suriyeli öğrenci bulunan sınıflarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum.” (KÖ 16)

“Kalabalık sınıflar için uygun olabilir.” (KÖ 17)

“Olumlu olacağını düşünüyorum.” (KÖ 18)

“Yabancı öğrenci sayısı artarsa tabi ki güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Kısa sürmesini umut ediyorum.” (KÖ 19)

“Özel eğitim olarak yaygınlaşabilir.” (KÖ 27)

“Uygulama kalabalık şehirlerde bulunan kalabalık okullarda kullanılabilir.” olarak görüş bildirmiştir. (KÖ 40)

“Okuma yazma öğrenen 1. sınıf öğrencilerin çok kalabalık olduğu okullarda olabilir.” (KÖ 43)

“İhtiyaca göre yaygınlaştırılabilir.” (KÖ 46) ifadelerine yer vermişlerdir.

Farklı derslerde kullanılabilirliği ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı %53.1'dir. Öğretmenler bireysel öğretim isteyen derslerde bu

uygulamanın kullanabileceğini belirtmişlerdir. Konu hakkında öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- “Farklı derslerde öğretmenlerimizin yeterlilik alanlarına göre istifade edilebilir.” (KÖ 2)
- “Haftanın belirli gün ve saatlerinde kadrolu öğretmenin ihtiyaç duyduğu derslerde olabilir.” (KÖ 7)
- “Farklı anlatım ve yöntemlerden dolayı faydalı olabilir.” (KÖ 12)
- “Matematik derslerinde faydası olabilir.” (KÖ 19)
- “Özel eğitim derslerinde uygulanmalıdır.” (KÖ 21)
- “Bireysel beceri gerektiren derslerde olabilir.” (KÖ 22)
- “Matematik derslerinde öğrencilerle birebir ilgilenilmesi gerektiğinde olabilir.” (KÖ 23)
- “Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde olabilir.” (KÖ 25)
- “Türkçe dersleri ve İngilizce derslerinde olabilir.” (KÖ 26)
- “Beden eğitimi gibi öğrenci kontrolü zor olan derslerde olabilir.” (KÖ 29)
- “Öğrencilerin zor kontrol edildiği dersler için uygulanabilir.” (KÖ 37)
- “Öğrenciyle tek başına ilgilenilmesi gereken dersler de olabilir.” (KÖ 38)
- “Kaynaştırma öğrencilerin bulunduğu sınıflarda işlenen derslerde olabilir.” (KÖ 39)
- “Özel eğitim derslerinde uygulanmalıdır.” (KÖ 41)
- “Okul öncesi derslerinde uygulanabilir.” (KÖ 42) biçiminde ifade etmişlerdir.

Olumsuz düşünceler incelendiğinde uygulamanın yaygınlaştırılması hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı %42.6’dır. Öğretmenler uygulamanın eksikliklerinin olduğunu ve başka okullarda uygulanmasının zor olacağını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

- “Bir mutfakta nasıl iki kadın olmazsa bir sınıfta da uzun ve kalıcı bir süre için ikinci öğretmenin varlığının doğru olmadığını düşünüyorum.” (KÖ 2)
- “Yaygınlaştırılmasını doğru bulmuyorum. Okullara gerekli fiziki imkân sağlanmalı ve dil öğretimi için ayrı derslikler açılmalı.” (KÖ 3)
- “Okul bahçesinde öğrencilerin kaynaştırması sağlanmalı. Öğretmen açısından Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler bir arada olmamalı.” (KÖ 4)
- “Sınıf öğretmeni ve öğrencinin mahremiyet alanıdır. Başka bir öğretmenle birlikte derse girmek istemem.” (KÖ 8)
- “Çok gerekli bulmuyorum. Bu uygulama sadece anlık çözümdür. Uzun vadede okullardaki fiziki şartların düzeltilip sınıf mevcutlarının azaltılması daha etkili olacak.” (KÖ 9)
- “Farklı branşlarda da etkisini gösterecekse çok iyi olur. Belli başlı branşlarda olması diğer branşlara ihtiyaç olmadığı anlamını taşıyor.” (KÖ 15)

“Yaygınlaştırılması uygun olmaz.” (KÖ 38)

“Hayır, yaygınlaştırılmamalı tüm okullarda uygulanması zordur çok karışıklıklar olur.” (KÖ 42)

“Kalabalık okullarda olabilir diğer türlü olmaz.” (KÖ 45) ifadelerine yer vermişlerdir.

Farklı derslerde kullanılabilirliği konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin oranı ise %46.9’dur. Öğretmenler uygulamanın sadece dil öğretimi için kullanılabileceğini diğer derslerde kullanımının zor olacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Farklı derslerde iki öğretmenle ders imkânsıza yakın derecede zor.”

(KÖ 1)

“Fayda sağlamayacağını düşünüyorum.” (KÖ 5)

“Her öğretmenin öğretme stili ve disiplin anlayışı farklıdır. İki öğretmenin birlikte olması öğrencileri olumsuz etkileyebilirim.” (KÖ 6)

“Öğrenciler açısından yararlı olacağını, ancak öğretmen açısından yararlı olmayacağını düşünüyorum.” (KÖ 8)

“Türkçe derslerinde etkili. Diğer derslerde çok faydası yok.” (KÖ 18)

“Diğer derslerde faydası olmaz.” (KÖ 28)

“Başka bir derste nasıl faydası olacağını bilmiyorum.” (KÖ 34)

“Türkçe dışındaki derslerde zor olur uygulaması.” (KÖ 35)

“Uygulamanın amacı dil öğrenimini geliştirmek bu yüzden diğer derslerde kullanılamaz.” (KÖ 36) ifadelerine yer verilmiştir.

İkili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması ve farklı derslerde kullanımı konusunda öğretmenlere yöneltilen sorular çerçevesinde elde edilen bulgular neticesinde öğretmen görüşleri olumlu yöndedir. Öğretmenler uygulamanın kalabalık sınıflar ve Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda uygulanabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler uygulamanın dil öğretimi konusunda farklı okullarda uygulanabileceğini düşünmektedirler. Özellikle Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda sınıf mevcudunun fazlalığı dikkat çekmektedir. Tek bir öğretmenin bu durum karşısında tüm öğrencilere yetişmesi mümkün değildir. Bu nedenle uygulamanın diğer okullarda uygulanarak üzerine daha fazla çalışmaların yapılmasını gerekmektedir.

#### 4.4. İkili Öğretmen Uygulamasının Öğretmen ve Öğrencilere Katkısına İlişkin Bulgular

Yapılan bu araştırmada dördüncü alt problem “İkili öğretmen uygulamasının öğretmen ve öğrencilere nasıl katkısı vardır?” şeklinde belirlenmiştir. Konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek adına öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan “İkili Öğretmen Uygulaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. İkili öğretmen uygulamasının öğretmen ve öğrencilere katkısı konusunda öğretmenlere; “Sınıfınızda başka bir öğretmenin olması sizin ders anlatımınızı etkiliyor mu?”, “Başka bir öğretmenin aynı sınıfta olması sizi rahatsız eder mi?” ve “İkili öğretmen uygulamasının faydaları ve zararları sizce nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Görüşme formu, uygulamada görev alan kadrolu ve PIKTES öğretmenlerine yüz yüze olacak şekilde uygulanarak elde edilen bulguların analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada alt problemlerden biri olan ikili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması ile ilgili öğretmenlere ait bulgular Tablo 4. 10’ da verilmiştir.

Tablo 4.10.

*Öğretmene katkıları açısından ikili öğretmen uygulaması hakkında öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları*

| Tema                     | Kod                           | Olumlu |       | Olumsuz |       |
|--------------------------|-------------------------------|--------|-------|---------|-------|
|                          |                               | f      | %     | f       | %     |
| Öğretimi Kolaylaştırma   | Kolaylaştırıyor/Zorlaştırıyor | 30     | %63.8 | 17      | %36.2 |
| Sınıf Yönetimi           | Sağlıyor/Sağlamıyor           | 22     | %46.8 | 25      | %53.2 |
| İkinci Öğretmenin Olması | Rahatsız ediyor/Etmiyor       | 24     | %51   | 23      | %49   |

İkili öğretmen uygulamasının öğretmenler açısından sağladığı yararlar konusundan öğretmenlere ait görüşlerin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 4.10’ da verilmiştir. Bu tabloya göre ikili öğretmen uygulaması sınıf öğretmenlerinde hangi etkileri bıraktığı üç tema üzerinde incelenmiştir. Tablo 4.10’ a baktığımızda belirlenen üç ana tema şu şekilde sıralanmıştır: Öğretimi kolaylaştırma, Sınıf yönetimi, Uyum sorunlarıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde Türkçe dil becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin Türkçe dil becerisi gelişmiş öğrencilere nazaran daha

çok sorunlarla karşılaştıkları ortaya konmuştur. Dolayısıyla dil seviyesindeki gelişmelerin öğrencilerde uyum konusunda ve davranışlar konusunda yaşanan sorunları azalttığı görülmektedir. Öğrencilerde yaşanan bu sorunları çözmek için geliştirilen ikili öğretmen uygulamasında öğrencilerin yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna yanıt veren öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

İkili öğretmen uygulamasının öğretimi kolaylaştırma teması incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin %63.8'i ikili öğretmen uygulamasının öğretimi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin, sınıfta bulunan sorunlu öğrencilerin bireysel olarak öğrenim görmesiyle birlikte diğer öğrencilerin derse daha çok odaklandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Kalabalık sınıflarda yardım açısından bakarsak iki öğretmen de kendini rahat hissettiği sürece uygun olabilir.” (KÖ 8)

“İki öğretmenin olmaması kalabalık sınıflarda öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilmesi bakımından faydalıdır.” (KÖ 12)

“Hayır etkilemez. Etkileme olsa bile olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü yanımda bilgili ve becerili bir öğretmenin olması hem benim hem de öğrencilerimin faydasıdır.” (KÖ 13)

“Derslerde daha dikkatli ve titiz olmamı sağlıyor.” (KÖ 14)

“Kalabalık sınıflar için güzel bir uygulama. Öğretmenler daha az yorulur.” (KÖ 23)

“İki öğretmen de sınıfla ilgilenince kontrol etmeyi kolaylaştırıyor.” (KÖ 26)

“Öğretmenin işini kolaylaştırıyor.” (KÖ 28)

“Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerle ilgilenmek zor oluyor fakat iki öğretmen olması fayda sağlıyor.” (KÖ 30)

“Evet, biraz etkiliyor, fakat iki öğretmen olması sınıfın daha rahat kontrolünü sağlıyor.” (KÖ 35)

“İkili öğretmen uygulaması sınıfın içinde geri kalmış öğrencilerin birebir ders işlemesine yardımcı olan bir uygulama.” (KÖ 41)

“Öğretmene yardımcı olan bir uygulama.” (KÖ 46) ifadelerine yer verilmiştir.

Sınıf yönetimi konusunda ise kolaylık sağlayıp sağlamadığı sorulduğunda ise öğretmenlerin %46.8'inin olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenler; sınıf yönetimi konusunun, iki öğretmen arasındaki yetki meselesinin çözümü ve aradaki anlaşmaya bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kalabalık sınıflar için öğrencileri

kontrol açısından faydalı bulmuşlardır. Sınıf yönetimini kolaylaştırması konusunda öğretmenler çoğunluğu olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İkili öğretmen uygulamasının öğrenci eğitimine katkısı oldukça fazla olduğunu düşünüyorum. Kalabalık sınıflarda her öğrenciye vakit ayıramıyorsun. Böylece diğer öğrencilere de fırsat tanınmış oluyor.”

(KÖ 6)

“Suriyeli öğrenci bulunan sınıflarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum.” (KÖ 16)

“Kalabalık olan sınıflarda çok büyük bir destek olduğunu düşünüyorum.” (KÖ 17)

“Faydalı tarafı sınıf yönetimi açısından daha kolay geçiyor, zararlı tarafları olduğunu düşünmüyorum.” (KÖ 18)

“Sınıf yönetimi açısından daha iyi oluyor.” (KÖ 19)

“Sınıflar çok kalabalık olduğu için fayda sağladığını düşünüyorum.”

(KÖ 20)

“İki öğretmen de sınıfla ilgilenince kontrol etmeyi kolaylaştırıyor.”

(KÖ 26)

“Evet, biraz etkiliyor, fakat iki öğretmen olması sınıfın daha rahat kontrolünü sağlıyor.”

(KÖ 35) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan bir diğer soru ise “ikinci bir öğretmenin sizinle aynı sınıfta olması sizleri rahatsız eder mi?” sorusudur. Bu soruya rahatsız etmez şeklinde cevap veren öğretmenlerin oranı %51’dir. Öğretmenler özellikle sınıftaki yetki ve anlaşabilme konuları üzerinden ikinci bir öğretmenin rahatsız etmeyeceğini düşünmektedir. Bu konuda öğretmen görüşleri şöyledir:

“Hayır, etkilemez. Etkileme olsa bile olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü yanımda bilgili ve becerili bir öğretmenin olması hem benim hem de öğrencilerimin faydasıdır.”

(KÖ 13)

“Biraz etkiliyor. Fakat iki öğretmen anlaşabilirse sorun olmaz.” (KÖ 19)

“Öğretmenler yetki konusunda anlaşırılsa etkilemez.” (KÖ 21)

“Hayır, çok fazla etkilemiyor aksine oldukça yardımcı oluyor.” (KÖ 36)

“Etkilemiyor, ilk başlarda biraz farklı geliyordu zamanla sınıf kontrolü konusunda anlaştık.” (KÖ 37)

“Anlatımı mı etkilemiyor ben normal derslerime devam ediyordum.” (KÖ 43)

“İkinci öğretmen ile anlaşabildiğim sürece bir sorun teşkil etmiyor.”

(KÖ 44) şeklindeki ifadeler yer verilmiştir.

Olumsuz görüşlere bakıldığında ise öğretimi kolaylaştırması konusunda öğretmenlerin %36.2’si ikili öğretmen uygulamasının öğretimi kolaylaştırmadığını düşünmektedir. Buna neden olarak da öğretmenlerin sınıfta başka bir öğretmenin

olmasının öğrencilerde dikkat bozukluğu olması ve gürültü oluşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi kolaylaştırması konusunda verdikleri olumsuz cevaplar şöyledir:

“Mekân açısından aynı ortamı paylaşmak zor olabilir. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi sözünden yola çıkılırsa her insanın öğretim modeli farklıdır. Öğrencilerin bunlar arasında ikilemde kalması sonucu olabilir.” (KÖ 2)

“Her öğretmenin öğretme stili ve disiplin anlayışı farklıdır. İki öğretmenin birlikte olması öğrencileri olumsuz etkileyebilirim.” (KÖ 6)

“Bir faydası yok. Sınıfta diğer öğrencilerin; ikinci öğretmene ve ders verdiği öğrencilere dikkati kaymasıdır.” (KÖ 11)

“Hayır etkilemiyor. Ancak sınıfta sessizlik hâkim bir ortam olduğunda sınıf içinde farklı bir sesin olması dikkat dağıtıcı olabilir.” (KÖ 15)

“Sınıf düzeyinin altındaki öğrencilerle bireysel çalışmaların olmasından dolayı faydalı bir uygulama. Yalnız sınıftaki iki öğretmen, öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabiliyor.” (KÖ 17) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi konusunda ise olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı %53.2’dir. Öğretmenler sınıfta iki öğretmenin olmasının sınıfta kargaşaya sebep olduğunu, öğrencilerin bir öğretmen izin vermeyince diğerine yöneldiğini belirterek ikili öğretmen uygulamasında sınıf yönetiminin zor olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuyu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“Sınıf yönetimi açısından elverişsiz buluyorum. Sınıfta sürekli bir gürültü ve disiplinsizlik görülüyor.” (KÖ 3)

“Öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Ancak sınıf yönetimi, öğrenci davranışları yönünden faydalı olduğunu düşünmüyorum.” (KÖ 10)

“Sınıf kontrolü konusunda sıkıntılar oluşuyor.” (KÖ 26)

“Öğrenciler izin konusunda iki öğretmeni de rahatsız ediyor.” (KÖ 25)

“Sınıfta izin konusunda sıkıntılar yaşanıyor.” (KÖ 29)

“Sınıfta kargaşa olmasına neden oluyor.” (KÖ 30)

“İki öğretmenin aynı sınıfta olması uygun olmuyor.” (KÖ 35)

“Sınıf kontrolü konusunda sorun çıkarıyor, öğrenciler kimden izin isteyeceğini şaşırıyor.” (KÖ 41)

“Çok iyi bir uygulama değil çünkü iki öğretmen aynı sınıfta olmaz. (KÖ 42) şeklinde belirtmişlerdir.

Sınıfta ikinci bir öğretmenin olması konusunda olumsuz düşünenlerin oranı ise %49’ dur. Öğretmenler sınıfta bir öğretmen olmasını düşünerek derslere yalnız

girmeyi ve rahat olmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda ikinci öğretmenin olması konusunda öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Sınıfta başka bir öğretmen olması tabi ki etkiler. Sonuçta sürekli seni gözetleyen biri var, rahat hareket edemezsin.” (KÖ 4)

“Sınıf, öğretmen ve öğrencinin mahremiyet alanıdır. Başka bir öğretmenle birlikte derse girmek istemem.” (KÖ 8)

“Evet etkiler. Tek beni değil öğrencileri de etkiler.” (KÖ 12)

“Evet, etkiler. Başka birinin sınıfta olması hem öğrencileri hem de öğretmeni rahatsız eder. (KÖ 15)

“Tüm gün aynı sınıfta olmak güzel olmuyor.” (KÖ 31)

Araştırmada alt problemlerden biri olan ikili öğretmen uygulamasının öğrencilere yararı ile ilgili öğretmenlere ait bulgular Tablo 4.11’ de verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Öğrenciler açısından ikili öğretmen uygulaması hakkında öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları*

| Tema                      | Kod                               | Olumlu |       | Olumsuz |       |
|---------------------------|-----------------------------------|--------|-------|---------|-------|
|                           |                                   | f      | %     | f       | %     |
| Türkçe Öğrenme            | Kolaylaştırıyor/<br>Zorlaştırıyor | 38     | %80.9 | 9       | %19.1 |
| İki Öğretmene Karşı Tutum | Olumlu/Olumsuz                    | 35     | %74.4 | 12      | %25.6 |
| İşbirliği                 | Grupla çalışma/çalışmama          | 33     | %70.2 | 14      | %29.8 |

İkili öğretmen uygulamasının öğrencilerin yararına olup olmadığı hakkında öğretmen görüşleri Tablo 4.11’ de verilmiştir. Bu tabloda ikili öğretmen uygulamasını hakkında toplanan verileri inceleyebilmek adına üç farklı tema üzerinden incelenmiştir. Bu temalar; Türkçe öğrenme, İki öğretmene karşı tutum ve işbirliğidir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı %80.9’dur. Öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşlerinin oranı oldukça yüksektir. Bunun nedeni olarak öğretmenler; öğrencilerin bireysel olarak öğrenmelerinin daha olduğunu ve kendi hızlarında dil öğretiminin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu hakkında öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Birebir ilgilenilen öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda kendi hızlarıyla ilerliyorlar.” (KÖ 22)

“Sosyal olarak öğrencilerde olumlu gelişmeler oluyor. Türkçe öğrendikçe daha da girişken oluyorlar.” (KÖ 23)

“Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için iyi.” (KÖ 24)

“Özel olarak ilgilenilen öğrenciler de Türkçe öğrenme konusunda ilerleme kat ediliyor.” (KÖ 37)

“Türkçe okuma yazma konusunda oldukça yardımcı olan bir uygulama.” (KÖ 38)

“Sınıftaki diğer öğrencilerin yanında hiç Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerin dil gelişimleri için iyi bir uygulama.” (KÖ 39)

“Öğrencilere Türkçe öğretmek için iyi bir uygulama.” (KÖ 48) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin iki öğretmene karşı tutumları konusunda ise olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı %74.4’dir. Tablo 4.10’ da belirtildiği gibi öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sınıfta iki öğretmenin bulunmasını olumlu karşıladıkları gözlemlemişlerdir. İkinci öğretmene karşı öğrenci tutumları konusunda öğretmen görüşleri şöyledir:

“Farklı öğretim modelleriyle karşılaşmaları çocuklar için bir zenginliktir. Çünkü hem öğretmende bir farklı düşünce, bakış açısidir.” (KÖ 2)

“İki farklı öğretmen iki farklı şeyler öğreteceği için farklı davranış ve kültürler ortaya çıkar. Bunun faydası olabilir.” (KÖ 13)

“Sınıftaki farklılıkları kolayca azaltabilmek adına faydalı olduğunu düşünüyorum.” (KÖ 43) şeklinde ifade etmişlerdir.

İşbirliği konusu hakkında ikili öğretmen uygulamasının yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %70.2’dir. Öğretmenlerin bu konuda hakkında olumlu görüş bildirmesinin nedeni ise Türkçe öğrenmeye başlayan öğrencilerin daha çok sınıfa uyum sağladıkları ve sınıftaki diğer öğrencilerle kaynaşma sağladıkları için işbirliği yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında öğretmen görüşleri şöyledir:

“Kalabalık sınıflarla baş etmeyi kolaylaştırır. Birebir veya küçük 2-3-4 kişilik ayrı bir grup eğitimine imkân sağlar. Sınıfta bazı durumlarda çift başlılık yaratabilir.” (KÖ 1)

“Farklı kültürlerin kaynaşmasında harika bir uygulama.” (KÖ 15)

“Kendi öğrenme hızlarına göre ilerleme fırsatları olduğu için sınıftan kopmadan ilerleme sağlanıyor.” (KÖ 24)

“Sınıf içinde iki öğretmenin olması grup çalışmalarını kontrol altında tutmayı sağlıyor.” (KÖ 41)

“Grup çalışmalarında işe yarıyor.” (KÖ 45) şeklinde ifade etmişlerdir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise Türkçe öğrenme konusunda %19.1 oranında mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenemedikleri düşüncesindedirler. Bunun nedeni olarak öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda

eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Konu hakkında öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- “Faydası: Öğrencilerin okuma yazması için olumlu Zarar: Türkçe konuşma ve anlama konusunda olumsuz.” (KÖ 6)
- “Suriyeli öğrenciler okuma yazma konusunda hızlı ilerliyor fakat konuşma konusunda çok ilerleme kaydedilmiyor.” (KÖ 8)
- “Okuma konusunda faydası var fakat Türkçe konuşma da pek faydası yok.” (KÖ 47)
- “Konuşma ve anlama konusunda eksikleri var.” (KÖ 33)
- “Türkçe konuşamadıkları için hala sorunlar yaşanıyor.” (KÖ 46) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

İki Öğretmene karşı öğrencilerin olumsuz düşündüğünü belirten öğretmen oranı ise %25.6’dır. Buna gerekçe olarak öğrencilerin sınıfta iki öğretmen olmasının kafalarını karıştırdığını ve diğer öğretmenin sadece Suriyeli öğrencilerle ilgilenmesi olarak görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- “Bir faydası yok. Sınıfta diğer öğrencilerin; ikinci öğretmene ve ders verdiği öğrencilere dikkati kaymasıdır.” (KÖ 11)
- “Sınıftaki farklı öğrencilere faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıfta iki öğretmenin birlikte olması çocuklar açısından öğretmen karmaşası, öğretmen açısından ise otorite sorunu yaratabilir.” (KÖ 13)
- “Sınıfta iki başlılık oluyor.” (KÖ 25)
- “Sınıfta iki öğretmenin olması öğrencilerin dikkatini dağıtmasına neden oluyor.” (KÖ 40)
- “Mekân açısından aynı ortamı paylaşmak zor olabilir. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi sözünden yola çıkılırsa her insanın eğitim modeli farklıdır. Öğrencilerin bunlar arasında ikilemde kalması sonucu olabilir.” (KÖ 2) şeklinde görüş bildirmiştir.

İşbirliği teması hakkında görüş bildiren öğretmenlerin %29.8’i ise ikili öğretmen uygulamasının öğrenciler arasında işbirliğini zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- “Mecburi bir durum olarak görüyorum. Derslik yetersizliğinden dolayı zorunda kaldığımız bu durum.” (KÖ 1)
- “Düzensiz işleyen bir uygulama tam olarak alt yapısı yok.” (KÖ 43)
- “İlk defa uygulanan bir uygulama olduğu için aksilikler ortaya çıkıyor.” (KÖ 46)
- “Sınıfta kargaşa olmasına neden oluyor.” (KÖ 30) şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmen görüşleri neticesinde İkili öğretmen uygulamasının öğretmenlere ve öğrencilere katkıları tespit edilmiştir. Öğretmenlere katkılarına bakılacak olursa öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerini işinin

kolaylaşması sınıfta ikinci bir öğretmenin bulunmasıyla iş yükünün azalması ve dil bilmeyen öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek zorunda kalmamaktadır. Öğrencilerle tek tek ilgilenme fırsatı bulunmaktadır. İlkokulda öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek, yazılarını ve ödevlerini kontrol etmek, onlara geri dönütler vermek çok önemlidir bu nedenle bireysel olarak ilgilenilme fırsatı bulan öğretmenler, öğrencilerdeki gelişimi daha rahat gözlemleyebilmektedir. Sınıfta oluşabilecek istenmedik davranışların önüne geçmek adına hem ön tarafta hem de arka tarafta öğretmenin bulunması olumlu etki yapmaktadır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışmalara yer verilmiştir.

#### 5.1. Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Çok Kültürlü Eğitime

##### Yönelik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen

##### Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın birinci alt problemi “Çok kültürlü sınıf ortamında derse giren kadrolu öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları, kültürlerarası duyarlılıkları ve sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan araştırmada, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki bir ilkokulda 50 öğretmene uygulanan Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği’nden elde edilen bulgularına dayanmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında birkaç noktanın özellikle ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Öncelikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, çok kültürlü eğitim konusunda olumlu görüşler taşımakta, çok kültürlü eğitimi desteklemektedir. Araştırmaya katılım sağlayan kadrolu öğretmenlerin çoğunun mesleki eğitim sürecinde çok kültürlü eğitime yönelik bir eğitim almamış olmalarına rağmen tutum, yeterlilik ve duyarlılık açısından olumlu bir çizgide olmaları, sınıflarında öğrenim gören mülteci öğrencilerin eğitimlerine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

Eğitimin ana görevlerinden biri öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Öğrenme ortamları, öğretim programları ve öğrenme yöntemleri belirlenirken bu öncelik dikkate alınmalı ve öğrencilerin farklı olana karşı duygudaşlık geliştirmelerine yönelik çalışmalar ortaya konulmalıdır. Anadolu coğrafyası yüzyıllardır farklı kültürlere ev sahipliği yapmasıyla hoşgörü duygusunun gelişmesini sağlamış bir alt yapıya sahiptir. Bu alt yapının temelinde

farklı kültürlerle bir arada yaşama mecburiyeti baş göstermektedir. Farklı dil, din ve kültüre mensup insanların aynı toprakları paylaşması, planlanan eğitim politikalarını da etkilemektedir. Coşkun (2006)' a göre Türkiye'nin gelecekte oluşturacağı projeler, programlar, öğretmen yetiştirme modeli, eğitim materyalleri geliştirme çalışmaları çok kültürlü eğitim çerçevesinde yeni yaklaşımlara açık olmak durumunda kalacaktır.

Genel anlamda çok kültürlü eğitim kavramı; öğrencilerin kültürel farklılıklara karşı ön yargılarını azaltarak akademik başarılarını artırırken kültürel duyarlılık kazanmalarını (Dunn, 1997) sağlarken bir yandan da bir arada yaşayabilmeyi öğretmeyi amaçlayan bir kavramdır (Coşkun, 2006). Bu durumda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı tutum ve kültürlerarası duyarlılık geliştirebilme yeterliliklerini arttırmaya yönelik çalışmalarda bulunmaları gerekmektedir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dil öğretimine önem verilmesi çok kültürlü eğitimin ana unsurlarından birini oluşturmasının yanı sıra dili öğretme konusunda yeterli becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi de önemlidir. Çok kültürlü eğitim konusunda yeterlilik kazanmış öğretmenlerin, kendi sınıflarında bulunan farklı dil, din ve etnik kökene mensup öğrencilerin tümüne adaletli davranma konusunda yeterli öz veriye sahip ve mevcut öğretim programının uygulanması aşamasında gerekli esnekliği sağlayabilecek bir eğitim almış olmaları çok kültürlü sınıf ortamı oluşturabilmeleri açısından önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin bulundukları sınıf ortamını oluşturan farklılıklara ilişkin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek adına Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır.

Benzer nitelikteki araştırmalar incelendiğinde; Toprak, Başol ve Yazıcı'nın (2008) Tokat ilinde yaptığı çalışmada; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirdikleri ve destek verdikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarında mezun olunan fakülte, branş, kıdem, görev yaptıkları okulun eğitim kademesi ve eğitim yaşantılarının geçtiği yerin kültürel yapısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Polat'ın (2012) okul müdürlerinin çok kültürlülük eğitime ilişkin bakış açılarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri gözlemlenmiştir.

Aslan ve Kozinoğlu'nun (2017) Van ilinde öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Aynı çalışmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre; branşı sosyal bilimler olan öğretmenler, diğer branş öğretmenlerine göre; iki dilli öğretmenlerin tek dilli öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime daha olumlu tutum sahibi olduğu görülmüştür.

Demircioğlu ve Özdemir'in (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çok kültürlü eğitime karşı tutumlarının daha olumlu olduğu görülürken yaş ve mezun oldukları değişkenlere göre çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Özdemir ve Dil'in (2013) Çankırı ilinde yaptıkları öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarına yönelik çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Çalışmada katılımcıların çok kültürlü tutumlarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı çalışmada eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olmuş öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun'un (2012) Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların çok kültürlü tutumlarının; cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, anne babanın eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Demir ve Demir'in (2009) Erasmus öğrenci değişimine katılan öğrencilerin içinde bulundukları sosyal ve kültürel atmosfere ilişkin deneyimleri tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada kültürel farklılıkları dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Ögüt ve Olkun' un (2018) Selçuk Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmada Türk ve yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yabancı dil bilme düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Bulut ve Başbay (2015) öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kıdem, yaşamlarını geçirdikleri yerleşim yeri, okul türü değişkenlerine farklılık gösterdiği tespit edilirken cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ağırman ve Ercoşkun (2017)' un öğretmen yeterliliklerini ve öğretmen liderlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen liderlik düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Ocak, Olur ve Tepe (2019)' nin Afyonkarahisar' da yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve sınıf içi uygulamalar oluşturmada ortak bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Toprak (2008)'in ilköğretim II. Kademe öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliliklerinin yeterli olduğu görülürken; Yıldırım (2016)' da yaptığı çalışmada ilköğretim I. kademe ve II. kademe görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın taramasında elde edilen bu sonuçlar göz önüne alındığında yapılar çalışmalar gösteriyor ki öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarında yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre çok kültürlü eğitim konusunda kendini yeterli algılayan öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara dikkat ederek çok kültürlü eğitim ortamı oluşturma ve farklı yöntem ve teknikleri kullanma yönünden olumlu olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Buna karşın araştırmacının öğretmenlerle yaptıkları yüz yüze görüşmelerde bazı sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki öğrencilere ait görüşleri arasında öğrencilerinin kültürel farklılıklarının bilincinde olmadıklarını belirtmeleri göze çarpmaktadır. Bu durum öğrencilerin erken yaş döneminde olması ile ilişkilendirilmiştir. Oysa yapılandırıcı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programı çerçevesinde öğretmenlerin öğrencilere bireysel farklılıklara ilişkin öğrenme desteği vermeleri beklenmektedir (Başol, Yazıcı ve Toprak, 2009).

## **5.2. İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemi “İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanları Nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. 2011 yılında Suriye de meydana gelen iç savaştan dolayı Suriyeli mültecilerin Türkiye ye göç etmesiyle ülkemizin

demografik yapısından önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Suriye den gelen yaklaşık 3 milyon 600 bin mültecinin %46'61 inin oluşturan 0-18 yaş arası çocukların eğitimi konusunda ne yapılacağı tartışmaları konu olmuştur. Özellikle Suriye sınırında bulunan güney illerinde yoğun göçler nedeniyle okullarda öğrenci mevcutlarında aşırı bir artış olmuştur.

2016 yılında Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit fırsatlarda yararlanabilmelerini sağlamak ve göç ettikleri ülkenin dilini öğrenerek hayatlarını sürdürebilmeleri amacıyla AB delegasyonu ve MEB arasında imzalanan protokol neticesinde PIKTES adlı projenin uygulanması öngörmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin ikili öğretmen uygulaması hakkında görüşlerine göre uygulamanın Türkçe okuma ve yazma becerileri yönünden olumlu sonuçları olduğu tespit edilmiştir. Fakat konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre ikili öğretmen uygulamasının kalabalık sınıflarda, sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, Türkçe dil becerileri gelişmemiş öğrencilerin bireysel öğrenim tekniklerinden yararlanarak kendi hızlarında ilerleme imkânı sunularak uyum konusunda sorunlarını çözmeye çalıştığı, sınıf ve okul kurallarını öğrenme ve bu kurallara uyma konusunda çabuk uyum sağladıkları, ortak etkinliklerle birlikte, diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle kaynaşmasını sağladığı tespit edilmiştir.

İkili öğretme uygulamasının olumlu yanlarının yanında olumsuz yanları da bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenlere uygulanan görüşme formu neticesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenler uygulamanın plansız olması, iki öğretmen arasındaki anlaşmazlık yaşanması, öğrencilerde oluşabilecek kafa karışıklığının yaşanması, diğer öğrencilerin bireysel öğretim alan öğrencilerin ayrıcalıklı olduğunu düşünmesi; aynı sınıf ortamını paylaşan iki öğretmenin uyguladıkları yöntemler konusunda farklılıkların olması ve sınıf ortamını başka bir öğretmen ile paylaşmak, istemeyen sınıf öğretmenlerinin rahatsız olması bu olumsuz yanların başında gelmektedir. Ayrıca ikinci bir öğretmenin varlığı özellikle alt sınıflarda bulunan öğrencilerde kafa karışıklığına neden olmakla birlikte sınıf hâkimiyeti konusunda çelişkiler yaşanmaktadır olumsuz sonuçlarına ulaşılmıştır.

İkili öğretmen uygulaması hakkında yapılan alanyazın taramasında benzer uygulamaların olduğu görülmüştür. Bu uygulamaların daha çok özel girişime ait

eğitim kurumlarında olduğu bilinmektedir. Uygulamaların hepsi birbirinden bağımsız ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmektedir. Ankara ilinde Jale Tezer Koleji'nde buna benzer bir uygulamanın uygulandığı tespit edilmiştir. Bunun dışında Amerikan Kültür Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına bağlı Amerikan Kültür Kids okullarına ikili öğretmen uygulamasına benzer bir uygulamanın olduğu görülmüştür. “Her sınıfta 2 Öğitmen” adıyla hayata geçirilen bu uygulamada anaokulu sınıflarında iki öğretmen bulunmaktadır. Uygulamaya göre, bir öğretmen Türkçe konuşurken diğer öğretmen İngilizce konuşmaktadır. İstanbul ilinde Küçükçekmece ilçesinde bulunan Mehmet Akif İnan İmam Hatip Ortaokulu'nda Kalite Takip Sistemi (KTS) Eylem planları doğrultusunda aynı zümre öğretmenlerinin ortak derslere birlikte girdikleri görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada ikili öğretmen uygulamasına benzer eğitim uygulamalarının olduğu görülürken hedef kitle incelendiğinde diğer uygulamalardan ayrılmaktadır.

### **5.3. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İkili Öğretmen Uygulaması Yaygınlaştırılabilir Mi?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin araştırma bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ikili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılabilir olup olmamasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin %57'4 olumlu ve %42'6 olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına ikili öğretmen uygulaması görüşme formu ile ulaşılmıştır. Görüşme sonuçlarının analizi yapılırken yaygınlaştırılabilir ve farklı derslerde uygulanabilir temaları çerçevesinde içerik analizi yapılmıştır.

Uygulanabilirlik konusunda elde edilen sonuçlara göre ikili öğretmen uygulamasının başka okullarda da işlevsel olarak gerçekleştirilmesi konusunda katılımcıların olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Farklı derslerde kullanımı konusunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ikili öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması hakkında olumlu görüşlerine gerekçe olarak kalabalık okullarda sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan zorluklar aşılabilmesini sağlaması ve tüm öğrencilerle yeterli ilginin gösterilebilmesi olarak görüş belirtmişlerdir. Bu duruma karşı araştırma sonucunda uygulamanın yaygınlaştırılması konusunda olumsuz sonuçlar da ortaya çıkmıştır.

Olumsuz görüş belirten öğretmenler uygulamanın; diğer okullarda uygulanmasının zor olacağını, uygulamanın anlık çözümler sunacağını ve okullarda ayrı dersliklerin açılarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesini gerekçe olarak belirtmişlerdir.

#### **5.4. İkili Öğretmen Uygulamasının Öğretmen ve Öğrencilere Katkısına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İkili Öğretmen Uygulamasının Farklı Derslerde Kullanılabilir Mi?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin ikili öğretmen uygulamasının öğretmenlere katkısı hakkında görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma bulguları okulda görev yapmakta kadrolu öğretmenlerin uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu veri toplamam aracı ile elde edilmiştir. Görüşme formu öğretmenlere yüz yüz olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ikili öğretmen uygulamasının, öğretmenlere sağladığı katkılar hakkında ulaşılan sonuçlara göre; sınıfta bireysel olarak ilgilenemedikleri öğrencilerin durumları konusunda kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin hepsiyle ilgilenme fırsatı sunmaktadır, sınıf içi ödev kontrolünün daha hızlı gerçekleşmesini sağlamaktadır, sınıfta ikinci öğretmenin olması öğrencilerde oluşabilecek olumsuz davranışların görülmesini ve anında müdahale edilerek dersin akışını sağlamaktadır.

İkili öğretmen uygulamasının öğrencilere sağladığı katkılar hakkında elde edilen araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere kendi hızlarında ilerleme fırsatı tanınması, öğrencilerin uyum konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik müdahalenin kolay olması, kendileriyle bireysel olarak ilgilenen içine kapanık öğrencilerin motivasyonlarına olumlu katkı sağlaması, kalabalık sınıflarda tüm öğrencilere ulaşılabilmeyi sağlaması, mülteci öğrencilerin anlaşılama korkusu üzerine gidilerek bu öğrencilere psikolojik destek sağlaması sonuçlarına ulaşmıştır.

Benzer uygulamalara bakıldığında İstanbul ilinde bir ortaokulda aynı zümreden olan öğretmenlerin sınıf ortamını paylaşımları ile öğrencilerin aynı dersi farklı iki öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanmaları amacıyla uygulanmaktadır. Diğer bir uygulama; Amerikan Kültür Koleji’ne bağlı anaokullarında uygulanan “Her sınıfta iki eğitimci” adlı uygulamadır. Bu uygulamanın

amacı, öğrencilerin hem Türkçeyi hem de İngilizceyi duyarak öğrenmelerini sağlamaktır. Bunların dışında 1997 yılında MEF okulları tarafından her öğrenciyle özel olarak ilgilenmeyi sağlamak amacıyla uygulamaya koyulan iki öğretmenli uygulama ve Delta Anaokulları tarafından aynı sınıf ortamını iki İngilizce öğretmenin paylaşılmasıyla ortaya konulan uygulama, ikili öğretmen uygulamasına benzer uygulamalardır.

Sonuç olarak yapılan araştırma elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmenler ikili öğretmen uygulamasının öğretmen ve öğrencilere olumlu katkıları olduğu görüşündedirler.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Aşağıda araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

##### **6.1.1. Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki dil öğretiminin temel bileşenleri içinde “dilsel ve kültürel çeşitliliğe değer veren bir öğrenme ortamını” oluşturulmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bu öğrenme ortamlarının oluşması için sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki değil okul yönetimi ve diğer çalışanlarında arasında oluşturulacak kuvvetli bir bağın ortaya konulmasıyla mümkün olacaktır. Okul bünyesinde faaliyet gösteren tüm bireylerin ortak çıkarları doğrultusunda geliştirilecek stratejiler ile farklı kültürel dokulardan oluşan bütünleştirici çok kültürlü bir okul iklimi oluşturmak mümkün kılınacaktır. Bu iklimin içinde bireylerin zayıf yönlerini geliştirici ve güçlü yönlerini ortaya çıkarabilecek eğitim programlarının varlığı titizlikle değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek adına yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar;

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirlemek adına yapılan bu araştırmada ikili öğretmen uygulamasına katılan öğretmenlere uygulanan Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular

sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Gaziantep ilinde bir ilkokulda yapılan araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında kültürel çeşitlilik ve çok kültürlü eğitim ile ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Gözüküçük, 2015; Kılıçoğlu, 2015; Özdemir ve Dil, 2013; Polat, 2012; Toprak, Başol ve Yazıcı, 2009) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin katıldığı araştırmalarda elde edilen sonuçlarının yanı sıra Damgacı ve Aydın (2013); Demir (2012) yapılan araştırmalarda öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu görülürken kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ve sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeylerinin ise “yüksek düzeyde” olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin ortalamaları, erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında kıdem değişkenine göre kıdem süresi “6-10 yıl” ve “1-5 yıl” olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik ölçeği sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları dikkate alındığında bir ilk ilkokulda yapılması nedeniyle yeterli örnekleme ulaşılamadığı görülmüştür. Bu araştırmaya benzer çalışmaların farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren bölgelerde yapılarak örneklem seçimi konusunda genişletilmiş halde öğretmen adaylarına, branş öğretmenlerine, akademisyenlere ve diğer eğitim paydaşlarına uygulanması önerilmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan kadrolu öğretmenlerin mezun oldukları eğitim fakültelerinde ve içinde bulundukları mesleki süreçte çok kültürlü eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamalarına rağmen araştırma sonunda çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olması öğretmenlerin, sınıflarındaki farklılıklara

yaklaşımlarını da olumlu etkileyeceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılım sağlayan bazı öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılıklarının düşük olduğu tespit edilirken sınıflarındaki farklılıklar için yeterli olmadıklarını düşündükleri görülmüştür. Bu öğretmenlerin konu hakkında olumsuz düşüncelerinin nedeni olarak mesleki yaşantılarında henüz yeni olmaları ve içinde bulundukları durum karşısında yeterli tecrübeye sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumda Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları göz önüne alındığında çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili derslerin eksikliği göze çarpmaktadır.

### **6.1.2. İkili Öğretmen Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Sonuçlar**

Genel olarak akranlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşmalarına rağmen hem Türkçe bilmemeleri hem de farklı bir kültür ve eğitim çevresinden gelmeleri nedeniyle birtakım sorunlar ile karşılaşmışlardır. Bu durum onların psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine ve uyum süreçlerinin gecikmesine sebep olmuştur. Bu uyum süreçlerinin kısaltılması ve Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmak adına ikili öğretmen uygulaması hayata geçirilmiştir. bireyselleştirilmiş eğitim yöntemleri çerçevesinde, okuma ve yazma etkinlikleri ile entegrasyon süreci daha da hızlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu uygulama diğer okullarda yapıldığı gibi Suriyeli öğrencileri, diğer öğrencilerden ayırıp farklı sınıflarda Türkçe öğretimi yapmak yerine aynı sınıf ortamında akranları ile eğitim almalarını sağlayarak Türk eğitimi ve kültürünü yakından tanımalarına olanak vermiştir. Çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması aynı sınıf ortamında iki öğretmenin görev alarak iki farklı öğretim yöntemi kullanılması olarak tanımlanabilir. Daha basit tanımla uygulamada aynı sınıfta bir asıl öğretmen ve bir de PIKTES öğretmenin bulunduğu uygulamadır. Uygulamanın olumlu ve olumsuz yanlarını belirleyebilmek adına uygulamada görev yapan öğretmenlere ve PIKTES öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Yapılan bu araştırmada belirlenen alt problemlerde belirtilen ikili öğretmen uygulamasının olumlu sonuçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kalabalık sınıflarda tek bir öğretmenin üzerine düşen yükü hafifleterek sınıf yönetimi konusunda sınıf öğretmenine kolaylık sağlanmaktadır.

- Her öğrencinin öğrenme şeklinin ve hızının aynı olmadığı bilinmektedir, bu uygulama ile öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler sınıf ortamından ayrılmadan bireysel öğretim tekniklerinden faydalanabilmektedirler.
- Dil bilmeyen öğrenciler, okuma ve yazma konusunda dil bilen öğrencilerin hızına daha hızlı ulaştıkları görülmüştür.
- Türkçe bilmeyen mülteci öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları ikinci öğretmenin yardımı ile daha kolay aşılabilmektedir.
- Okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda ikinci öğretmenin bireysel olarak yardımları ile öğrencilerin kuralları daha hızlı öğrendikleri gözlemlenmiştir.
- Birebir ilgilenilen öğrencilerin ev sahibi ülkenin kültürüne uyumu konusunda daha anlayışlı yaklaştıkları gözlemlenmiştir.
- Sadece mülteci öğrencilere değil aynı zamanda öğrenme güçlüğü çeken Türk öğrencilere de bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinden yararlanmaları imkânı sunulmuştur.

Yapılan araştırma sonucunda ikili öğretmen uygulamasının olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanlarının da olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada belirlenen bir diğer soru ise ikili öğretmen uygulamasının olumsuz yanları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Aynı sınıf ortamını paylaşan iki öğretmenin anlaşma konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.
- Sınıf ortamını iki öğretmenin paylaşması öğrencilerde izin alma, söz hakkı isteme vb. davranışlar açısından kafa karışıklığına neden olmaktadır.
- Sınıf öğretmenin ikinci bir öğretmenin varlığından rahatsız olması ve dersini gerekli rahatlıkta işleyememektedir.
- Mülteci öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden ayrı tutulmaktadır.
- Mülteci öğrencilerin farklı bir öğretmenden ders alması, sınıftaki diğer öğrencilerin bireysel eğitim alan öğrencilere karşı ayrıcalıklı olduğunu düşünmesi ve olumsuz tavır takınmaktadır.
- Sınıfta bir öğretmenin olduğunu düşünen sınıf öğretmenin derslere giriş çıkış saatlerinde daha rahat tavırlar göstermektedir.

- Öğrencilerin okuma ve yazma konusunda sorunları çözüme kavuşmuş olmasına rağmen konuşma becerisinin geliştirilmesinde bu uygulama eksik kalmıştır.
- Bireysel olarak öğretim gören mülteci öğrencilerin genel ders işleyişini kaçırarak aradaki farkı açması gibi durumlar ikili öğretmen uygulamasının olumsuz yanlarını oluşturmaktadır.

### 6.1.3. İkili Öğretmen Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın belirlenen alt problemlerinden biri de ikili öğretmen uygulamasının gelecekte uygulanabilirliği ve yaygınlaştırılabilirliğinin tespit edilmesidir.

- Yapılan bu araştırmada uygulamanın özellikle kalabalık ve farklı kültürlerin bir araya geldiği çok kültürlü sınıflar için uygun bir uygulama olduğu belirlenmiştir. Fakat az sayıda öğrencinin olduğu ve benzer kültürden gelmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflar için gerekli olmadığı görülmüştür.
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunduğu okullarda bu uygulamaya başvurulabilir.
- Özellikle okula yeni başlamış olan ilköğretim 1. Kademe 1. Sınıf öğrencilerinin okuma-yazma öğrenme dönemlerinde onlara yardımcı olacak ikinci bir öğretmenin varlığı öğrencilerin okuma ve yazma konusunda hızlı bir ilerleme kaydetmelerini sağlayacağı ön görülmektedir.
- Bunun yanı sıra yaygınlaştırma adına ilköğretim 1. Kademe resim, müzik ve beden eğitimi gibi branş öğretmenlerinin girmesi gereken derslerde, sınıf öğretmenin yanında bu branşlarda uzmanlaşmış öğretmenlerin görev almaları öğrencilerin yararına olabileceği gözlemlenmiştir.
- Eğitim programlarında yapılacak düzenlemelerle branş derslerinin ilköğretim 1. sınıfa kadar indirilmesi görüşü, ikili öğretmen uygulamasının farklı branşlarda yaygınlaştırılabileceğini düşündürmüştür.
- Okul öncesi dönem de ise okul öncesi öğretmenlerinin; kontrolü zor, kalabalık sınıflarda iş yükünü hafifletmek ve tüm öğrencilere zaman ayırabilmesini sağlayabilmek için ikinci bir okul öncesi öğretmeniyle sınıfı paylaşması öğrencilerin gelişimine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

#### 6.1.4. İkili Öğretmen Uygulamasının Öğretmen ve Öğrencilere Katkısına İlişkin Sonuçlar

Yapılan bu araştırma da ikili öğretmen uygulamasının öğretmen ve öğrencilere ne tür katkılar sağladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmene katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler, bireysel olarak ilgilenemediği öğrencilerin durumları hakkında kontrol sahibi olmaktadır.
- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin hepsiyle ilgilenilebilmektedir.
- Herhangi bir işi çıktığında sınıftan ayrılabilmektedir.
- Ödev kontrol kısmında daha hızlı hareket edildiği için ders anlatım süresinde artış olmaktadır.
- Sınıf yönetiminde sorunlar daha az seviyeye indirgenmiştir.
- Öğrenciye olan katkıları ise şu şekilde sıralanabilir:
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme imkânı sağlanmıştır.
- Dil bilmedikleri için uyum sorunu yaşayan mülteci öğrencilerin kendileriyle ilgilenen bir öğretmenin bulunması sınıfa olan uyumları konusunda olumlu katkılar sağlamıştır.
- İçine kapanık mülteci öğrencilerde dil öğrendikçe eğitime katılım konusunda motivasyonları olumlu bir gelişim göstermiştir.
- Kalabalık sınıf ortamlarında arka sıralarda unutulmuş öğrenciler ikinci öğretmenin yardımıyla derslere yoğunlaşarak okuma ve yazma konusunda diğerlerinin seviyesine yaklaşmıştır.
- Türkçe öğrenmede karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.
- Mülteci öğrencilerin anlaşılabilmesi nedeniyle oluşan olumsuz davranışlar çözüme kavuşturulmuştur.

Araştırma sonucunda ikili öğretmen uygulamasının öğrencilere katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Kendileriyle birebir ilgilenilen Suriyeli mülteci öğrencilerin okula ve sınıfa uyumları hızlanmıştır.

- Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmeleriyle birlikte derslere adapte olmaları ile dil öğrenmeye olan motivasyonları artmıştır.
- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımlarında artış olmuştur.
- Kendilerine verilen görevleri istekle yaptıkları görülmüştür.
- Sınıf kurallarına ve okul kurallarına uyma konusunda sorunları azalmıştır.
- Keller planı çerçevesinde gruplar halinde çalışan öğrencilerde arkadaşlık duygusunun geliştiği görülmüştür.
- Olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle uygulanan rehberlik çalışmalarıyla bu olumsuzluklar en aza seviyeye indirgenmiştir.
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha çok vakit ayrılması sağlanarak öğrenmeleri için etkinliklerin artırılması sağlanmıştır.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmaya göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve ikili öğretmen uygulaması konusunda olumlu görüşleri mevcuttur. Fakat MEB bünyesinde görevli öğretmenlerin, mülteci çocukların uyumu ve eğitimi konusunda oldukça sıkıntı yaşadıkları araştırmada belirtilmiştir. Eğitimde çok kültürlü bir yapının olmasını desteklemeleri ve farklılıkların zenginlik olduğunu düşünen öğretmenler; öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendilerine güvenmektedirler. Araştırmada bir diğer dikkat çeken önemli bir nokta ise öğretmenlerin sınıfta bağımsız olmak istemeleridir. Kendileri ders işlerken başka bir öğretmenin yanlarında olmaları konusunda olumsuz bir tavır göstermişlerdir. Bunun nedeni ise sınıflarda iki öğretmenin anlaşıp anlaşamaması meselesinden gelmektedir. “Sınıfınızda başka bir öğretmenin olması sizin ders anlatımınızı etkiliyor mu?” soruna öğretmenlerin %40’ ı ikinci bir öğretmenin varlığından rahatsız olduklarını belirtirken %60’ ı ise ikinci bir öğretmenin ders anlatımını etkilemediğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise kendilerini etkilemediğini söylerken öğrencileri etkilediğini söylemişlerdir.

Yıl boyunca Türk ve Suriyeli öğrenciler bir arada bulunması Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerine oldukça önemli katkısı olmuştur. Türk öğrencilerden ayrı tutulan öğrencilere oranla %50 daha fazla kelime haznesine sahip olan bu öğrenciler bunun yanı sıra oyun ve etkinliklere daha fazla katılım gerçekleştirme isteğinde bulunmuşlardır.

## 6.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Çok kültürlü sınıfların mevcut olduğu bölgelerde eğitim programlarında esnek davranma olanağı verilerek farklı kültür özellikleri gösteren eğitim içeriklerine ve materyallerine duyulan ihtiyaçlar tespit edilerek uygulamaya alınmalıdır. Çok kültürlü sınıf ortamlarında Türkçe öğretimi konusunda hedef kitle olan mülteci çocukların sosyokültürel ve ekonomik şartları dikkate alınarak ihtiyaçlara yönelik bir öğretim programı oluşturmalı ve uygulanmalıdır. Oluşturulacak öğretim programının içeriği onların günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek, hayatlarını sürdürebilmeleri ve içine girdikleri kültürel yapıya uyum sağlayabilmeleri için gerekli dil bilgisini içermelidir. Bunun yanı sıra farklı kültür ve etnik kökenlerin bir araya geldiği okul iklimlerinde çok kültürlülüğü kucaklayabilecek ve kültürlerarası duyarlılık geliştirmiş öğretmenlerin görevlendirilmesi de uygun olacaktır.

Mülteci çocukların entegrasyonuna önem verilerek onların okula ve topluma aidiyeti konusunda çalışmalara destek verilerek ev sahibi ülkenin kültürünü ve yaşayış biçimini benimsemeleri sağlanmalıdır.

Ders içeriklerinde çok kültürlü konuları içeren söylemlere yer verilerek farklılıklara karşı çocuklarda birleştirici değerler oluşturulmalıdır. Türk çocukların da farklı kültürden gelen akranlarına karşı olumsuz tavır geliştirmenin önüne geçilerek hoşgörüyü bağlı bir sınıf ortamı oluşturmak gereklidir. Toplumda oluşan mültecilere karşı olumsuz düşüncelere önleyebilmek adına neden geldikleri, ne zaman gidecekleri veya nasıl yaşayıp eğitim aldıkları konusunda gazete, dergi vb. yazılı basında yazılar yazılmalı ve radyo, TV programlarıyla desteklenerek halka daha çok bilgi verilmelidir.

Okul ortamlarında birleştirici etkinlikler desteklenerek öğrencilerin bir arada etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır. Farklı kültürden gelen öğrencilerin birbirlerini tanımalarına önem verilmelidir.

İkili öğretmen uygulaması gibi farklı modeller denenerek uygulanabilirliği incelenmeli ve Türkçe öğretimi konusunda akademik çalışmaları olan uzmanlardan yardım alınarak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uluslararası eğitim çevresinde kullanılan modeller geliştirilmelidir.

Velilere Türk Eğitim Sistemi hakkında daha bilgilendirici seminerler verilerek farkındalık oluşturulmalıdır. Çocuk eğitimi hakkında rehberlik servislerinden yardım alınarak aile bilinci geliştirilmelidir. Tüm bunlar sonucunda Türkçe öğretimi daha sağlıklı ve daha bilinçli gerçekleştirilecektir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında tutulan bu uygulama yabancı öğrencilerin uyum konusunda yaşadığı sorunları daha kolay aşması ve dil öğrenme hızını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Suriyeli öğrenciler ile özel olarak ilgilenen PIKTES öğretmenleri, öğrencilerin davranışları konusunda da gözlem yaparak olumsuz davranışların kaynağını tespit etme ve çözüm bulma konusunda da ayrı bir tecrübe edinmişlerdir bu nedenle mülteci öğrencilerle ilgili yapılacak çalışmalarda bu öğretmenlerin görüşlerini başvurulmalıdır.

Türk öğrencilerle sürekli olarak iletişim halinde bulunan Suriyeli öğrenciler Türk dilini daha iyi anlayıp konuşmaya başlamışlardır. Bu öğrencileri farklı sınıflarda bulundurmak sosyal uyum sürecini yavaşlattığı fakat birlikte eğitim almaları dil öğrenimlerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Kendi ülkelerinden, ülkemize gelmek zorunda kalan bu öğrencilerin zihinlerindeki olumsuz algılar kırılarak, gelecekleri konusunda olumlu adımlar atmaları sağlanmıştır. Hedef kitledeki Suriyeli öğrencilerin velileri de proje konusunda bilgilendirilmesi çocuklar üzerinde olumlu etki göstermiştir. Bu nedenle mülteci çocukların eğitimi için oluşturulan PIKTES adlı projeye benzer projelerin yaygınlaştırılması için çalışmalara ağırlık verilerek bu alanda yetişen öğretmenlere destek verilerek alanda çalışma yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

Okul kültürü içinde bulunan davranışlarında da olumlu yönde davranış değişikliği meydana gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda dönem başında görülen şiddete olan meyil dönem sonuna doğru oldukça azalmıştır.

Bunun yanı sıra yaygınlaştırma adına ilköğretim 1. Kademedeki resim, müzik ve beden eğitimi gibi branş öğretmenlerinin girmesi gereken derslerde, sınıf öğretmenin yanında bu branşlarda uzmanlaşmış öğretmenlerin görev almaları öğrencilerin yararına olabileceği gözlemlenmiştir. Öğretim programlarında yapılacak düzenlemelerle branş derslerinin ilköğretim 1. sınıfa kadar indirilmesi görüşü, ikili öğretmen uygulamasının farklı branşlarda yaygınlaştırılabileceğini düşündürmüştür.

Okul öncesi dönem de ise okul öncesi öğretmenlerinin; kontrolü zor, kalabalık sınıflarda iş yükünü hafifletmek ve tüm öğrencilere zaman ayırabilmesini

sağlayabilmek için ikinci bir okul öncesi öğretmeniyle sınıfı paylaşması öğrencilerin gelişimine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

Çok kültürlü eğitim konusunda yeterlilik kazanmış öğretmenlerin, kendi sınıflarında bulunan farklı dil, din ve etnik kökene mensup öğrencilerin tümüne adaletli davranma konusunda yeterli öz veriye sahip ve mevcut öğretim programının uygulanması aşamasında gerekli esnekliği sağlayabilecek bir eğitim almış olmaları çok kültürlü sınıf ortamı oluşturabilmeleri açısından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sorunlara vakit kaybetmeden çözüm önerileri getirilmesi ve uygulamaya koyulmasının gerekliliği görülmektedir.



## KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri.
- Adamou, T. M. (2003). Multicultural Education And Democratic Enhancement. *Paper Presented in The Annual Meeting of the American Political Science Association*. August 28-31, Philadelphia.
- Aldridge, J., Calhoun, C. & Aman, R. (2000). Misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3).
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Yükseköğretimde çok kültürlü eğitim neden her zamankinden daha önemli: Küresel bir bakış açısı. *Uluslararası Akademik Entelektüel Çeşitlilik Dergisi*, 1-12.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çok kültürcülük Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Yayınevi
- Ar-Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (2017): 729-737
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çok kültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. (1. Baskı) (1, 25, 32-34, 55, 62, 83, 91-93, 145, 173-174) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*,
- Banks, J.A. ve Banks, C.A.M. (1993). *Multicultural Education: Issues And Perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion To Multicultural Education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). *United States of America John Wiley & Sons*.
- Banks, A. J. (2013). *Çok Kültürlü Eğitime Giriş* (5. Baskısından tercüme edilmiştir). (H.Aydın, Cev.) (18, 33, 56-57, 121). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Basım Tarihi: 16 May 2013).
- Banos, R.V. (2006). Intercultural Sensitivity Of Teenagers: A Study Of Educational Necessities *In Catalonia. Intercultural Communication Studies*..15(2),16-22 <https://www.uri.edu/iaics/files>,
- Başbay, A.(2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği, *Ege Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*,14(2), 585-608,
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Bayles, Peggy Porterfield. 2009. *Assesing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in Texas School District*. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.

- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). (Çev. Gündüz, O.) İstanbul. Kaktüs Yayınları.
- Belet Ş. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21
- Bialka S.C. (2017). Vakfın Güçlendirilmesi: Çok Kültürlü Sınıfta Özürllülüğe Yönelik Araçlar, *Çok Kültürlü Bakış Açıları Dergisi*, Sayı 3, Sayfa 172-177
- Biçer, N.; Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337- 1355.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Coşkun, H. (2006). *Türkiye’de kültürlerarası eğitim*. M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilânço denemesi*, (s.276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (ilahiyat-eğitim dkab karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34.
- Crawford, J. (1995). Bilingual education: history, politics, theory, and practice (3rd ed.). Los Angeles, CA: *Bilingual Educational Services*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approache*. California: Sage Publication.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*, (Chapter 1). Available at: [http://www.sagepub.com/upm-data/10981\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf)
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon England; Buffalo N.Y. Multilingual Matters.
- Cummins, J. ve Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual education* (2nd ed.). New York: Springer
- Çelik, H. (2008). Çok Kültürlülük ve Türkiye’deki Görünümü. *U.Ü.Fen-Edb Fak. Sosyal Bilimler Dergisi*. 15, s.319-332
- Çoban, A. E. Karaman, N. G. Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, Cilt:10 Sayı:1 s. 125-131.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186) , 72-84. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36198/407059>
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331

- Demir, A., Demir, S. (2009). Erasmus Programının Kültürlerarası Diyalog ve Etkileşim Açısından Değerlendirilmesi: Öğretmen Adaylarıyla Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 2. s. 9: 95-105.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, *International Journal Of Social Science* 6(1), 609-641.
- Demir, S. Üstün, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik Merkezilik Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) ,
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Dilmen, N. E. ve Öğüt, S. (2010). Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları. Marmara Üniversitesi Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı Bildirgesi içinde (237,247).
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 74-77.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Ehnholt, K. A., Smith, P. A. ve Yule, W. (2005). School-based cognitivebehavioural therapy group intervention for refugee children who have experienced war-related trauma. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 235-250.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: for replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Er, O. Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergen, H. ve Şahin, E. (2019) Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 377-405.
- Ertaş, H. Çiftçi-Kıraç, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- Fazel, M. ve Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Felder, R. M. and Brent, R. (2005). Understanding students differences. *Journal of Engineering Education*, 57-72.
- Ferguson, L. (2008). *Çok Kültürlülüğe Giriş*, *Future Worlds Center*, Editör: Yiannis Laouris, Nicoisa, Cyprus.
- Flook L. , Harvey C. , Barron B. ve Osher D. (2019) Öğrenme ve Geliştirme Biliminin Eğitim Pratiğine Etkileri, *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, Sayfa 97-140
- Fraenkel, J.R. Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How To Design and Evaluate Research in Education*, McGraw Hill Pub.
- Fretheim, M.(2007). *Assesing the Intercultural Sensitivity of Educators in an American International School*. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.
- Fritzsche, P. (2001). Unable To Be Tolerant? (Ed. Russell Farnen, Peter Fritzsche, Ivan Kos, Rüdiger Meyenberg), *Tolerance In Transition*, Oldenburg: BIS.
- Garcia, O. (2009). Bilingual education in the 21st century a global perspective. (First Edition) (17-18, 113, 134). United Kingdom: Wiley-Blackwell.

- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Urban Education Monographs  
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0gay.html>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- GİGM (2020). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (<https://www.goc.gov.tr/gecici-korumaya-aitkayit-islemleri>) adresinden 01.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- Grant, N. (1977). Educational Policy and Cultural Pluralism: a Task for Comparative Education. *Comparative Education*, 13(2), (Special Issue), pp. 139- 150.
- Garcia, O. (2009). Bilingual education in the 21st century a global perspective. (First Edition) (17-18, 113, 134). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. Zakharia, Z. ve Otcu, B. (2012). Bilingual community education and multilingualism: beyond heritage languages in a global city. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Gezer, M. İlhan, M. (2016) Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:13-2, Sayı:25, 2016-1, s.187-200.
- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education, *ERO: Educational Research Quarterly*, 6, (1-14).
- Gorski, P. C., Davis, S. N., & Reiter, A. (2013). An examination of the (in) visibility of sexual orientation, heterosexism, homophobia, and other LGBTQ concerns in US multicultural teacher education coursework. *Journal of LGBT Youth*, 10(3), 224- 248.
- Gorski, P. C. (2016) Çok kültürlü ve sosyal adalet öğretmen eğitimcilerinin daha iyi hale getirilmesi: çok kültürlü öğretmen eğitimi fakültesinin mesleki öğrenme ve destek ihtiyaçlarının niteliksel analizi. *Çok Kültürlü Eğitim Dergisi* 8:3, Sayfa 139-159.
- Gorski, P.C., Davis, S. N., Reiter. A. (2013) ABD'de çok kültürlü öğretmen eğitimi kursunda cinsel yönelim, heteroseksizm, homofobi ve diğer lgbtq kaygılarının (in) görünürlüğünün incelenmesi. *LGBT Gençlik Dergisi* 10:3, Sayfa 224-248.
- Gültutan, S, Kan, M. (2019). Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7 (2) , 71-86.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Hsu, S. H. T. ve Thomson, R. C. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 199-220.
- İnce, B. ve PHUTKARADZE, M. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler, *TURKOPHONE "Türkçe Konuşanların Dergisi"*, ISSN 2148-6808.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Karasar, N. (2007), *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı) (77, 79). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çok kültürlü ve çok dilli eğitim*. (1. Baskı) (11-12, 15, 54, 165-167, 180-181). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kıratlı, T. (2011). *Mülteci ve sığınmacıların toplumsal görünümü (Türkiye Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kırmızı F, Akkaya N. Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009; 25(25): 42-54.
- Kostova, Siyka Çavdarova. 2009. Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. Kaygı *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*. çev. Emin Atasoy. c. 12: 241-254.
- Kabaklı Çimen, L. (2019) Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlık ve Etnosantrizm Düzeyleri Arasındaki İlişkiler İncelemesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, *Avrupa Eğitim Hukuku ve Politikası Dergisi* 6(3):251-265
- Mahiroğulları, A. (2010). Küreselleşmenin Kültürel Değerler Üzerine Etkisi. *Journal of Social Policy Conferences*, 0 (50) , 1275-1288.
- Mahoney, S. L., & Schamber, J. F. (2004). Exploring the application of a developmental model of intercultural sensitivity to a general education curriculum on diversity. *The Journal of General Education*, 53(3-4), 311-334.
- May, S. ve Hornberger, N. H. (2008). Language policy and political issues in education (2nd ed.). New York: Springer.
- May, S., Modood, T. ve Squires, J. (2004). Ethnicity, nationalism and minority rights. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Mayer, C. ve Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *J Deaf Stud Deaf Educ*, 1(2), 93-107.
- Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” (FRIT) (2016) [avrupa.info.tr](http://avrupa.info.tr), adresinden 10.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS*, 8(15), 1428-1449.
- Munthe E. (2020) Norveçli Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Çok Kültürlü Sınıflar İçin Eğitilmesi – Öğrenci Öğretmenleri Ve Rehber Öğretmenler Hangi Bilgileri İfade Ediyor?, *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*,
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational researcher*, 21(8), 5-14.
- Özer, Y.Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Özdemir, Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M., Dil, K. (2013). Teachers’ Attitudes toward Multicultural Education: Case of Çankırı Province. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 46 (2) , 215-232 . DOI: 10.1501/Egifak\_0000001302.
- Özdemir, G. Y. (2004). İletişimin Ekonomi Politikası: İletişim Teknolojileri ve Kalkınma Söyleminin Eleştirisi, İletişim, s.19
- Özdemir, H. (2017). Suriyeli göçmen çocukların eğitimi ve dil öğretiminin önemi: Uluslararası gönüllülük esaslı bir proje olarak “Paper Airplanes”. A.

- Süleymanov, P. Sönmez, F. D. Ünver ve S. M. Akbaba (Eds.), *Uluslararası göç ve çocuklar* içinde (ss. 287-291). London: Transnational Press London.
- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çok Kültürlülük Ve Çok Kültürcülük. (Yüksek Lisans Tezi ), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Parekh, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan Press Ltd.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Rhoads, R. A. (1995). Multiculturalism and the community college: a case study of an immigrant education program. ERIC, ED383 371, 1-21.
- Said, E. W. ve Viswanathan, G. (2001). *Power, politics, and culture: interviews with Edward W. Said* (1st ed.). New York: Pantheon Books.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review* 57(4).
- Sophia Han. (2016) Öğretim çeşitliliği: bir öğretmen eğitimci için refleksif bir öğrenme fırsatı. *Eğitim Öğretim* 27:4, 410-426.
- Spinthourakis, J. A. , E. Karatzia-Stavlioti, Y. Roussakis. 2009. Pre-Service Teacher Intercultural Sensitivity Assesment as a Basis for Adressing Multiculturalism. *Intercultural Education*. c. 20. 267-276.
- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES). (2020). Erişim adresi: <https://piktes.meb.gov.tr/izleme> Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) [www.piktes.meb.gov.tr/izleme/piktes](http://www.piktes.meb.gov.tr/izleme/piktes) projesi\_nedir? 10 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şahin, Ç , Kurudayıoğlu, M , Tunçel, H , Öztürk, Y . (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları . *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2) , 36-45.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publication.
- Tuzcuoğlu, N. Betül Tunç, A. (2014). Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 7, Aralık, 510-521
- UNHCR (2019) Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü. 11 Ağustos 2020 tarihinde [www.unhcr.org:http://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multecilervesiginmacilar](http://www.unhcr.org/http://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multecilervesiginmacilar) Adresinden alındı.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Ünal, I.(2004).Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çok dilli, Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim. Komisyon Raporu, s. 144-148

- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013): 287-302
- Ünlü, Hatice (2011).“Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, s. 108-116.
- Vatandaş, Celalettin. 2002. *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çok kültürlülük*. 1.bs. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vermeulen, H. & Slijper, B., (2003) Multiculturalism in Canada, Australie en de Verenigde Staten, ideologie en beleid, 1950-2000, Amsterdam, Aksant.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Yanık, C. (2013) Dünyada ve Türkiye’de Çok Kültürlülük, Bursa: Sentez Yayınları.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Washington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and the challenge of academic achievement. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage, 495-510.
- Zolberg, A. R. ve Benda, P. M. (2001). *Global migrants, global refugees: problems and solutions*, New York: Berghahn Books.



**EKLER**

**EK 1: İkili Öğretmen Uygulaması Kadrolu  
Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

|                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1. İkili öğretmen uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?                                                                        |  |
| 2. Sınıfınızda başka bir öğretmenin olması sizin ders anlatımınızı etkiliyor mu?                                                |  |
| 3. İkili öğretmen uygulamasının öğrencilerin eğitimine, davranışlarına, sosyal ve kültürel yaşantılarına faydası olmakta mıdır? |  |
| 4. Gelecekte bu uygulamanın yaygınlaştırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?                                                      |  |
| 5. Farklı derslerde bu uygulamanın olmasına nasıl bakıyorsunuz?                                                                 |  |
| 6. Bireysel eğitim alan öğrencilerin başarı durumları diğer öğrencilere göre farklılık gösteriyor mu?                           |  |
| 7. Başka bir öğretmenin aynı sınıfta olması sizi rahatsız eder mi?                                                              |  |
| 8. Farklı bir okula gittiğinizde tamamlayıcı öğretmen olmak ister misiniz?                                                      |  |
| 9. İkili öğretmen uygulamasının faydaları ve zararları sizce nelerdir?                                                          |  |

Bu görüşme formu 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ilkokulda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan kadrolu öğretmenlere uygulanmıştır.

**EK 2: İkili Öğretmen Uygulaması PIKTES Öğretmenlere Yönelik  
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

|                                                                                                                               |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1. İkili öğretmen uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?                                                                      |  |
| 2. Sınıfınızda başka bir öğretmenin olması sizin ders anlatımınızı etkiliyor mu?                                              |  |
| 3. İkili öğretmen uygulamasının öğrencilerin eğitime, davranışlarına, sosyal ve kültürel yaşantılarına faydası olmakta mıdır? |  |
| 4. Gelecekte bu uygulamanın yaygınlaştırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?                                                    |  |
| 5. Farklı derslerde bu uygulamanın olmasına nasıl bakıyorsunuz?                                                               |  |
| 6. Bireysel eğitim alan öğrencilerin başarı durumları diğer öğrencilere göre farklılık gösteriyor mu?                         |  |
| 7. Sınıfta başka bir öğretmenin olması sizi rahatsız eder mi?                                                                 |  |
| 8. Siz de sınıf öğretmeni olduğunuzda sınıfta tamamlayıcı öğretmenin olmasını ister misiniz?                                  |  |
| 9. İkili öğretmen uygulamasının faydaları ve zararları sizce nelerdir?                                                        |  |
| 10. Sürekli bu şekilde öğretmenlik yapmak ister misiniz?                                                                      |  |
| 11. Kalabalık sınıf ortamında bireyselleştirilmiş eğitime bakışın nasıldır?                                                   |  |
| 12. Sınıf kontrolü başka öğretmen de iken kendini nasıl hissediyorsun?                                                        |  |
| 13. Bireysel olarak ders anlatırken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsun?                                                 |  |
| 14. Ders anlatım sırasında kullandığın materyaller var mı ya da materyal eksikliği hissediyor musun?                          |  |

Bu görüşme formu 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ilkokulda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan Piktes öğretmenlerine uygulanmıştır.

### EK 3: Kùltürlerarası Duyarlılık Öçeęi

|     | Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşünceinizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu öçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar olmadığını unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz. | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1.  | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.                                                                                                                                                                                                                                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 2.  | Bence, diğer kùltürlerin insanları dar görüşlüdür.                                                                                                                                                                                                                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 3.  | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.                                                                                                                                                                                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 4.  | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.                                                                                                                                                                                                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 5.  | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken söze nasıl başlayacağımı daima bilirim.                                                                                                                                                                                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 6.  | Farklı kùltürlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.                                                                                                                                                                                                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 7.  | Farklı kùltürlerden insanlarla vakit geçirmekten hoşlanmıyorum.                                                                                                                                                                                                                                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 8.  | Farklı kùltürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.                                                                                                                                                                                                                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 9.  | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.                                                                                                                                                                                                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 10. | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.                                                                                                                                                                                                                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 11. | Kùltürleri farklı akranlarım hakkında bir izlenim oluşturmadan önce bekleme eğiliminde olurum.                                                                                                                                                                                                    | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 12. | Farklı kùltürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.                                                                                                                                                                                                                            | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 13. | Farklı kùltürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.                                                                                                                                                                                                                                           | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 14. | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.                                                                                                                                                                                                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 15. | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissederim.                                                                                                                                                                                                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 16. | Farklı kùltürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.                                                                                                                                                                                                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 17. | Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.                                                                                                                                                                                               | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 18. | Farklı kùltürlerden insanların fikirlerini kabul etmem.                                                                                                                                                                                                                                           | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 19. | Bence, benim kùltürüm diğer kùltürlerden daha iyidir.                                                                                                                                                                                                                                             | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 20. | Etkileřimimiz sırasında kùltürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.                                                                                                                                                                                                          | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 21. | Kùltürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.                                                                                                                                                                                                               | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 22. | Kùltürel olarak farklı akranıma, sözlerimle ve hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.                                                                                                                                                                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 23. | Kùltürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.                                                                                                                                                                                                                    | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |

Bu öçek; öğretmen adaylarının kùltürlerarası duyarlılık düzeylerini öçmek için Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kùltürlerarası Duyarlılık Öçeęi”nden alınmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması Elif ÜSTÜN (2011) tarafından YL tezi olarak yapılmıştır.

### EK 4: Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği

| SINIFTAKİ FARKLILIKLAR İÇİN<br>ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ<br>ÖLÇEĞİ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Kendime Hiç<br>Güvenmiyorum | Kendime Güvenmiyorum | Kararsızım | Kendime Güveniyorum | Kendime Çok<br>Güveniyorum |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------|------------|---------------------|----------------------------|
| 1. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşılıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?                                                                              |                             |                      |            |                     |                            |
| 2. Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?                                                                                                         |                             |                      |            |                     |                            |
| 3. Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?                             |                             |                      |            |                     |                            |
| 4. Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında “kültürel uyumsuzluk” yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?                                   |                             |                      |            |                     |                            |
| 5. Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetiştirme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine kayıtsız kaldığını ve zaman zaman da karışıklığa sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz? |                             |                      |            |                     |                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 6. Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz? |  |  |  |  |  |
| 7. Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?      |  |  |  |  |  |
| 8. Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halindeler, sınıftan soyutlanmış durumdadır ve ekonomik olarak avantajlı yaşlıları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?   |  |  |  |  |  |
| 9. Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden, farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?                                                                                               |  |  |  |  |  |
| 10. Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?             |  |  |  |  |  |

Bu ölçek; A. Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen ‘Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği’den alınmıştır. Türkçe uyarlaması 2016 yılında M.GEZER ve M. İLHAN tarafından yapılmıştır.

## EK 5: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

### 1.BÖLÜM

Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

- 1) Cinsiyetiniz: a) Kadın ( ) b) Erkek ( )
- 2) Eğitim Durumunuz: a) Ön Lisans ( ) b) Lisans ( ) c) Lisans Üstü ( ) d) Doktora ( )
- 3) Mezun Olduğunuz Okul: a) Eğitim Fakültesi ( ) b) Eğitim Enstitüsü ( ) c) Öğretmen Okulu ( ) d) Fen- Edebiyat Fakültesi ( ) e) Diğer (.....)
- 4) Branşınız: a) Sınıf Öğretmeni ( ) b) Sosyal Bilgiler ( ) c) Fen Bilgisi ( ) d) Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı ( ) e) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ( ) f) Matematik ( ) g) Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe Gr. Din. Kül. ve Ah. Bil.) ( )
- 5) Öğrenim hayatınızın geçtiği yerleşim biriminizin kültürel yapısını nasıl tanımlarsınız:  
a) İlköğretim: Homojen (Tek kültürlü) ( ) Heterojen (Çok kültürlü) ( ) b) Orta Öğretim: Homojen ( ) Heterojen ( ) c) Üniversite: Homojen ( ) Heterojen ( )
- 6) Öğretmenlik mesleğinde kıdeminiz: a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21-25 yıl f) 26 ve daha üzeri
- 7) Halen görev yaptığınız okulun statüsü: a) İlköğretim I. Kademe ( ) b) İlköğretim II. Kademe ( ) c) Lise ( )
- 8) Çalıştığınız okulun bulunduğu yer: a) İl merkezi ( ) b) İlçe merkezi ( ) c) Kasaba ( ) d) Köy ( )

## 2. BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz.

|                                                                                                                                                       | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kuvvetle Katılıyorum |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|----------------------|
| 1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.                                                                       |                  |              |            |             |                      |
| 2.Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.                                   |                  |              |            |             |                      |
| 3. Bazen öğretmenlerin çok kültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.                                           |                  |              |            |             |                      |
| 4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.                                                        |                  |              |            |             |                      |
| 5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.                                                             |                  |              |            |             |                      |
| 6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.                           |                  |              |            |             |                      |
| 7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.                                                                              |                  |              |            |             |                      |
| 8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum. |                  |              |            |             |                      |
| 9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.                           |                  |              |            |             |                      |
| 10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.                                                                            |                  |              |            |             |                      |
| 11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.                                                                         |                  |              |            |             |                      |
| 12. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.                                                                                  |                  |              |            |             |                      |
| 13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.                                                 |                  |              |            |             |                      |
| 14. Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.                      |                  |              |            |             |                      |
| 15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.                                                                                        |                  |              |            |             |                      |
| 16. Günümüz müfredatı çok kültürlülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.                                                                          |                  |              |            |             |                      |
| 17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.                                                                                            |                  |              |            |             |                      |
| 18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.                                            |                  |              |            |             |                      |
| 19. Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.                                                                          |                  |              |            |             |                      |
| 20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.                                                                          |                  |              |            |             |                      |

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşları (1998) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmış halidir.

## EK 6: 20/09/2019 Tarihinde Yürürlüğe Giren Uyum Sınıflarına İlişkin Genelge



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 32782069-10.06.01-E.17709105  
Konu : 2019/15 Sayılı Genelge  
Açıklaması.

20.09.2019

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 2019/15 Sayılı Genelge.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeylerinin artırılması yoluyla eğitim sistemine uyumlarının sağlanması için oluşturulacak uyum sınıflarını düzenleyen ilgi Genelge yayımlanmıştır. İl/ilçe müdürlüklerinden gelen sorular nedeniyle ilgi Genelge ile ilgili bazı hususların açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda;

1. 2019-2020 eğitim öğretim yılında uyum sınıfına alınacak yabancı uyruklu öğrencilerin belirlenmesi için öncelikle 3 Mayıs 2019'da Bakanlık tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) sonuçları kullanılacaktır. Bu sınavda 60 puan altında alan tüm öğrenciler uyum sınıflarına alınacaktır.
2. PIKTES kapsamındaki 26 proje ilinde (Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Yalova) 3 Mayıs 2019'da yapılan YYS sonuçlarına <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/OturumYonetimi/Login> internet adresinde yer alan PIKTES izleme modülünden ulaşılabilecektir. Söz konusu izleme modülünde takip edilmesi gereken adımlar Ek-1'de yer almaktadır. PIKTES kapsamında yer almayan 55 ildeki (Afyonkarahisar, Ağrı, Aksaray, Amasya, Ardahan, Artvin, Aydın, Balıkesir, Bartın, Bayburt, Bilecik, Bingöl, Bitlis, Bolu, Burdur, Çanakkale, Çankırı, Denizli, Düzce, Edirne, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Giresun, Gümüşhane, Hakkâri, Iğdır, Isparta, Karabük, Karaman, Kars, Kastamonu, Kırıkkale, Kırklareli, Kırşehir, Kütahya, Manisa, Muğla, Muş, Nevşehir, Niğde, Ordu, Rize, Siirt, Sinop, Sivas, Şırnak, Tekirdağ, Tokat, Trabzon, Tunceli, Uşak, Van, Yozgat, Zonguldak) öğrencilere ait sonuçlar il milli eğitim müdürlüklerine resmi yazıyla gönderilmiştir.
3. YYS'ye giremeyen veya sınav sonucuna ulaşamayan öğrencilere ilgi Genelgede bahsi geçen komisyon aracılığıyla 18.09.2019 tarihinde PIKTES İzleme Modülü ve YÖBİS sistemine eklenen sınav belgeleri, okul müdürlüklerince uygulanacaktır. Yine komisyon aracılığıyla bu öğrencilere sözlü sınav da yapılacaktır. Yazılı ve sözlü sınavlarının aritmetik ortalaması 60 puan altında olan öğrenciler de uyum sınıflarına alınacaktır.
4. Uyum sınıflarındaki eğitim öğretim sürecine ilişkin uygulama takvimi Ek-2'de yer almaktadır. İlgili Genelgenin 2. maddesinin (ç) fıkrasında "okulda bir sınıf oluşturacak kadar öğrenci bulunmaması durumunda öğrenciler uyum sınıfı açılan yakın bir okulda uyum sınıfına alınır." ifadesi yer almaktadır. Bu durumda olan öğrencilerin nakli, uyum sınıfının açıldığı okullara e-okul üzerinden yapılacaktır. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri bu durumdaki öğrencilerin taşıma işlemleri için gerekli tedbirleri alacaktır.
5. İlgili Genelgenin 2. maddesinin (d) fıkrasında "il/ilçe merkezlerinde 10 öğrenciden az mevcut bulunması durumunda il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün belirleyeceği bir okulda uyum sınıfı açılır" ifadesi yer almaktadır. Bu il/ilçe merkezlerinde eğitim kademeleri dikkate alınarak ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri için farklı uyum sınıfları açılacaktır. Bu sınıflarda öğrenci sayısı şartı aranmayacaktır.

Adres: Emniyet mah. Boğaziçi Sok. No:23 Yenimahalle/Ankara Ayrıntılı bilgi için: Kadir ALTUNKAYNAK/ŞubeMüdürü  
Elektronik Ağ: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) Tel:0312 413 20 99  
e-posta: [kadir.altunkaynak@meb.gov.tr](mailto:kadir.altunkaynak@meb.gov.tr) Fax:0312 212 99 58

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dd90-4cc5-3656-8811-9cbe kodu ile teyit edilebilir.

6. PIKTES uygulama illerindeki uyum sınıflarında PIKTES kapsamında görevlendirilen Türkçe öğretmenleri ilgi Genelge ekinde yer alan haftalık ders çizelgelerinde bulunan Türkçe derslerinin tamamına girecektir. Diğer branş dersleri için ilgi Genelgede belirtilen şekilde alan öğretmenleri görevlendirilecektir. Türkçe Öğreticileri branş derslerine giren alan öğretmenlerine derslerde destek verecektir. Yeterli sayıda alan öğretmeni bulunamaması durumunda Türkçe Öğreticileri branş derslerine de girebilecektir.
7. Uyum sınıflarında özellikle Türkçe dersleri için sınıf öğretmeni, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ve yabancı diller öğretmenleri olmak üzere çizelgelerde yer alan diğer dersler için uygun alan öğretmenleri görevlendirilebilecektir. Uyum sınıfı açılan okullarda uygun branşlarda yeterli sayıda öğretmen bulunmaması durumunda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince gerekli tedbirler alınacaktır.
8. 4857 sayılı iş kanunu kapsamında istihdam edilen Türkçe Öğreticileri dışında kalan öğretmenlerin ücretleri Bakanlar Kurulunun Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar'ına göre yapılacaktır.

İlgi Genelgeye ilişkin Bakanlığımıza ulaşan sorulara ve uyum sınıfına alınan öğrencilerin e-okuldaki iş ve işlemlerine yönelik detaylı açıklamalar <https://piktes.meb.gov.tr> adresinde ve Ek-3'te yer almaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Rcha DENEMEÇ  
Bakan a.  
Bakan Yardımcısı

Ek:

- 1) İzleme Modülü Adımları (1 adet tablo)
- 2) Uygulama Takvimi (1 sayfa)
- 3) Uyum Sınıfı Sıkça Sorulan Sorular (3 sayfa)

Dağıtım :  
Gereği :  
B Planı

Bilgi :  
Bilgi İşlem Daire Başkanlığına  
Din Öğretim Genel Müdürlüğüne  
Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne  
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne  
Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne  
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne  
Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne  
Personel Genel Müdürlüğüne  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne

Adres: Emniyet mah. Boğaziçi Sok. No:23 Yenimahalle/Ankara Ayrıntılı bilgi için: Kadir ALTUNKAYNAK/ŞubeMüdürü  
Elektronik Ağ: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) Tel:0312 413 20 99  
e-posta: [kadir.altunkaynak@meb.gov.tr](mailto:kadir.altunkaynak@meb.gov.tr) Fax:0312 212 99 58

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden dd90-4cc5-3656-8811-9cbe koda ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

Mesut ALTAY, 1990 yılında Bilecik ilinin Söğüt ilçesinde doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimlerini burada tamamladı. 2013 yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun oldu. 2016 yılı Aralık ayında Gaziantep iline PİKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) adlı proje kapsamında Türkçe Öğretmeni olarak atandı. Şu anda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Felsefe Bölümü lisans programında okumaktadır.

## VITAE

Mesut ALTAY was born in Söğüt district of Bilecik province in 1990. He completed his primary, secondary and high school education in Söğüt. In 2013, he graduated from Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Science and Literature, Department of Turkish Language and Literature. In December 2016, he was appointed as a Turkish teacher to Gaziantep within the scope of PIKTES (Integration of Syrian Children into Turkish Education System) project. He is currently going on his master's degree at Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Education Programs and Teaching. He also goes on education at Anadolu University Open Education Faculty, Department of Philosophy.