



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

**ÖZEL OKULLARDA ÇİFT DİLLİ EĞİTİM UYGULAMASINDA EŞ ÖĞRETMENLER  
ARASINDAKİ ÇATIŞMA NEDENLERİ VE ÇÖZÜM YOLLARI**

Melike Aslı As

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖZEL OKULLARDA ÇİFT DİLLİ EĞİTİM UYGULAMASINDA EŞ ÖĞRETMENLER  
ARASINDAKİ ÇATIŞMA NEDENLERİ VE ÇÖZÜM YOLLARI

REASONS OF CONFLICT BETWEEN CO-TEACHERS IN BILINGUAL  
EDUCATIONAL MODEL AT PRIVATE SCHOOLS AND CONFLICT  
RESOLUTIONS

Melike Aslı AS

Yüksek Lisans Tezi

Ankara,2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Melike Aslı AS'ın hazırladığı "zel Okullarda ift Dilli Eğitim Uygulamasında Eđ  
Öğretmenler Arasındaki atışma Nedenleri Ve z¼m Yolları" başlıklı bu çalışma  
j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi  
Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul  
edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Y¼ksel Kavak

Imza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu

Imza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Gökhan Arastaman

Imza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin  
ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 18 / 06 / 19 tarihinde  
uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .... / .... / ..... tarihinde kabul  
edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada, çift dilli eğitim modelindeki eş öğretim uygulamasında çalışan öğretmenlerin çatışma nedenleri ve çatışmaların çözümünde başvurulabilecek olası çözüm yolları incelenmiştir. Bu araştırma ‘olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türü olan’ nitel araştırma yönteminin durum çalışmasıyla desenleniyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Ankara’daki üç özel okulda görevli 37 öğretmen ve dört yöneticiden toplanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, tematik kodlama yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; eş öğretmenlerin çatışma nedenleri, çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemler ve yöneticiden beklentiler ana başlıkları altında sunulmuştur. İlk başlık olan, çatışma nedenleri içerisinde “sınıf öğretmenlerinin otoriteyi paylaşamamaları, İngilizce öğretmenlerinin asistan gibi görülmesi, uygulamanın bilinmemesi, İngilizce öğretmenlerinin müfredatı bilmemesi, deneyimsizlik ve rekabet” gibi sorunlar yer almaktadır. İkinci ana başlık olan çatışmaların çözüm yollarında ise; yaşanan bu çatışmaları önlemek için “eş öğretmenleriyle işbirliği, yöneticilere danışmak, daha kapsamlı amaçlar belirlemek, çatışmanın kaynağını ortadan kaldırmak, uzlaşma ve yumuşatma” gibi çözüm yolları önerilmiştir. Bununla birlikte eş öğretmenler arasında ilişkileri düzenlemek ve çatışmaları daha etkili yönetmek açısından öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri belirlenmiştir. Bunlar “yöneticilerin adil olması, hizmet içi eğitim, akademik destek, materyal sağlanması, görev dağılımı ve denetimdir. Bu bulgulara dayalı olarak, eğitim fakültelerinin bu eğitim modeline yönelik öğretmen yetiştirme programları hazırlaması, hizmet içi eğitimlerinin oluşturulması, müfredat için yurt dışında bulunan örneklerin incelenmesi, etkililiğin artması için yöneticiler tarafından denetim yapılması önerilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** çift dilli eğitim, eş öğretim, eş öğretmen, çatışma, çatışma yönetimi



## **Abstract**

In this case study, the reasons of the conflict, in co-teaching practice, and their possible solutions were reviewed. The method of this study is qualitative method. This study was carried out with participation of 37 teachers and four administrators in four private schools in Ankara. The data used in this study are collected by face to face interviews. In the analysis of data, the researcher followed the thematic coding steps in the content analysis. These are making acquaintance with data, producing the first codes, identifying the contacts, creating the thematic networks, and integrating and interpreting. The findings indicated that the reasons of conflict between co-teachers are stemmed from inability to share authority, using the English teachers as assistants, inability to have sufficient information, English teachers' lack of information about the curriculum, lack of experience and competition among teachers. Regarding prevention of the conflict and finding solutions including cooperation consultation with administrators, identifying more comprehensive objectives, to resolve the source of the conflict and reconciliation and relaxation are proposed. The expectations of the teachers from the administrators in order to regulate the relationships among the co-teachers and to manage the conflicts more effectively are expressed. Among the solutions of conflict are fairness, in-service training, academic support, proper supply of materials, and implementing supervision are recommended. Moreover, it has been suggested that faculties of education should prepare teacher training programs for this training model, create in-service trainings, examine examples abroad for the curriculum, and conduct audits by managers to increase effectiveness.

**Keywords:** bilingual education, co-teaching, conflict, co-teachers, conflict management.

## **Teşekkür**

Tez çalışmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu 'na ve ilgisini ve önerilerini göstermekten kaçınmayan sayın Prof. Dr. Yüksel Kavak'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmalarım boyunca yardımını hiç esirgemeyen Değerli Sayın Büyükelçim Majok Guandong ve Müsteşar Elçim Francis Okeny Olaka'ya, akademik desteklerinden dolayı Evrim Gördoğlu ve Özge Gökten'e ve teknik desteklerinden dolayı Yankı Çobanoğlu ve Mehmet Anıl Eldemir'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım boyunca maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan aileme ve müstakbel eşim Onur Baran'a sonsuz teşekkür ederim.



## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür .....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini .....	viii
Şekiller Dizini .....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	xi
Bölüm 1 .....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu .....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5
Araştırma Problemi .....	6
Sayıtlılar .....	7
Sınırlılıklar .....	7
Tanımlar .....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	9
Çift Dilli Eğitim .....	9
Çift Dilli Eğitim Programları.....	12
Çift Dilli Eğitimin Faydaları .....	15
Çift Dilli Eğitimin Dezavantajları .....	18
Eş Öğretim .....	18
Eş Öğretim Modelleri .....	20
Eş Öğretimin Faydaları .....	22
Çatışma .....	24
Yönetim kuramlarına göre çatışma .....	25
Çatışma Türleri.....	26

Örgütsel Çatışmanın Kaynakları .....	28
Örgütsel Çatışmanın Yönetim Yolları .....	30
İlgili Araştırmalar .....	34
Bölüm 3 .....	42
Yöntem.....	42
Araştırma Ortamı .....	42
Çalışma Grubu .....	44
Veri Toplama Süreci .....	48
Veri Toplama Araçları .....	51
Öğretmen Görüşme Formu .....	51
Yönetici Görüşme Formu.....	52
Verilerin Analizi .....	53
Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	57
Bölüm 4 .....	61
Bulgular ve Yorumlar .....	61
Öğretmenlerin Eş Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşleri .....	61
Kurumdaki Eş Öğretmenlerin Seçim Süreci ve Eşleştirilmeleri.....	65
Eş Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışma Kaynakları .....	66
Sınırlılıklar .....	106
Kaynaklar .....	108

## Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Gerçekleştiriliği Okulların Bilgisi.....	43
Tablo 2 Öğretmen Katılımcıların Bilgisi.....	46
Tablo 3 Yönetici Katılımcıların Bilgileri.....	47
Tablo 4 Katılımcıların Uygulamaya İlişkin Görüşleri.....	64
Tablo 5 İngilizce Öğretmenlerinin Yardımcı Olarak Görülmesi Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	66
Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin Otoriteyi Paylaşmak İstememesi” Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	67
Tablo 7 İngilizce Öğrenme Ortamı Yaratmada Karşılaşılan Güçlükler Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	68
Tablo 8 İngilizce Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Almaması Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	69
Tablo 9 Sorumluluktan Kaçınma Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	71
Tablo 10 Eşlerden Birinin Uzun Dönem Tekli Sistemde Çalışması Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	72
Tablo 11 Eğitim Felsefelerinin Farklı Olması Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	73
Tablo 12 Sistemin Bilinmemesi Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	75
Tablo 13 Kendi Branşını Daha Fazla Önemseme” Alt Temasına İlişkin Kodlar ....	76
Tablo 14 Programın Yoğun Olması Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	77
Tablo 15 İletişim Eksikliği Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	78
Tablo 16 “Deneyimsizlik” Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	79
Tablo 17 Rekabet Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	80
Tablo 18 Yöneticiden Kaynaklanan Çatışmalar Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	81
Tablo 19 İş Birliği Yapmak Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	83
Tablo 20 Yöneticiye Danışmak Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	84
Tablo 21 Kaçınma Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	85
Tablo 22 Yumuşatma Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	85
Tablo 23 Amaç Belirleme Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	86
Tablo 24 Taviz vermek Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	87
Tablo 25 Uzlaşma Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	88
Tablo 26 Çatışma Kaynağını Ortadan Kaldırma Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	89
Tablo 27 Adalet Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	92
Tablo 28 Hizmet İçi Ya Da Hizmet Öncesi Eğitim Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	93

Tablo 29 Öğretmen ve Eş Seçimi Alt Temasına İlişkin Kodlar .....	94
Tablo 30 Görev Dağılımına İlişkin Kodlar .....	95
Tablo 31 Akademik ve Manevi Desteğe İlişkin Kodlar .....	96
Tablo 32 Fiziki Ortam ve Materyal Sağlama Ana Temasına İlişkin Kodlar .....	98

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Eş öğretim modelleri. ....	21
Şekil 2. Veri toplama süreci. ....	50
Şekil 3. Renkli kodlama örneği. ....	54
Şekil 4. Kodların ana temalarda çözümlenmesi. ....	55
Şekil 5. Ana temaların altındaki kodların temalara ayrılması. ....	56
Şekil 6. Kodların ağa dönüştürülmesi. ....	57
Şekil 7. Öğretmenlerin çatışma nedenleri alt temaları ve kodları. ....	64
Şekil 8: Öğretmenlerin çatışma nedenleri devamı alt temaları ve kodları. ....	65
Şekil 9. Çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemler. ....	82
Şekil 10. Öğretmenleri yöneticilerden beklentileri. ....	91

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**IDEA:** Individuals with Disabilities Education Act

## Bölüm 1

### Giriş

Günümüzde eğitimde kaliteyi artırmak ve uluslararası standartlarda eğitim hizmeti sunarak dünya vatandaşı yetiştirmek amacı ile özel okullar farklı yenilikçi eğitim modelleri denemektedirler. Soyut düşünmeyi geliştirdiği (Bonfiglio, 2017), sosyal ve bilişsel gelişime katkıda bulunduğu ve daha iyi kariyer seçenekleri sunduğundan dolayı (Kamanetz, 2016) okullarda kullanılan sistemlerden birisi çift dilli eğitim modelidir. Çift dilli eğitim, öğrencilere bilgilerin iki dilde sunulduğu bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2007). Bu modelde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır. Model, öğrencilerin etkili ve aktif olmalarına, öğrencilerin farklı kültürlerle tanışmalarına ve dili doğal yollardan edinmelerine olanak sağlayan bir özellik taşımaktadır. Bununla birlikte, geleneksel sınıflarda bir sınıfın tüm sorumluluğu tek bir sınıf öğretmeni tarafından üstlenilirken ve derslerin anlatımı dersin branşına göre birbirinden bağımsız birçok öğretmen tarafından verilirken, günümüzde popüler bir eğitim uygulaması haline gelen eş öğretim, farklı alanlarda iki veya daha fazla öğretmenin aynı sınıf içerisinde çeşitli öğrenci gruplarına birlikte eğitim vermesidir.

Çift dilli eğitim modelinde farklı uygulamalar olmakla birlikte, Türkiye de çift dilli eğitim eş öğretim uygulamasıyla yürütülmektedir. Çift dilli eğitim modelinde iki farklı branştakini öğretmen -biri sınıf öğretmeni ve ikincisi İngilizce öğretmeni- aynı sınıfta, sınıf öğretmenliği yaparak eğitim etkinliklerini sürdürmektedir. Ancak, genel eğitim sistemindeki tekli öğretmen uygulamasına göre daha fazla zaman, koordinasyon, bilgi ve güven gerektirdiği için eş öğretmenlerin beceri ve ilişkileri güçlü ve olgun ise başarıyla uygulanabilmektedir. Bunu sağlayamadıkları zaman eşleri ile çatışma yaşamaktadırlar (Bacharach, Heck & Dank, 2004). Eş öğretimin zorluklarının incelendiği çalışmalarda (Thomas,1997; Moore and Keef, 2001 ve Stark, 2012) öne sürüldüğü gibi bir sınıfta iki öğretmenin hizmet vermesinden dolayı çift dilli eğitimdeki eş öğretmenlerin çatışma nedenleri genel eğitim sistemindeki öğretmenlerin çatışma nedenlerinden daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden yeni bir eğitim modeli olan çift dilli eğitimde eş öğretmenlerin çatışması eğitim yönetiminin yeni sorunlarından birisi olarak görülebilir. Koçel'e göre (2005) insanların var olduğu her ortamda ortaya çıkan

çatışma, örgütlerde hem bireysel performansı hem de örgütsel sonuçları olumsuz yönde etkileyebildiğinden, çift dilli eğitimin etkililiğinin artırılması için eş öğretmenlerin arasındaki çatışma olgusunun araştırılması önemli görünmektedir.

## **Problem Durumu**

Eş öğretim son on yılda tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de bir ivme kazanmıştır. Bu uygulama engelli öğrencilerin akranlarından ayrılmaması için ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Bu uygulama engelli olmayan akranlarıyla genel eğitim ortamlarına taşınan engelli öğrenci sayısını artırmıştır (Conderman, 2016). Türkiye’de dil eğitimine verilen önem nedeniyle, öğrencilerin İngilizceye daha çok maruz kalmasını sağlamak için, özel okullardan bazıları çift dilli eğitim modelini benimsemiştir.

Eş öğretim uygulamasının kökleri kaynaştırma eğitimi felsefesine dayanmaktadır. Buna göre farklı öğrenme ihtiyaçları olan ve engelli öğrencilerin de bulunduğu bir sınıfta sınıf öğretmenliği yapan farklı branşlarda ki iki öğretmen işbirliği içerisinde çalışmaktadır (Friend, 2008). Başka bir deyişle eş öğretim, paylaşılan bir sınıf alanı içindeki çeşitli öğrenci gruplarına birlikte eğitim veren iki veya daha fazla uzmanın işbirliğine dayalı olarak öğretim yapması ile başlamıştır. Bu uygulamada öğretmenler eğitim-öğretimin sorumluluklarını paylaşırlar ve ders anlatımından, öğrenci değerlendirmeleri ve sınıf yönetimine kadar bir dizi eğitim ve öğretim çalışmalarını birlikte yürütürler. Bu işbirliği, iş yükünü iki veya daha fazla öğretmenin paylaşmasına ve bir öğretmene daha az iş yükü düşmesine yardımcı olur. Bununla birlikte bir öğretmene düşen öğrenci sayısını azaltır. İlk uygulamalar kaynaştırma sınıflarında özel eğitim gerektiren öğrenciler üzerine yapıldığından, genel eğitimdeki sınıf öğretmenleri öğrencilere müfredatı kazandırırken, özel eğitim öğretmenleri, öğrencilere öğretim sürecinde sınıf öğretmenine engelli çocukların eğitiminde yardımcı olarak engelli öğrencilerin de konuya erişimlerini sağlamaktadırlar (Weiss & Loyd, 2002). Uygulama çok yaygın olmamakla birlikte, eş öğretim uygulaması hem öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu sonuçları olması ve bir sınıfın sorumluluklarını başka bir öğretmenle paylaşmanın, öğretmenlerin de işini kolaylaştırması nedenleriyle dil öğretimi sınıflarında uygulanmaya başlanmış ve benimsenmiştir (Jang, Nguyen ve Yang, 2010). Zaman içerisinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin yanı sıra rehber öğretmenleri,



psikologlar ve fizik tedavi uzmanları ve dil terapistleri ile yabancı dil öğretmenleri de eş öğretmen olarak sınıflarda yer almaya başlamıştır (Lobarda, 1980). Türkiye'de, dil öğretiminde eş öğretim uygulamasını kullanan okulların sayısı giderek artmaktadır. Mevcut durumda, eş öğretim, çift dilli eğitim modelinde en yaygın kullanılan uygulamalardan biri olmuştur.

Eş öğretim, eğitimin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı modellerde kullanılabilir. Bu modeller arasında biri öğretirken diğeri gözlem yapma modeli, biri öğretirken yardım etme modeli, eş zamanlı öğretim modeli, alternatif öğretim modeli, istasyon modeli ve takım öğretimi modeli bulunur (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Türkiye'de kullanılan model ise her iki öğretmenin aynı anda ders anlattığı, iki bedende bir beyin diye tanımlanan "takım öğretim modeli" dir.

Eş öğretim araştırmaları, bir sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin eş öğretmenlik yaptığı kaynaştırma sınıflarındaki, engelli ve engeli olmayan öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin Rea, McLaughlin ve Walther-Thomas (2002), eş öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tek öğretmenli genel eğitime göre daha iyi performans gösterdiğini bildirmiştir. Murawski ve Swanson (2001) eş öğretimin etkinliğini belirlemek için yaptığı meta-analiz çalışmasında eş öğretimin matematik dersi okuma / dil sanatları dersi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Vaughn, Elbaum, Schumm ve Hughes (1998) eş öğretimin tüm öğrencilerin okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, eş öğretimin engelli öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama yaygınlaşınca uygulamanın etkililiği ile birlikte öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, uygulamadaki problemler üzerine olan çalışmalar da yapılmaya başlamıştır. Örneğin Moore ve Keef (2001) uygulamanın zorlukları üzerinde çalışırken, Sruggs ve arkadaşları (2007) ile Stark (2012) uygulamanın faydaları ve dezavantajları üzerinde durmuşlardır. Yine Vail ve Jones (2013) eş öğretim hakkında bilgi verirken, uygulamanın zorluklarına da değinmişlerdir. Sasson (2013), ise yaşanan zorlukları ve bunlarla baş etme yöntemlerini açıklamıştır. Chin ve Chen (2010) farklı olarak dil öğretiminde istasyon modelini kullanan bir okulda yaptıkları çalışmada uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini incelemiştir. Genel olarak yaşanan zorluklar, öğretmenlerin ortak plan için

zaman bulamamaları, yönetici desteğinin az olması ve öğretmenlerin uygulamaya karşı gönülsüzlüğü olarak özetlenebilir.

Türkiye’de Kırış (2016) eş öğretim uygulamasının yararlarını incelerken, Bayar (2018) ikili öğretmen modeline dayalı ilkokulda öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Eş öğretim konusundaki araştırma tabanı hala büyümekte olsa da, şu ana kadar yapılan çalışmalar öğrenci çıktıları, uygulamanın güçlü ve zayıf yönleri ve zorlukları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bununla birlikte eş öğretim, öğretmenlerin birbirlerine karşı saygı göstermesi, eşit rol alması, toplu olarak belirli ortak hedefler geliştirmesi, sonuçların sorumluluğunu birlikte üstlenmesi, kaynakların paylaşması ve etkili şekilde iletişim kurulması gereken bir uygulamadır (Conderman, Bresnahan, and Pedersen, 2009). Bu yüzden, bu uygulamanın etkililiği karşılıklı saygıya, sorunların ortak çözülmesine, eş öğretmenlerin istekliliğine ve birlikte çalışma yeteneğine bağlıdır. Eş öğretmenlik uygulamasında bu beceriler kritik öneme sahiptir, çünkü eş öğretim farklı mesleki geçmişleri, inançları, uzmanlıkları, farklı güçlü yönleri ve ihtiyaçları olan iki kişiyi bir araya getiren oldukça etkileşimli bir çabadır. Bu uygulama da her ne kadar farklı iki profillin harmanlanması eş öğretmenler için profesyonel memnuniyet ve büyüme ile sonuçlanabiliyorsa ve öğrencilerin akademik performansı artırılmış olsa da, bu uygulamadaki öğretmenler, tekli modelde çalışan öğretmenlere göre daha fazla çatışmayla karşılaşma potansiyeline sahiptir. Kısaca iki veya daha fazla kişi bir süre boyunca belirli bir amaç için bir araya geldiğinde, çatışma kaçınılmazdır (Bolton, 1979). Literatürde bu uygulamaya bağlı olarak yaşanan çatışmaların konu edildiği çalışmalar çok sınırlı sayıdadır.

Türkiye’de birçok okul, yabancı dil öğretiminde bir sınıf öğretmenin sınıfın tek yetkilisi olduğu ve yabancı dil derslerine bağımsız öğretmenlerin girdiği geleneksel yöntemle öğretim yapmaktadır. Çünkü eş öğretim birçok okul kurucusu ve yöneticisi için çok yeni ve bilinmeyen bir uygulamadır. Bu yüzden öğretmenler ve yöneticiler uygulama hakkında yeterince bilgi sahibi değillerdir. Ulusal literatürde de uygulamayı tanıtan bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte uygulamanın öğretmenler için olumlu ve olumsuz sonuçları bilinmemektedir. Yine uygulama süresinde yaşanan problemlerin ve çatışmaların nasıl çözüleceği konusunda tereddütler vardır. Bu yüzden bu uygulamayı deneyimlemiş eş öğretmenlerin ve

yöneticilerin uygulamaya, yaşanan çatışmalara ve olası çözüm yolları hakkındaki görüşlere ihtiyaç vardır (Kırış, 2016).

Sonuç olarak, eş öğretim ile ilgili araştırmalar ve literatür; eş öğretmenlerin bir araya geldiği ders planlama süresinin yetersiz olması, belirsiz öğretmen rolleri ve sorumlulukları ile yönetim desteğinin eksikliği gibi konulara odaklanmıştır. Bununla birlikte var olan sınırlı sayıdaki araştırma, bu uygulamanın iyi yürütüldüğü zaman daha iyi sonuçlara yol açtığını göstermektedir (McIntyre, Gresham, DiGennaro ve Reed, 2007).

Özetle, daha önce de belirtildiği gibi, eş öğretmenlik uygulamasının daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için eş öğretmenler arasındaki çatışma nedenlerini ve çözüm yollarını inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır (Conderman, 2016). Türkiye’de çift dilli eğitimde özellikle eş öğretmenlerin çatışma nedenlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uygulamanın zorlukları, avantajları ve dezavantajları, öğretmenlerin karşılaştığı problemler üzerine sınırlı sayıda araştırma olmasında karşılık, eş öğretmenlerin yaşadığı çatışma nedenleri ve bunların çözüm yolları hakkında literatürde boşluk bulunmaktadır. Bu çalışma sayesinde eş öğretmenlerin uygulama içerisinde ki yaşanan çatışmaları bilinerek önlemler alınması ve çözüm önerileri geliştirileceği umulmaktadır. Çatışmaların daha iyi yönetilmesi durumunda öğretmenlerin motivasyonun artırılması amaçlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, bu araştırmada çift dilli eğitim modelinin daha etkili yürütülebilmesi ve çatışmanın yönetilebilmesi için neler yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, çift dilli eğitim modelinde eş öğretmen uygulamasında yaşanan çatışma nedenlerini belirleyerek, öğretmenlerin sorunlarını çözmeye ve eğitim niteliğini artırmaya yardımcı olacak öneriler geliştirmektir. Ayrıca, bu uygulamanın olduğu okullardaki yöneticilere veya bu uygulamayı okullarında başlatmak isteyen yöneticilere uygulama hakkında bilgi vermektir. Çift dilli öğretmenlik uygulamasının özel okullardaki görünümünü bilmek ve bu uygulama sürecindeki çatışmaları anlamak, uygulamanın temel sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin motivasyonunu ve etkililiğini artırmada önemli görünmektedir.

Mevcut çalışmalar, eş öğretimin yararları ve zararları, öğretmenlerin karşılaştığı problemler üzerinedir ve sınırlı sayıdadır (örn. Wada, 1994; Kırıs, 2016). Çift dilli eğitimde eş öğretmen uygulaması Türkiye’ de Bahçeşehir koleji ve Bilfem kolejlerinde 2000’li yılların başında başlamıştır (Benton, 2018). Günümüzde uygulamayı yürüten okul sayısında, öğrencilerin akademik başarılarına ve zihinsel esnekliğe sağladığı katkıdan dolayı artış olmuştur. Bu eğitim modelinin Türkiye’de yeni olmasından dolayı spesifik olarak çift dilli eğitimde görev yapan eş öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çift dilli eğitimdeki eş öğretmenlerin yaşadığı çatışma nedenleri ve bunların çözüm yolları hakkında literatürde boşluk bulunmaktadır. Bununla birlikte çatışma, örgütler için değişim, adaptasyon ve verimlilik için gerekli olmakla birlikte olumsuz ve yıkıcı sonuçlarından kaçınabilmek, olumlu ve yapıcı sonuçlar elde edebilmek için çatışmanın yönetilmesini bilmek gerekli görülmektedir (Özgan, 2006). Bu çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurmaya, eş öğretmenlik uygulamasında çatışma nedenleri ve olası çözümleri belirleyerek sistemin daha verimli olmasına ve ulusal literatürdeki bilgi birikimine katkı sağlayabileceği beklentisi ile önemli görünmektedir. Eş öğretimle ilgili çalışmalar sınırlı sayıda olduğundan, bu uygulamada çalışmak isteyen öğretmenlere ve bunu okullarından başlatmak isteyen yöneticilere uygulamayı tanıtmaya açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum çalışmada, çift dilli eğitim modelinde eş öğretim uygulamasının olduğu okullarda, okul yöneticilerinin ve eş öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların bütüncül bir şekilde anlaşılması ve çatışmaların yönetilmesinde başvurulabilecek olası çözüm stratejilerinin geliştirilmelerine yardımcı olması umulmaktadır.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın problemi, “Ankara’da eş öğretim uygulamasının uygulandığı çift dilli öğretim yapılan üç okulda çalışan öğretmenler arasında yaşanan çatışma nedenleri ve bu çatışmaların çözümünde kullanılabilecek olası çözüm stratejileri nelerdir?” sorusuna yanıt aramaktır.

**Alt problemler.** Araştırmanın problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Ankara’da eş öğretmenlik uygulaması yürütülen üç özel okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eş öğretmen seçimi ve eşleştirme süreci nasıldır?
3. Eş-öğretmenlerin ortaklaşan farklılaşan sorumlulukları nelerdir?
4. Çift dilli öğretmenlik uygulamasında öğretmenler arasında yaşanan çatışma nedenleri nelerdir?
5. Eş öğretmenlerin çatışmaların çözümünde başvurdukları stratejiler nelerdir?
6. Çatışmaların çözümünde okul yöneticilerine ne tür sorumluluklar düşmektedir?

### **Sayıtlılar**

Araştırma kapsamında yapılmış olan yüz yüze görüşmelere katılan eş öğretmenler samimi ve doğru cevaplandıkları varsayılmaktadır. Veri toplama aracının görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Ankara ilinde çift dilli eğitim veren üç özel okuldaki 37 öğretmen ve dört yöneticinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Katılımcılar, ikinci kez görüşmelere katılma konusunda yeterli düzeyde isteklilik göstermediklerinden, katılımcılarla bir kez görüşme yapılabilmektedir.
3. Araştırmada görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İzin verilmediği için ders gözleminde bulunulamamıştır.

### **Tanımlar**

**Eş Öğretmen.** Bir sınıfın eğitim ve öğretiminden sorumlu ve işbirliği içerisinde sınıf öğretmenliği yapan farklı branşlardaki iki öğretmeni ifade etmektedir

**Eş-Öğretim.** Aynı fiziksel sınıf içinde gruplandırılmış tüm öğrencilere karşı aynı veya farklı öğretim sorumluluklarını yerine getiren iki veya daha fazla öğretmenin görev yaptığı bir uygulamadır. Başka bir deyişle paylaşılan bir sınıf alanı içindeki çeşitli öğrenci gruplarına ortak olarak eğitim veren iki veya daha fazla uzmanı içerir.

**Çift Dilli Eğitim.** Akademik içeriğin iki dilde, yani anadil ve ikinci dilde öğretilmesini ifade eden bir terimdir. Ders planlarında ve öğretim modellerinde

belirtilen gereksinimlere bağlı olarak, müfredatın bir kısmında ya da tamamında iki dilin kullanılmasıdır.

**Çatışma.** Tarafların her ikisinin de kıt olan bir kaynağı elde etmeye çalışması, ortak bir eylem veya etkinlikte farklı davranış tercihlerinin olması, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmaları durumunda yaşanan anlaşmazlık durumudur (Karip,2000).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çift dilli eğitim ve eş öğretim ile ilgili tanımlar ve açıklamalar yer almaktadır. Araştırmanın kuramsal temeli çift dilli eğitim, çift dilli eğitim programları ve faydaları ile başlamaktadır. Bunu, çift dilli eğitim modelinde kullanılan eş öğretim uygulaması, eş öğretim modelleri ve eş öğretimin faydaları izlemektedir. Son olarak, eş öğretimle ilgili araştırmalar sunulmuştur.

#### Çift Dilli Eğitim

1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan göçmen çocuklar göç ettikleri yerin dilini bilmedikleri için genel eğitimi alırken sıklıkla özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktaydılar. Bununla birlikte göçmen öğrencilerin okulu bırakma oranı genel nüfusunkinden çok daha yüksek olduğu için ana dili İngilizce olmayanlar, ana dili İngilizce olan akranları kadar akademik başarı elde edememekteydi. Bu sebeple, hükümet göçmen çocukların eğitimine katkı sağlamak ve okullarda kaliteli İngilizce eğitimi verilmesi için İngilizce Dil Edinimi (English Language Acquisition) ve Dil Geliştirme ve Akademik Başarı Yasası (Language Enhancement, and Academic Achievement Act) çıkarmıştır. Bunların sonucu olarak, anadili İngilizce olmayanların ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için çift dilli eğitim programları ortaya çıkmaya başlamıştır (Manno,2013).

Çift dilli eğitim, akademik içeriği program modeline uygun olarak ana dili ve yabancı dili eş zamanlı öğretmeyi içerir. Çift dilli eğitim, İngilizce dilinde az akıcı olan ya da İngilizceyi hiç bilmeyen öğrencilere hem anadillerinde hem de İngilizce dilinde akademik anlamda destek veren bir eğitim modelidir (Education Corner, 2017). Kısacası, öğretimde iki farklı dil aynı anda kullanılmaktadır. Öğrenciler, eğitim hayatlarını sürdürürken, yeteneklerini iki farklı dilde geliştirirler (Cummins, 2000). Öğrenciler konuştukları iki dil arasındaki farkları ve benzerlikleri belirleyebilmekte ve her iki dilde de okuryazarlık geliştirebilmektedirler. Çift dilli eğitimin temel amacı, çocuklarda kültür duygusu geliştirmek, kavramları ve aktarılması amaçlanan bilgiyi anadil edinimine benzer şekilde ikinci bir dil ile öğretmektir. Çift dilli eğitim sadece çocukları akademik yönden desteklemekle

kalmaz aynı zamanda kültürel zenginleşmeyi de teşvik eden yabancı dil öğrenimini vurgulamaktadır (Malarz, 1998).

Çift dilli eğitim dünyada çok yaygındır. Birçok ülkede, okullarda çift dilli eğitim farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Endülüs, Avustralya, Kanada, İsrail, Hong Kong, Hollanda, Filipinler ve Amerika Birleşik Devletleri, Güneydoğu Asya, Avrupa ve Ortadoğu ülkeleri gibi dünya çapında çift dilli eğitim örnekleri bulunmaktadır (New World Encyclopedia, 2016). Örneğin Endülüs de Çok Dilliliği Teşvik Planı (Plurilingualism Promotion Plan) ile hükümet, öğretim dili ve dil çeşitliliğini bu tasarıyla desteklemektedir. 400 okulda ana dilin yanında İngilizce öğretilmekle kalmamakta, aynı zamanda bazı dersler de Almanca ve Fransızca olarak öğretilmektedir. Avustralya'da da çift dil programları bulunmaktadır. Bu programlar ana dili İngilizce olmayan çocuklar için hazırlanmıştır. Avustralya hükümeti, 1970'lerde başlayan çift dilli eğitimi günümüzde de desteklemektedir. 2005 yılında çift dilli eğitim müfredatı yeniden yapılandırılmıştır ve Milli Eğitim Bakanlığı Avustralya'da on beş yerli topluluğa çift dilde eğitim vermiştir. Çift dilli eğitim Avustralya'da okul öncesi eğitimden başlayıp orta öğretime kadar devam etmektedir. Bununla birlikte Kanada'da ise eğitim sistemi iller tarafından yönetilmektedir. Vatandaşların çoğu ulusal seviyede çift dillidir. Kanada'da devlet okullarında dersler Fransızca ve İngilizce olarak verilmektedir. Öğrenciler anaokulundan başlayarak Fransızca dersleri almaktadırlar. Bununla birlikte, aynı illerdeki bazı özel okullar başka dillerde de program sunabilmektedir (Malarz, 1998).

Avrupa ülkeleri, içinde konuşulan farklı 11 dilden dolayı, dil öğrenimini ve yabancı dil kullanımını desteklemektedirler. En az bir yabancı dil, tüm Avrupa ülkelerinde ilkokulda zorunludur. Üniversite eğitimine kadar müfredata iki ve üçüncü diller de eklenmektedir. Ana dilde oluşan müfredatın yanında çift dilli eğitim programları da kullanılmaktadır. Öğrenciler temel konuları İngilizce dilinde öğrenmektedirler. Bunu yaparken öğretmen İngilizce bilmeyen öğrenciler için dili basitleştirmekte ve bazen jestler, resimler ve oyuncaklarla iletişim kurmaktadır. Sanat ve kültür dersleri, ikinci bir dilde verilmektedir. Örneğin Hollanda'da yüzden daha fazla çift dilli eğitim veren okul bulunmaktadır. Dersler İngilizce ve Felemenkçe yürütülmektedir. Benzer olarak Ortadoğu'da, özellikle Lübnan'da hem çift dilde hem de çok dilde eğitim veren programlar bulunmaktadır. Tarih ve



edebiyat gibi sosyal bilimler alanındaki dersler Arapça öğretilmekle birlikte, Matematik ve Fen dersleri gibi fen bilimleri alanındaki İngilizce ve Fransızca olarak verilmektedir. Bu uygulama okul yönetimine ve bölgeye göre değişebilmektedir (New World Encyclopedia, 2016).

İsrail de çift dilli eğitimin uygulandığı ülkelerden biridir. Bu ülkede Arap kökenli İsraililere yönelik eğitim merkezleri bulunmaktadır. Bu kişiler bu merkezlerde hem İbranice hem Arapça eğitim görmektedirler. Bununla birlikte Hong Kong da, çift dilli eğitimin iyi bir örneğidir. Öğrenciler İngilizce ve Çince eğitimini aynı anda görmektedir. İngilizce ve anadil, Matematik ve Fen dersi için öğretim aracıdır. Burada çift dilin farklı programlarını kullanmaktadır. Başka bir örnek olarak, Filipin'de resmi dil Filipince ve İngilizcedir. Resmi dilinin çift dil olmasından dolayı okullarda da çift dilli program yürütmektedirler. Matematik ve Fen dersleri İngilizce yürütülürken tarih, coğrafya ve edebiyat dersleri Filipin dilinde öğretilmektedir (New World Encyclopedia, 2016).

Çift dilli eğitim programının en yaygın olduğu en çok yer alan ve ilk başlatıldığı ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. Burada eğitim sistemi, İngilizce bilmeyen öğrencilerin akademik olarak anadili İngilizce olan öğrencilerden geride kalmamalarını sağlamaya çalışmaktadır. Çift dilli okullar genellikle geçiş dönemi içindir. Hükümet, "Çift Dilde Eğitim Yasası" ve "Hiç Bir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın" gibi yasalarıyla çift dilde eğitimi desteklemektedir (Malarz, 1998).

Türkiye'de yabancı dil öğreniminde öğrencilerin dili uygulayacağı ortamların eksikliği nedeniyle yabancı dil hep bir ders olarak görülmüş, gerçek hayatta kullanımı geri planda kalmıştır. 21'inci yüzyıl becerileri kazandırma hedefiyle özel okullarda yenilikçi eğitim modelleri uygulanmaktadır. Bu yenilikçi modellerden birisi de çift dilli eğitim modelidir. Türkiye'de çift dilli eğitim çocukların hedef dile daha uzun süre maruz kalmasını sağlayarak hedef dili ana diliyle birlikte öğretmeyi değil, edindirmeyi amacıyla başlatılan bir modeldir. Bununla birlikte, bu öğretim şeklinin amacı, öğrencilerin İngilizce yeterliliğini artırmalarına yardımcı olmak, kendi kültürlerini ve dillerini sağlam tutmak, yabancı bir çevreye uyum sağlamalarına ve akademik başarılarını hem ana dilde hem hedef dilde teşvik etmelerine yardımcı olmaktır. Türk Milli Eğitim müfredatına paralel bir program yazılarak önce dersi Türkçe işleyen sınıf öğretmeni dersi anlatmakta ardından İngilizce öğretmeni anlatılan konuyu İngilizce dilinde tekrarlamaktadır. Bu sistem

sınıfa iki farklı branştaki öğretmenin de sınıf öğretmeni olarak faaliyet gösterdiği eş öğretim uygulamasıyla yürütülmektedir. Çift dilli eğitim modelini eş öğretim uygulaması ile birlikte yürütme eğilimi vardır. Sınıfta iki öğretmen olması öğrencilerin interaktif olarak derse katılmasına olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilimler gibi branşlarda da, öğrencilerin önce dersleri ana dillerinde işledikten sonra, İngilizcesinin de anlatıldığı bir müfredat uygulanmaktadır. Böylece öğrenciler dili bir araç olarak kullanarak farklı bilgilere iki dilde ulaşabilmektedirler (Benton, 2018).

### **Çift Dilli Eğitim Programları**

Çift dilli eğitim farklı programlarla verilmektedir. İki dilin nasıl öğretildiğine, öğretim yöntemlerine, öğretmenlere, öğrencilere, devlet politikasına ve toplumun çift dilliliğe karşı tutumuna bağlı olarak çift dilli eğitimin modeli değişmektedir. Çift dilli eğitim modelini etkileyen faktörler birden fazla ve çeşitlidir. Bu nedenle konu hakkında bir fikir edinmek için iyi bir sınıflandırma gereklidir. Çift dilli eğitim uygulaması; “daldırma (submersion)”, “devam ettirme (maintenance)”, “geçişsel (transitional)” ve “gelişimsel (developmental)” olmak üzere dört farklı yaklaşım şeklinde sınıflandırılabilir (Roberts, 1995):

- 1. Daldırma (immersion) çift dilli eğitim programı.** Bir sınıfta sayıları azınlık olan dil kullanıcıları için olan bir programdır. İngilizcesi yeterli olmayan ya da hiç bilmeyen öğrenciler ana dili İngilizce olan öğrencilerle aynı sınıfta yer almaktadırlar. Öğrenciler tüm konuları hedef dilde öğrenirler. Bunu yaparken öğretmen İngilizce bilmeyen öğrenciler için dili basitleştirir ve bazen jestler, resimler ve oyuncaklarla iletişim kurmaktadır. Bu program, İngilizce bilen öğrenciler için başka bir dili öğretmek için de kullanılabilir. Bu modelin hedefleri asimilasyondur ve öğrencilerin göç ettikleri toplumu özümsemelerini sağlamaktır. Bu programda ilk dil eşit desteklenmediğinden, ana dil kaybolur ve bu yüzden, model aynı zamanda eksiltici (subtractive) olarak kabul edilir. Cummins (1981) bu programın olumsuz bilişsel etkilere yol açtığını ileri sürmektedir ve deneyimler ana dil desteği ya da yabancı dil desteği almayan öğrencilerin okulda başarılı olmadıklarını göstermektedir. Bu programda öğrenim gören öğrenciler, liseyi bitirmeden önce kendilerini yetersiz hissedip, okulu bırakmaktadırlar.

**2. Sürdürücü (maintenance) çift dilli eğitim programı.** Öğrenci, ikinci bir dili öğrenmeye çalışırken, öğrencinin anadilini korumak ve geliştirmek için özel olarak oluşturulmuş bir programdır. Bu programda öğrenciler ana dilinde eğitim anlayışında, ikinci bir dil edinmek için aynı yetenekleri kullanmaktadır. Bununla birlikte, bu program öğrencilerin akademik anlamda her iki dilde aynı şekilde eğitim alabileceklerini vurgulamaktadırlar. Bunu yaparken de akademik beceriler korunarak devam ettirilir. Bu program öğrencilerin kendi dillerini ve kültürünü korurken, yabancı dil konusunda daha yetkin olmalarına yardımcı olmaktadır. Çift dilli okuryazarlık (biliteracy) fikri teşvik edilmektedir. Bu programda dil ve sanat derslerinin ana dilde verilmesi, sadece yeni bir dil öğretmekte değil, ana dilin gelişimine de katkı sağlanmaktadır ve böylece iki dilde de okuryazarlık sağlanmaktadır. Sürdürücü çift dilli programlarının amacı, çift dilliliği ve iki dilde okuryazarlığı teşvik etmektir; Bu model, asimilasyonist amaçtan ziyade, çoğulculuğu desteklemekte ve İngilizce dışındaki diller kaynak olarak görülmektedir. İki dilin gelişimini teşvik ettiği için, öğrencilerde bilişsel yeteneklerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Eksiltici çift dillilikten (subtractive bilingualism) ziyade kazançlı çift dillilik (additive bilingualism) olarak da adlandırılmaktadır (Cummins, 1981). Sürdürücü (maintenance) çift dilli eğitim programı çok sayıda yabancı öğrencinin olduğu ve çift dilde eğitilmiş bir nüfusa sahip olmak için toplumda ilgi ve desteğin olduğu ülkelerde mevcuttur.

**3. Geçişsel (transitional) çift dilli eğitim programı.** Geçişsel çift dilli eğitim, öğrenciye İngilizce öğretirken ana dilinde de konu desteği sağlamaktadır. Çocukların tarih, matematik ve coğrafya gibi içeriklerinde geride kalmamaları için hazırlanmıştır. Bu programda başlangıçta öğrencilere ana dersleri kendi dilinde verilirken, İngilizce yabancı dil dersi olarak öğretilir. Bununla birlikte beden eğitimi, müzik ve sanat gibi düşük İngilizce yeterlilik seviyesi gerektiren dersler de İngilizce dilinde öğretilmektedir. Bu programdaki çocukların İngilizce yeterlilik seviyeleri çok düşüktür. Bu yüzden ana dersler çocukların yeterlilik düzeyi artıncaya kadar ana dilinde öğretilir. Program, öğrenciler için ana dillerinden İngilizceye geçmelerine yardımcı olan bir köprü görevi görür ve amacı yalnızca İngilizce edinimini sağlamaktır. Program öğrencileri yalnızca İngilizce derslerine hazırlanmaktadır. Bu program genellikle anadili İngilizce

olmayanlar ve bir veya iki dil kökenli olan önemli topluluklara sahip topluluklarda bulunmaktadır ve en çok ABD'de kullanılmaktadır.

**4. Gelişimsel (developmental) çift dilli eğitim programı:** Bu program bir sınıfta bulunan hem yabancı hem de yerli öğrenciler içindir. İngilizce öğrenen öğrencileri hem İngilizceyi hem de ana dili akademik öğretim için kullanarak eğiten bir zenginleştirme programıdır. Bu programdaki amaç, öğrencilerin çift dilli ve çift dilli okuryazar olmasıdır. Öğrenciler hem okuma ve yazma derslerini ve ana dersleri (matematik, dil bilgisi ve fen) ana dillerinde öğrendikten sonra hedef dilde öğrendikleri konuları tekrarlamaktadırlar. Hedef dilde öğretilen konu basitleştirilerek çocuklara verilmektedir. Her iki dilli bilen ve iki dilde de eğitilmiş eğitimciler, akademik içeriğin çoğunu edindirmek istenilen yabancı dilde (ikinci dilde) öğretmektedirler. Bu da çocukların akademik dile hâkim olmasını sağlamaktadır. Öğretmen hem İngilizceyi hem de öğrencilerin ana dilini bilmektedir. Üstelik öğrenciler konuları ana dillerinde de öğrendikleri için okuma yazma becerileri diğer programlara göre daha çok gelişebilmektedir. Bu programın amacı, yalnızca bir etnik grup için değil, çoğunluk ve azınlık grup için de ikinci bir dil kazandırmaktır. Bu programda genellikle bir sınıfta iki öğretmen faaliyet göstermektedir.

Türkiye'deki çift dilli eğitim modelinde, öğrencilere belirli bir süre kendi dillerinde eğitim verilirken, aynı anda yeni bir dil öğrenmektedirler. Gelişimsel çift dilli eğitimde olduğu gibi; Türkiye'de de ana dersler önce Türkçe öğretilir, daha sonra sınıf öğretmeni olarak görev yapan İngilizce öğretmenleri bu konuyu onlara İngilizce olarak anlatır. İki dil de değerlidir ve programda ağırlığı aynıdır. Bu şekilde, öğrenciler ilk dildeki okuryazarlık düzeyini geliştirirler ve daha sonra aldıkları bu bilgiyi ikinci dilde öğrenip, günlük hayata uygulamaktadırlar. Bununla birlikte bir sınıfta iki öğretmen sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Burada bir öğretmen amaçlanan dili (İngilizceyi) temsil eder ve diğeri ana dili temsil eder. Eşzamanlı dil öğretiminin ön izleme-inceleme tekniğini kullanmaktadırlar, yani bir öğretmen kendi dilinde dersi ön izler, diğeri aynı anda diğeri dilde ders verir ve ilk ders ana dilde verilirken, devamı amaçlanan dilde (İngilizce) yürütülmektedir. Yine diğeri çift dil programlarından farklı olarak, gelişimsel çift dilli eğitimde olduğu gibi Türkiye de uygulanan programda amaç azınlık gruba akranlarının dilini öğretip onları genel eğitime hazırlamak değil, tüm sınıfa yeni bir dil kazandırmaktır.

Genellikle uygulamadaki öğrencilerin ana dili Türkçedir. Türkçe dil bilgisini geliştirirken, tüm öğrenciler ikinci dil olan İngilizceyi de öğrenmektedirler (Benton, 2018).

### **Çift Dilli Eğitimin Faydaları**

Çift dilli eğitim, yönetim açısından bakıldığında sadece yabancı dil eğitimini ayrı sunan programlardan daha maliyetli bir eğitim modelidir. Fakat sağladıkları fayda, maliyetine rağmen bu programların kullanılmasını sağlamıştır çünkü çift dilli eğitim, hedef dili öğretmenin en etkili yolu olarak görünmektedir. Çift dilli eğitimin faydaları aşağıda başlıklarda açıklanmıştır (Loveless, 2017).

- 1. Birden fazla dil öğrenme daha yüksek test puanları almalarına yardım eder.** Birden fazla dil öğrenmek; bireyler, aileler ve tüm toplumlar için bir kazançtır. Çift dilli eğitim, öğrencilerin aynı anda bir yabancı dili öğrenirken daha az emek harcayarak kendi dillerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda (örn, Rogers, 1997 ve Carr, 1994) yabancı bir dil öğrenmek ile genel başarı testleri başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Astrong ve Rogers'ın (1997) çalışmasında rastgele seçilmiş üçüncü sınıf öğrencilerine İngilizce ile birlikte İspanyolca dersi verilmiştir. Bunun sonucunda Metropolitan Başarı testinde bu programa katılan çocukların katılmayan çocuklara göre dikkate değer bir şekilde daha yüksek sonuçlar almışlardır. Başka benzer çalışma ise öğrencilerin sözel başarılarına odaklanmıştır. Ortaokul öğrencilerine ana dillerinde verilen okuma ve dil bilgisi derslerinin yanında hedef dilde okuma ve dil bilgisi programları oluşturmuşlardır. İki dil öğrenen öğrenciler katıldıkları iki sınavda da Temel Becerilerin Kapsamlı Testlerinde (Comprehensive Tests of Basic Skills) ve Zorlu Okuma Testinde (Challenge Reading program) çift dilli programda olmayan akranlarından daha başarılı olmuşlardır (Carr, 1994 aktaran Loveless, 2017).
- 2. Çift dil öğrenme, öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirir.** Birden fazla dilin öğrenimi ile akıcı okuma ve anlama becerileri arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır. D'Angiulli ve Serra (2001) tarafından yapılan bir araştırma (çift dilli çocuklarda İngilizce ve İtalyanca okumanın gelişimi), çift dilli ortaokul çocuklarının kelime okuma ve heceleme görevlerinde aynı yaş

grubundaki tek dilli okuyuculardan daha yüksek puan aldıklarını kanıtlamıştır. Benzer bir çalışmanın sonuçları (Pagan, C. R. 2005, akt Loveless, 2017), okulda yabancı bir dil öğrenen altıncı sınıf öğrencilerinin, yabancı dil eğitimi almamış altı sınıftaki öğrencilere göre okuma başarı testlerinde daha yüksek puan aldıklarını kanıtlamıştır.

3. **Çift dil öğrenme, öğrencilerin ana dilini ve diğer dilleri öğrenme becerisini geliştirir.** Beklendiği gibi, bir yabancı dili öğrenebilen öğrenciler, başka bir yabancı dili öğrenmeyi çok daha kolay bulmaktadırlar. Cunningham ve Graham (2000) yılında, çift dilli eğitim (İspanyolca ve İngilizce) modeline katılan öğrencilerin yalnızca İspanyolca kelime haznesini değil, aynı zamanda ana dilleri olan İngilizce kelime haznesini de geliştirdiğini kanıtlamıştır. Çift dil sınıfındaki ortaokul öğrencileri, Bilişsel Yetenekler Testinde (Cognitive Abilities Test) tek dilli öğrencilere kıyasla önemli ölçüde daha iyi performans göstermişlerdir. Çift dil öğrenmenin öğrencilerin ana dillerinde de iyileştirmeler sağladığı görülmektedir.
4. **İkinci bir dili öğrenmek, dilbilimsel farkındalığı artırır.** Demont (2001) tarafından yapılan bir çalışma, çift dilli bir programda eğitim gören çocukların biçim-söz dizimsel yapıyı manipüle etme yeteneklerinin arttığını göstermiştir. Bu çocuklar tek dilli çocuklara göre daha kolay bir şekilde yazılı dili yorumlayabilmekte ve anlayabilmekte, dilbilgisinde ve sözcük tanımada daha iyi başarı göstermektedirler. Ben-Zeev tarafından (1977) yapılan bir araştırma, çift dilli çocukların bilişsel gelişimi hızlandıran başa çıkma ve problem çözme stratejilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermiştir. Çalışma, çift dilli öğrencilerin kelime dağarcığı seviyelerinin daha düşük olmasına rağmen, sözel ve algısal farklılıklara göre gelişmiş işleme kabiliyetine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca geribildirimlere cevap olarak algıların örgütlenmesi ve algısal durumlarda yapı bulma kabiliyeti için daha yüksek bir kapasite göstermişlerdir. Foster ve Reeves (1989) tarafından gerçekleştirilen çeşitli bilişsel beceri testleri, uzun bir süre boyunca çift dil öğrenen ilköğretim öğrencilerinin, değerlendirme çalışmalarında yabancı bir dil öğrenmemiş olan akranlarına göre önemli ölçüde daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir.

5. **İkinci bir dil öğrenmek hafıza becerilerini geliştirebilir.** Çift dillilik ve hafıza geliştirme arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kormi-Nouri, Nilsson ve Moniri (2003) tarafından yapılan bir çalışma, iki dilliliğin, tüm yaş seviyelerinde çocuklar arasında semantik hafızaya katkıda bulunabileceğini göstermiştir.
6. **Çift dil öğrenmek, problem çözme yeteneklerini geliştirir.** Giselle B. ve arkadaşları (1997) tarafından 84 Hispanik öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, anadili İspanyolca olan ve İngilizce çift dil eğitim alan çocukların sadece İngilizce (anadil) bilen akranlarına göre problem ve kriz çözme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Özetle, çift dilli eğitim çocukların bilişsel kültürel ve sosyal gelişimini destekler. Bilişsel gelişim için çift dilli eğitim, diller arası geçiş yapıldığından zihinsel esnekliği artırır. Kovács ve Mehler (2009) çift dilli çocukların diğer çocuklara göre matematik kavramlarını anlama, güçlü düşünme, muhakeme yapma, odaklanma gibi bilişsel alanlarda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

İki dilli ve çok dilli çocuklar birden fazla dilde birden fazla bilgiyi akademik olarak kazanabilmektedirler. Diller arasında geçiş yapabildikleri için sorunlar yoluyla düşünmeye daha esnek yaklaşımlar geliştirebilirler. İki (veya daha fazla) farklı dilde okuma ve düşünme yeteneği, öğrenmede önem taşıyan soyut düşüncelerini geliştirir (Kovács ve Mehler 2009). Çift dilli eğitim, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Çift dilli olmak, çocukları aileleri, kültürleri ve topluluğu ile güçlü bağlar kurma konusunda desteklemektedir. Bunların hepsi çocuğun gelişmekte olan kimliğinin kilit unsurlarıdır. Çocuklar ikinci dilini kullanarak, giderek daha farklılaşan toplumlarda yeni arkadaşlar edinebilmekte ve güçlü ilişkiler kurabilmektedirler (Pandey, 2013). Zelasko ve Antunez, (2000) çift dilde eğitim alan çocukların kendilerini daha iyi kontrol ettiklerini ve okul başarılarının diğerlerine göre yüksek olduğunu göstermişlerdir

Çift dilli eğitim modeli uzun dönemde de öğrencilerin başarılarına katkıda bulunmaktadır. Dünyadaki yetişkinlerin yarısı ila üçte ikisi, en az iki dil konuşmaktadır. Çift dilin günümüzün küresel toplumunda da birçok avantajları

bulunmaktadır. Dünyada, iki dilli ve iki dilli okur-yazar nitelikli yetişkinlerin, tek dilli yetişkinlerden daha çok iş imkânı vardır. Dahası çift dilli okuryazar bireyler, küresel topluluğa daha fazla katılma, daha fazla yerden ve diğer kültürlerden insanlar hakkında daha fazla bilgi alma fırsatı bulmaktadırlar (Bialystok, 2001).

### **Çift Dilli Eğitimin Dezavantajları**

Çift dilli eğitim çocukların akademik başarıları, sosyal gelişimleri ve sözel becerileri üzerine büyük katkıları olmalarına rağmen karşı düşünceye sahip olanlar da bir kaç dezavantajının olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar;

1. Çift dili eğitim programları genel eğitim programlarına göre daha maliyetlidir.

2. Bir öğrenci ikinci bir dil öğrendiğinde, diğer derslere karşı ilgisini kaybettiği için genel akademik gelişim üzerinde olumsuz bir etkiye neden olabilir.

3. Çift dilli eğitim de çalışılacak nitelikli eleman sayısı ve öğretmen yetiştirme programları yeterli sayıda değildir. Bununla birlikte öğretmenler için iki dilde dengeli, iki dilde iyi okuryazarlık zor olabilir veya yeterli seviyede olmayabilir.

5. Öğretmenlerin eğitim olanağı yetersizdir, çünkü okulların bunu desteklemek için yeterli insan kaynağı ve finansmanı bulunmamaktadır.

4. Yabancı bir dil birçok avantaj sağlamakla birlikte, izolasyona da neden olabilir. Çift dilli bir eğitim programındaki birçok öğrenci kendilerini yalnızca aynı sınıfta olanlarla arkadaş edinebildiği düşünülmektedir.

5. Bazı açılardan, iki dilli bir eğitim, bazı öğrencilerin, özellikle kendi ana dillerinde neyin gerekli olduğunu öğrenebiliyorlarsa, yerel toplumun bir parçası olmaya karşı koyabilir.

6. İngilizce bilmeyen ebeveynler, çift dilli programı olduğu gibi okul sistemini de anlamamaktadırlar. Bu nedenle, bazı ebeveynler çocukların çift dil programına kaydolmalarına izin vermemektedirler.

### **Eş Öğretim**

Eş öğretim uygulaması, 1960 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde engelli çocukların diğer akranlarından ayrılmadan, genel eğitime devlet yoluyla



ulaşabilmeleri amacıyla başlamıştır. İlk uygulamada, bir özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenine yardımcı öğretmen olarak destek olmuştur. Bununla birlikte, eş öğretim engelli çocukların eğitimi için takım çalışması (collaborative teaching) adıyla terim olarak ilk kez 1971 yılında Warnik tarafından kullanılmıştır (akt. Kırış, 2016). Eş öğretim, 1975’de kabul edilen ‘Engelliler Eğitim Yasasıyla’ (Individuals with Disabilities Education Act) (IDEA) ile literatüre girmiştir (Lee, 2014). Bu yasayı 2002 yılında ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmayın Hareketi’ takip etmiştir (Anderson ve Landy, 2006). 2002’den sonra bu uygulama öğretmen sayısına düşen öğrenci sayısını azaltmasından ve engelli öğrencilerin başarılarını artırmasından dolayı ün kazanmıştır. Zaman içerisinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin yanı sıra rehber öğretmenler, psikologlar ve fizik tedavi uzmanları ve dil terapistleri de eş öğretmen olarak sınıflarda yer almaya başlamıştır (Lobarda, 1980).

Çift dilli eğitimde, öğretmenler aynı sınıfta birlikte hizmet vermektedirler ve bu uygulamaya eş öğretim adı verilmektedir. Eş öğretim, aynı sınıftaki öğrencilerle birlikte çalışan iki öğretmen olarak tanımlanır. Bu iki öğretmen aynı fiziksel alanın paylaşılmasının yanı sıra öğretim planlamasını, ders anlatımını ve değerlendirmesini de birlikte yaparlar (Bacharach, Heck & Dank, 2004). Bu uygulamada öğretmenler sınıftan eşit derecede sorumludurlar (Stein, 2017).

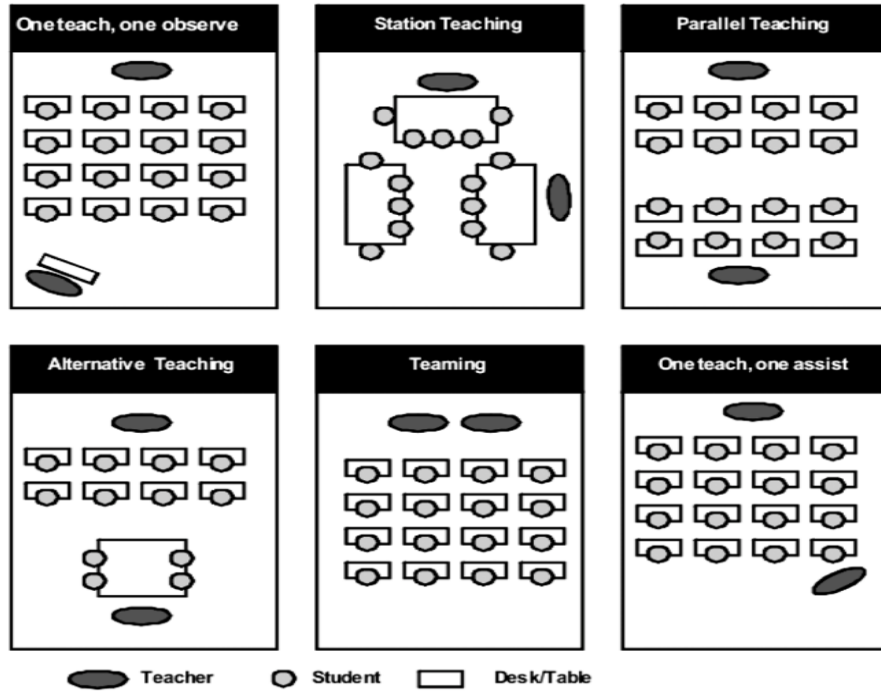
Eş öğretimle ilgili birçok yanlış bilgi vardır. Eş öğretim bir konuyu bir kişi öğretirken, ardından farklı bir kişinin başka bir konuyu öğretmesi değildir. Eş öğretim bir öğretmenin ders anlatırken diğerinin ona sadece fotokopi çekmede veya sınav kâğıdı okumada yardım etmesi de değildir. Eş öğretim sadece bir öğretmenin neyin ve nasıl öğretilceğine karar verdiği bir uygulama değildir. Kısaca eş öğretim, bir sınıfa ayrılmış öğrencilerin bir kısmına veya tamamına eğitim vermek için sorumluluk paylaşan iki veya daha fazla kişidir. Bir sınıf için planlama, öğretim ve değerlendirme sorumluluklarının iki öğretmen arasında paylaşılmasını içermektedir (Cushman, 2004). Bununla birlikte “co-teaching” Türkçe ’ye “ortak öğretim” (Kırış, 2016), “eş öğretim” olarak çevrilmektedir. Öğretmenler ise genelde eş öğretmenlik olarak bu kavramı kullanmaktadırlar. Bu tez de co-teaching’in karşılığı olarak “eş öğretim” kavramı kullanılmıştır.

## Eş Öğretim Modelleri

Bir sınıfta iki öğretmenin olması öğrenciler ve öğretmenler arasında birebir etkileşim için daha fazla fırsat yaratarak, daha güçlü ilişkilere yol açmaktadır. Bununla birlikte tüm öğrenciler sınıftaki ek destekten, kaynaklardan ve çeşitlilikten yararlanmaktadırlar. Bu uygulamanın öğretmenler için de avantajları bulunmaktadır. Çünkü öğretmenler, birbirlerinin güçlü yönlerini artırarak ve zayıf taraflarını tamamlayarak ve iş yükünü sınıfta bölerek birbirlerini desteklemektedirler (Stein, 2017). Bu uygulama hem öğretmen hem öğrenci için birçok avantajının bulunmasının yanı sıra eş öğretmenler uyum sağlayamazlarsa yaşanan çatışmalardan dolayı verim düşebilmektedir. Eş öğretimin modelleri bulunmaktadır. Bu farklı modeller farklı çatışma nedenlerine sebep olabilmektedir. Bunlar; biri öğretirken diğeri gözlem yapması, biri öğretirken diğerinin yardım etmesi, eş zamanlı öğretim, istasyon, alternatif öğretim, takım öğretimi modelleridir ve aşağıda açıklanmıştır (Cook ve Friend, 2013).

- 1. Biri öğretirken, diğeri gözlem yapma modeli (One teach, one observe).** Eğitimcilerden biri yönerge verirken (dersi anlatırken), diğeri de öğrencileri ve davranışlarını gözlemler. Ardından, gözlemden toplanan verileri birlikte analiz ederler.
- 2. Biri öğretirken diğerinin yardım etmesi modeli (One teach, one drift).** Öğretmenlerden biri sınıfın tüm faaliyetlerinden sorumludur. Diğer öğretmen yardımcı öğretmen gibi çocukları gözlemleyerek veri toplar ve gerekli materyalleri hazırlayarak sınıf öğretmenine destek olur. Öğrenciler sınıf öğretmeni ders anlatırken fazladan desteğe ihtiyaç duyarlarsa ikinci öğretmen onlara yardımcı olur. Yine iki öğretmen de sınıfın öğretmenidir ve sınıftan eşit derecede sorumludur.
- 3. İstasyon modeli. (Station teaching)** Her iki öğretmen de konuları içerik olarak ayırır ve her biri, bir kısmının planlanması ve öğretilmesinde sorumluluk almaktadır. İstasyon öğretiminde, sınıf çeşitli öğretim merkezlerine ayrılmıştır. Ayrılan istasyonların her birinde öğretmenler aynı konuyu ve ilgili farklı konuyu farklı aktivitelerle anlatırlar. İstasyonları öğretmenler veya öğretmen yardımcıları yönetir.

4. **Eş zamanlı öğretim modeli (Parallel teaching).** Bu yaklaşımda, öğretmen sınıfı iki gruba ayırır. Her iki öğretmen aynı içeriği aynı sınıfta farklı gruba aynı anda öğretir. Böylece öğretim ihtiyaçlarını ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltır.
5. **Alternatif öğretim modeli (Alternative teaching).** Sınıf içinde küçük bir grubun oluşturulması durumunda bu model kullanılır. Bir öğretmen sınıfa ders verirken, diğer öğretmen o grupla çalışır ve ana gruptan farklı bir konuda eğitim verir. Amacı genellikle yeniden öğretmektir.
6. **Takım öğretim modeli (Team teaching).** Her iki eğitimci de aynı anda aynı içeriği vermektedir. Takım öğretim modelinde öğretmenler 'iki bedende bir beyin' gibi faaliyet gösterirler. Şekil 1'de modeller gösterilmiştir.



Kaynak: Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010)

Şekil 1. Eş öğretim modelleri.

Eş öğretim modellerinden Türkiye’de takım öğretim modeline eğilim vardır. Çift dilde eğitim gören özel okullarda öğretmenler birlikte çalışırlar. Aynı talimatı aynı anda aynı gruba iletirlerken, her iki öğretmen de sınıfın ders planından, müfredatından değerlendirme ve ebeveyn iletişimlerine kadar birlikte sorumlulardır. Bununla birlikte öğretmenlerden sınıf öğretmeni dersi Türkçe

yürütürken, diğeri İngilizce öğretmeni olarak dersi İngilizce anlatmaktadır. Ancak, bazen birbirlerine yardımcı öğretmen görevi alarak destek de olurlar. Bu durumda da biri öğretirken diğeri yardım etme modelini kullanması anlamına gelir. İngilizce öğretmeni ders verirken, sınıf öğretmeni ona yardımcı olabilir. Hem Türkçe hem de İngilizce öğretmeni sınıfın lideri ve sınıf öğretmeni olarak faaliyet sürdürmektedirler. Bu uygulama daha fazla zaman, koordinasyon, bilgi ve güven gerektirmektedir. Özetle, çift dilli eğitim, akademik içeriğin iki dilde, yani anadil ve ikinci dilde öğretilmesini ifade eden bir eğitim modelidir. Çift dilli eğitim tek öğretmenle olduğu gibi, paylaşılan bir sınıf alanı içindeki çeşitli öğrenci gruplarına ortak olarak eğitim veren iki veya daha fazla uzmanı içeren eş öğretim uygulamasıyla da yürütülmektedir.

### **Eş Öğretimin Faydaları**

Eş öğretim, okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin, iki öğretmenin, öğretim sorumluluğunu paylaşmalarının kolaylığını ve faydalarını anlamalarıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. Eş öğretim hem öğretmenler için hem de öğrenciler için faydalı bir uygulamadır. Eş öğretimin öğretmenler için faydaları aşağıdaki gibidir (Murawaski, 2006):

- Bir öğretmene düşen tüm iş yükünü yarıya indirmektedir.

Öğretmene düşen öğrenci sayısını azalttığından, öğrencilere düşen yetişkin ilgisi de artmaktadır.

- Eş öğretim uygulamasında yer alan öğretmenler, bu ilişkinin artan mesleki memnuniyet, profesyonel gelişim fırsatları, kişisel destek ve işbirliği fırsatlarının daha çok olduğunu belirtmektedir.
- Bir sınıfta iki öğretmenin bulunması, yeni öğretim metodolojilerin denenmesine izin vermektedir.
- Birlikte çalışmak öğretmenlerin hem moral hem de öğrenci performansını artırabilen arkadaşlıkların artmasını sağlamaktadır.
- Eş öğretim, bireysel ihtiyaçları karşılamaya devam ederken tüm grup eğitiminin sağlanmasını sağlamaktadır.

- Birlikte öğretim, öğretmenleri uzmanlıklarını paylaşmaya, birbirlerine değerli geri bildirimler sağlamaya teşvik etmektedir.
- Eş öğretmenliği deneyimleyen eğitimciler daha enerjik ve yaratıcı olduklarını, birbirlerine güvenebildiklerini ve daha eğlenceli bir öğretime sahip olduklarını ifade etmektedirler (Adams ve Cessna, 1993; Murawski, 2003).
- Her iki öğretmen de davranışları yönetebildiğinden, eş öğretim daha fazla görev süresi sağlamaktadır. Bununla birlikte eş öğretmenler, doğrudan davranış yönetiminde, tek başına öğretmekten çok daha az zaman harcamaktadırlar.

Eş öğretimin öğrenciler için faydaları aşağıda açıklanmıştır (Murawaski, 2006):

- Eş öğretim, sınıf içi öğrenci katılımını artırmaktadır.
- Öğrenci alt grupları arasında daha fazla sosyal bütünleşme sağlamaktadır.
- Daha fazla bireysel ilgi ve öğretmenlerle daha fazla etkileşim sağlamaktadır. Dolayısıyla daha farklı düzeydeki çocuklara ulaşabilmeyi mümkün kılar.
- Bir sınıfta iki farklı kişinin olması öğrencilerin farklı kişiliklerle bağlantı kurmasını sağlamaktadır.
- Eş öğretim, küçük gruplar ve bire bir öğrenme için daha fazla fırsat ve dersler sırasında daha güçlü modelleme sağlamaktadır.
- Ortak planlama süreci, en güçlü, en yaratıcı dersleri verebilmek için iki öğretmeni birbirinden fikir atmaya teşvik etmektedir. Böylece öğrenciler öğretmenlerini birlikte çalışırken gördüklerinde, akranlar arasında saygının gücünü anlamalarına yardımcı olmaktadır.
- Çift dilli eğitim modelindeki eş öğretim uygulaması, öğrenciler için güçlü öğrenci-öğrenci ilişkilerini ve artan öğrenci öz saygısını içerecek şekilde öğrencilere önemli olanaklar sağlamaktadır.
- Eş öğretim uygulamasındaki öğrenciler daha yüksek davranışsal ve akademik beklentileri bulunmaktadır.

Eş öğretimin faydaları öğretmenler için iş yükünün ve öğretmene düşen öğrenci sayısının azalması, bireysel ihtiyaçların daha fazla karşılanması,

uzmanlıkların paylaşılması daha yaratıcı bir ortam oluşturulması ve sınıf yönetiminde daha az zaman harcamaktır. Öğrenciler için ise, daha fazla öğrenci katılımını ve sosyal bütünleşmeyi sağlama bireysel ilginin ve öğretmenlerle etkileşimin artması, farklı kişiliklere uyum sağlayabilme ve birebir öğrenme fırsatı yaratmaktadır.

## **Çatışma**

Örgüt aynı amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insan topluluğudur (Koçel, 2005). Bir örgütte, üyeler kendi uzmanlık, bilgi ve tecrübe ile zamanla kazanırlar. Bununla birlikte, diğerleriyle etkileşimdeyken, bireyler kendi davranış modellerini ve inandıkları değerleri örgüte taşımaktadırlar. Bireyler, sosyal varlıklardır ve hem özel hem de iş yaşamlarında diğer insanlarla birlikte ve birlikte belli bir amaçları vardır. Bu yüzden pek çok farklılıkları olan bu insanların her zaman aynı düşünmedikleri ve davranmadıkları görülmektedir. Bu nedenle örgütlerde iki veya daha fazla kişinin etkileşimde bulunduğu durumlarda çatışma kaçınılmazdır. Çatışma iki veya daha fazla birey, iki veya daha fazla grup veya bir birey ve bir grup arasında oluşabilir. Çatışma çok araştırılan bir konu olmuştur bu yüzden çatışma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır.

Çatışmayı Koçel (2005, s. 664), “iki veya daha fazla birey ya da grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık” şeklinde tanımlarken Eren (2003, s.609) çatışma, bir örgütte bireylerin veya grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve faaliyetlerin aksamasına neden olan olayların bütünüdür diye ifade etmiştir. Şimşek ve Çelik (2014, s.150) ise çatışma “örgütte iki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya görevlerin dağılımı, bu kişiler ya da gruplar arasındaki amaç, statü, algı veya değer farklılıklarından kaynaklanan uyuşmazlık ya da anlaşmazlıktır” şeklinde betimlemiştir. Yazarlara göre, bir örgütte bireylerin grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olaylardır şeklinde tanımlamıştır. Başka bir çatışma tanımı ise; “aynı şeyi elde etmek için farklı grup veya bireylerin birbirini devre dışı bırakmak veya zayıflatmak amacına yönelik olarak yaptıkları bilinçli mücadele, bir konuda birbirini yadsıyan görüş ve iddiaların meydana getirdiği karşıtlıktır” (Demir ve Acar,1992, s. 71-72). Koçel’e göre (2005) nasıl tanımlanmış olursa olsun anlaşmazlık,

uyumsuzluk, srtme, zıtlma, birbirine ters düğüme, atımanın temel unsurları arasında sayılabilir. atıma, bir kii veya grubun kendi ıkarlarını karı tarafın engellediğini veya olumsuz bir ekilde etkilediğini anladığında ortaya ıkan süreç olarak da tanımlanabilir (Topaloğlu, 2011).

### **Yönetim kuramlarına göre atıma**

Örgüt teorileri incelendiğinde atıma üzerine farklı yorumlar yapılmıştır. Örgütlerde atıma üzerinde duran  temel yaklaşım vardır. Bunlar klasik, davranışsal ve modern yaklaşımlardır.

**Klasik kuram.** Geleneksel yaklaşım örgütleri kapalı sistemler olarak görür. Kapalı sistem, vresi ile etkileşimde bulunmayan bir sistemdir. Sistemin içerisine veya dıarısına madde alıverii yapmayan sadece enerji alıverii yapabilen sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden klasik bakış açısı, örgütlerde ortaya çıkan her türlü atımayı örgüte zarar verdiği görüşündedir. atımayı klasik kuramcılar örgütte bulunan bir rahatsızlığın belirtisi olarak görürler. Böylece atıma örgütlerde hemen ortadan kaldırılmalıdır. Klasik kurama göre atımanın engellenmesi yönetim ilkelerinin rgt yönlendirmede etkili olması veya yönetimde i görenleri ortak amaçlar etrafında birleştirme ve iletişim gücünü barıyla kullanabilmesine bağlıdır (imek ve elik, 2014).

**Davranışsal yaklaşım.** Neoklasik bakış açısına göre örgütte bulunan insan ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerinden dolayı atımalar çok sık ortaya çıkmaktadır. Davranışsal yaklaşım, geleneksel yaklaşımının aksine bu atımalardan en azından bir kısmının bazı sorunların varlığını göstermeleri sebebiyle fonksiyonel atıma olarak niteler. Bu yaklaşım da, atıma ortadan kaldırılması gereken zarar verici bir şey değildir. Örgütlerde ki atıma azaltılmalı ama tamamen ortadan kaldırılmaması gerektiğini savunur. Bununla birlikte, atımayı esas olarak ortaya çıkar çıkmaz çözümlenmesi aksi, halde her nleme bvurularak ortadan kaldırılması gereken zararlı bir olgu olarak görme eğilimi göstermişlerdir (Koçel, 2005).

**Modern yaklaşım.** Modern yönetim kuramlarında örgütlerdeki atımalar kaçınılmazdır görüşündedirler. rgtleri açık sistem olarak grrler. Açık sistemler dışarı ve diğer örgütler ile bilgi alıveriinde bulunan sistemlerdir. Bu yaklaşımda örgüt yapısı fark etmeksizin örgütün etkinliği için atımaların belli bir

düzyeyde olması gerektiği vurgulanmakta ve bu çatışmaların örgütleri geliştirdiğine inanılmaktadır (Koçel, 2005). Modern kuramlar çatışmayı gerekli oluşumlar için düşünmektedirler. Bununla birlikte, bu yaklaşımda eğer çatışmalar fonksiyonel değilse örgütsel amaçlara ve bireylere zarar vereceğini kabul etmektedirler. Bu yaklaşımın klasik yaklaşımdan farkı, çatışmanın faydasız olmasının aksine örgütü bir bütün olarak daha etkin kılmaları nedeniyle yararlı nitelikte olduğu ileri sürmektedirler. Çatışma örgütsel dinamizm, yaratıcılık, yenilik ve değişim için önemli bir araçtır (Şimşek ve Çelik, 2014).

Özetle modern kuramlar, çatışmayı örgüte sadece zarar veren bir olgu değil de, eğer iyi yönetilirse örgütün gelişmesine katkıda bulunacağını savunmaktadırlar.

### **Çatışma Türleri**

Örgütsel çatışma çeşitli yönden sınıflandırılabilir. Burada “fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışmalar, taraflar açısından çatışmalar, potansiyel-algılanan-hissedilen-açık çatışmalar, amaç-rol ve kurumlaşmış çatışmalar ve dikey-yatay ve emir-komuta- çatışması” türleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır (Şimşek, 2002, s.294-300).

**Fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışmalar.** Fonksiyonel çatışmalar, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine ve güçlendirmesine katkıda bulunan çatışmalardır. Bu çatışmalar örgütün dinamizmine ve yaratıcılığına katkıda bulunmaktadırlar. Bu tür çatışmalar yöneticilerin dikkatine sunularak belirli bir kesimin rahatsızlığını gidermek amaçlıdır. Fonksiyonel olmayan çatışma ise, örgütü amaçlarına ulaşmaktan alıkoyan çatışmalar olarak tanımlanabilir. Yöneticiler bir çatışmayı fonksiyonel olmayan olarak düşünüp ortadan kaldırmaya çalışmamalıdır. Çatışmanın fonksiyonel olup olmadığı, yöneticilerin bunu nasıl ele aldığı ile ilişkilidir. Eğer fonksiyonel niteliği yüksek olan çatışmalar, fonksiyonel olmayan olarak algılanıp ortadan kaldırılırsa örgüte zarar verir (Şimşek ve Çelik, 2014).

**Taraflar açısından çatışmalar.** Bu çatışma çeşidi örgütler için çok önem taşıyan bir çatışma türüdür. Taraflar açısından çatışmaya taraf olabilecekler ile ilgilidir. Taraflar arası çatışmalar; bireylerin kendi içindeki çatışması, bireylerin arası çatışmalar, gruplar arası çatışma ve örgütler arası çatışmalar olarak incelenmiştir.



**Bireylerin kendi içindeki çatışması.** Bu çatışma türü örgütsel çatışmaya girmemesine rağmen, diğer örgütsel çatışmaların türleri bu tür çatışmanın etkisindedir. Bu çatışmanın nedenleri iş ile ilgili belirsizliklerde bireyin ne yapacağını bilememesi veya kendine fazla sorumluluk düştüğü durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumlarda çalışan rahatsızlık, kızgınlık ve baskı hissedebilir. Kendi içinde fazla gerilen ve baskı hisseden birey, örgüt içinde karşılaştığı küçük bir sorunda bile çatışma yaşayabilir ve yıkıcı bir uyuşmazlık gösterebilir (Şimşek ve Çelik, 2014).

**Bireylerin arası çatışmalar.** Örgütlerdeki çatışmaların büyük çoğunluğu kişilerin kişilik farklarından doğduğu düşünülmektedir. Bireyler arası çatışmalar, kişinin kendi değerlerine uymayan belirli kararlar veya davranışlar gerektiren bir durumda kendini bulduğunda ortaya çıkar. Bu tür çatışmanın nedenleri, ilgili kişinin içten veya dış çevreden gelebilir. Kişilik farklılıklarının yanı sıra bireyler arası çatışma sahip olunan amaçların ve yöntemlerin, kişisel birikimlerin ve değerlerin farklı olmasından da bu çatışmalar ortaya çıkabilir. Bu çalışma da bireyler arası çatışma üzerinde durulmuştur. Eş öğretmenlerin başka bir deyişle aynı sınıfın branşları farklı olan iki sınıf öğretmenin çatışma nedenleri incelenmiştir (Şimşek ve Çelik, 2014). Bu çalışmada eş öğretmenlerin eşleriyle yaşadığı çatışmalar incelenecektir. Uygulamada bir sınıfın iki öğretmeni olması ve bu derslere birlikte girmeleri yaşanan çatışmaları artırmaktadır. Taraflar açısından çatışma türlerine göre eş öğretmenlerin yaşadığı çatışma bireyler arası çatışmalardır.

**Bireyler ve gruplar arası çatışmalar.** Bu tür çatışmalarda gruplar kendi amaçlarını değerlerini ve standartlarını bireyler üzerinde baskı kurarak benimsetmeye çalışırlar. Bu norm ve standartları bireyler benimsemezse veya amaçları kendi amaçlarıyla çeliştiklerini düşündüklerinde grupla çatışırlar. Grubun belirlediği amaçların gerisinde kalan veya öne çıkan grup üyeleri de grupla çatışma yaşayabilir (Şimşek ve Çelik, 2014).

**Gruplar arası çatışma.** Örgütteki gruplar arası oluşan çatışmalardır. Bu çatışma türü örgüt içinde en yaygın olan çatışma türü olup; örgütün verimliliğin yönetim tarzına bağlı olarak olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tür çatışmalar izlendiğinde çatışma içinde bulunan grupların bireyleri kendi içerisinde duygusal bağlılıkları ve dayanışmaları yüksek seviyededir. Gruplar genelde diğerinden üstün olma eğilimindedirler ve diğer grupla bilgi alışverişi ve iletişim

azalmaktadır. Bunun sonucunda yanlış ve eksik bilgi edinirler. Yanlış bilgilerde yanlış yargıları getirir. Son olarak da gruplar birbirlerine düşmanca tutum sergileyebilirler. Bu çatışma grup içi dayanışma ve birliği artırmasına rağmen, gruplar arası ilişkileri bozarak örgüt amaçlarına ulaşılmasını engeller ve verimi düşürmektedir (Başoğlu,1906).

**Örgütler arası çatışmalar.** Örgütler ekonomik rekabetle sınırlı kalmak koşuluyla örgütler arası rekabetçi ve açık sistem anlayışına dayalı ekonomik ve iş düzeyinde arzulanan durumlar oluşturur. Bu tür çalışmaların teknolojilerin ve hizmetlerin geliştirilmesine ve düşük fiyatlarla birlikte çok etkin kaynak kullanımına yol açacakları kabul edilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2014).

### **Örgütsel Çatışmanın Kaynakları**

Örgütsel çatışmanın kaynakları kıt kaynakların paylaşılması, özel amaçlar üzerinde bölümler arası çatışmalar, işler arası karşılıklı bağımlılık ve değer ve algılayıştaki farklılıklar olarak açıklanabilir. Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

**Kıt kaynakların örgüt birimleri arasında paylaşılması.** Örgütler para, iş gücü malzeme gibi kaynaklar örgüt bünyesinde sınırlıdır. Bu kaynakların sınırlı olması ve birimler ya da kişiler arası paylaşılması gereği çatışmanın kaynağını oluşturur. Paylaşanlardan daha az kaynak alanlar veya kaynaktan memnun olmayan kişiler veya gruplar kaynak dağılımını lehine çevirmek için çatışmaya gireceklerdir (Bursalıoğlu, 2002). Bu uygulamada eş öğretmenler aynı sınıfın ana dilde ve hedef dilde konuşan sınıf öğretmenleridir. Sınıfın tüm kaynaklarını ortak kullanmak durumundadırlar. Bu yüzden genel eğitimdeki tek öğretmene göre kıt kaynakları iki kişi paylaşmak durumunda kaldıkları için çatışma daha çok yaşamaktadırlar (Stark, 2012).

**Özel amaçlar üzerinde bölümler arası çatışmalar.** Örgütsel birimler ya da birimler örgütün genel amaçları üzerinde anlaşsalar bile uzmanlaşma ve farklılaşma sonucu farklı amaçlar ve görevler geliştirirler. Bu farklılaşma onları çatışmaya sürükleyebilir (Şimşek ve Çelik, 2014). Eş öğretimde eş öğretmenlerin amacı sınıf başarısını yükseltmek ve dönem içi kazanımların çocuklara kazandırmaya çalışmaktır. Çift dilli eğitim modelinde öğretmenlerden biri Türkçe müfredatı uygularken diğeri İngilizce müfredat uygulamaktadır. Bu yüzden eş

öğretmenler bazen kendi branşlarını daha fazla önemsemektedirler ve amaçlar üzerinde anlaşmazlığa düşebilmektedirler.

**İşler arası karşılıklı bağlılık.** Örgüte iki ve daha fazla birim üstlendikleri görevleri yerine getirebilmek için diğer birimlerle iletişime girerler. Bu iki grup birbirine bağımlı hale gelir. Bazen gruplara fazla iş veya görev verilebilir. Bu durumda yaşanan gerilim çatışma oluşturabilir. Yine bu gruplarda üstlenilen iş yükü aynı seviyede olsa bile sonunda verilen ödülde farklılık varsa yine çatışmayla sonuçlanabilir. Birbirine bağlı gruplarda birinin işi, diğer grubun işini bitirmesine bağlıysa ve o grup geç görevini tamamlıyorsa yüksek seviye de çatışma yaşanabilir (Bursalıoğlu, 2002). Eş öğretimde öğretmenler birbirleriyle koordineli çalışmaktadırlar. Aynı müfredatı farklı dilde yürütmekte ve 40 dakikalık dersi 20-20 paylaşma durumunda oldukları için birinin görevini diğerini bağlamaktadır. Birinin aksattığı iş diğerini olumsuz yönde etkilemektedir ve bu da çatışmaya yol açmaktadır. Bununla birlikte; bu araştırmada öğretmenlerin maaş ücretleri birbirinden farklı olduğunu; özellikle İngilizce öğretmenlerinin daha düşük olduğunu buda onların motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Yöneticilerin eş öğretmenler arası taraf tutması ve yapılan işlerin aynı olup verilen ödüllerin farklı olması da bu uygulamada çatışma nedenidir.

**Değer ve algılayışlardaki farklılıklar.** Örgütteki bireyler her olayı aynı şekilde değerlendirip aynı şekilde algılamazlar. Algılama ve davranış arasında ilişki vardır. Çeşitli algılama farklılığından dolayı bireyler veya gruplar ters düşebilirler bu da çatışmaya yol açar (Şimşek ve Çelik, 2014). Bu uygulamada aynı sınıfa sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin uyumu tek öğretmenli genel eğitime göre daha fazla önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin çatışma nedenlerinin başında farklı öğretmenlik tarzları gelmektedir (Stark, 2012). Öğretmenlerin ceza yöntemlerinin, dersi işleyiş biçiminin ve değerlerime sistemlerinin farklı olması öğretmenleri çatışmaya itmektedir (Anderson ve Landy, 2006). Belirtilen çatışmalara kaynaklarına ek olarak (Koçel, 2005):

- Örgüt bireylerinin farklı tutum ve tavırları
- Örgütsel belirsizlikler
- İletişim noksanlıkları
- Yönetim alanı ile ilgili belirsizlikler

- Yöneticilerin tarzları arasındaki farklılıklar
- İş gören-işveren ilişkilerindeki kutuplaşmalar
- Çıkar farklılıkları
- Değişen koşulların sebep olduğu belirsizlikler
- Örgüt içi güç mücadelesi gibi durumlar çatışma kaynakları arasında yer alır.

**Çatışma ve kişisel tepkiler.** Her çatışma kaynak ve şiddetine bağlıdır. Böylece çatışmalar birey üzerinde bir baskı unsuru olarak kişilerin çeşitli tipik davranış şekillerinden birini göstermesi beklenir. Bunlar; çekilme ve kayıtsız kalma, saldırgan olma, rasyonelleştirme ve olgun olmayan davranışlar göstermektir. Yönetici açısından önemli olan bu tip davranışların iş verimi ve örgütün amaçları üzerindeki olumsuz etkileridir. Bu sebeple yönetici, astlarını baskı altında bırakan koşulları belirleyerek bunları düzeltici önlemler almalıdır (Koçel, 2005).

### **Örgütsel Çatışmanın Yönetim Yolları**

Karip (2000) çatışma yönetimini yönetebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunması olarak tanımlamıştır. Çatışma durağan değildir. Göz ardı edilen çatışma kendiliğinden sönebileceği gibi, bir anda yoğunlaşabilir. Çatışmanın yönetilebilmesi için Karip (2000) aşağıda sıralanan özelliklerin bilinmesinin faydalı olacağını belirtmiştir.

- Çatışma yoğunlaştıkça bireylerin endişeleri artar.
- Bireysel ilgi ve çıkarılara paralel olarak kazanma isteği artar.
- Çatışmanın ilerleyen evlerinde bireyler zararlı hale gelebilir.
- Çatışmanın başlarında etkili olan çözüm önerileri çatışmanın üst evrelerinde işe yaramayabilir.

Örgütsel çatışmanın yönetim yolları arasında “kaçınma ve bağlanma, problem çözme yaklaşımı, yumuşatma, daha önemli ve kapsamlı amaçlar belirleme, taviz verme, çatışmaya neden olan kişileri değiştirme, örgütsel ilişkileri

değiştirme, çoğunluk oyu, çatışma kaynağının ortadan kaldırılması, hâkimiyet ve baskı yöntemi ve uzlaşma” yöntemleri açıklamıştır (Şimşek ve Çelik, 2014):

- 1. Kaçınma ve bağlanmama.** Bu tutum çatışmayı görmezden gelme ile ilgilidir. Bu yol çatışmayı çözmez ancak çatışmanın önemsiz olduğu dolayısıyla çözüm için enerji ve zaman harcanmasına gerek olmadığı hallerde tercih edilebilir. Eş öğretim uygulamasındaki öğretmenler çatışmaktan kaçınmaktadır veya çözümsüz olduklarını düşündükleri için çatışmayı görmezden gelmektedirler.
- 2. Problem çözme yaklaşımı.** Bu yol çatışmanın üzerine tam anlamı ile açık olarak gidilmesini gerektirir. Özellikle haberleşme eksikliğinden kaynaklanan çatışmalar için bu yol etkilidir ancak tarafların değer farklılıklarından kaynaklanan çatışmalarda sonuç vermeyebilir. Eş öğretmenler problem çözümü için çatışmanın kaynağını anlamaya çalışarak karşılıklı iletişimle problemi çözdüklerine inanmaktadırlar.
- 3. Yumuşatma.** Bu yol çatışmaya taraf olanlar arasındaki ortak çıkarların vurgulanması kişisel farklılıkların geri plana atılması ile ilgilidir. Ancak çatışmayı yaratan nedenler üzerine gidilmediğinden kısa vadedir. Öğretmenler problemin önemsiz olduğunda sağlıklı ikili ilişkiler için yumuşatma yöntemini kullanmaktadırlar.
- 4. Daha önemli ve kapsamlı amaçlar belirleme.** Bu yol çatışan tarafları aralarındaki meseleleri bir tarafa bırakarak daha önemli ve kapsamlı amaçlar doğrultusunda birleşmeleri ve yardımlaşmaya zorlanmaları ile ilgilidir. Özellikle kriz dönemlerinde yöneticilerin bu yolu izledikleri görülmektedir. Bu yöntem eş öğretim uygulamasında en çok kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Öğretmenler, eş öğretmenlerine ortak amaçları olduklarını sistemin gerekliliklerini dönem başında ya da problemle karşılaştıklarında anlattıklarını ve ortak karar alarak çözdüklerini ifade etmişlerdir.
- 5. Taviz Verme.** Çatışma yönetiminde sık kullanılan bu yol tarafların kendi amaçlarından fedakârlık yaparak geri adım atmaları ve ortak müşterekte buluşmaları ile ilgilidir. Geçici bir yoldur, tarafların yeniden çatışması muhtemeldir. Çift dilli eğitim modelindeki eş öğretim uygulamasında eşlerden birinin daha baskın olduğu zamanlarda diğeri, çatışmaları çözmek için bu

yöntemi kullanmaktadır. Çatışmanın çözümsüz olduğunu ve bununla başa çıkamayacağını düşünen eş öğretmenler bu yöntemi kullanmaktadırlar.

**6. Çatışmaya neden olan kişileri değiştirme.** Yöneticiler örgütsel amaçlar doğrultusunda çatışmaları yönetebilmek için çatışmaya taraf olan kişilerden birini örgüt içinde başka bir bölüme nakledebilir. Yerine çatışma ihtimali daha az olan kişi atanır. Bu yöntemde eş öğretim uygulamasında kullanılan bir yöntemdir. Sürekli çatışma yaşayan eş öğretmenler başkalarıyla eşlettirililer veya uygulama dışı kalmaktadırlar.

**7. Örgütsel ilişkileri değiştirme.** Bu yol ile çatışma kaynaklarının veya çatışmaların azaltılması örgütsel ilişkilerin değiştirilmesi ile gerçekleştirilir. İş tanımları değiştirilebilir, kaynaklar ayrılabilir, birimler yeni birimlere bağlanabilir bazen örgütte yeni birimler kurulabilir.

**8. Çoğunluk oyu.** Bu yolun esası belirli çatışmalarda çoğunluğun benimsediği yolun izlenmesidir. Yaşanan çatışma bireyler arası olduğundan ve iki eş öğretmen arasında olduğundan çoğunluk yoktur.

**9. Çatışma kaynağının ortadan kaldırılması.** Özellikle kıt kaynakların paylaşımının neden olduğu çatışmalarda kaynakların artırılması bu yolun bir uygulamasıdır (Koçel, 2005).

**10. Hâkimiyet veya baskı yöntemi.** Güç kullanma, yumuşatma, kaçınma, çoğunluk oyu kuralı bu yöntemin farklı kullanım şekilleri olarak ifade edilebilir.

**11. Uzlaşma yöntemi.** Taviz verme, çatışmaya neden olan kişileri değiştirme bu yöntemde örnek verilebilir.

Yönetici çatışma olayını anlamak ve örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetmek zorundadır. Aksi halde çatışmalar örgütleri varlıklarının nedeni olan amaçların gerçekleşemeyeceği duruma getirecektir (Koçel, 2005). Okul yöneticisinin sürekli çatışmaya hazır olması gerekir, çünkü okul ortamındaki güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan en ufak anlaşmazlıklar bile çatışmalara yol açabilir.

Yönetici örgütteki çatışmaları öğrenebilmek için, yakınma kapısını daima açık bulundurmalıdır. Her astın üstünden yakınacağı kadar korkusuz olabileceğini kabul eden bu mekanizma iyi kurulursa yararlı sonuçlar verebilir. Bu

mekanizmanın etkili biçimde işlemlerini sağlayan her astın üstünü görebileceği ilkesine dayanan açık kapı politikasıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Karip (2000) ise çatışmayı çözümüleme sürecinde genel olarak aşağıdaki eylem basamaklarını önermiştir:

1. Kızgınlığı kontrol altına almak
2. Karşı tarafa yaklaşımadan önce bir kez daha düşünmek
3. Olumlu bir hava oluşturmak
4. Problemi tartışarak tanımlamak
5. Olası çözümler için beyin fırtınası yapmak
6. Olası çözümleri değerlendirmek ve uygun çözümleri belirlemek
  - Her iki taraf içinde kabul edilebilir çözümler
  - Gerçekçi ve gerçekleştirilebilir çözümler
  - Belirgin ve dengeli çözümler
7. Çözümlerin işlerliğini izlemektir.

**İyi Yönetilemeyen Çatışmanın Maliyeti.** Çatışmaların örgütler için birçok faydası bulunmasına rağmen, çatışma etkili bir şekilde yönetilmezse kaynakların verimsiz kullanımı, tarafların stres seviyesinin yükselmesine enerjilerini yanlış yönde kullanması gibi olumsuzluklara yol açmaktadır. Günlük işleyiş içinde de kaygılarını düşüncelerini doğrudan ifade etmekten çekinen bireyler verimsiz bir biçimde çalışmalarına devam ederler. Çatışmanın iyi yönetilmemesi, personelin toplumsal ve iş ilişkilerin bozulmasına, stres birikimine bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olur. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan bireyler güçsüz hisseder ve kendilerine güven duyguları azalır (Karip,2000). Çatışmanın olumsuz sonuçları şu şekilde özetlenebilir (Rahim, 1992 akt: Karip, 2000)

- Stres ve işten bıkkınlık
- Örgütte iletişimde azalma ve bozukluklar
- Güvensizlik ve şüpheliğin hâkim olduğu bir havanın oluşması
- İş doyumunu ve performansın düşmesi

- Değişime karşı direnmenin artması
- Örgütte adanmışlık ve bağlılığın azalması.

Çift dilli eğitim modelinde eş öğretmenlik uygulamasında çalışan öğretmenler geleneksel sisteme göre daha fazla çatışma yaşadıkları düşünülmektedir. Bu yüzden iyi yönetilemeyen eş öğretmen çatışması, eş öğretmenlerin birbirlerine karşı güven duyguları azalmakta ve uygulamaya karşı motivasyonları düşürdüğüne inanılmaktadır. Çatışmalar sonucu birbirleriyle olan iletişimleri azalmakta ve bu sınıf öğretmeni, oldukları öğrencileri de olumsuz yönde etkileyebilir. Böylece uygulamaya olan dirençleri artmakta ve örgüte olan bağlılıkları azaldığına inanılmaktadır. Son olarak performanslarını düşüğü için uygulamanın verimli bir şekilde uygulanmasını etkilediği düşünülmektedir.

### **İlgili Araştırmalar**

Literatürde öğretmenler arası çatışmaya ilişkin araştırma ve çift dilli eğitimle ilgili birçok çalışma (Baskan, 2013; Harper, 2009 ve Keefe, 2004) ayrı ayrı bulunmasına rağmen, çift dilli eğitim modelindeki eş öğretmenler arasındaki çatışma nedenlerini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu yüzden ilgili araştırmalarda eş öğretim uygulamasında eş öğretmenlerin yaşadığı çatışmaları konu alan araştırmalarla birlikte, uygulamada yaşanan zorlukları konu alan çalışmalar da incelenmiştir.

Eş öğretim ile ilgili çalışmalar, literatürde uygulamanın etkililiği, zorlukları ve öğretmen görüşleri üzerine durmuştur. Eş öğretimi konu alan ilk çalışmalar Engelliler Eğitim Yasasıyla birlikte sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni üzerine yoğunlaşmıştır. İlk çalışmalarda Sharpe, York ve Knights (1994), Murawski ve Swanson (2001), Walter ve Thomas (2000) ve Migiera ve Zigmond (2005) eş öğretim uygulamasındaki engelli çocukların akademik sonuçları üzerine çalışmışlardır. Çoğu çalışmalarda da bu uygulamanın çocukların akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak, Friend ve arkadaşları (2010), genel eğitim modeliyle çift öğretmenlik modelini karşılaştırarak öğrencilerin akademik sonuçlarına bakmışlardır ve bu çalışmayla öğrencilerin akademik sonuçları üzerinde eş öğretim uygulamasının büyük ölçüde olumlu etkisi olmadığı belirlenmiştir.



Moore and Keef (2001), lise ve ilkokuldaki eş öğretmenlerin çatışma nedenlerini incelemişlerdir. Çalışma gurubu bu uygulamayı, öğretmenlerin isteksizliğinden, ortak plan yapmak için olan zamanın yetersizliğini, yönetimin yeteri kadar destek olamamasını ve hizmet içi eğitim eksikliğini bariyer olarak görmektedirler. Keef ve arkadaşları (2004), 9-14. sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü nitel bir çalışmada da benzer sonuçlar bulmuşlardır. Öğretmenlerin yaşadığı zorlukları, işbirliği, roller ve sonuçlar olmak üzere üç ana başlıkta incelemişlerdir. Öğretmenler bir sınıftaki fazla öğrenci sayısından dolayı iş birliği yapamadıklarını ileri sürmüşlerdir. Özel eğitim öğretmenleri genel eğitim müfredatında sınıf öğretmeni kadar yeterli olmadıkları için eşlerinin asistan öğretmeni gibi hissettiklerini ve bununla birlikte uygulama için tutarlı bir yöntem olmadığından öğrencilere tam anlamıyla faydalı olmadıklarını düşünmektedirler. Aynı şekilde Scruggs ve arkadaşları (2007) öğretmenler ortak bir öğretim stilli olmazsa çatışma yaşadıklarını ve uygulamanın faydalı olamayacağını vurgulamışlardır. Bu araştırma, eşleriyle iyi ilişkide olan öğretmenler uygulamanın çok faydalı olduğunu, eş öğretmeniyle kötü deneyim yaşayan öğretmenlerin uygulamanın kötü olduğunu düşündüklerini özetlemektedir. Anderson ve Landy (2006) çatışmalara ek olarak eş öğretmenlerin çocukların performansını değerlendirirken ve not verirken çatıştıklarını eklemişlerdir.

Salend ve Johnansen (1997) eş öğretim uygulamasının en önemli zorluğunun idari desteğin eksikliği olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Morocoo ve Aguilar (2007) öğretmenlerle yaptığı doksan dakikalık mülakatlarda uygulamanın etkinliğinin artmasındaki ana faktörün idari destek olduğunu belirtmişlerdir. İdari desteğe ek olarak, Mastropieri ve McDuffie de (2007) öğretmenlerin yaşadığı zorluklara yetersiz ortak planlama zamanı, eş öğretmenlerin gönülsüzlüğü ve iş birliğine açık olamamalarını dile getirmiştir. Friend (2007), çalışmasını 3. sınıftan sorumlu iki eş öğretmenle yapmıştır. Yine özel eğitim öğretmenleri kendilerini yardımcı öğretmen gibi hissederken, sınıf öğretmenleri de özel eğitim öğretmenlerinin müfredatı bilmemelerinden dolayı çatıştıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da yaşanan zorlukların başında ortak planlama zamanı bulamamaları gelmektedir. Yine Bouck (2007) çalışmasında 8. sınıf öğretmenlerini gözlemlemiştir ve eş öğretmenlerle mülakat yapmıştır. Yetersiz ortak planlama zamanının yanı sıra, öğretmenler öğrencilerin gözünde eşit rol

oynamadıklarını ve bu yüzden kıymetsiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Eş öğretmenlerin çatışma sebeplerinden bir tanesi de Friend (2008) eşlerin yönetim tarafından seçilmesi olarak düşünülmektedir. Çalışmasına göre öğretmenler kendi eşlerini seçemedikleri için gönülsüz olarak hizmet vermektedirler. Carson (2011) çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme yaparak eş öğretmenler arası ilişkileri incelemiştir. Öğretmenleri eş öğretim uygulamasında yönetim tarafından desteklenmedikleri ve eşit olmayan iş yükünden rahatsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler bu uygulamada bir konuyu iki kere işlemeleri de bu uygulamanın dezavantajlardan biri olarak görmektedirler.

Eş öğretmenliğin avantajları ve dezavantajlarını inceleyen çalışmalarda da Stark (2012), öğretmen mülakatlarında, farklı öğretim tarzları ve derse yeteri kadar hazırlanamama, eş öğretmenler arası çatışmalara neden olmaktadır. Bu durum öğrencileri de ikiye böldüğü ileri sürülmektedir. Bu çalışmada diğer okullarda ki uygulamalardan farklı olarak öğretmenlere dersi planlama zamanı verilmiştir. Burada da öğretmenler tek öğretmenli uygulamaya göre daha çok yoruldukları gözlenmiştir. Jones ve Vail (2013) oniki tane eş öğretmenle yürüttükleri nitel çalışmalarında öğretmenler arası güç savaşları olduğunu ve öğretmenlerin sorumluluklarını paylaşmakta rahat olmadıkları gözlemlenmiştir.

Eş öğretim uygulamasında yaşanan zorlukları ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalarda genellikle öğretmen görüşleri alınmaktadır. Bununla birlikte Harper (2009), öğretmen görüşlerine ek olarak öğrencilerin ve yöneticilerin de görüşlerini almıştır. Sonuçlarda benzer olarak eş öğretmenler planlama için yetersiz zamanından sıkıntı duymakla birlikte rol ve görevler için hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Katılımcıların eş öğretmenliğe ilişkin fikirleri, bu yaklaşımın öğrencileri büyük ölçüde olumlu yönde etkilediğini düşünmemektedirler. Bu çalışma, tek öğretmenli sisteme göre daha çok çaba gösterip daha zorlandıklarını ve bu sistemin onlar için karmaşık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Chitiyo (2017) de Amerika birleşik devletlerinde 77 öğretmen üzerine yaptığı çalışmasının konusu eş öğretimin zorluklarıdır. Çalışmada ki bulgular; kaynak yetersizliği, uygulamanın okul için uygun olmayışı, farklı beceriler gerektiği, çocukların ihtiyacını karşılamadığı, avantajlı bir uygulama olmadığı ve eş öğretmenlerin birbirine destek olmaması yaşanan zorluklardandır.

Literatürde çalışmaların çoğu engelli çocukların eğitiminde ki eş öğretmenliğe odaklanmış olmasına rağmen, eş öğretmenliğin yabancı dil öğretiminde de uygulandığı çalışmalar da vardır. Örnek olarak Kuzey Carolina'daki yapılan çalışmada, (Mahon, 2007), genel olarak yabancı dil öğretimin de eş öğretim uygulamasının nasıl uygulandığı hakkında bilgiler vermiştir. Dört farklı programda eş öğretmenliğin uygulandığı bu okulda öğretmenler sınıf öğretmenin sınıfta daha baskın olduğu için öğrenciler İngilizce olan yönergelere uymadıklarını ileri sürmüşlerdir. Çatışma nedenlerinin başında sınıf öğretmenlerinin yetkilerini yabancı dil öğretmenleriyle paylaşmak istemedikleri ve müfredat üzerinde hâkimiyet kurmak istemeleri gelmektedir. Honigsfeld ve Dove'nin (2007) yayınladıkları raporda yabancı dil öğretiminde eş öğretim uygulaması çok faydalı olduğundan, uygulamanın gelişmesi için öğretmenlerin yaşadığı zorlukların çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da eş öğretmenlerin en fazla çatıştıkları durum kendilerine ayrılan ders zamanının azalması olmuştur. Sınıf öğretmenleri İngilizce öğretmenlerinin derslerine girmesiyle kendilerine ayrılan ders süresinin yarıya düşmesinden rahatsız olmaktadır. Ek olarak öğretmenler uygulama için bir düzenleme ve standartın yokluğu sebebiyle onlara çabalarının boşa gittiğini düşündürmektedir. Uygulamanın gerekliliği olarak da yönetim tarafından ekstra verilen okuma görevleri onlara yük olarak gelmektedir. Dahası, Hoffman ve Dahlman (2007), yabancı dil öğretiminde eş öğretim uygulamasının zorluklarından bahsetmektedir. Sınıfta iki öğretmen bulunması, öğrenciler için daha iyi olduğunu düşünmelerine rağmen, öğretmenler beklenti kurma ve birbirlerini tanıma konusunda fazla vakit harcamalarından dolayı mutlu hissetmediklerini ifade etmektedirler. Yönetim eski iş yükünü devam ettirip, yeni uygulamanın iş gücünü de eklediği için, öğretmenlerin tek öğretmenden daha fazla sorumlulukları olduğunu düşünerek uygulamadan memnun değillerdir. Benzer şekilde eş öğretmenler birlikte plan için yetersiz zamandan da mutsuzluklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Foglia (2015) New Jersey'de yaptığı durum çalışmasında anket gözlem ve yüz yüze görüşme yoluyla eş öğretmen olarak çalışan özel eğitim ve sınıf öğretmenin görüşlerini kullandıkları materyalleri planlama zamanlarını sınıfta ders anlatma sürelerini ve aldıkları eğitimleri açısından karşılaştırmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin çoğu kaynakların yeterli olduğunu söylerken özel eğitim öğretmenleri kaynak bulamadıklarını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri müfredattan memnunken, özel eğitim öğretmenleri

müfredatı yetersiz bulmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri yeterli kadar eğitim aldıklarını düşünürken, özel eğitim öğretmenleri aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmadaki hem sınıf öğretmenleri hem özel eğitim öğretmenleri ortak ders planlama zamanı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Henley (2016) ise nitel çalışmasında eş öğretim nasıl uygulandığını gözlem yoluyla incelemiştir. 136 eş öğretmenin dersine katılmıştır ve çalışmasında eş öğretmenlerin rolü, öğrencilerle iletişimi, sınıf yönetimi, farklı eş öğretim modelleri ve öğrencilerin iki öğretmene bakış açıları hakkında bilgi vermiştir.

Chin ve Chien (2010) çalışmalarında eş öğretmenliğin güçlü ve zayıf yönlerini Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki okulda araştırmışlardır. İki okulda da yabancı dil derslerini okuma ve yazmada, eş öğretim modeli olarak istasyon öğretimini kullanmaktadırlar. Eş öğretmenlerden biri sınıf öğretmeni diğeri ise İngiliz dili öğretmenidir. Araştırmada öğretmenler öğrenci grupları oluşturarak, farklı gruplara ders anlatırlar. Daha sonra grupları değiştirerek aynı konuyu diğeri gruba anlatırlar. Araştırmacının gözlemlerine göre, öğrencilerin gruplama yüzünden tamamen okumaya yoğunlaşamamaları ve sınıfın bölünmesi öğretmenler için sorundur. Öğrencilerin gruplaşmaktan hoşnut olmamaları sorun oluşturmaya başlamıştır ve öğrencilerin bölünme sırasında öğretmen tutması öğretmenler arası çatışma sebebidir.

Yabancı dil sınıflarında eş öğretmenliğin uygulandığı bir başka çalışma da (Pappamihiel, 2012) tarafından iki yıldır bu uygulamayı yürüten üç eş öğretmenle (bir sınıf iki İngilizce öğretmeni) bir anaokulunda görüşmeler yapılmıştır. Genel olarak herkes uygulamanın faydalı olduğunu düşünmekle birlikte öğretmenler anketlerinde engelli çocukların sınıflarındaki uygulamalara benzer olarak, İngilizce öğretmenleri sınıf öğretmenin yanında daha az yetki sahibi olduklarını düşünmektedirler. Anketlerde çoğu dil öğretmenin görüşü, eğer sınıf öğretmeni sorumluluğu paylaşmak isterse biz dâhil olabiliyoruz şeklinde olmuştur. Yine sınıf öğretmenlerinin yardımcı öğretmeni olarak kendilerini görmektedirler. Bir yanda da sınıf öğretmenleri okulun The Race to the Top competition “o bölgedeki devletin okullarının ve öğrencilerin seviyesini ölçmek için yaptığı bir sınav çeşidi” okulu olduğu için bu uygulama yüzünden müfredata yeterince zaman ayıramadıkları bu durumda onlarda stres oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Sasson (2013), dil öğrenimde eş öğretim uygulamasının engellerini çalışırken, İngilizce öğretmenlerin

sınıf kontrolünün daha az olmasını çatışmanın en büyük nedeni olarak görmektedir. Bununla birlikte müfredatın ortak bir plan hazırlamak için yeterli olmadığı ve eşlerinin işbirliğine açık olmaması nedeniyle çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Akademik anlamda kendilerini geliştiremedikleri için uygulamanın tam olarak uygulanmadığını belirtmiştir.

Eş öğretim uygulamasının daha verimli hale getirebilmek için yapılan çalışmaların başında Dieker ve Muravski'nin (2003) eş öğretimin gelişimini teşvik etme yolları adlı çalışma gelmektedir. Çalışmalarında eş öğretimi etkileyen faktörler öğretmenlerin işbirliği, ortak değerler ve inançlar, ortak geçirilen zaman ve yönetici desteği olduğunu belirtmişlerdir. Kohler ve Evans'da (2006) eş öğretimin daha etkili uygulanması için çalışmasında bir kaç öneride bulunmuşlardır. Bunlar; uygulamanın küçük gruplarla ve gönüllü öğretmenlerle başlatılması, eş öğretmenlere yeterli planlama zamanı sağlanması, eşler arası eşitliğin gözetilmesi, gelişimin belirli aralıklarla denetlenmesi gerektiği ve etkili iletişimdir. Gürür ve Uzuner'in (2010) Ankara'da yürüttüğü araştırmada ise görüşmeleri sesli olarak kaydederek farklı görüşlerin, tutumların ve inançların engelli öğrencilerin eğitiminde eş öğretim uygulamasını nasıl etkilediğini konu edinmişlerdir. Araştırma çalışmasının genel bulguları, iş birliğine, ortak bir eğitim anlayışına ve sağlıklı iletişime ve eş öğretmenler arası saygı duyulmasının gerekliliğini göstermiştir. Gürür ve Uzuner'in (2010) sonuçları aynı zamanda eş öğretimin başarıyla uygulanabilmesi için mesleki gelişim programlarının katılım sağlanması ve işbirliğine odaklanması gerektiğini göstermiştir. Taylor (2013) ise başarılı eş öğretim adlı çalışmasında eş öğretimin ve öğrencilerin akademik başarısının gelişmesini amaçlamaktadır. Altısı yönetici olmakla birlikte 22 katılımcı ile görüşmüştür. Uygulamanın etkili olabilmesi için öğretmenlerin ortak eğitim felsefeleri olması gerektiği, iyi kişilerarası becerileri ve iyi iletişim sürdürmeleri gerektiği, ortak ders planlama zamanı ve ortak öğretimsel stratejiler geliştirmeleri gerektiği, mesleki gelişimin ve yöneticilerinin rolünü vurgulamıştır. Bununla birlikte, Conderman da (2016) çalışmasında çatışmayı çözmek için öğretmenler; zorlama, işbirliği, kaçınma ve ödün verme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Petrick (2015) eş öğretmenlerin ilişkilerini sekiz tane görüşme yaparak araştırmıştır. Öğretmenlerin birbirlerine saygı duyması, güvenmesi, iş birliğinde bulunması, ortak takım amaçları belirlenmesi ve farklı görüşlere açık olması eş öğretimi

güçlendirdiğini savunmuştur. Bofaro (2016) ise eş öğretimde pozitif ilişkiler geliştirilme yöntemlerini araştırmıştır. Ortak mesleki değerler, derse birlikte hazırlanma, ortak mesleki faydalar, öğrencilerin başarısı eş öğretmenlerin ilişkilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Edward (2016) çalışmasında pozitif iklim oluşturulması, olumlu bakış açıların geliştirilmesi, aktif öğrenme imkânı, planlamak için yeterli zaman ve denetim modellerinin geliştirilmesi uygulamaya katkıda bulunacağını belirtmiştir.

Türkiye’de dil öğretiminde eş öğretim uygulamasının yararları ve zararlarını inceleyen bir çalışma Kırış (2016) tarafından ODTÜ’de yapılmıştır. Öğretmen mülakatlarında öğretmenlerin yaşadığı zorluklar uluslararası literatürde benzer şekilde listelenmiştir. Bunlar eşlerin farklı öğretim tarzlarına sahip olması, eşlerin sorumsuz olması, yanlış ve eksik iletişim ve tükenmişlik duygusudur. Öğretmenler farklı öğretim stillerinin olması sebebiyle dersin hızı, aktivite seçimi ve öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çatışma yaşadıkları araştırmada belirtilmiştir. Eş öğretmenlerin sorumsuz olduklarını düşünenler, kendilerinden daha az çalıştıklarını ve bu yüzden iş birliği yapmak istemediklerini ileri sürmüşlerdir. Üçüncü başlık ise iletişimsizliktir. Bu uygulamada öğretmenler ortak ders planı yapmak ve program hazırlamak için yeterli zamanı bulamadıkları için arada yanlış anlaşılmalardan dolayı çatıştıkları ortaya çıkmıştır.

Özetle literatür incelendiğinde, eş öğretmenlerin karşılaştıkları ortak sorunlardan dolayı çatışma yaşanmakta ve bu yüzden eş öğretim uygulaması etkili bir şekilde yürütülememektedir. Çatışma nedenlerinden ilki bir araya gelememek ve birlikte plan yapmak için yeterli zaman bulamamak ve idari desteğinin olmamasıdır. İkinci neden, işbirliğine açık olmayan veya sınıfını başka biriyle paylaşmayı istemeyen gönülsüz eş öğretmenlere karşı duyulan rahatsızlıktır. Eş öğretmenler arasında bir başka çatışma da, sınıfta yetki ve kontroldür. Yabancı dil sınıflarında veya engelli çocukların genel eğitiminde, hem özel eğitim öğretmeni hem de İngilizce öğretmeni kendilerini sınıf öğretmenin asistan öğretmeni olarak hissederler. Bu yüzden sınıf hâkimiyeti kuramadıkları gibi öğrencilerini değerlendirirken de fikir birliğine varamamaktadırlar. Son olarak, eşlerin farklı öğretim felsefesine inanmaları, bazen de farklı öğretim tarzı nedeniyle uyum sağlayamamalarıdır. Çoğu öğretmen, bu uygulamada süreklilik ve düzen eksikliği yaşamaktadır.



## Bölüm 3

### Yöntem

Bu çalışma, 'olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türü olan' (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin durum çalışması ile desenlenen bu çalışmada, çift dilli eğitim modelindeki eş öğretmenlerin çatışma nedenleri araştırılmış ve olası çözümler incelenmiştir. Durum çalışması, "güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Creswell'e göre (2013) durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bununla birlikte Baxter ve Jack (2008) bir olgu farklı bilgi kaynakları kullanılarak bir bağlam çevresinde araştırılması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu çalışmada özel durum olarak, çift dilli eğitim modelinin uygulandığı üç farklı okulda görev yapan eş öğretmenlerin deneyimlediği ve onların okul yöneticilerinin eş öğretmenlikle ilgili gözlemlediği çatışma nedenleri derinlemesine görüşmelerle araştırılmıştır.

Bu araştırma durum çalışması türlerinden tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Tek durum çalışmasında, araştırmacı yalnızca bir konuya odaklanmaktadır ve konuyu açıklayabilmek için sınırlı bir durumu seçmektedir (Cresswell, 2013). Bu çalışmada, bir durum (eş-öğretim) ve bir bağlam (çift dilli eğitim) ile sınırlı kaldığından, tekli durum çalışması olarak tanımlanmaktadır.

### Araştırma Ortamı

Araştırmanın verileri, Ankara'da bulunan çift dilli eğitim veren üç özel okulda toplanmıştır. Veriler çift dilli eğitim modelini olduğu eş öğretim uygulamasıyla yürütülen kademelerde toplanmıştır. Araştırmanın gerçekleştiği üç okulla ilgili bilgiler tablo 1'de özetlenmiştir.



Tablo 1

*Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okulların bilgisi*

Okul 1	Okul 2	Okul 3
6 katlı binada eğitim faaliyetleri sürmektedir.	4 katlı bina eğitim faaliyetleri sürmektedir.	4 Katlı bina eğitim faaliyetleri sürmektedir.
Toplam 200 öğretmen bulunmaktadır.	Toplam 60 öğretmen bulunmaktadır.	
10 Anaokulu öğretmeni bulunmaktadır.	İki anaokulu ve 18 sınıf öğretmeni bulunmaktadır.	Altı anasınıfı ve 28 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır.
50 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır	25 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır.	38 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır.
Çift dilli eğitim modeli üç yaştan itibaren 5. sınıfa kadar devam etmektedir.	Çift dilli eğitim modeli üç yaştan itibaren 5. sınıfa kadar devam etmektedir.	Çift dilli eğitim modeli anaokulundan itibaren 8. dâhil devam etmektedir.
Yaklaşık 30 saat çift dili eğitim programı uygulanmaktadır.	Yaklaşık 30 saat çift dili eğitim programı uygulanmaktadır	Çift dilli eğitim programının yanında 16 saat genel İngilizce dersi almaktadırlar. (Yaklaşık toplam 36 saat)
Çift dilli eğitim modelinin 5. yılıdır.	Çift dilli eğitim modelinin 5. yılıdır.	Çift dilli eğitim modelinin 2. yılıdır.
Anaokulu kademesindeki gönüllü anasınıfı ve İngilizce öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır.	İlkokul ve anaokulu kademesindeki İngilizce, anaokulu ve sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır.	Anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademesinde ki gönüllü anasınıfı, sınıf, İngilizce ve branş öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır.
Program ve kullanılacak materyaller, genel koordinatör ve koordinatörler tarafından hazırlanmaktadır.	Program ve kullanılacak materyaller genel merkezden gönderilmektedir.	Program koordinatör tarafından hazırlanmakta, kullanılacak materyaller öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmenler ders planlarını kendileri yapmaktadır.
Öğretmenler her dönem ders gözlemi ile denetlenmektedir.	Öğretmenler müdür tarafından denetlenmektedir.	Denetim bulunmamaktadır.

Tablo 1’de yer alan okullardan ilki Türkiye’de birçok şubesi olan bu sisteme öncü okullardan bir tanesidir. Bu okulun genel merkeziyle birlikte bir şubesinde olmak üzere toplam iki okul araştırmaya dahil edilmiştir. Okul altı katlı bir binada eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. Yaklaşık olarak 200 öğretmeni vardır. Bunlardan 10’u anaokulu öğretmeni ve 50’si İngilizce öğretmenidir. Diğer bir şubesinde 25

İngilizce öğretmeni, iki anasınıfı öğretmeni ve 18 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çift dilli eğitim modeli ile anaokulu üç yaştan itibaren ilkokul 1, 2, 3, 4 ve ortaokul 5. sınıfa kadar haftalık ders programlarında yaklaşık 30 saat İngilizceye yer verilmektedir. Bu 30 saati sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmeni eş öğretmenler ortak yürütmektedirler. Ders programı içerisinde sınıf öğretmenin hangi saatlerde aktif olacağı belirtilmektedir. Bundan ayrı olarak İngilizce ile entegre edilmiş branş dersleri de vardır. Çalışma bu okulda (genel merkezi ve şubesinde) ilkokul ve anaokulu kademesinde yürütülmüştür. Program genel koordinatörler tarafından hazırlanarak öğretmenlere materyalleriyle birlikte verilmektedir. Yöneticiler tarafından dönemlik ders gözlemleri ve program kontrolleri yapılmaktadır. Çift Dili Eğitim Modeli bu okulda beş yıldır yürütülmektedir.

Üçüncü okul ise, Ankara ilinde bulunan özel okuldur. Diğer iki okula göre daha küçük bir okuldur. Dört katlı bir bina da 38 İngilizce öğretmeni altı anasınıfı öğretmeni ve 25 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çift dili eğitim modeli bu okulda anaokulundan başlayıp lise 1. sınıfa kadar devam etmektedir. Diğer okuldan farkı çift dilli programın yanında öğrenciler 16 saat genel İngilizce dersleri almaktadırlar. Çift dilli eğitim programı da sınıf öğretmenleriyle birlikte veya branş öğretmenleriyle birlikte İngilizce öğretmenlerin derse girmesiyle eş zamanlı olarak yürütülmektedir. Buradaki İngilizce öğretmenleri hem genel İngilizce programından (main course) hem de çift dilli eğitim programından sorumludurlar. Öğretmenler yaklaşık olarak 36 saate kadar derse girmektedirler. Programlar yöneticiler tarafından hazırlanmaktadır ve program ile materyalleri öğretmenler hazırlanmakla yükümlüdür. Sınıf öğretmenleri veya branş öğretmenleri (fen bilgisi, matematik, Türkçe) cuma günü İngilizce öğretmenlerine o haftalık ders programlarını bırakarak, İngilizce öğretmenlerinin bir sonraki haftaya hazırlanmalarını sağlamaktadırlar. İngilizce öğretmenleri o hafta için eş öğretmenlerinin ders programlarına bakarak ortak bir program yapmaktadır. İngilizce öğretmenleri eş öğretmen olarak adlandırılmaktadır ve sınıf öğretmenlerine göre daha düşük maaş almaktadırlar. Bu okul çift dilli eğitim modelini iki yıldır yürütmektedir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada, iki farklı grup katılımcıdan yararlanılmıştır. Bu araştırmancın çalışma grubu, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan çift dilli eğitim veren eş

öğretim uygulamasının bulunduğu üç özel okulda görevli öğretmenler ve onların yöneticileri olan müdür, müdür yardımcısı ve koordinatörlerdir. Toplamda 37 öğretmen ve dört yönetici ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Creswell, 2013). Bu yüzden katılımcılarda çift dilli eğitim modelinde eş öğretim yapıyor olma şartı aranmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre tipik durum örnekleme; "bir uygulamayı tanıtılmak isteniyorsa, bu uygulamanın olduğu durum arasında bir veya bir kaç tanesini saptayarak çalışılmalıdır" demıştır. Bu önerme çerçevesinde Ankara'daki çift dilli eğitim veren ve eş öğretim uygulamasının olduğu okullar seçilmiştir. Bu kurumlardaki çalışmaya katılmaya gönüllü olan eş öğretmenlerle ve onların yöneticileriyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılar bir İngilizce öğretmeni bir de anaokulu öğretmeni veya sınıf öğretmenidir. Bu öğretmenler birbirlerinin eş öğretmenidir. Yöneticiler ise müdür, müdür yardımcısı ve koordinatörlerdir.

**Katılımcı Öğretmenler.** Çalışma grubu 37 öğretmenden oluşmaktadır. 37 öğretmenden 19'u İngilizce öğretmeni, 11i Türkçe öğretmeni 7'si ise anasınıfı öğretmenidir. Öğretmenlerin yaşları 25-60 yaş aralığında değişmektedir ve öğretmenlerin yaş ortalaması 32 yıldır. Araştırmaya katılan eş öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri 1-41 yıl arasında değişmektedir. Eş öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ortalama dokuz yıldır. Çift dilli eğitim modelinde eş öğretim uygulamasında öğretmenler 1-6 yıl arasında çalışmışlardır. Bu uygulamadaki ortalama deneyim yılı üçtür. Katılımcıların 36'si kadın, biri erkektir. Öğretmenler uygulamadaki deneyimleri boyunca en fazla 11, en az bir eş öğretmenle çalışmışlardır. Eş öğretmen sayısı beş ve yukarıda olan öğretmenler ortaokulda görev yapmaktadırlar ve birden fazla eş öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenler, ortalama 2,6 öğretmenle birlikte çalışmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenler ortalama olarak en az iki farklı öğretmenle çalışmışlardır. Katılımcı öğretmenleri hepsi Türk vatandaşı ve anadili Türkçedir. Tablo 2'de öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğretmen Katılımcıların Bilgisi*

Sayı	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik yılı	Çift dil yılı	Öğrenim durumu	Branşı	Kaç eşle çalıştığı
1	K	32	6	2	L	T	2
2	K	60	41	3	L	T	1
3	K	53	31	2	L	T	1
4	K	23	3	3	L	İ	1
5	K	33	9	4	L	T	2
6	K	39	22	5	L	A	7
7	K	27	4	4	L	İ	4
8	K	32	9	2	Y	İ	6
9	K	27	4	4	L	İ	5
10	K	26	7	4	L	İ	4
11	K	28	5	5	L	T	5
12	K	27	4	4	L	T	3
13	K	28	4	2	L	İ	1
14	K	33	5	2	L	İ	6
15	K	28	8	1	L	İ	1
16	K	33	8	6	L	A	4
17	K	41	13	4	L	İ	4
18	K	37	9	2	L	A	1
19	K	27	5	5	L	İ	4
20	K	25	3	3	L	İ	1
21	K	29	5	4	L	İ	1
22	K	25	4	4	L	İ	1
23	K	25	5	2	L	A	1
24	K	34	12	4	L	T	2
25	K	52	22	1	L	T	1
26	E	29	5	3	L	İ	1
27	K	47	17	2	Y	T	2
28	K	56	33	3	L	T	3
29	K	40	18	4	L	A	4
30	K	26	1	1	L	İ	1
31	K	27	4	4	L	T	1
32	K	37	3	3	Y	İ	1
33	K	29	5	5	L	İ	2
34	K	39	19	5	L	A	4
35	K	32	8	8	L	İ	11
36	K	29	6	3	L	A	2
37	K	27	3	3	L	İ	2

*K: kadın, E: erkek, Y: Yüksek Lisans L: Lisans İ: İngilizce Öğretmeni*

*A: Anaokulu Öğretmeni T: Sınıf öğretmeni*

Tabloda katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti; kadın öğretmenlerin “K” ve Erkek öğretmenlerin “E” ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları Doktora “D” Yüksek Lisans “Y” ve Lisans “L” ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin branşı;

İngilizce öğretmenlerinin “İ” Sınıf (Türkçe) öğretmenlerin “T” ve Anasınıfı öğretmenlerinin branşı “A” ile belirtilmiştir.

**Katılımcı Yöneticiler.** Çalışmanın ikinci grubu dört kadın yöneticiden oluşmaktadır. Dört yöneticiden biri müdür, biri müdür yardımcısı ve ikisi koordinatörlerdir. Koordinatörler bu eğitim modelinde yöneticilik yapmış anaokulu koordinatörü ve yabancı diller koordinatörüdür. Yöneticilerin yaşları 33 ile 52 yaş aralığında değişmektedir ve yaş ortalaması 40’dır. Araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilik deneyimleri 1-15 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilik deneyimleri ortalama 9.75’dir. Bu uygulamadaki deneyimleri ise bir ile beş yıl arasında değişmektedir. Yöneticilerin eş öğretim uygulamasındaki ortalama deneyimleri 3,5’dir. Yöneticilerin yöneticisi olduğu eş öğretmen sayısı 30 ile 16 arasında değişmektedir. Ortalama çalışılan eş öğretmen sayısı 25’dir. Tablo 3’de yöneticilerin demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 3

*Yönetici Katılımcıların Bilgileri*

Sayı	Yaş	Öğrenim Durumu	Pozisyon	Yöneticilik Deneyimi	Uygulamadaki Deneyimi	Kurumdaki Eş Öğretmen Sayısı
1	33	Y	Müdür yardımcısı	13	5	16
2	43	L	Müdür	15	4	16
3	33	Y	Koordinatör	1	1	38
4	52	Y	Koordinatör	10	4	30

Y: Yüksek Lisans L: Lisans

Yöneticiler genelde orta yaşlıdır ve çoğunlukla yüksek lisans eğitimlerini tamamlamışlardır. Genelde yöneticilik deneyimleri on yıl ve üzeridir.

**Araştırmacının Rolü.** Veri toplama sürecinden önce araştırmacı da çalışma yapılan kurumlardan birinde bir akademik yıl süresince çalışmıştır ve katılımcıların bazılarıyla iş arkadaşıdır. Bu yüzden kendi de yürüttüğü için araştırmacı, çift dilli eğitim modeline ve eş öğretim uygulamasına aşinadır. Araştırmacı ayrıca kurumda çalışırken beraber çalıştığı eş öğretmenlerin çatışma nedenlerini ve çözüm yollarını gözlemlene şansı olmuştur. Araştırmacı bu çalışmada durumlara müdahale etmeyen görüşmeci pozisyonundadır. Görüşmeler

sırasında öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine müdahalede bulunmamıştır. Çalışmanın güvenilirliği için veri toplarken objektif davranmaya özen göstermiştir. Analiz süresinde deneyimlerinden de faydalanarak yorumlayıcı rolünü benimsemiştir.

## **Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada çift dilli eğitim modelinde eş öğretim uygulamasında çalışan eş öğretmenlerin çatışma nedenleri ve olası çözümleri araştırmak için öğretmen ve yöneticiler için yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra araştırmacı mesleğine dönük deneyimlerle ve karşılaşılan sorunlardan yola çıkarak araştırma problemi ve alt problemler belirlenmiştir. Konuyla ilgili nitel çalışmalar (Kırış, 2016; Petrick, 2015 ve Conderman, 2011) incelenmiştir. Literatür çalışmasıyla konunun kavramsal temeli oluşturulup konu hakkında bilgi edinilip araştırmacının problemi belirlendikten sonra, görüşme sorularında yer alabilecek sorular belirlenmiştir. Görüşme soruları öğretmenler ve yöneticiler için ayrı oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliliğini sağlamada yedi uzman görüşlerinden faydalanılmıştır ve dört öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığı bu görüşmelerle denenmiştir. Ön görüşmeler sonucu öğretmenlerin soruları daha anlaşılır olmasına yönelik bazı değişiklikler yapılmıştır. Görüşme sorularının araştırmacının amacına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir ve uzman <sup>1</sup>görüşü ve pilot çalışma sonucu son halini almıştır.

Araştırmacı okul yöneticilerinden randevu alarak ön görüşme yapmıştır ve araştırması hakkında bilgi vermiştir. Araştırmacı görüşme sorularını okulların müdür ve koordinatörleriyle önceden paylaşmıştır. Yöneticilerin onayından sonra, okulun uygun gördüğü tarihlerde görüşmelere başlanmıştır.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından katılımcıların istedikleri mekânda ve zamanda toplanmıştır (okul kantini, öğretmenler odası, laboratuvar, veli görüşme salonu, okul kuaförü, okulun parkı). Araştırma kapsamında bireysel

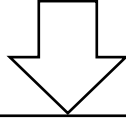
---

<sup>1</sup> Uzmanlar: Sayın Prof. Yüksel Kavak, Sayın Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Sayın Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Sayın Doç. Dr. Didem Koşar, Sayın Yrd. Doç. Dr. Serap Emil, Sayın Arş. Göv. Özge Gökten.

görüşme yapılması planlanan kişilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir ve gönüllü katılım formları yoluyla onayları alınmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek için izin veren katılımcının görüşmesi ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler cevap vermek istemedikleri soruya cevap vermemişlerdir. Görüşmede kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıttaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Kayıt alınması istemeyen katılımcının ses kaydı alınmamıştır ve yine onların onayı ile görüşme sırasında notlar tutulmuştur. Beş öğretmenin ve bir yöneticinin ses kaydı alınmayıp görüşme formuna not alınarak bilgi toplanmıştır. Şekil 2’de veri toplama süreci özetlenmiştir.

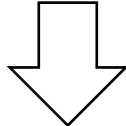
### 1. Aşama

- Literatür taraması
- Araştırma problemi ve alt problemlerin hazırlanması
- Uzman görüşlerinin alınması
- Ön görüşmelerin yapılması (Pilot)
- Görüşme sorularına son halinin verilmesi



### 2. Aşama

- Okulların belirlenip yöneticilerinden randevu alınması
- Okul yöneticileri ile görüşme sorularının paylaşımı
- Okul yöneticilerinden onay alınması ve görüşme gününün belirlenmesi



### 3. Aşama

- Görüşmelerin yapılacağı mekânın seçimi
- Öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmesi
- Gönüllük formu ile izinlerinin alınması
- Görüşmenin gerçekleşmesi

Şekil 2. Veri toplama süreci.



Özetle şekil 2'de görüldüğü gibi, araştırmacı veri toplama sürecini üç aşamada gerçekleştirmiştir. İlk aşamada, literatür taramasından sonra sorular hazırlanıp uzman görüşü alınmış ve pilot çalışması yapılmıştır. İkinci aşamada okullar belirlenerek yöneticilerle ön görüşme yapılmıştır. Son olarak, görüşme mekanı seçilerek öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak, çift dilli eğitim veren ve eş öğretim uygulamasının olduğu özel okullarda eş öğretmenler ve yöneticiler için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu, yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları öğretmenler ve yöneticiler için ayrı oluşturulmuştur. Öğretmenler için oluşturulan görüşme formu kişisel bilgiler kısmında dokuz soru ve 11 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Yöneticiler için kişisel bilgiler kısmında sekiz soru yer almakta ve görüşme sekiz sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları önceden hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken literatürdeki benzer araştırmaların (Kırış, 2016 ve Petrick, 2015) görüşme soruları incelenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliliğini sağlamada yedi uzman görüşünden faydalanılmıştır ve dört öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığı bu görüşmelerle denenmiştir. Mülakat sorularının araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü ve pilot çalışma sonucu son halini almıştır.

### **Öğretmen Görüşme Formu**

**Soru 1.** Çift dilli eğitimde eş öğretmenliği nasıl tanımlarsınız? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 2.** Kurumunuzda eş öğretmeniniz kim tarafından nasıl seçildi? Eşleştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 3.** Çift dilli eğitimde eş öğretim uygulamasını nasıl değerlendirirsiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 4.** Eğitim öğretim sürecinde eş-öğretmeninizle ortaklaşan ve farklılaşan sorumluluklarınız nelerdir? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 5.** Eğitim-öğretim süreçlerinde eş öğretmeninizle yaşadığınız çatışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 6.** Yaşadığınız çatışmaların kaynakları nelerdir? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 7.** Eş öğretmen uygulamasında çatışmaları çözmek için varsa kullandığınız yöntemleri örneklerle açıklayabilir misiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 8.** Eş öğretim uygulamasında yönetimin rollerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 9.** Karşılaşılan çatışmaları çözmeye okul yöneticileri size destek oluyor mu? Oluyorsa nasıl? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 10.** Birlikte çalıştığınız eş öğretmeninizle ilişkinize 10 üzerinden kaç puan verirsiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.)

**Soru 11.** Eş öğretim uygulamasına 10 üzerinden kaç puan verirsiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

### **Yönetici Görüşme Formu**

**Soru 1.** Çift dilli eğitimde eş öğretmenliği nasıl tanımlarsınız? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 2.** Kurumunuzda eş öğretmenlerin kim tarafından nasıl seçildiğini anlatır mısınız? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 3.** Çift dilli eğitimde eş öğretim uygulamasını nasıl değerlendirirsiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 4.** Eş öğretim uygulamasında öğretmenlerin yaşadığı çatışmalar nelerdir? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 5.** Öğretmenlerin yaşadığı çatışma kaynakları sizce nelerdir? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 6.** Çift dilli eğitimde eş öğretim uygulamasında yönetimin rolleri nelerdir? [Kırış, dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir]

**Soru 7.** Eş öğretmen uygulamasında bir yönetici olarak çatışmaları çözmek için kullandığınız yöntemleri örneklerle açıklayabilir misiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

**Soru 8.** Bu uygulamaya on üzerinden kaç puan verirsiniz? (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

Soruları geliştirilirken Kırış'ın (2016) 11 soruluk öğretmen görüşme formundan yukarıda belirtilen dört tanesinden ve yöneticiler için hazırlanan altı soruluk görüşme formundan yukarıda belirtilen iki sorudan yararlanılmıştır. Yararlanılan araştırma, bir üniversitedeki hazırlık bölümü dil sınıflarındaki (EFL Classroom) eş öğretmenlerin algılarına yönelik bir çalışmadır. Kırış'ın (2016) görüşme formundaki dil sınıflarının bulunduğu bölümler çift dilli eğitime uyarlanarak geliştirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Katılımcılardan gönüllü katılım yoluyla alınan izin doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. İzin vermeyen katılımcıların verileri görüşme sırasında not alınmıştır. Kayıtlar Word belgesine aktarılarak yazılı hale dönüştürülmüştür. Tüm katılımcılar için katılımcıları temsil eden kod isim (K1,K2,K3...K37) oluşturulmuştur.

Araştırmacı veri toplama aşamasını sürdürürken, nitel araştırma ve analizi ile ilgili 14 saatlik bir eğitime katılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde toplanan verileri, bir çerçeve oluşturarak ve bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi açısından ilk başta betimsel analiz (tümdengelim) kullanmıştır ve daha sonra açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan içerik analizi (tümevarım) uygulamıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005), araştırmacı toplanan verileri önce kavramsallaştırmış ve ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenip, veriyi açıklayan temalar saptamıştır. Verilerin analizinde araştırmacı içerik analizindeki tematik kodlama aşamalarını takip etmiştir. Bunlar (Robson, 2017): 1. veri ile tanışma, 2. ilk kodları üretmek, 3. temasları belirlemek, 4. tematik ağlar oluşturmak 5. bütünleştirmek ve yorumlamaktır.

Araştırmacı nitel verinin miktarını yönetmek için veri toplama sürecinde Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği gibi kısaltmalar, görüşmeler hakkında hatırlatıcı notlar almıştır. Araştırmacı görüşmeler için neye ulaşacağıyla ilgili özet kâğıt hazırlamıştır. Araştırmacı ön işlemler olarak verilerin Microsoft Word'e geçirildikten sonra verileri tanımak için birkaç kere verileri, görüşme formlarını ve hatırlatıcı notları okumuştur. Araştırmacı ilk düşünceleri ile ilgili notlarını tutmuştur.

Araştırmacı veriyile tanıştıktan sonra ilk kodları üretmiştir. Kodlar bir olguya ilişkin anlamlı olarak değerlendirilebilecek ham veridir (Boyatzis, 1998). Bu araştırmada veri toplama aşamasından itibaren hem tümevarımcı hem de tümdengelimci bir yapıya ihtiyaç duyulmuştur. Tümevarımla daha üst soyutlama düzeyindeki kavramlara ulaşılmış ve kavramlar arasındaki ilişkiler sağlanmıştır (Baltacı, 2017). Verilerden kavramlara ulaşma çabasında tümevarım önemli olmakla birlikte, kavramların birleştirilerek temaların oluşturulmasında tümdengelimde desenlenmiştir. Araştırmacı görüşme sorularını temele alarak soru başlıklarına göre oluşturduğu ana temalara renkler vermiştir. Çatışma nedenleri (Sarı kalem), çözüm yolları (Yeşil kalem), yöneticiden beklentiler (pembe kalem) gibi. Burada da araştırmacı daha büyük parçalardan kodlara geldiği için tümdengelim kullanılmıştır. Bu renkli kodlar ayrı bir sayfaya yazılıp 2. kodlama aşamasında aynı renkte olan kodlar birbirinin altına yazılmıştır. Renkli kodlamanın bir örneği aşağıda sunulmuştur.

Çocuklar karşı çok sert ben bundan çok rahatsız oluyorum. Ödül ceza sisteminde kendiminkini kullanıyorum. Çünkü onun cezaları daha sert. Eğitim felsefelerimiz çok farklı... Zorla bana benim dersim sözel diye veliye dedirtti çocuğu problemlı göstermek için. ...Ben de önce kendisiyle konuşuyorum. Bakıyorum olmuyorsa çünkü ortak noktada buluşamıyoruz. Ben onlara kendi yöntemimle anlatıyorum ya da kendim halletmeye çalışıyorum. Bence yönetim eşitliğı sağlayamıyor. net bir görev listesi hazırlanmalı İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin görevleri belirtilmeli ayrı ayrı.

Şekil 3. Renkli kodlama örneğı.

Üçüncü aşamada araştırmacı temaları belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmanın analizci tümevarımsal bir dizgede desenlenmesiyle verilerden kategoriler oluşturmak ve kategorilerden üst kategorilere ulaşılmıştır. Ana başlıkları (renkleri) ayrı ayrı değerlendirmiştir. Araştırmacı ilk aşama kodlama yaparken tema belirlemeyi aklında tutmuştur ve aday temaları belirlemeye çalışmıştır. Bu aşamada farklı kodlar potansiyel temalara ayrılmıştır. Bunu tekrarlardan, geçişlerden, benzerliklerden ve farklılıklardan yararlanılarak temaları oluşturmuştur (Robson, 2017). Bu uygulamanın bir örneği aşağıda sunulmuştur.

### 1. Çatışma Nedenleri (Sarı kalem)

- Müfredata hâkim olamamak
- Dadı olarak görmek
- Kâğıt işi yaptırmak
- Çok boşverci bir insan olması
- İş detayında anlaşılamamak
- Sorumluluğun yıkılması
- Kendi dersimi yapamamak
- Karar alırken eşine sormamak
- Sorumluluk kimde bilinmemesi

### 2. Çözüm Yolları (Yeşil kalem)

- Pedagojik gelişimim için kitaplar okumak
- İletişim halinde olmak
- Baştan konuşmak (ikimizin de çocukları diye)
- Her şeyden haberdar etmek
- Beraber karar vermek
- Bağımsız hareket etmemek
- Görmezden gelmek
- Ortamdan uzaklaşmak

Şekil 4. Kodların ana temalarda çözümlenmesi.

Araştırmacı 3. aşama kodlama yaptığı kâğıda muhtemel temaları yazarak onlara numara vermiştir. Örneğin çatışma nedenleri ana temasının altında 4. Numara sistemin bilinmemesi 5. Numara programın yoğun olması gibi. Araştırmacı ilgili kodları numaralı temaların altında toplamıştır bunu yaparken de üçüncü aşama kodlara benzer ilışkide olanlara aynı numarayı vererek bir tablo altında toplamıştır. Araştırmacı temaları ve onlarla ilışkili kodlanan veri parçalarının toparlanmasıyla gözden geçirerek mantıklı örüntü oluşturup oluşturmadığını kontrol etmiştir. Bu uygulamanın bir örneği Şekil 6'da sunulmuştur.

### **A. Çatışma nedenleri Teması (sarı kalem)**

#### **4. Alt Tema: Sistemin bilinmemesi**

- Sorumluluk kimde bilmemesi
- Sınıf öğretmenlerinin çift dilli eğitimi bilmemesi
- Bu senin görevin bu benim görevim diye kavga edilmesi
- Eşlerin ne yapıldığından habersiz olması
- Rol karmaşası
- Görevinin ne olduğunu bilmeme
- Sistemin oturmaması
- Sistemin uygulanmaması

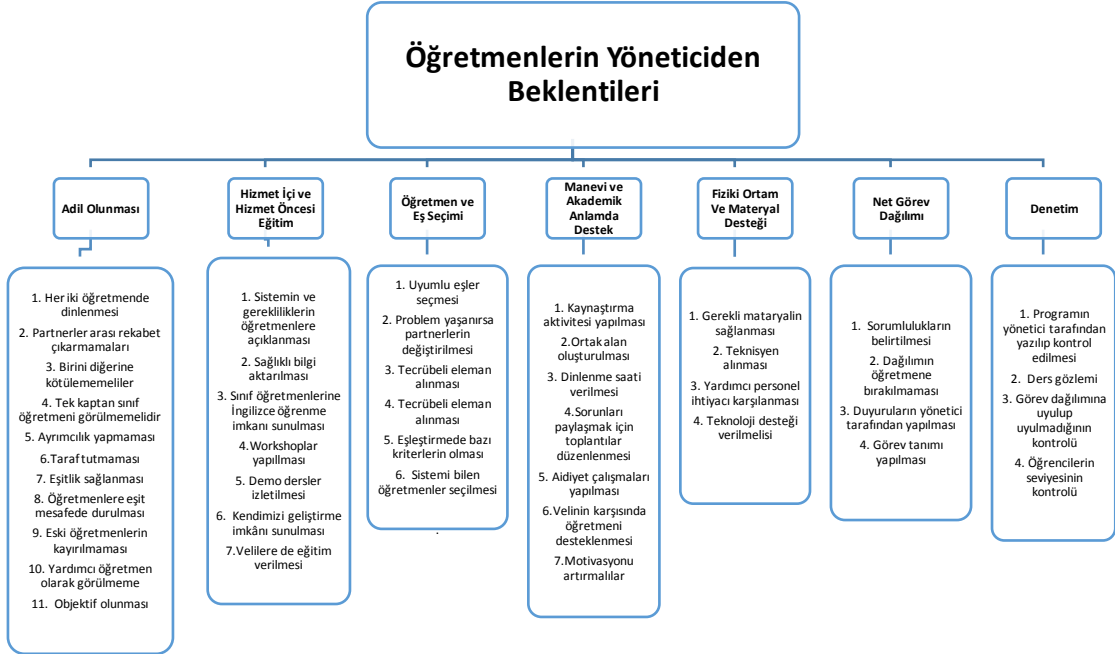
#### **5. Alt Tema: Programın yoğun olması**

- Zamanın yetmemesi
- Programa uyamamak
- Program yoğun olduğundan dersleri paylaşamama
- Zamanlama problemi yaşamak
- Eş öğretmenim programı aksatması
- Programın çok yoğun olması
- Ders sayısının fazla olması

*Şekil 5.* Ana temaların altındaki kodların temalara ayrılması.

Dördüncü aşamada belirlenen temalar karşılaştırılmıştır. Aynı içerikteki temaları birleştirip, bazı temaların kodları yeteri sayıdan az olduğu ve tema olarak uygun olmadığını düşündüğu temaları kaldırılmıştır veya uygun temaların altına yerleştirilmıştir. Ana temaların altında oluşan tema sayısı altı ile on üç tema

arasında değişmektedir. Temalar ağa dönüştürülmüştür. Ana tema etrafında alt temalar ve onların altına kodları yerleştirilmiştir. Uygulamanın bir örneği aşağıda gösterilmiştir.



**Şekil 6.** Kodların ağa dönüştürülmesi

Beşinci aşama olan bütünleştirme ve yorumlamada araştırmacı hazırladığı tabloları ve ağları kullanmıştır. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklamış, ilişkilendirmiş ve anlamlandırmıştır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve literatürdeki bulgularla karşılaştırmıştır. Araştırmacı görüştüğü öğretmenlerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer vermiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Geçerlilik ve güvenilirlik bilimsel bulguların doğruluğu ve bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Araştırılan durum hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bunlardan yola çıkarak

araştırmanın geçerlilik konusunda bir takım stratejiler vardır bunlarda iç geçerlilik ve dış geçerlilik olarak ikiye ayrılmaktadır.

1. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür incelenmiştir ve konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

2. Arastaman ve arkadaşlarının (2018) önerdiği gibi, araştırma bulgularının geçerliğini sağlamanın ve inandırıcılığını artırmanın yollarından birisi, katılımcı kontrolüdür. Katılımcı teyidi, katılımcılardan toplanan verileri ve bu verilere yönelik yorumları tekrar katılımcılara sunarak oluşturulan yorumların ve ulaşılan sonuçların uygunluğunun sorulmasıdır (Merriam, 1995 akt, Yaşar, 2018). Bu araştırmada görüşme sonrası kişilerin ifadeleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metinlerden bir kaç tanesi ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır.

3. Diğer bir yöntem ise çeşitlemedir. Çeşitleme farklı yöntemlerin ve araştırmacıların, verilerin çapraz kontrollerini yaparak kullanılmasıdır. Çeşitlemenin bir türü olan veri çeşitlemesi de farklı katılımcı gruplardan ve farklı çevrelerden ve farklı kaynaklardan doğrulama alınabilmektedir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Araştırmada veri çeşitleme türlerinden veri kaynaklarının çeşitlemesine gidilmiştir. Farklı özelliklere sahip katılımcılar (öğretmen ve yönetici ve farklı branştan öğretmenler) araştırmaya dâhil edilmiştir ve araştırma dört farklı çift dilli eğitimin olduğu okulda yürütülmüştür. Bununla birlikte dış geçerlilik için katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların doğru fikirlerini yansıtabilmeleri için en az bir yıl çift dilli eğitim modelinde, eş öğretmen olarak çalışmalarını şartı aranmıştır.

İnandırıcılık bulgularının gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu ifade etmektedir. İnandırıcılığın “iç geçerliliğin” karşılığı olarak değerlendirmesinde kullanılabilecek ölçütler olarak da kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

4. Uzun süreli irtibat kurma geçerliliği artıracak stratejilerden bir tanesidir. Arastaman, Fidan ve Fidan'na (2018) göre araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde olmalıdır. Bu çalışmada araştırmacı görüşmeler sırasında teneffüsleri, kahve molalarını ve yemek saatlerini katılımcılarla birlikte geçirmiştir ve saha ziyaretleri yapmıştır.



5. Araştırma konusunda genel bilgiye sahip uzman kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelenmesinin istenmesi inandırıcılık konusundan alınabilecek önlemlerden bir tanesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma da görüşme sorularının geçerliliğini sağlamada yedi uzman görüşünden faydalanılmıştır ve dört öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığı bu görüşmelerle denenmiştir.

Güvenilirlik aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını ifade ederken dış güvenilirliği artırmak için bazı aşağıdaki gibi önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

6. İlk olarak araştırmacı veri kaynağını çalışma grubunda açık bir şekilde betimlemiştir. İleride benzer araştırma yapacak olan araştırmacılara örneklem oluşturmalarında yardımcı olabilir.

7. İkinci olarak araştırmacının yapıldığı okullar (katılımcıların görev yaptığı ortam) tanımlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeveyi ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

8. Son olarak da görüşmelerin nasıl yapıldığı, görüşme süreleri, verilerin nasıl kaydedildiği, analiz yöntemi ayrıntılı bir şekilde örneklerle açıklanmıştır.

Bununla birlikte Lecompte ve Goetz (1992) iç güvenilirlik için verilerin doğrudan değişikliğe uğramadan verilmesini önermiştir. Bu da verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına ilişkindir.

9. Bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler hiç bir yorum katılmadan okuyuculara doğrudan sunulmuştur. Doğrudan alıntılara yer verilmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005).

10. Temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. İlgisiz temalar kapsam dışı bırakılmıştır.

11. Ek olarak, görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına (Yıldırım ve Şimşek, 2005) özen gösterilmiş ve uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur.

12. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için görüşmeler, katılımcıların istedikleri saat ve mekânda yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Sorular sorulurken yanlı ifadelerden kaçınılmış ve katılımcıların araştırmacı tarafından etkilenmemesine özen gösterilmiştir.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde görüşmeler sonucu yapılan betimsel analiz sonucu bulgular öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri, öğretmenlerin seçim süreci ve eşleştirmeleri, eş öğretmenler arasında yaşanan çatışma kaynakları, çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemler ve yöneticilerden beklentiler başlıkları altında incelenmiş ve sunulmuştur.

#### Öğretmenlerin Eş Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin çift dilli eğitim modelinde faaliyet gösterdikleri eş öğretim uygulamasına dair görüşleri “Çift dilli eğitimde eş öğretmenliği nasıl tanımlarsınız?” ve “Çift dilli eğitimde eş öğretim uygulamasını nasıl değerlendirirsiniz?” sorularıyla alınmıştır. Öğretmenlere eş öğretmenliğin tanımı ve bu uygulamayı nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda öğretmenlerin görüşleri faydalı, dezavantajlı ve hem faydalı hem dezavantajlı olarak üçe ayrılmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu uygulamanın problemlerine rağmen eş öğretmenlerine bağlı olarak faydalı bulmaktadırlar. Genellikle öğrenciler açısından değerlendiren öğretmenler, literatürdeki çalışmalara (örn: Shape ve York,1991 Murawski ve Swanson,2001 Walter ve Thomas,2002 ve Migiera ve Zigmond,2005) benzer şekilde, uygulamayı genellikle öğrenciler açısından değerlendiren öğretmenler, çocuklara birebire aktif öğrenme imkânı sağlaması, iki dilde akademik destek vermesi, İngilizceye maruz bırakıldığı ders saatinin fazla olması, bir konuyu iki dilde iki kere öğrenme imkânı sunması, dili yaşam stili haline getirdiği ve dili öğretmediğini, edindirdiğini düşünerek bu eğitim modelinin öğrenciler açısından faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu araştırmaya katılan bir öğretmen şöyle ifade etmiştir.

*“Çok sağlam temelleri olan aktif bir şekilde maruz bırakan çocuğa birebir öğretme imkânı sunan sistemdir. Yurtdışında gibi çocuk zorunlu kalıp öğreniyor. Küçük yaştan başlamalı” (K111).*

*“Bence bütün okullarda eş öğretmenlik uygulaması yapılmalıdır. Devlet okulları da bu sisteme geçmelidir. Dünya dili İngilizce Türkiye’de İngilizce konusunda sıkıntılı olan dillerden bir tanesidir. Kendimiz de İngilizce*

*bilmiyoruz çünkü temel eğitimde bize bunu doğru öğretmediler. Dil öğretimi açısından bence başarılı bir sistem” (K19T).*

Bununla birlikte, Harper (2009), literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak sistemle ilgili sadece öğretmenlerin değil, yöneticilerin de görüşlerini almıştır ve bu yaklaşımın öğrencileri olumlu yönde etkilediği çıkmıştır. Benzer şekilde bu çalışmadaki yöneticiler de bu uygulamanın hem çocuklar için yararlı olduğunu hem de öğretmenler için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Hatta bu uygulama kurum için çok maliyetli olmasına rağmen sağladığı avantajlar sayesinde devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, eş öğretmenlerin iş yükünü azalttığı ve bir öğretmene düşen öğrenci sayısının da azalttığı belirtilen faydalar arasındadır. Araştırmaya katılan üç yönetici, uygulama ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Dil öğrenilmesi için bir kere bana en iyi yöntemlerden biri olduğunu anlamama sebep oldu. Gerçekten çift dilli eğitimde eş öğretmenle ilerlediğinizde dili çok iyi öğretiyorsunuz. Çünkü öğretmenler normal derse girdiği zamandan çok daha uzun zaman geçiriyor çocuklarla ve her aşamada dili kullanıyor. Çocuk dilin sadece derste öğrenilen bir ders konusu değil, yaşamın her alanında kullanılacak bir araç olarak görüyor ve direkt olarak kullanmaya başlıyor. En önemli faydası bu noktada budur. Eş öğretmenlik sistemi kurumsal anlamda çok maliyetli aslında kurumların büyük bir fedakârlığı ama bu işin de yapılmasını sağlayan en iyi uygulanmasını sağlayan en iyi yol... İki öğretmen olduğunda herkes birbirinin yükünü hafifletiyor. O yüzden başarılı ve iyi bir sistem olarak görüyorum ben bu sistemi.” (Y1).*

*“Açıkçası iş gücünü ve zaman yönetimini rasyonel bir şekilde planlamak için yapılmış bir uygulamadır” (Y2)*

*“Ben çok beğeniyorum öğrenciler dört yaşından başlıyor ve konuşmada ciddi bir ilerleme kaydediyorlar. 4. sınıfa geldiklerinde siz konuşurken her şeyi anlayabiliyorlar ve konuşabiliyorlar düşünmeden. İki öğretmenin de işini kolaylaştıran bir şey ama öğretmenler yarış haline getirmedikleri sürece. Çok olumlu yöneticinin işini de kolaylaştırıyor.” (Y3)*

Bununla birlikte yine sistemin yararlı olduğunu düşünen öğretmenler, Scruggs ve Arkadaşları (2007) ve Anderson ve Landy (2006)'nın çalışmalarında belirtildiği gibi öğretmenin iş yükünün eş öğretmeniyle uyum sağladığında azaldığını, eş öğretmeni destek verirse güçlü bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte uyumsuz eş öğretmeniyle uygulamanın daha da zorlaştığını, iki öğretmen olmanın çift başlılık yarattığını düşünmektedirler. Öğretmenleri için uygulamanın olumsuzluklarından bir tanesi de iş yükünü paylaşmazsa daha çok çalıştıkları için sistemi dezavantajlı bulabilmektedirler. Bunu katılımcı bir öğretmen şöyle aktarmıştır:

*“Çok yararlı bir sistem ama iki başlılık var bu sıkıntı yaratabiliyor. Uygulamanın riskleri var. Birinin hoş göreceği bir şeyi diğerleri göremeyebiliyor. Herkesin tarzı ve kişiliği de farklıdır. Olaylara ve çocuklara yaklaşımı da farklıdır. Bunda yaş da etkilidir” (K41).*

*“İki öğretmenin sınıfı paylaşması hem avantaj hem dezavantajdır. Otorite olarak iki öğretmen dominant ise bu da iki öğretmenin birbiri ile anlaşmamasına sebep olur. İyi bir eş öğretmen ilişkisi olduğu zaman ve birbirlerine yeterince anlayış gösterdiklerinde güzel bir sistem olduğunu düşünüyorum çocukların öğrenmeleri açısından. Yararlı bir sistemdir. İş bölümü daha kolay çocuklar içinde. Çift başlılık olursa kafaları karışabilir mesela sınıf kuralları. Eş öğretmen ilişkisi bu yüzden çok önemli.” (K22İ)*

Bu uygulamayı yararlı bulmayan öğretmenler de aynı dersi paylaşmanın çok zor olduğunu, bebek bakıcılığı yaptıklarını, enerjilerinin sömürüldüğünü, ders saatlerinin bölündüğünü ve tepeden inme bir uygulama olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler sorunları şu şekilde anlatmıştır:

*“Yani öğretmen olarak düşünürsek benim için çok sıkıntılı bir sistem. İngilizceyi nasıl geliştirmeye odaklanmak yerine konu çalıştım fen bilgisi matematik gibi. Enerjimi ikiye bölmek zorunda kaldım. Bazen öyle oldu ki çocuklar fen dersini bizden öğrendiler. Öğrenci için çok iyi bir sistem ama öğretmenin enerjisinin sömürülmesi açısından çok kötü.” (K3İ)*

*“İki derste bir ders sınıf öğretmeni bir ders İngilizce öğretmeni olsa çok daha güzel olur. Aynı konuyu farklı derslerde anlatsak daha hoş bölünmek çok iyi olmuyor. Çocuklar da bölünüyor, derste bölünüyor.” (K19T)*

*“Faydalı olabilirdi sistem bu kısıtlı zamanda aslında tepeden inme bir sistem olduğu için de çok fazla etkili olamıyor” (K9İ)*

Öğretmenlere eş öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve uygulamayı on üzerinden değerlendirseleler kaç puan verecekleri sorulduğunda eşleriyle olan ilişkilerine verdikleri puan aralığı 1 ile 10 arasında değişmektedir. Ortalama puan 5.34’dür. Uygulamaya verdikleri puan ise 3 ile 9 arasında değişmesine rağmen ortalama puan 5.81’dir. Öğretmenler eş öğretmenlerine verdikleri puanla uygulamaya verdikleri puanlar benzerlik göstermektedir. Örneğin Katılımcı 34 eş öğretmeniyle olan ilişkisine 8 puan verirken, uygulamaya da 8 puan vermiştir. Katılımcı 7 ise eşine olan ilişkisine 4 puan verirken, uygulamaya 5 puan vermiştir. Yöneticilerin uygulamaya verdikleri puan ortalaması sekizdir. Hepsi uygulamanın çok başarılı yürüdüğünü ama eksiklerinden dolayı 10 vermediklerini belirtmiştir. Katılımcıların uygulamaya ilişkin görüşleri Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4

#### *Katılımcıların Uygulamaya İlişkin Görüşleri*

Uygulamanın Faydalı Olduğunu Düşünenler	Uygulamanın Faydalı Olmadığını Düşünenler	Hem Faydalı Hem Faydalı Olmadığını Düşünenler.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Çocuklar İngilizceye daha fazla maruz kalıyorlar.</li><li>• Öğretmenin iş yükünü azaltmaktadır.</li><li>• Öğretmene düşen öğrenci sayısını azaltmaktadır.</li><li>• Öğrenciye bire bir öğrenme imkânı sunmaktadır.</li><li>• Öğrenciler bir konuyu iki kez farklı dilde tekrar etmek şansı bulurlar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• İş yükü daha fazladır</li><li>• Öğretmen bir değil iki müfredattan sorumludur.</li><li>• Dersi paylaşmak zorunda kalmalarıdır.</li><li>• Sistemin tam uygulanmamasıdır.</li><li>• Asistan öğretmen gibi çalışmalarıdır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uygulamanın çocuklar açısından faydalı olduğunu kabul etmekle birlikte, kendilerine daha fazla iş düştüğüne inanmaktadırlar.</li><li>• Uygulamanın eş öğretmenlerin ilişkine bağlı olması: Eş öğretmenle iyi ilişkin varsa uygulama faydalı değilse faydalı değil aksine dezavantajları artmaktadır.</li><li>• Dil öğretiminde avantajları fazla iken, maliyet açısından dezavantajlıdır.</li></ul>

## Kurumdaki Eş Öğretmenlerin Seçim Süreci ve Eşleştirilmeleri

Çift dilli eğitim modelinde öğretmenler bir İngilizce ve bir sınıf ya da anasınıfı öğretmeniyle eşleştirilerek aynı sınıfa sınıf öğretmenliği yapmaktadırlar. Görüşmede öğretmenlere ve yöneticilere eş öğretmenlerin seçim ve eşleştirme süreci hakkındaki bilgiyi “Kurumunuzda eş öğretmen seçimi ve eşleştirme nasıl yapılıyor?” sorusuyla sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere kendilerinin seçim ve eşleştirme süreçlerine dâhil edilmediğini üst yönetimin kendileri eşleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Literatürdeki benzer çalışmalarda (örn: Morrocco ve Aguliar,2007 Friend,2008 ve Mastropieri and McDuffie,2007) öğretmenler eşlerini kendi seçmediklerinde çalışmak için daha gönülsüz olduklarını ve çatışma daha fazla yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Farklı olarak bu çalışmada öğretmenler eşleştirme kriterlerini bilmediklerini ve bazı okulda da bunun kura ile olduğunu belirtirken, bundan hiç rahatsızlık duymadıklarını hatta kendilerinin seçmesinin daha fazla problem yaratacağına inanmaktadırlar. Yöneticiler eşleştirme yaparken birbirlerini tamamlayan eş öğretmenleri seçmeye çalıştıklarını, tecrübeli öğretmenleri deneyimi az olanla hocalarla eşleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen seçimi aşamasında da alanına hâkim ve iş disiplini yerinde olan öğretmenleri işe almaya çalıştıklarını böylece öğretmenleri eşleştirirken zorlanmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bir yönetici eş seçim sürecini şöyle aktarmıştır:

*“Aslında ilk başta öğretenlerimizi alırken şunu şunla eşlerim bu öğretmene şu öğretmen uygun o yüzden bu öğretmeni alırım diye bir yol izlemiyorum. Ben o alanda istihdam edeceğim en iyi öğretmeni alıyorum. Eğer sınıf öğretmeni alacaksam benim aldığım öğretmen alandaki en iyi sınıf öğretmeni olmalı, benim aldığım İngilizce öğretmeni alanındaki en iyi İngilizce öğretmeni olmalıdır. Bu da benim kriterimde bir kere anadilini çok iyi kullanıyor olmalı kendini çok iyi ifade ediyor olması ve güler yüzlü olmalı ve odama girdiği ilk andan itibaren bu benim için çok önemli bir kriterdir özgüvenli mi kıyafeti düzgün mü çünkü veli üzerinde bırakacağı ilk intibadır insanın dış görünüşü bunu yadsıyanlar olabilir ama benim için kriterlerin başında gelir. Zaten alanında ki en iyi öğretmeni bulmuşsam onları eşleştirmek çok kolaydır çünkü bu öğretmenin kendisine saygısı vardır, mesleğine saygısı vardır ve doğal olarak iletişimi iyiyse zaten onlar iyi bir eş öğretmen olur. Öğretmeni öğretmene uydurmaya çalışmıyorum*

*kesinlikle en iyi öğretmen olmalı benim okuluma gelecek öğretmen ama ondan sonra diyelim dört öğretmeni aldım, iki İngilizce öğretmeni iki Türkçe öğretmeni aralarında eşlerken, şuna dikkat ediyorum. Bir öğretmenim daha sessizse diğer öğretmenimi daha enerjik seçiyorum bir öğretmen yapı olarak daha candansa diğer öğretmenim hafif yapı itibari ile daha soğukkanlı olanı seçiyorum ki herkes birbirinin eksikliğini kapatabilsin.”*  
(Y1)

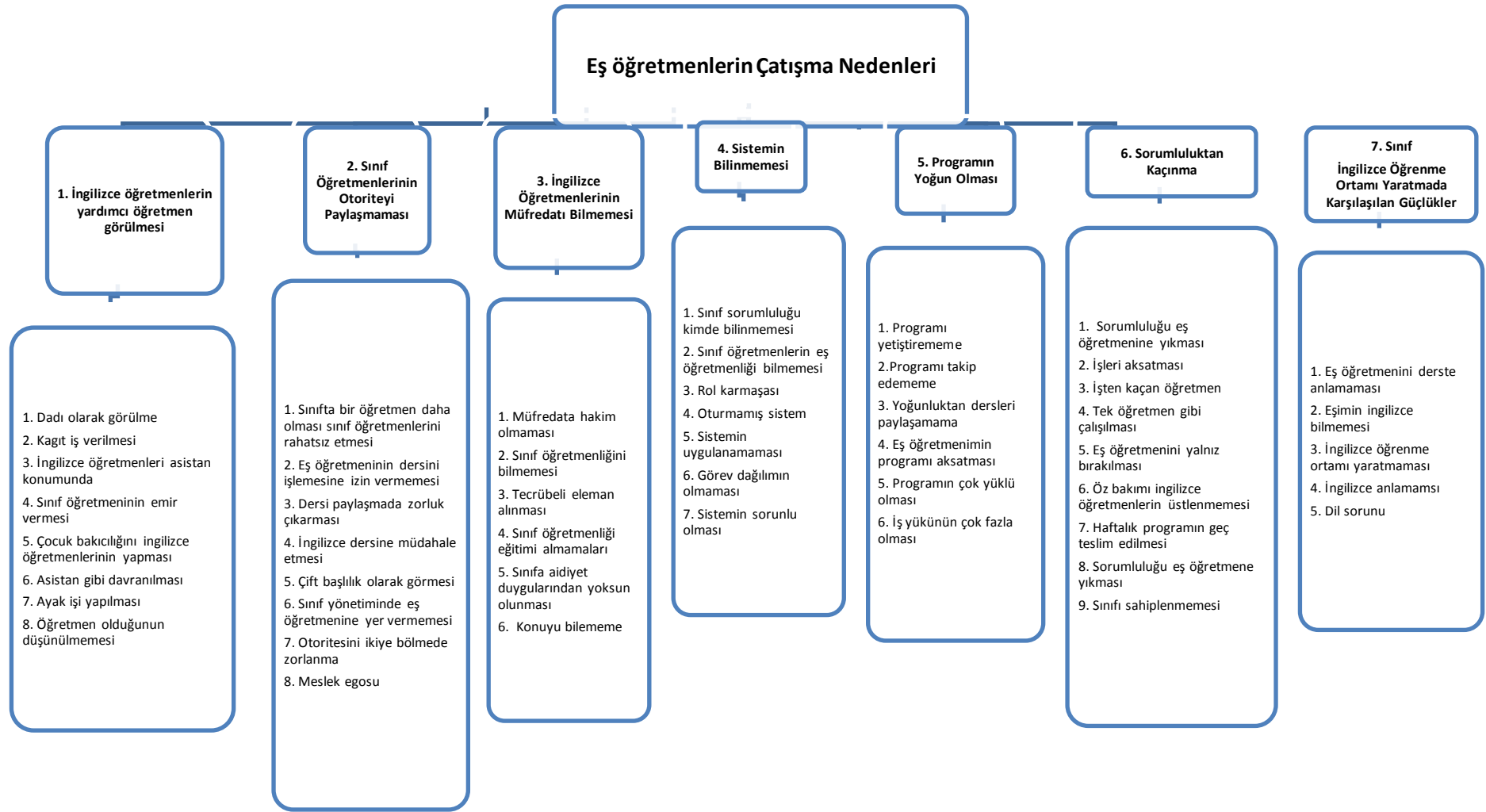
Bir başka yönetici ise öğretmen seçiminde örgütün kültürüne uygun insanlar seçtiklerini ve eşleştirme sürecinde tamamlayıcı olmaya çalıştıklarını şöyle özetlemiştir:

*“Açıkçası kurumsal bir yapı olduğumuzdan dolayı, kurumun işletmekle yükümlü olduğu bir arka değeri var ve sunmuş olduğu hizmet şablonu var. Bu sebeple ilk etaptaki birincil öncelik, seçilen kişilerin işletme değerini yürütüp yürütemeyeceği, daha sonra mevcut sınıflarda ki yapıların zaten şubelerimizde eş öğretmenlerin partnerini seçme işlemi noter huzurunda yapılmaktadır. Dolayısıyla burada kişisel görüş veya istek söz konusu olmuyor. Öğretmenlerin isteklerine göre partnerleri eşleştirmiyoruz. Burada bir yapı var kişiye göre esnemeyen veya öğrenciye göre değişmeyen. Birinci öncelik bu yapıyı işletecek ideal insanlar. Zaten bu yapı bu şekilde bir araya geldiği zaman x şahsı y şahsı fark etmiyor. Biz iyi öğretmen seçtiğimiz için de birbirlerini tamamlamaları kolay oluyor”. (Y2)*

## **Eş Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışma Kaynakları**

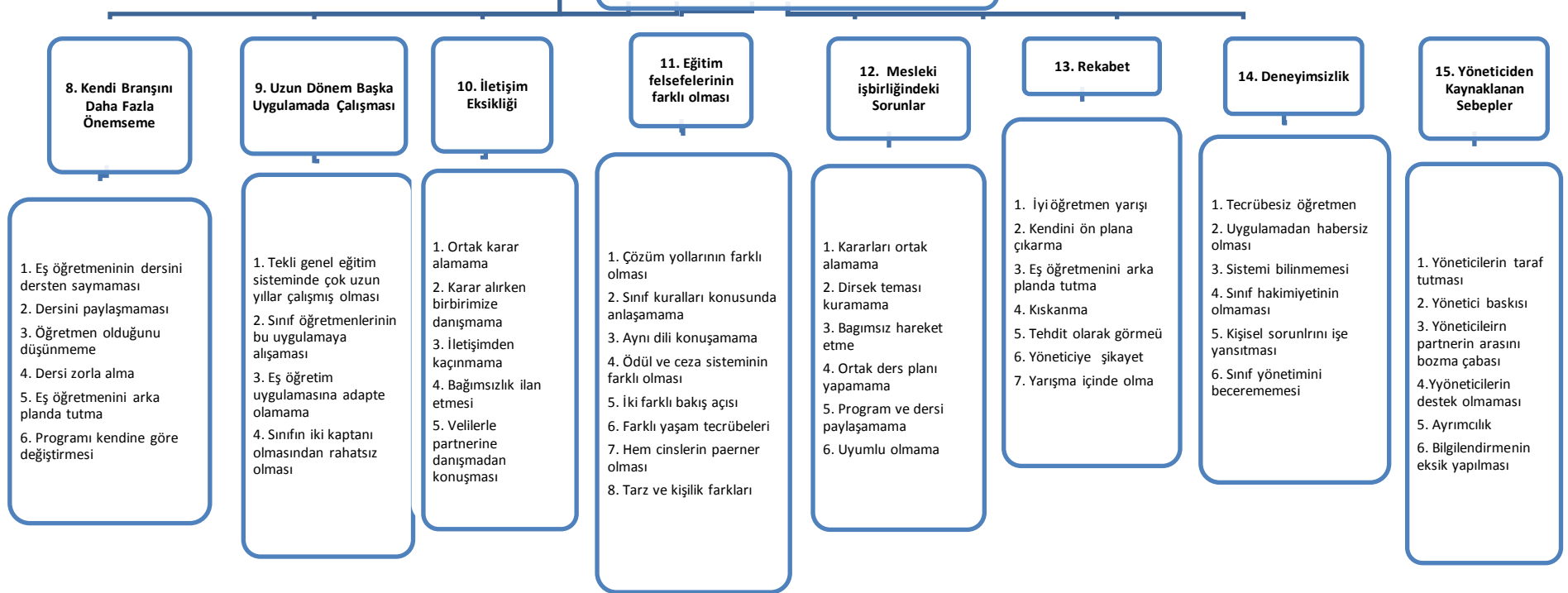
Eş öğretmenler arasında yaşanan çatışma kaynakları öğretmenlere “eş öğretmeninizle yaşadığınız çatışmalar var mı? Varsa nelerdir? Örneklerle anlatınız.” yöneticilere “eş öğretim uygulamasında öğretmenler çatışma yaşıyorlar mı?” sorusuyla sorulmuştur ve araştırmanın verilerine dayalı olarak Şekil 7 ve 8’de belirtilen alt temalarında analiz edilmiştir.





Şekil 7. Öğretmenlerin çatışma nedenleri alt temaları ve kodları.

## Eş öğretmenlerin Çatışma Nedenleri 2



Şekil 8. Öğretmenlerin çatışma nedenleri devamı alt temaları ve kodları.

**İngilizce öğretmenlerinin yardımcı öğretmen olarak görülmesi.** Çift dilli eğitim sisteminde İngilizce sınıf öğretmenlerinin yaşadığı en büyük çatışma nedenini kendilerinin hem okul yönetimi hem de eş öğretmenleri tarafından yardımcı öğretmen olarak görülmesi olduğu belirlenmiştir. Keef and Friends (2004), Friend (2007), Buck (2008) ve Eleni (2012) nin yaptığı çalışmalarda da en çok karşılaşılan çatışma nedeni sınıf öğretmenleri eş öğretmenlerini yardımcı öğretmen olarak görmesidir. Bu çalışmada bu problemlerini öğretmenler “*dadı olarak görülmek, çocuk bakıcılığı yapmak, ayak işlerini yapmak, sınıf öğretmeni tarafından emir verilmesi ve asistanı gibi kullanılmak*” ifadeleriyle belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin yardımcı öğretmen olarak görülmesine ilişkin kodlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

*İngilizce Öğretmenlerinin Yardımcı Olarak Görülmesi Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Dadı olarak görölme
2. Kâğıt işi verilmesi
3. İngilizce öğretmenleri asistan konumunda
4. Sınıf öğretmenin emir vermesi
5. Çocuk bakıcılığını İngilizce öğretmenlerinin yapması
7. Ayak işi yapılması
8. Öğretmen olduğunun düşünülmemesi

Bir öğretmen kendi eş öğretmenleriyle yaşadığı sorunu şu şekilde anlatmıştır:

*“Beni dadı görüp kendi işlerini yaptırıyor. Benim görevlerimi yönetici değil eş öğretmenim veriyor. Eş öğretmenim emekli öğretmendir ve bu sistemi yeni olduğundan ve sistemi bilmediğinden, eksi yöntemde de uzun yıllar öğretmenlik yaptığından benim öğretmen olduğumu kabul etmeyip, bana ders vermemektedir ve sadece kâğıt işlerini yaptırır. Ders yoğunluğunda programa uymaz ve beni kullanır.” (K5İ)*

**Sınıf öğretmenlerinin otoriteyi paylaşmak istememesi (güç mücadelesi).** Eş öğretim uygulamasında yaşanan en büyük çatışma nedenlerinden birisi de, literatürdeki bulgulara benzer şekilde (örn: Honigsfeld ve Dove,2007 Durhan, 2007 Bouck,2008 ve Eleni 2012)Türkçe sınıf öğretmenlerinin

sınıfı ve öğrencileri, hatta velileri paylaşmak istememesidir. Bunu sadece İngilizce sınıf öğretmenleri değil, Türkçe sınıf öğretmenleri de dile getirmiştir. İngilizce öğretmenleri “kendi dersimi yapmama izin vermemesi, kendine ayrılan süreyi aşması, kendi dersi için yalvarması, çocuklar üzerinde söz haklarının olmaması, saf dışı bırakılmak” gibi sorunlarla açıklarken, Türkçe sınıf öğretmenleri de “herkes sınıf öğretmeni olamaz, İngilizce öğretmeninden sınıf öğretmeni olmaz, sınıfta başka bir kişi daha olmasının rahatsız etmesi, dersinin bölünmesi, kendi kararımı ben veririm, benim sınıfım” gibi davranışlarla yaşadıkları problemleri ifade etmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar tablo 6’da özetlenmiştir:

Tablo 6

*“Sınıf Öğretmenlerinin Otoriteyi Paylaşmak İstememesi” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Sınıfta bir öğretmen daha olması sınıf öğretmenlerini rahatsız etmesi
2. Eş öğretmenin dersini işlemesine izin vermemesi
3. Dersi paylaşmada zorluk çıkarması
4. İngilizce dersine müdahale etmesi
5. Çift başlılık olarak görmesi
6. Sınıf yönetiminde eş öğretmenine yer vermemesi
7. Otoritesini ikiye bölmede zorlanma
8. Meslek egosu

Bir İngilizce öğretmeni durumunu şöyle ifade etmiştir:

*“Bir keresinde çocuklardan biri İngilizce açıklamamı istedi o ders anlatırken ben de yanına gittim. Koşarak geldi ve beni fiziksel olarak itti. Dersine hiçbir şekilde müdahale etmemi istemiyordu. Onun yapacağı aktiviteyi benim yapmamı ya da çocuklarla iletişimde olmamı istemiyordu. Çocukların tercihinin ben olmamı kaldıramadı resmen sınıfla benle paylaşmak ve beni istemiyordu.” (K10İ)*

*“Bana söz hakkı yoktu ama sonradan yavaş yavaş alıştı. Sınıfı ikiye bölmek zorunda kalması onu çok zorladı. Otoriteyi paylaşmak istemedi. Beni çok olumsuz yönde etkiledi. Geziye gittik eksik koltuk vardı. Beni ayakta bıraktı mesela. Benim öğretmen olduğumu düşünmüyordu.” (K12İ)*

Bu konuda yöneticiler de sınıf öğretmenlerinin kendinden başka bir öğretmenin olmasında rahatsızlık duyduklarını gözlemlediklerini paylaşmışlardır. Bir yönetici şunları aktarmıştır:

*“...Biri çok sahiplenip diğeri az sahiplenirse o zaman sıkıntı çıkıyor bu da zayıflık ve güçlülük çatışması olabiliyor. Bazen insanların birbirlerine karşı tolerans düzeyi düşebiliyor. Sınıf öğretmenleri bazen sınıfının içine başka bir müdahaleyi kabul etmiyor. İyisini de kötüsünü de kendisi yapmak istiyor. Burada da iki tane kendi var” (Y2).*

**İngilizce Öğrenme Ortamı Yaratmada Karşılaşılan Güçlükler.** Yaşanan çatışma nedenlerinden birisi de sınıf öğretmenlerinin İngilizce bilmemesidir. Bu uygulamanın olduğu okullarda öğrencileri İngilizceye maruz bırakmak için ve İngilizce konuşmalarını zorunlu kılmak için İngilizce öğretmenlerinin Türkçe konuşması yasaktır. İlkokul ve anaokulu öğretmenleri için Türkçe bilmiyor denmektedir. Bu yüzden ders sırasında öğrencilerin yanında Türkçe konuşamadıkları için eş öğretmenleriyle İngilizce anlaşmak durumundadırlar. Türkçe öğretmenlerinin çoğu İngilizce bilmedikleri için ders sırasında iletişimde zorluk yaşamaktadırlar. Bu da çatışmaya sebep olmaktadır. Literatürde incelenen benzer çalışmalarda her iki öğretmende hem hedef dili hem de anadili bildiklerinden böyle bir çatışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin İngilizce bilmemesine ilişkin kodlar tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7

*“İngilizce Öğrenme Ortamı Yaratmada Karşılaşılan Güçlükler” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Eş öğretmenini derste anlamaması
2. Eş öğretmenimin İngilizce bilmemesi
3. İngilizce öğrenme ortamı yaratamaması
4. Sınıf öğretmenlerinin İngilizce bilmemesi
5. Dil sorunu

Bir İngilizce öğretmeni dil engelini şu şekilde özetlemiştir:

“Bazen ben ona İngilizce bir şey söylüyordum anlamıyordu. Çocukların önünde komik oluyordu. Bazen de eğer iş birliği yapmak istemezse, beni anlamıyormuş gibi yapıyordu.”(K12İ)

Uluslararası literatürdeki çalışmalarda da eş öğretim özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni veya İngilizce öğretmeni aynı dili konuştuğu için böyle bir çatışma nedenine rastlanmamıştır.

### **İngilizce öğretmenlerinin genel eğitim müfredatına hakim olamaması.**

Bu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri genellikle eğitim fakültelerinin İngiliz Dili Eğitimi bölümünden mezun olmuşlardır. Sınıf yönetimi dersi ve pedagojik formasyon eğitimi almalarına rağmen bu eğitimin sınıf öğretmenliğinde yeterli olmadığını sınıf öğretmenleri ifade etmişlerdir. Birçok sınıf öğretmeni, İngilizce öğretmenin müfredatı bilmediğinden, konu için hazır olmadığından ve sınıf öğretmeni olarak aidiyet duygularının olmadığından rahatsızlık duymaktadırlar. Mevcut çalışmada, İngilizce öğretmenleri ise konuyu anlamak için ekstra ders çalıştıklarını, kendilerini öğrenci gibi hissettiklerini, ders materyali hazırlamanın yanında konuyu da öğrenmeye çalışırken enerjilerinin bittiğini ve fazla mesai yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte literatüre benzer şekilde (Sasson,2013), birçok sınıf öğretmeni İngilizce öğretmenlerinin branş öğretmeni gibi davranmaları yüzünden ve sınıf öğretmenliği sorumluklarını yerine getirmediikleri için çatışma yaşadığını belirtmişlerdir. Tablo 8’de “İngilizce öğretmenlerin Sınıf öğretmenliği eğitimi almaması” alt temasına ilişkin kodlar gösterilmiştir:

Tablo 8

#### *“İngilizce Öğretmenlerin Müfredatı Bilmemesi” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. İngilizce öğretmenlerinin müfredata hâkim olmaması
2. İngilizce öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğini bilmemesi
3. Tecrübeli eleman alınmaması
4. İngilizce öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği eğitimi almamaları
5. İngilizce öğretmenlerinin sınıfa aidiyet duygularından yoksun olması
6. İngilizce öğretmenlerinin genel olarak anlatılan konuyu bilemeleri

Bir öğretmen müfredatı bilmemesinden dolayı yaşadığı çatışmayı şu şekilde aktarmıştır:

*“Ben en büyük sıkıntıyı konuyu bilmediğim için yaşadım ve eş öğretmenim beni derste yalnız bırakıyor. Elementleri anlatıyorum mesela çocuk branşımın dışında bir soru doğruyor bilemediğim için o sırada partnerimizin de yanında olup, bize akademik anlamda destek olması gerekiyor, olmadığında çocuklarının gözünde sıkıntıya düşüyorum. Hazırlanmadan derse girmiş öğrenci gibi hissediyorum. Tembel öğrenci gibi. Partnerlerimiz ellerinde telefon dersle ilgilenmiyorlar.”(K3İ)*

**Sorumluluktan kaçınma.** Çift dilli eğitim modelinde eş öğretim uygulamasının amaçlarından birisi de öğrencilere birebir eğitim olanağı sağlarken öğretmenin iş yükünün ve sorumluluklarının yarıya inmesidir. Eş öğretmenlerin sorumluluklarından kaçınması çatışmaya sebep olmaktadır. Mevcut araştırmada görüşme yapılan öğretmenler de çoğu sorumluluğun kendine yıkıldığını, eş öğretmenlerin işlerini aksattığını, eş öğretmenin işini yapmadığını ve sadece dersi paylaştığını, ortak olan görevlerde eşinin kendisini yalnız bıraktığını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri otoriteyi paylaşmak istememelerine rağmen görev dağılımında Sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği görevini yerine getirmediklerini, öz bakımı tamamen onlara bıraktıklarını, sınıfın tüm sorumluluklarının kendisine kaldıklarını düşünmektedirler. Benzer Mastropieri and McDuffie (2007) ve Jones ve Vail (2013), öğretmenlerin eş öğretmenlerinden daha fazla çalıştığı için ve sorumluluklarını yerine getirmediklerini düşündüğü için çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. İngilizce sınıf öğretmenleri ise eş öğretmenlerinin onları yalnız bıraktığını, akademik olarak destek olmadıklarını, plan hazırlarken tek hazırladıklarını ve kâğıt işlerinin üzerine kaldıklarını ifade etmişlerdir. “Sorumluluktan kaçınma” alt temasına ilişkin kodlar tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

*Sorumluluktan Kaçınma Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Öğretmenin Sorumluluğu eş öğretmenine yıkılması
2. Eş öğretmenlerin birinin işleri aksatması
3. İşten kaçan eş öğretmen
4. Tek öğretmen gibi çalışılması
5. Eş öğretmenin yalnız bırakılması
6. Öz bakımı İngilizce öğretmenlerin üstlenmemesi
7. Haftalık programın geç teslim edilmesi
9. Öğretmenlerden birinin sınıfı sahiplenmemesi

Bir İngilizce öğretmeni eş öğretmeniyle olan çatışma nedenini şöyle aktarmıştır:

*“Partnerim süt iznine ayrıldığı için erken çıkıyor. Çocuklarla ben daha çok kalıyorum, bir saat fazla çalışıyorum. Beni çocuklar daha çok sınıf öğretmeni olarak görüyorlar. Ona bir şey söylemek yerine veliler benimle muhatap oluyorlar. Bana daha çok iş düşüyor. Sınıfın ortak sorumluluklarını almadığı gibi bana görevler veriyor ben bu konuya çok kızıyorum” (K4i)*

Bir anasınıfı öğretmeni eş öğretmenin sorumluluktan kaçmasını şöyle anlatmıştır:

*“İlkokuldayken illaki oluyor, çatışma kaçınılmaz. Sorumluluğu almayan eş öğretmenlerim oldu. Hep görev benim üzerime yıkıldı. İşten kaçan öğretmen arkadaşım oldu örneğin Partnerim organizasyon yaptı karne için. Çocukların sevdiği yiyecekler geldi. Baya kaos ortamı oldu, her yer dağıldı. 3 buçuk da derse başlamamız lazımdı. Partnerim beni orda yalnız bıraktı ben her şeyi tek başıma yaptım. Sınıfı sadece ben düzelttim. Genelde iş yükünü bana bırakıyor ve yaptığım işlerde bir teşekkür bile etmiyor. Bazen kendimi yalnız hissediyorum.”(K14A)*

Yöneticiler de bu kurumlarda nadir de olsa bazı görevleri aksatan eş öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir bundan dolayı da öğretmenlerin çatışma yaşadıklarını düşünmektedirler.



“...Kurum olarak kişisel özelliklerini bir kenara bırakırız çünkü biz gün gün onlara planları hazır veriliriz. İş sıralamasını veya planını eğer aksatırsalar bu da çatışmaya yol açar”(Y3).

Öğretmenler eş öğretmenlerinin görevlerini aksattığını ve bu yüzden uygulamanın zorlaştığını bununla birlikte yöneticilerin bunu denetlemediklerini ifade ederlerken; yöneticiler de kurum da eş öğretmenlerin özveriyle çalıştıklarını nadirde olsa görevini aksatan öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir.

**Eşlerden birinin uzun dönem tekli sistemde çalışması.** Çift dilli eğitim modelindeki eş öğretim uygulamasında öğretmenler bir sınıfı iki kişi paylaşmaktadır ve ikisi de İngilizce ve Türkçe eğitim veren sınıf öğretmenleridir. Bazı öğretmenler bu uygulamayla öğretmenlik kariyerlerine başlarken bazıları da özellikle sınıf öğretmenleri uzun yıllar tek öğretmenli sistemde çalıştıktan sonra bu uygulamada çalışmaya başlamışlardır. Bu uygulamaya geçtiklerinde hemen uyum sağlayamamakta ve bağımsız hareket etmeye çalışmaktadırlar bu da partner arası çatışmaya neden olmaktadır. Harper (2009) ve Stark (2012)'nin yaptığı çalışmalarda uzun dönem farklı sistemde çalıştıklarından eski sistemin alışkanlıklarını devam ettirdikleri için yeni sistemin gereklilikleri onlara ağır gelmektedir. Bu araştırmada öğretmenler en çok uygulamaya adapte olamama, örgütsel alışkanlıklarından vazgeçememe, uygulamayı kabul etmeme gibi zorluklar yaşamışlardır. “Eşlerden birinin uzun dönem tekli sistemde çalışması” alt temasına ilişkin kodlar tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

*“Eşlerden Birinin Uzun Dönem Tekli Sistemde Çalışması” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Tekli genel eğitim sisteminde çok uzun yıllar çalışmış olması
2. Sınıf öğretmenlerinin bu uygulamaya alışamaması
3. Eş öğretim uygulamasına adapte olamama
4. Sınıfın iki lideri olmasından rahatsız olması

Bir öğretmen eş öğretmeninin devlet okullarında uzun yıllar tek sınıf öğretmeni olarak çalışmasından dolayı yaşadığı zorluğu şu şekilde aktarmıştır:

*“İlk başladığımda çok zorlandık aramızda yaş farkı var. İkincisi 30 yıllık devlet öğretmeni ve hep tek öğretmenli sistem yürütmüş. Sınıfın kraliçesi oydu bana söz hakkı yoktu. Bu sisteme adapte olamadı ama sonradan yavaş yavaş alıştı”. (K12İ)*

**Eğitim felsefelerinin farklı olması.** Eş öğretmenler, eşlerinin kendinden farklı bir eğitim felsefesi olduğunda ya da öğretmenlik tarzları farklı olduğunda anlaşamayıp çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Scruggs ve Arkadşları (2007) , Friend (2008) ve Kiriş (2016)'nin yaptığı çalışmalara benzer olarak bu çalışmadaki, farklı eğitim felsefelerine sahip olduklarını düşünen öğretmenler özellikle ortak sınıf kuralları koyma konusunda anlaşamamaktadırlar. Bir öğretmenin kara dediğine diğerinin ak demesi, sorunlara çözüm yollarının farklı olması, çocuklara verilen cezaların öğretmene göre ağır olması, eğitim konusunda aynı dili konuşamamaları, eğitime bakış açılarının farklı olması, kişiliklerinin ve tarzlarının farklı olması öğretmenleri çatışmaya itmiştir. Bununla birlikte; bir katılımcı eğer eşler hem cins olarak eşleştirilirse daha çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim felsefelerinin farklı olması alt temasına ilişkin kodlar tablo 11'de gösterilmiştir

Tablo 11

*Eğitim Felsefelerinin Farklı Olması Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Çözüm yollarının farklı olması
2. Sınıf kuralları konusunda anlaşamama
3. Aynı dili konuşamama
4. Ödül ve ceza sisteminin farklı olması
5. İki farklı bakış açısı
6. Farklı yaşam tecrübeleri
7. Hem cinslerin eş öğretmen olması
8. Tarz ve kişilik farkları

Bir öğretmen farklı eğitim felsefesine sahip olmaları nedeniyle yaşadığı çatışmayı şu şekilde aktarmıştır:

*“...öğretmenimizin biraz çocuklara karşı sabrı da yok. Anasınıfı öğrencileri yemek seçiyorlar ve bazıları aç gidiyorlar. Ben de en azından ekmek verelim diyorum ama eş öğretmenim kabul etmiyor. Bunun yanlış olduğunu sofrada zaten karbonhidrat olduğunu söylüyor. Kurallar konusunda anlaşamıyoruz. Ortak kural koyamıyoruz. Çocuklara karşı çok sert ben bundan çok rahatsız oluyorum. Ödül ceza sisteminde kendiminkini kullanıyorum. Çünkü onun cezaları daha sert ben bunun yanlış olduğunu düşünüyorum. Eğitim felsefelerimiz çok farklı”. (K4İ)*

Bir katılımcı öğretmen ise hem cins olan öğretmenlerin daha çok anlaşmazlığa düştüğünü şu sözlerle vurgulamıştır.

*“Biz çatışma yaşamıyoruz ama kadınların kadınlarla çalışması çok zor. Dirsek teması kuramıyorlar ve birbirlerini kıskanıyorlar. Daha iyi öğretmenim yarışı hem cinslerde daha fazla.” (K8İ)*

Bununla birlikte yöneticiler de eğer çatışma yaşanıyorsa uygulamadan veya yönetimden dolayı değil, öğretmenlerin uyuşmaması ya da farklı kişiliklere sahip olmalarından dolayı çatıştıklarını düşünmektedir. Bu konuda bir yönetici düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*“... ben kurumumda çok fazla çatışma yaşamıyorum yaşadığını görmedim. İlk defa bu sene bazı şeyler gözlemleyebiliyorum, bir sınıf düzeyinde. Onun da sebebine baktığımda sistemden kaynaklanan bir sebep değil, öğretmenin karakterinden kaynaklanan bir sebeptir. Zaten direkt olarak yolumu ayırmayı düşünüyorum. Eğer eş öğretmen sistemi olmasaydı bile o öğretmenim zaten başka biriyle problem yaşayacaktır. Yani kendi huzursuzsa kendi ruh halinde o zaten problem yaşayacak bir şey bulur kendine. Çünkü o problem odaklı (Y1)”.*

**Sistemin bilinmemesi (örgütsel belirsizlikler).** Eş öğretmenler uygulamanın gerekliliklerini bilmediklerini ve bu konuda bilgilendirmediklerini görüşmeler boyunca dile getirmişlerdir. Öğretmenlere çatışma nedenleri sorulduğunda görevlerini tam bilmemeleri çatışma nedenlerinden biri olduğunu

ifade etmişlerdir. Öğretmenler “çift dilli eğitim nedir, sınıf sorumluluğu kimde, kendilerinin ve eş öğretmenlerinin farklılaşan ve ortak görevlerinin neler olduğunu bilmedikleri için görev paylaşımında çatışmaktadırlar. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların başında sistemin karmaşık olması, sistemin bir standartının olmaması gelmektedir (Harper,2009 ve Honigsfeld ve Dove,2007) “Sistemin bilinmemesi” alt temasına ilişkin kodlar tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

*“Sistemin Bilinmemesi” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Sınıf sorumluluğu kimde bilinmemesi
2. Sınıf öğretmenlerin eş öğretmenliği bilinmemesi
3. Rol karmaşası
4. Oturmamış sistem
5. Sistemin uygulanamaması
6. Görev dağılımının olmaması
7. Sistemin sorunlu olması

Bir öğretmen örgütsel belirsizliği şu şekilde özetlemiştir.

*“İlk başlarda sorumluluk kimde bilmiyoruz. Sınıf öğretmeni kim? Kimin sorumluluğu nerde başlıyor nerde bitiyor? Onu pek anlayamıyorduk. Bu güne kadar hep sıkıntı yaşadık bu konuda. Sınıfta bir öğretmen daha var. Unutuyorum bazen onun da öğretmen olduğu bazı kararları tek başıma aldığımda sıkıntı çıkmıştı. Rol karmaşası oldu. İlk başlarda her şeyi ben yapıyordum o da ben de varım demişti ve çok çatıştık.” (K1T)*

*“Yönetici sistemi iyi bilmelidir. Bu sistem elli kere değişti sistemin gerekliliği neyse bilmeli ve onu uygulamalı. Öğretmenler kendi aralarında bu yüzden kavga bile etti “bu görev senin bu görev benim” diye ama biz partnerimizle bu sistemi kendimiz kurduk ben güzel yürütebildiysem kendi sistemim sayesinde.” (K20T)*

Çift dilli eğitim Türkiye’de çok yaygın olmamakla birlikte uygulandığı okullarda da farklı sistemlerle uygulanmaktadır. Uygulandığı her okulda sistemin özelliklerinin ve gerekliliklerinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından tam bilinmediği için rol karmaşası

ve görev dağılımının gerektiği gibi olmaması nedeniyle öğretmenler arasında çatışma yaşanmaktadır.

**Kendi branşını daha fazla önemseme.** Eş öğretmenlerin bu eğitim modelinde yaşadığı diğer bir sorun ise eş öğretmenlerin birinin branşını önemsemesi ve kendi branşlarına daha fazla önem vermeleridir. Benzer çalışmalarda genellikle öğretmenler müfredatın yoğunluğundan dolayı plan yapacakları zamanın yoksunluğundan bir araya gelemediklerini ifade etmişlerdir (Moore and Keef,2001 ve Morocco and Aguliar, 2007). Eş öğretmenler birbirlerine ders dışındaki görevlerini verdiğinden, kendi derslerini yapmalarına izin verilmediğinden, sınıf için yapılacak görevleri eşlerinin derslerinden aldıklarından, kendi dersi için ayrılan vakitleri aştıklarından ve onun dersini dersten saymadığından şikâyetçidir. “ Kendi branşını daha fazla önemseme” alt temasına ilişkin kodlar tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

*“ Kendi Branşını Daha Fazla Önemseme” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Eş öğretmenin dersini dersten saymaması
2. Dersini paylaşmaması
3. Öğretmen olduğunu düşünmeme
4. Dersi zorla alma
5. Eş öğretmenin arka planda tutma
6. Programı kendine göre değiştirmesi

İki öğretmen eş öğretmenin kendi branşını önemsemediği için çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir:

*“Bununla birlikte partnerim için fen bilgisi, Türkçe ve matematik çok önemli ama İngilizce o kadar da önemli değil. İngilizce öğretmeni olarak ben derse gireceğim dediğimde önce benim dersimi anlatmam lazım sen ondan sonra gir diyor. Benim programım daha önemli tavrı var. Bazen bana dersi vermiyor”. (K13)*

*“Benim öğretmen olduğumu düşünmüyordu. Sınıf süslemesini ya da ekstra yapılacak her işi benim dersimde yapıyordu. İngilizce branşını*

önemsemiyordu. Bahçeye bile çıkılacaksa benim dersimde çıkılıyor ve o kendi dersini vermiyor”. (K12İ)

•

**Programın yoğun olması.** Çift dilli eğitim modelinde eş öğretmenler için genelde haftalık 26- 30 aralığında ders saatini paylaşmaktadırlar. Bir ders saatini de 20dk – 20dk paylaşmaktadırlar. Çocuklar müfredatta olan konuları hem İngilizce hem Türkçe olarak görmektedirler. Katılımcı eş öğretmenler iki dilde program yazıldığı için öğretilmeleri gereken konulara tam anlamda yoğunlaşmadıklarını, zamanın yetersiz kaldığını, zamanlama problemi yaşadıklarını, bu modelin iş yükünün daha fazla olduğunu ve bazen de programa uyamadıkları için çatışma yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Literatürdeki mevcut çalışmalarda da öğretmenler ortak planlama için zamanları kalmaması programın dezavantajlarından biri olarak görmektedirler ( Moore ve Keef, 2001 ve Morocco ve Aguliar, 2007). “Programın yoğun olması” alt temasına ilişkin kodlar tablo 14’de gösterilmiştir:

Tablo 14

*“Programın Yoğun Olması” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Programı yetiştirememe
2. Programı takip edememe
3. Yoğunluktan dersleri paylaşamama
4. Eş öğretmenin programı aksatması
5. Programın çok yüklü olması
6. İş yükünün çok fazla olması

Katılımcı iki öğretmen programın yoğunluğundan dolayı yaşadığı zorluğu şöyle özetlemiştir:

*“Zamanlama problemi yaşayabiliyorsunuz. 40 dakikalık bir ders saati var ve yapılması gereken birçok etkinlik var ama sınıfın hazır bulunuşluğu yok ve ben o konuyu veremezsem eş öğretmenimin programı aksamaktadır ve eş öğretmenlerimiz tolere edemiyorlar. Dersi paylaşmada sıkıntı yaşıyoruz müfredatın yoğunluğundan kaynaklı”*  
(K23T)

*“Öğrenci için çok iyi bir sistem ama öğretmenin enerjisinin sömürülmesi açısından çok kötü. Program o kadar yoğun ki ve hiç bir şekilde partnerimizde materyalde yardımcı olunmadı biz araştırdık yaptık hiç bir şeye vaktimiz yetmedi.” (K3İ)*

•

**İletişim eksikliği.** Eş öğretim uygulamasında öğretmenler takım olarak çalıştıkları için aralarındaki iletişim ve bilgi alışverişi çok önemlidir ama yaşanan çatışmaların nedenleri arasında eşlerin birbirleriyle olan iletişimlerinin kopuk olması vardır. Öğretmenler, eşlerinin bağımsız hareket etmelerinden, sınıf içi etkinlikleri birbirleriyle paylaşmamasından, veli görüşmelerini tek başlarına yapmalarından, ortak karar alamamaktan ve kararları alırken danışmalarından çatışma yaşadıklarını dile getirmişleridir. Yakın zamanda yapılmış çalışmalardan biri olan Kırış (2016) da, Öğretmenlerin çatışma nedenlerinin başında iletişimsizlik olduğunu belirlemiştir “İletişim eksikliği” alt temasına ilişkin kodlar tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

#### *İletişim Eksikliği Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Ortak karar alamama
2. Karar alırken birbirimize danışmama
3. İletişimden kaçınmama
4. Bağımsızlık ilan etmesi
5. Velilerle eş öğretmenine danışmadan konuşması

Bir öğretmen iletişim noksanlığı yaşadığı eş öğretmeniyle yaşadığı çatışmayı şu şekilde ifade etmiştir.

*“Çocukla ilgili bir sorun oluyor o benim haberim olmadan velilerle konuşmuş çözüm bulmuş bana danışmamış kendi başına hareket etmiş bu konuda da çatışıyoruz” (K24İ )*

*“Konuşulan dili anlamadığınız için karşı taraf İngilizce konuştuğu için sizinle de İngilizce konuştuğu için iletişimsizlikten kaynaklanan sıkıntılar oluyor. Ben onu anlamıyorum. Bazen de çözüm ararken eş öğretmenim*

*iletişimden kaçınılmaktadır o zaman aramızdaki sorunu çözemiyoruz.”*

*(K16T)*

**Deneyimsizlik.** Çift dilli eğitim ve eş öğretim uygulaması ülkemizde çok yeni bir uygulamadır. Bu yüzden çift dilli eğitimde yetişmiş öğretmen ve yönetici sayısı azdır. Eş öğretmenler eşlerinin deneyimsiz olduklarından dolayı çatışmaktadırlar. Eşlerinin deneyimsiz olduğunu düşünen öğretmenler, eş öğretmenlerinin kişisel sorunlarını işe yansıtıklarını, sınıfın hâkimiyetini sağlayamadıklarını, öğretmenlikte de yeni oldukları için uygulamayı yürütemediklerini ileri sürmektedirler. “Deneyimsizlik” alt temasına ilişkin kodlar tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

*“Deneyimsizlik” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Tecrübesiz öğretmen
2. Uygulamadan habersiz olması
3. Sistemi bilinmemesi
4. Sınıf hâkimiyetinin olmaması
5. Kişisel sorunlarının işe yansıtması
6. Sınıf yönetimini becerememesi

Araştırmaya katılan bir öğretmen eş öğretmeninin deneyimsiz olduğu için çatışma yaşadığını aktarmıştır:

*“Herkes sınıf öğretmeni olamaz şimdi bu bir ağılıktır bu bir sorumluluktur. Bazen genç ve deneyimsiz öğretmenler iş yükünden dolayı o psikoloji o baskı bazen yanlış davranışlara sevk edebiliyor. Çünkü ben dört yıllık bir çift dilli eğitim öğretmeniyim. Şuandaki öğretmenimin ilk yılıdır mesela. O onun verdiği çatışmalar olabilir. Haklı olarak bir İngilizce öğretmenini siz diyorsunuz ki bu sınıf senin sınıfın ve artık yarı yarıya sorumluluk sahibisin ve her işte payın olmak zorunda bence İngilizce öğretmenleri ilk önce bunu idrak ta zorlanıyorlar. Yani mesela bir burun silmekte bile zorlanıyorlar, arkadaş ben İngilizce öğretmeniyim ben niye burun sileyim. Ama aynı sınıfı paylaştığın için artık sen bir sınıf öğretmenisin. Yılsonu gösterisi çıkartıyorsak o taşın altına sen de elini sokacaksın. Biraz tecrübeye de bağlı bir yıl sonra aynı sıkıntıları yaşamıyorsunuz. İlk*



*yıl bocalamalar olabiliyor. Bunu profesyonelce atlatmaktır önemli olan.”*

(K31A)

**Rekabet.** Örgütsel çatışma nedenlerin başında rekabet gelmektedir. Jones ve Vail 2013 de yaptıkları çalışmalarında öğretmenler arası güç savaşları yaşandığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar eş öğretim uygulamasında bir sınıfı iki kişinin paylaşması nedeniyle rekabetin artmakta olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretmenler eş öğretmenleriyle aralarında iyi öğretmen yarışı olduğunu, eşinin kendini daha ön plana çıkarmak istediğini, eşlerini kıskandıklarını hatta tehdit olarak gördüklerini öne sürmüşlerdir. Örgütsel çatışma nedenlerinin başında rekabet gelmektedir. Rekabet alt temasına ilişkin kodlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

#### *Rekabet Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. İyi öğretmen yarışı
2. Kendini ön plana çıkarma
3. Eş öğretmenini arka planda tutma
4. Kıskanma
5. Tehdit olarak görme
6. Yöneticiye şikâyet
7. Yarışma içinde olma

Bir katılımcı eş öğretmeniyle arasındaki rekabeti şöyle aktarmıştır:

*“Biz kanlı bıçaklı düşman olduk. Ben bu yüzden eş öğretmeni değiştirdim. Ben onu hiç sevmezdim zaten şahsi olarak seviyormuş gibi yapardım ama beni her zaman tehdit olarak görürdü. Kendinden daha başarılı olma fikri onu korkutuyordu zaten. Ben çocukların ilgisini daha fazla çektiysem beni dışarı atmak için elinden geleni yapardı” (K10İ)*

*“Dirsek teması kuramıyorlar. Ego savaşlarından kaynaklanıyor. Ben daha iyi öğretmenim yarışı var. Birbirleriyle yarış içindeler. Birbirlerini kıskanmaktadırlar”(K8İ)*

**Yöneticiden Kaynaklanan Çatışma.** Uluslararası literatürde (örn: Carson, 2011 Salend ve Johnansen,1997) öğretmenler yöneticilerin iş yüklerini artırdıkları

ve kendilerine destek olmadığı için sistemin zorlaştığını belirtilmektedir. Bu araştırmada eş öğretim uygulaması çift öğretmen ve çift müfredat gerektirdiği için yöneticilere de daha fazla sorumluluk düşmektedir ve tekli sisteme göre daha organize olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin çoğu yöneticilerin sistemi düzgün yürütemedikleri, taraf tuttukları, ayrımcılık yaptıkları, sistemi bilmedikleri, görev dağılımını yapmadıkları ve kendilerini yeterince bilgilendirmedikleri için eşleriyle çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinin maaşlarının daha az olmasının onların motivasyonunu düşürdüğünü ve çatışmaya sebep olduğunu ileri sürmüşlerdir. “Yöneticiden kaynaklanan çatışmalar” alt temasına ilişkin kodlar tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

*“Yöneticiden Kaynaklanan Çatışmalar” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Yöneticilerin taraf tutması
2. Yönetici baskısı
3. Yöneticilerin eş öğretmenlerin arasını bozma çabası
4. Yöneticilerin destek olmaması
5. Ayrımcılık
6. Bilgilendirmenin eksik yapılması

Bir öğretmen yaşadığı çatışmayı şöyle aktarmıştır:

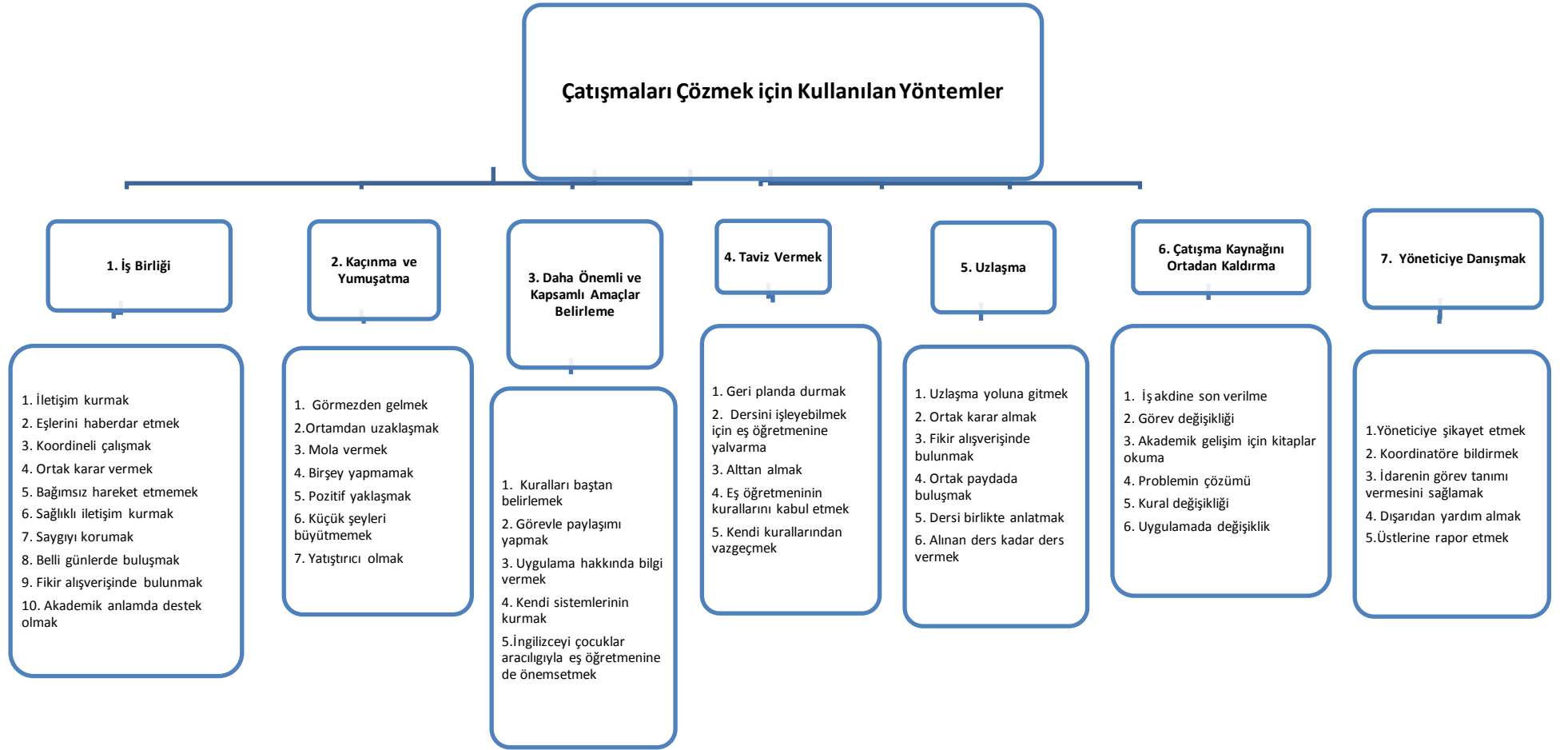
*“Örgütsel çatışmadan bazı yöneticilerim yararlanmak istedi o yüzden çatışmayı daha artırıcı hareketlerde bulundular. Bazen eş öğretmenlerle olan ilişkileri bile bilerek bozdular” (K29i).*

Başka bir öğretmen katılımcı çatışma nedenlerinden birisinin yöneticilerin tutumu olduğunu şöyle belirtmiştir:

*“Yöneticiler bize kesinlikle yardımcı olmuyorlar. Öğretmenler tutuluyor. Eski öğretmenler hep haklı yenileri aralarına almıyorlar. Yeni öğretmenler sorgulanırken eski öğretmenlerin istekleri hemen kabul ediliyor. Ayrımcılık var”(K4i)*

## **Çatışmaları Çözmek için Kullanılan Yöntemler**

Eş öğretmenler arasında yaşanan çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemleri öğretmenlere “Eş öğretmen uygulamasında çatışmaları çözmek için varsa kullandığınız yöntemleri örneklerle açıklayabilir misiniz?” ve yöneticilere de “Eş öğretmen uygulamasında bir yönetici olarak çatışmaları çözmek için kullandığınız yöntemleri örneklerle açıklayabilir misiniz?” sorusuyla sorulmuştur. Araştırmanın verilerine dayalı olarak Şekil 9’da belirtilen alt temalarında analiz edilmiştir



Şekil 9. Çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemler

**İş birliği yapmak.** Eş öğretim sistemindeki öğretmenler yaşadığı çatışmaları kendi aralarında çözdüklerini ve bunu yaparken en çok iş birliği yaparak çözdüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler iletişim halinde olarak, birbirlerini bilgilendirerek, koordineli çalışarak, ortak karar vererek, saygıyı ve sağlıklı iletişimi koruyarak iş birliğinde bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler haftada bir dışarıda buluşarak ya da hafta başında kendi aralarında toplantı yaparak fikir alışverişinde bulunarak ve planı ortak hazırlayarak iş birliği yapmaktadırlar. Benzer şekilde Kohler ve Evans, 2006; Conderman, 2011; Taylor, 2013; Petrick, 2015; Boforo, 2016 ve Edwards, 2016 çalışmalarında uygulamanın verimi için işbirliğini vurgulamışlardır. İş birliği yapmak alt temasına ilişkin kodlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

*“İş Birliği Yapmak” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. İletişim kurmak
2. Eşlerini haberdar etmek
3. Koordineli çalışmak
4. Ortak karar vermek
5. Bağımsız hareket etmemek
6. Sağlıklı iletişim kurmak
7. Saygıyı korumak
8. Belli günlerde buluşmak
9. Akademik anlamda destek olmak

Katılımcılar şu şekilde görüşlerini açıklamışlardır:

*“Sen benim partnerimsen eğer ben seni karşıma alıyorum ve sistemi anlatıyorum. Tematik sistemden bahsediyorum. Bunları yapıyoruz ve akşam mutlaka özel bir diyalog oluşturuyorum çıkışta 10 dk yarın ne yapacağımızla ilgili bilgi veriyorum ona da öğretiyorum. Küçük şeyleri büyütmeden konuşuyorum. Ama senin amacının net olması gerekiyor ve amacın sınıfın başarısını yükseltmekse ortak çalışırsan sıkıntı çıkmaz”.*  
(K30A)

*“Benim partnerim insan olarak çok olumlu bir insan. Her şeyi uyumla karşılar her zaman bana saygı duyar. Açık sözlü olmak çok önemlidir. Birlikte hareket ederiz eş öğretmenim benim haberim olmadan hiç bir*

*şey söylemez. Olumsuzlukları da konuşarak aşıyoruz. Herkes birbirine söylüyor” (K19T)*

**Yöneticiye danışmak.** Öğretmenlerin çatışmaları çözmek için en çok kullandığı yöntem eş öğretmenleriyle konuşmaktan sonra yöneticiye danışmaktır. “Eşler yaşadıkları sıkıntıyı yöneticiye söylüyorum, şikâyet ediyorum, dışardan yardım alıyorum, üstlerime rapor ediyorum” diye belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda (Taylor, 2013 ve Edwards, 2016) okul yöneticilerinin eş öğretmenlerin ilişkisinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler eğer iyi bir yöneticiye sahip olsalardı, çatışmaların olmayacağına inanmaktadırlar. “Yöneticiye danışmak” alt temasına ilişkin kodlar Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20

*“Yöneticiye Danışmak” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1.Yöneticiye şikâyet etmek
2. Koordinatöre bildirmek
3. İdarenin görev tanımı vermesini sağlamak
4. Dışarıdan yardım almak
5.Üstlerine rapor etmek

Katılımcı öğretmenler yöneticiye danıştıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“...bireysel görüşmeye önem veriyorum. Eğer yetmezse üstlerime danışıyorum. Rapor etmek durumundaydım.” (K27İ)*

*“Çözüm yöneticiye şikâyet etmek. Hiç bir şeyi çözemedik” (K6İ).*

Bir yönetici ise öğretmenler kendilerinin çözemediği konuları kendilerine geldiği ve yardım istediğini öne sürmüştür

*“Özel bir görüşme yapmadığım sürece herkese odamın kapısı açıktır. O yüzden gelirler problem yaşadıklarını hissettiklerinden ‘hocam şu noktada biz problem yaşayabiliriz ya da benim bir problemim var derler ben de karşımdakiyle açık bir şekilde konuşurum. Sıkıntı neyse çözmeye çalışırım...” (Y1).*

**Kaçınma.** Kullanılan başka bir yöntemde kaçınmadır. Eş öğretmenleriyle yaşadığı çatışmaların çözümsüz olduğu zaman bundan kaçındıklarını görmezden geldiklerini kendi içinde yaşadıklarını ve bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde Conderman (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin beş çözüm yollu içerisinde “çatışmadan kaçınmak” ve “taviz vermek” de yer almaktadır. “Kaçınma” alt temasına ilişkin kodlar tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*“Kaçınma” Alt Temasına İlişkin Kodlar Tablo*

<b>Kodlar</b>
1. Görmekten gelmek
2. Ortamdan uzaklaşmak
3. Mola vermek
4. Bir şey yapmamak

*“...Uyumlu bir insanım. Çatışma olunca da yaşım büyük olunca alttan alıyorum görmezden geliyorum. Yatıştırıcı oluyorum.” (K2T)*

*“...en etkili çözüm eşinle konuşmak ama ben genelde çözmüyorum çözüleceğini düşünmediğim için” (K21İ)*

**Yumuşatma.** Öğretmenler bazen de çatışmalarının çözümünde yumuşatma yöntemini kullanmaktadırlar. Eş öğretmenlerinin daha baskın olması nedeniyle yaşadıkları çatışmanın sonucu değiştiremeyeceklerini düşündüklerinde yaşadıkları problemi yumuşatma yöntemine giderler. “Yumuşatma” alt temasına ilişkin kodlar tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

*“Yumuşatma” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Pozitif yaklaşma
2. Küçük şeyleri büyütmemeye
3. Yatıştırıcı olmak
4. Kendini frenlemek

*“...Biri baskınsa diğeri daha altan almalıdır. Böyle birbirlerini tamamlayabilirler. Bide yatıştırıcı olunmalıdır. Sistemle ilgili bilinmeyen bir şey varsa birbirlerine yardımcı olmalıdır”(K29İ).*

**Daha Kapsamlı Amaçlar belirleme.** Eş öğretmenler iş birliği yapmak ve kaçınma yöntemlerinin yanı sıra eşleriyle bir araya gelerek çatışmaları çözmek için daha önemli amaçlar belirlemektedirler. Benzer şekilde Petrick’de (2015) takım amacını vurgulamıştır. Bunu “baştan konuşarak sınıfın iki öğretmeni olduğunu hatırlatarak, karşılıklı görevleri senenin başında paylaşarak, kendi sistemimizi birlikte kurarak yâda eş öğretmenine sistemin gerekliliklerini anlatarak” şeklinde ifade etmişlerdir. “Amaç Belirleme” alt temasına ilişkin kodlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

*Amaç Belirleme Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Kuralları baştan belirlemek
2. Görevleri paylaşımı yapmak
3. Uygulama hakkında bilgi vermek
4. Kendi sistemlerinin kurmak
5.İngilizceyi çocuklar aracılığıyla eş öğretmenine de önemsetmek

Bir katılımcı şöyle açıklamıştır:

*“Sen benim partnerimsen eğer ben seni karşıma alıyorum ve sistemi anlatıyorum...*

*Ama senin amacın netse ve amacın sınıfın başarısını yükseltmekse ortak çalışırsan sıkıntı çıkmaz” (30A).*

*“...Sonra biz partnerimizle bu sistemi kendimiz kurduk ben güzel yürütebildiysem kendi sistemim sayesinde”(K20T)*

Yöneticiler de eş öğretmenlerin yaşadığı çatışmaları yönetmek için onlara sistemin gerekliliklerini ve ortak amaçlarını hatırlatmaktadırlar. Öğretmenlerine alım sırasında sistemi anlatıp görev tanımlarını yaptıklarını kurumun amacını belirterek çatışmayı önlediklerini ve çözdüklerini belirtmişler.



“Ben öğretmenlerle görüşmemi alım sürecinde yaparken sözleşme noktasına eğer geleceksak mutlaka şunu söylerim İngilizce öğretmenine şunu söylerim: sizin iki göreviniz var siz artık sadece İngilizce öğretmeni değilsiniz. Bizim kurumumuzda eğer bunu kabul ediyorsanız kendi İngilizce öğretmenliğinizin yanında sınıf öğretmeni olarak çalışacağınızı kabul ediyorsanız görüşmemize başlayalım. Bu ne demektir bir sınıf öğretmeni şu benim sorumluluk alanım değildir diyemez. Öğrencinin yemekhaneye götürülmesinden havuza indirilmesinden, üzerinin değiştirilmesinden ya da küçük yaş gruplarımızdan henüz öz bakımını tam olarak yapamayan öğrenci ve onun üzerinin değiştirilmesinden her şeyden sizde sorumlusunuz sizin burada sorumluluklarının yüzde elli yüzde elli. Bunları kabul edip de İngilizce öğretmenliğinin yanında bir sınıf öğretmeni olmayı göze alıyorsanız benim kurumumda başlayın derim. Öğretmenlerimiz buna evet dediğinde biz zaten görüşmemizi devam ettiririz. Ders sunumu aşamasına geliriz. O yüzden bunların yaşanmasına en başta müsaade etmiyorum” (Y1)

**Taviz vermek.** Yapılan mülakatlar ve gözlemler sonucunda, yöneticilerin sınıf öğretmenlerinin tarafını tutması, sınıf öğretmenlerin İngilizce öğretmenlerine göre daha deneyimli olması ve tekli sistemde daha çok çalışması sonucunda çatışmaları çözmek için İngilizce öğretmenleri taviz vermektedirler. Öğretmenler, “dersi vermesi için yalvarma, onun istediklerini yapma, alttan alma, kendi kurallarından vazgeçme, kabul etme” gibi ifadeler kullanmıştır. “Taviz vermek” alt temasına ilişkin kodlar tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

#### *Taviz vermek Alt Temasına İlişkin Kodlar*

---

##### **Kodlar**

1. Geri planda durmak
  2. Dersini işleyebilmek için eş öğretmenine yalvarma
  3. Alttan almak
  4. Eş öğretmenin kurallarını kabul etmek
  5. Kendi kurallarından vazgeçmek
- 

Bir öğretmen çatışmayı engellemek için taviz verdiğini şöyle açıklamıştır:

*“...Kendi işimi yapmak için yalvardığım oluyor. Yöneticilere de bir kere bildirdim beni çok zor durumda bıraktılar bir daha danışmam. Hep sen gençsin sen alttan alacaksın dediler” (K7İ).*

*“...Ben onlara kendi yöntemimle anlatıyorum ya da kendim halletmeye çalışıyorum. Başka yöntemim yok. Bana ek görevler verdiğinde sessiz kalıyorum. Katılmadığımı gösteriyorum. Bazen kendi kuralımdan vazgeçiyorum. İdare ediyorum sadece” (K4İ).*

•

**Uzlaşma.** Bu uygulamadaki birçok öğretmen, eş öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olurlarsa, uygulamanın daha iyi yürüyeceğini farkındadır ve bu yüzden çatışma çözme yöntemlerinde uzlaşmayı kullanmaktadır. Öğretmenler eşlerini yönetim sürecine dâhil etmeye, ortak karar almaya, fikir paylaşımına ve ortak paydada buluşmaya değer vermektedirler. “Uzlaşma” alt temasına ilişkin kodlar Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25

*“Uzlaşma” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

---

**Kodlar**

1. Uzlaşma yoluna gitmek
  2. Ortak karar almak
  3. Fikir alışverişinde bulunmak
  4. Ortak paydada buluşmak
  5. Dersi birlikte anlatmak
  6. Alınan ders kadar ders vermek
- 

*“...Programımızı birbirimize uydurmada sıkıntı yaşıyoruz ama bunu çözmek için ben kendi ortak derslerimi cumaya bırakıyorum ki o tüm hafta derslerini bitirsin ve benim derslerimi almasın. Bazen o dersi benden aldıysa bende ondan alıyorum. Uzlaşmaya gidiyoruz”(K12İ).*

*“Öğretmenler ortak paydada buluşabilir. Pozitif oldum, görmezlikten geldim ve büyütmedim. Enerjimi yüksek tuttum. Eğer gerildiysek partnerime izin veriyorum nefes alması için o da bana mola verebiliyor. Ortamdan uzaklaşmayı sağlıyoruz.” (K23T).*

Yöneticiler de çatışma yönetiminde uzlaşma yöntemini kullanmaktadır. Yöneticiler her iki öğretmenle de yaptıkları toplantıda problemi dinleyip çözüm bulmaya çalıştıklarını her iki tarafı da memnun etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

*“Özel bir görüşme yapmadığım sürece herkese odamın kapısı açıktır. O yüzden gelirler problem yaşadıklarını hissettiklerinden ‘hocam şu noktada biz problem yaşayabiliriz ya da benim bir problemim var derler ben de karşımdakiyle açık bir şekilde konuşurum. Sıkıntı neyse çözmeye çalışırım. İki tarafı da dinlerim ortak çözüm bulmaya ve uzlaştırmaya çalışırım”. (Y1)*

•

**Çatışma kaynağını ortadan kaldırmak ve ya çatışmaya neden olan kişiyi değiştirmek.** Öğretmenler eşleriyle konuşarak çatışmanın nedenini öğrenip ona uygun çözüm bulmaktadırlar. Kıt kaynaklardan dolayı yaşanan çatışmalarda, kaynağın artırılması ile çözüm bulunmaktadır. Nadir de olsa, yaşanan çatışmalar çözümsüz ise öğretmenler eş öğretmen değişikliği, kurum değişikliği ve görev değişikliği talep etmektedirler. “Çatışma Kaynağını Ortadan Kaldırma” alt temasına ilişkin kodlar tablo 26’e gösterilmiştir.

Tablo 26

*Çatışma Kaynağını Ortadan Kaldırma” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

---

**Kodlar**

1. İş akdine son verilme
  2. Görev değişikliği
  3. Akademik gelişim için kitaplar okuma
  4. Problemin çözümü
  5. Kural değişikliği
  6. Uygulamada değişiklik
- 

Katılımcı öğretmen çatışma yaşadığı eş öğretmenin değiştirilmesini şöyle aktarmıştır:

*“Biz kanlı bıçaklı düşman olduk. Ben bu yüzden eş öğretmeni değiştirdim. Ben onu hiç sevmezdim zaten şahsi olarak seviyormuş gibi yapardım...” (K10j)*

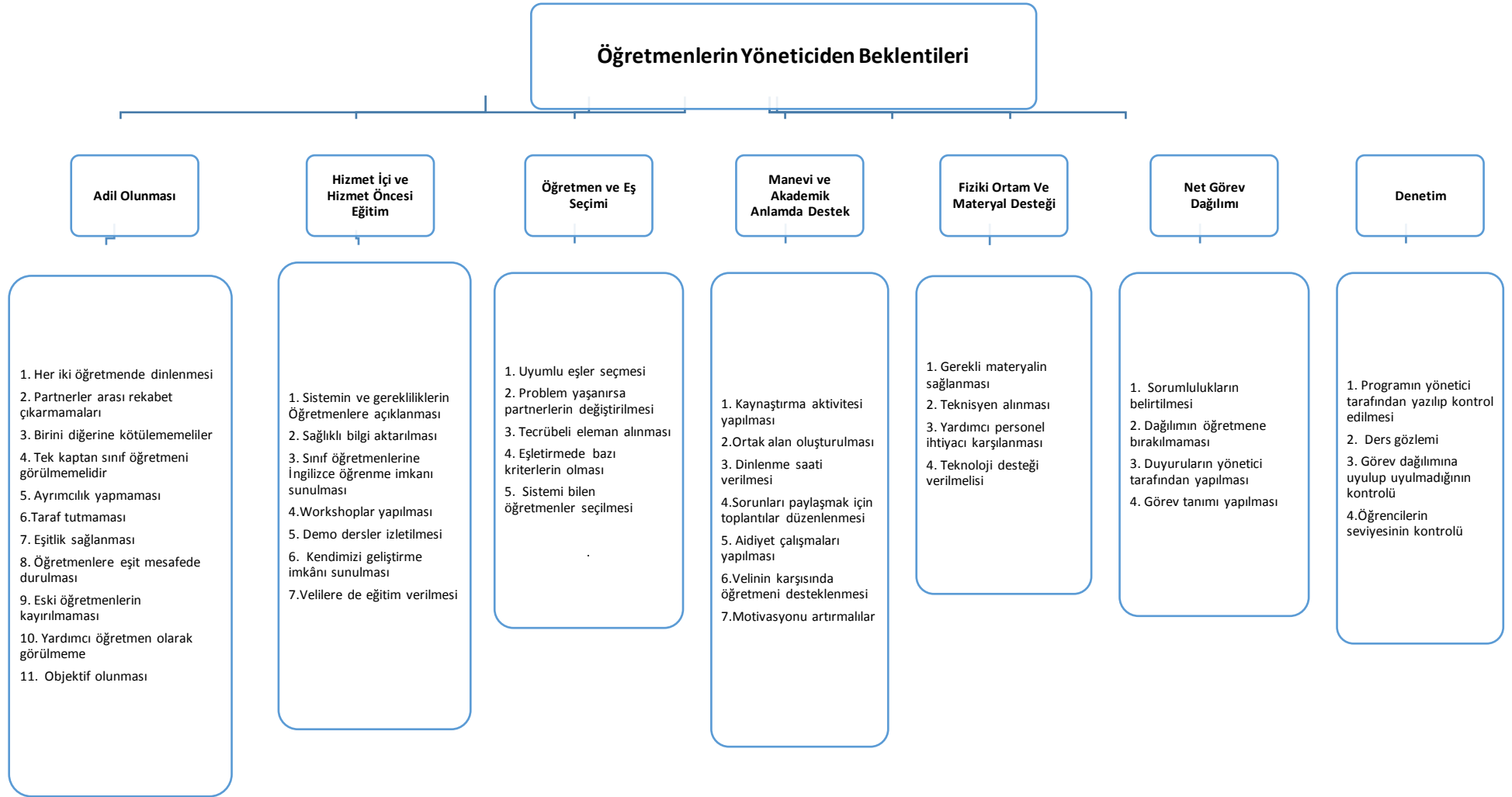
*“...Hiç bir şeyi çözemedik ve beni native hoca yaptılar” (K6İ).*

Yöneticiler ise çatışmaya sebep olan nedeni ortadan kaldırmaya daha çok eğilimlidir. Yöneticiler, kaynağını değiştiremedikleri çatışmalarda, çatışmaya sebep olan öğretmene bile gerekli uyarılardan sonra iş akdine son verdiklerini belirtmişlerdir.

*“Eğer sistemden kaynaklanan bir sebep değil, öğretmenin karakterinden kaynaklanan bir sebepse, zaten direkt olarak yolunu ayırmayı düşünürüm. Eğer eş öğretmen sistemi olmasaydı bile o öğretmenim zaten başka biriyle problem yaşayacaktır”(Y1).*

### **Yöneticiden Beklentiler**

Eş öğretmenlerin yöneticiden beklentilerini ve yöneticilerin bu uygulamadaki kendi rollerini öğrenmek için “eş öğretim uygulamasında yönetimin rollerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur ve araştırmanın verilerine dayalı olarak Şekil 10’da belirtilen alt temalarda analiz edilmiştir.



Şekil 10. Öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri.

**Adalet.** Öğretmenler eş öğretim uygulamasında bir sınıfın iki öğretmeni olduğu için yöneticilerden ilk beklentileri, yöneticilerin adil olmasıdır. Öğretmenler yöneticilerin her iki tarafı da dinlemesini, taraf tutmamasını, öğretmenlere eşit mesafede durmasını ve objektif olmasını beklemektedir. Literatürde özellikle yöneticilerin adaletsiz davrandıklarına ilişkin bir bulguya yapılan taramalarda rastlanmamasına rağmen, Keefe ve Moore, 2004 ve Friend (2007) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerinin asistanı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu yüzden mevcut çalışmalarda da adalet temasına vurgu yapıldığı düşünülmektedir. “Adalet” alt temasına ilişkin kodlar tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

*“Adalet” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Her iki öğretmende dinlenmesi
2. Partnerler arası rekabet çıkarmaları
4. Sınıf öğretmenin tek lider olması
6. Taraf tutmaması
7. Eşitlik sağlanması
8. Öğretmenlere eşit mesafede durulması
9. Eski öğretmenlerin kayırılmaması
10. Yardımcı öğretmen olarak görülmemesi

Öğretmenler yönetimden beklentilerini şu şekilde aktarmışlardır:

*“...yönetim eşitliği sağlayamıyor. Net bir görev listesi hazırlanmalı İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin görevleri belirtilmeli ayrı ayrı. Çocuklar yarı yarıya bölünmelidir. Eş mesafede durulmalıdır öğretmenlere. Eski öğretmenler tutulmamalıdır.” (K4İ)*

*“Tabi ki öğretmenler arasında eşitlik sürdürülmelidir. Sen alan öğretmenisin, sen İngilizce öğretmenini ayırmamaları lazımdır. Öğretmenin tarafında olmaları gerekiyor veliye karşı. Tek taraf dinlenmemeli, herkes dinlenmelidir”(K10İ).*

•

**Hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitim.** Eş öğretmenlerin çatışma kaynaklarındaki en büyük pay öğretmenlerin uygulamayı bilmemesi ve bu konuda

eğitim almadıkları için uygulamayı yrtemediklerine aittir. Öğretmenlere yöneticiden beklentiler sorulduğunda hemen hemen tüm öğretmenler sistem ve gereklilikleri hakkında hizmet içi eğitimler ve workshoplar verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sasson'un (2013) alışmasında öğretmenler uygulama hakkında eğitim almadıkları için uygulamayı yürütemedikleri ifade etmektedirler. "Hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitim" alt temasına ilişkin kodlar Tablo 28'da gösterilmiştir.

Tablo 28

*"Hizmet İçi Ya Da Hizmet ncesi Eğitim" Alt Temasına İlişkin Kodlar*

**Kodlar**

1. Sistemin ve gerekliliklerin öğretmenlere açıklanması
2. Sağlıklı bilgi aktarılması
3. Sınıf ğretmenlerine İngilizce ğrenme imkânı sunulması
4. Workshoplar yapılması
5. Demo dersler izletilmesi
6. Kendini geliştirme imknları sunulması
7. Velilere de eğitim verilmesi

Katılımcı iki ğretmen eğitim almaları gerektiğini şöyle vurgulamışlardır:

*"Bir kere yönetici de sistemi bilmelidir. Sistemi bilmiyorsa neyi denetleyeceğini de bilmiyor. Programın uygulanıp uygulanmadığını yöneticiler toplantılarla denetlemeli ve ders gözlemi yapılmalıdır. Demo dersler yapıp eş öğretmenlik uygulamasını öğretmeleri gerekiyor. Workshop yapmaları gerekir"(K19T).*

*"...Eğer bilmiyorsa yönetim onlara İngilizce ğrenme imkânı sağlanmalı. Onlara eğitim vererek öğretmenlerin gelişimine de katkı sağlamalılar" (K27İ)*

Yöneticiler de öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği sistemin gerekliliklerinden görmektedirler. Görüşülen yöneticiler kendilerinin ğretmen gelişimine katkıda bulunulacak eğitimler verdimeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

*“... Bizim görevimiz bir yönetici olarak bilgi çağında olduğumuz için öğretmenin kendini geliştirecek eğitim ve seminerler bulmak” (Y2).*

**Öğretmen ve eş seçimi.** Öğretmenler eş seçiminin yönetim tarafından yapılmasından dolayı bir rahatsızlık duyduklarını belirtmemişlerdir. Fakat, eş öğretim uygulamasında çalışan öğretmenler yöneticinin öğretmen alımını ve eş seçimini yaparken dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bunu yaparken öğretmenlerin kişilik özelliklerine bakmalı ve tamamlayıcı özellikte olanlar birbirleriyle eşleştirilmelidir fikrindedirler. Bununla birlikte öğretmenler ticari kaygı gütmeyen yeni mezun değil de bu uygulamada deneyimli öğretmenler işe alınmalıdır diye eklemiştir. Öğretmen ve eş seçimi alt temasına ilişkin kodlar tablo 29’de gösterilmiştir.

Tablo 29

*“Öğretmen ve Eş Seçimi” Alt Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Uyumlu eşler seçmesi
2. Problem yaşanırsa eş öğretmenlerin değiştirilmesi
3. Tecrübeli eleman alınması
5. Eşlettirmede bazı kıstasların olması
6. Sistemi bilen öğretmenler seçilmesi

Öğretmenler bu konuda ki görüşlerini şu şekilde özetlemişlerdir:

*“...ben yönetici olsaydım deneyimsiz kişiler almazdım ticari kaygı düşünmezdim. Zümreye daha deneyimli öğretmenler bulurdum...” (K11İ)*

*“En önemlisi öğretmen alırken seçici olacaksın ve eşleştirirken rastgele değil uyumlu öğretmeni yerleştireceksin. Göz önünde bulunduracağın şeyler olmalı tamamlayıcı öğretmen özelliklerine göre seçilmelidir. Mülakatta anlamaları yeterlidir...” (K10İ)*

*“...Birden bu sistemin ilerlemesini istiyorlarsa çift dile eş öğretmenlik yapmış kişileri seçmeleri gerekiyor. Direkt olarak öğretmenliği iyi olabilir ama bu sistemi de öğretmenin bilmesi gerekiyor. Tecrübeli eleman çok önemli bu konuda...” (K28A).*



Eş öğretmen seçiminde de bahsedildiği gibi yöneticiler bu konuda çok hassas davrandıklarını, alanında iyi öğretmenleri seçmeye çalıştıklarını ve birbirlerini tamamlayan eş öğretmenlerin eşleştiklerini ileri sürmüşlerdir.

*“Açıkçası kurumsal bir yapı olduğumuzdan dolayı, kurumun işletmekle yükümlü olduğu bir marka değeri var ve sunmuş olduğu hizmet şablonu var. Bu sebeple ilk etaptaki birincil öncelik, seçilen kişilerin işletme değerini yürütüp yürütemeyeceği, daha sonra mevcut sınıflarda ki yapıların zaten şubelerimizde eş öğretmenler bu birleştiriler noter huzurunda yapılmaktadır. Dolayısıyla burada kişisel görüş veya istek söz konusu olmuyor. Burada bir yapı var kişiye göre esnemeyen veya öğrenciye göre değişmeyen. Birinci öncelik bu yapıyı işletecek ideal insanlar. Zaten bu yapı bu şekilde bir araya geldiği zaman x şahsı y şahsı fark etmiyor. Biz iyi öğretmen seçtiğimiz için de birbirlerini tamamlamaları kolay oluyor...” (Y2)*

**Görev dağılımı.** Eş öğretim uygulamasındaki eşler sorumluluğun kimde olduklarını bilmedikleri için ve görev dağılımını yaparken kendi aralarında çatıştıklarını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlere yönetimden beklentileri sorulduğunda görev dağılımının öğretmenlere bırakılmaması, açıklamalar, duyurular ve iş dağılımı yönetim tarafından yapılırsa daha az çatışacaklarına inanmaktadırlar. Bununla birlikte eşlerde gözlemledikleri olumsuz davranışları ya da disiplinsizliği öğretmenler yerine yöneticilerin uymaları gerektiğini düşünmektedirler. “Görev dağılımına” ilişkin kodlar tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 30

*“Görev Dağılımına” İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Sorumlulukların belirtilmesi
2. Dağılımın öğretmene bırakılmaması
3. Duyuruların yönetici tarafından yapılması
4. Görev tanımı yapılması

Öğretmenler yöneticilerin net görev dağılımı beklediklerini şu sözlerle aktarmıştır:

“Öğretmenlerin rollerinin iyi belirlenmesi ve bunun öğretmenlere çok iyi anlatılması gerekiyor. Yani hakikaten sorumluluk nerde başlıyor nerde bitiyor iki öğretmen arasındaki çatışmaya neden oluyor.” (K4İ).

“...Görev dağılımı iyi yaptıkları sürece sıkıntı çıkmaz. Dağılımı öğretmene bırakırsan o işten pek hayır çıkmaz. Biz yapınca birbirimize giriyoruz herkes kendi çıkarını düşünüyor”(K29İ).

**Akademik ve manevi destek.** Öğretmenler yöneticilerin kendilerine destek vermediklerini düşünmektedirler ve bu yüzden yöneticilerden hem akademik destek hem de manevi destek beklemektedirler. Öğretmenler yöneticilerden kaynaştırma aktiviteleri yapmalarını, ortak alan oluşturmalarını, dinlenme saati vermelerini, sorunları paylaşmak için toplantılar düzenlemelerini aidiyet çalışmalarını yapmalarını, öğretmenlerin motivasyonları artırmalarını veliye karşı arkalarında durmalarını önermişlerdir. Akademik ve manevi desteğe ilişkin kodlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

*Akademik ve Manevi Desteğe İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Kaynaştırma aktivitelerinin oluşturulması
2. Öğretmenler için ortak alan oluşturulması
3. Öğretmenlere dinlenme saati verilmesi
4. Sorunların dinlenmesi için toplantılar düzenlenmeli
5. Aidiyet çalışmalarının yapılması
6. Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak çalışmalar yapılmalı

“...Kaynaştırma aktiviteleri yapılmalıdır. İki öğretmenin beraber zaman geçirmesi gerekir. Ortak bir alan olması gerekir. Aidiyet duygusu geliştirmeliler. Ortamdan uzaklaşmayı sağlamalılar. Öğretmenlere mola verilmeli. Bireysel görüşme yapılmalı eş zamanlı iki öğretmenle birlikte.” (K18A)

“Bence yönetici, öğretmen kadar bir okulda etkili olmalı. Odasına çekilip dışarda durmamalı her şeyle birebir ilgili olmalı aktif olmalı.

*Öğretmenlerini önemsemeli, motivasyonunu yüksek tutmalı ve öğretmenler desteklenmeli. Çocukların gelişimini takip etmeliler bizler öğretiyoruz ama acaba ne kadar farkındalar denetim yok...”(K1İ)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, yöneticilerin onları desteklemediğini, materyal sağlamadıklarını ileri sürseler de, yöneticiler materyal sağlamada da ve veliye karşı hatta üst yönetime karşı öğretmenlerine destek olduklarını bu yüzden çatışmanın az olduklarını düşünmektedirler. Bir yönetici kendi verdiği desteği şu şekilde aktarmıştır.

*“İş ilişkilerinde biz destek veren aile büyükleriyiz. Kendi kurumumun yaşantısı çok yüksektir. Ben onlara kaynağı zamanında temin etmek durumundayım. Önlemler çalışıyoruz. Bu sebeple planlara çok alan bırakmıyoruz tüm sıkıntıları olmadan çözme taraftarıyız. Şutun kalenin hangi noktasına hangi hızla gireceğini önceden tahmin eder ona göre pozisyon alırım. Veliyle öğretmen arasında ki üsluptan kaynaklı kişilerin refleksinden kaynaklı sıkıntı varsa hemen müdahale ederim. Sistemden kaynaklı sıkıntılar varsa onları rahat ettirecek çözümler almak ve planlama yapıyorum.” (Y2)*

**Fiziki ortam ve materyal sağlama.** Çift dilli eğitim modeli okullarda yeni olduğu için henüz program ve müfredatlar tam oturmamıştır. Bir okulda program koordinatör tarafından yazılırken diğer okulda, öğretmenler kendi materyallerinin ve programlarını partneriyle birlikte oluşturması beklenmektedir. Bununla birlikte her iki okulda da öğretmenler yönetimden fiziki ortamın sağlanması ve materyali sağlama konusunda destek beklemektedirler. Araştırmanın yapıldığı okullarda öğretmenler teknik aksaklıklar için teknisyen alınması gerektiğini, teknolojik ekipmanların sağlanması (smartboard, bilgisayar, kasetçalar, projeksiyon), haftalık ödevler, ders materyalleri, kelime kartları, maketler ve kuklaların teminatı yönetim tarafından yapılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Fiziki ortam ve materyal sağlama ana temasına ilişkin kodlar tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

*Fiziki Ortam ve Materyal Sağlama Ana Temasına İlişkin Kodlar*

Kodlar
1. Materyal eksikliğini tamamlanması
2. Teknisyen ve yardımcı personel alımı
3. Teknoloji desteği verilmeli
4. Teknolojik ekipman arızalarının hızlı bir şekilde giderilmesi

Bir öğretmen materyal eksikliğini şu şekilde özetlemiştir:

*“Biz de okulun her anında İngilizce bir şey görmesi gerekiyor. Mesela video of the day var. Teneffüsler için şarkılarımız var. Bunu yapmak için teknik yeterlilik yok. Bunun çözülmesi lazım. Teknisyen alınması lazımdır okula. Kademeler birbirinden ayrılmalıdır. Personel eksikliği de var. Ödev ve program paralel değil bazen programda olmayan bir şey ödevde geliyor bunu iyi tasarımları lazım.” (K12)*

Bir öğretmen program hazırlığı ve materyal hazırlığında yaşadığı zorluğu şu şekilde ifade etmiştir:

*“...Programı biz yazıyoruz bunun yönetim tarafından yapılması gerekir. Ben hem materyal hazırlama hem konuya çalışma bunlarla uğraşıyorum bununla birlikte bu yeni sistem teknolojiyle götürülür hiç bir teknolojik yeterliliğimiz yok.”(K27)*

•

**Denetim Yapılması.** Eşler için uygulamanın eksikliklerinden biri de denetim yapılmamasıdır. Öğretmenler kendilerinin eşlerinden daha fazla çalıştıklarını ve idarecilerinde bunun farkında olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler yönetimden planının gününde teslim edilip edilmediğini, programın uygulanıp uygulanmadığını, verilen görevlerin takip edilmesini ve ders gözlemlerinin yapılmasını beklemektedirler. Literatür incelendiğinde Hognigsfeld ve Dove’un (2010) çalışmasında öğretmenler denetim olmadığı için çabalarının boşa gittiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte bu çalışmada ulaşılan bulguların tersine, Pappamihel’in (2012) araştırmasında öğretmenler uygulamanın zorluklarından birisi olarak, devlet tarafından sınavlarla denetim yapıldığını ve bunun

öğretmenlerde stres oluşturduğunu belirtmiştir. Denetim yapılması ana temasına ilişkin kodlar tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33

*Denetim Yapılması Ana Temasına İlişkin Kodlar*

<b>Kodlar</b>
1. Program yönetici tarafından yazılıp kontrol edilmesi
2. Eş öğretmene yapılacak olan plan tesliminin yöneticiler tarafından kontrol edilmesi
3. Ders gözlemi
4. Görev dağılımına uyulup uyulmadığının kontrolü
5. Denetim yapılması

Katılımcı öğretmenler denetim yapılması gerektiğini şöyle vurgulamışlardır:

*“Sınıf öğretmenlerinin haftalık planları pazartesi gününden teslim etmeleri gerekiyordu bir hazırlık yapılması için biz cuma yalvara yalvara plan alıyorduk bu yüzden bunların yöneticiler tarafından alınması gerekiyor. Bunun içi öğretmenler birlikte oturulup plan yapılması gerekiyor. İdarenin öğretmenin planını teslim edip etmediğini denetlemesi gerekiyor vermezse öğretmeni uyarmalı...” (K3İ)*

*“Bence yönetici öğretmen kadar bir okulda etkili olmalı. Odasına çekilip dışarda durmamalı her şeyle birebir ilgili olmalı aktif olmalı... Çocukların gelişimini takip etmeliler bizler öğretiyoruz ama acaba ne kadar farkındalar denetim yok. İngilizce biraz daha ön planda olabilir.” (K3İ).*

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada çift dilli eğitim modelinde eş öğretmenlerin çatışma nedenleri, bu çatışmaları önleme ve çözüm yolları incelenmiştir. Çalışmada eş öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Uygulamanın faydalı olduğunu düşünen öğretmen ve yöneticiler çocuklar açısından değerlendirerek dil ediniminde iyi uygulamalardan biri olduğunu düşünürken, öğretmenlerin iş yükünü de azalttığını düşünmektedir. Uygulamayı bazı yönleriyle faydalı, bazı yönleriyle dezavantajlı gören öğretmenler; bunu eş öğretmenleri ile olan ilişkilerine göre değerlendirmişlerdir. Eş öğretmenleriyle ortak bir yol geliştirebilen öğretmenler uygulamayı beğenmekte, ortak yol geliştirmeyen öğretmenler de zor bir uygulama olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler kendilerine daha fazla iş yükü düştüğü gerekçesiyle uygulanmayı dezavantajlı görmektedirler. Öğretmenlerin eş öğretmenlerine verdikleri puanla uygulamaya verdikleri puanlar benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin uygulamaya verdikleri puan ortalaması sekizdir. Yöneticilerin hepsi uygulamanın çok başarılı yürüdüğünü ama eksiklerinden dolayı 10 vermediklerini belirtmiştir. Bu puanlamadan hem öğretmenlerin hem yöneticilerin uygulamanın eksikliklerinin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticiler kendi yönettikleri uygulamanın henüz on puan olmadıklarını gelecek yıllar daha etkili yürütüleceğine inanmaktadırlar.

Araştırma yapılan kurumlarda eş öğretmenlerin seçim süreci genellikle bir üst yönetim tarafından belirlendiği saptanmıştır. Bu çalışmada öğretmenler bundan bir rahatsızlık duymadıklarını hatta kendi eş öğretmenlerini seçmelerinin ileride daha çok problem yaratacağını düşünmektedirler.

Eş öğretmenler arasında yaşanan çatışma kaynakları ana temasında verilerden 15 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çatışma nedenlerinin çoğu çatışmaların sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Örneğin “İngilizce öğretmenlerinin yardımcı olarak görülmesi”, “sınıf öğretmenlerinin otoritesini paylaşmak istememesi”, “sınıf öğretmenlerin İngilizce bilmemesi” gibi. Bununla birlikte İngilizce öğretmenlerinin “sınıf öğretmenliği eğitimi almaması” İngilizce öğretmenlerinin yarattığı çatışma nedenlerindedir. Diğer çatışma kaynakları ise “sorumluluktan kaçınma”, “uygulayamaya adapte olamama”, “eğitim felsefelerinin farklı olması”, “sistemin bilinmemesi”, “eşlerin kendi branşını daha

fazla önemsemesi”, “programın yoğun olması”, “iletişimsizlik”, “deneyimsiz partner”, “rekabet” ve “yöneticiden kaynaklanan çatışmalar” olarak özetlenebilir.

Bu çalışmada özellikle sınıf öğretmenleri sınıfın tek lideri olmak istemeleri, sınıfta kendilerinden başka bir yöneticinin olması onları rahatsız etmiştir. Eş öğretim uygulamasında kendilerine ayrılan ders saatinin de azalmasını sorun olarak görmektedirler. Eşler arasında başka bir çatışma, yabancı dil sınıflarında , İngilizce öğretmeni kendilerini sınıf öğretmenin asistan öğretmeni olarak hissetmektedirler. Bu yüzden sınıf hâkimiyeti kuramamaktadırlar.

Sonuçlardan bir diğeri de eşlerin farklı öğretim felsefesine inanmaları, bazen de farklı öğretim tarzı nedeniyle uyum sağlayamamalarıdır. Farklı öğretim stiline dolay öğretmenler sınıf kuralları koyarken, öğrencileri değerlendirirken, ceza ve ödül sistemlerinde fikir birliğine varamamaktadırlar. Çoğu öğretmen, bu uygulamada süreklilik ve düzen eksikliği yaşamaktadırlar. Bu çalışmada öğretmenler sistemi bilmediklerini, yöneticilerin de sisteme çok hâkim olmadıklarını, sistemin gerekliliği yapılmadığı için çatışma yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. O halde, öğretmenlere ve yöneticilere çift dilli eğitim ve eş öğretim hakkında eğitimler verilmelidir.

Bununla birlikte, öğretmenler programın yoğunluğundan hiç bir şeye vakitlerinin yetmediğini ve plan bile yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler yöneticiden kaynaklanan çatışmalardan bahsederken okul yöneticilerinin onları desteklemediklerinin de altı çizilmiştir. “Rekabet” alt teması, çalışmada ortaya çıkan başka bir çatışma nedenidir. Eş öğretmenler arası güç savaşları çerçevesinde, iyi öğretmen ve kötü öğretmen çatışmaları yaşanmaktadır

Bu uygulamada öğretmenlerin ana dili Türkçedir ve öğretilmek istenen hedef dil İngilizcedir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin İngilizce bilmemesi Türkiye’deki eş öğretim sisteminde sorun oluşturmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmada bazı öğretmenlerin eşleri, tekli sistemde daha fazla çalıştıkları için, eş öğretim uygulamasına adapte olamadıklarından çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmenler bu çalışmada deneyimsiz eş öğretmenin sistemi zorlaştırdığını ve iş yükünün arttığını ileri sürmüştür fakat benzer çalışmalarda öğretmenler, eş öğretmenlerin gönülsüzlüğünden sorumluluklarını yerine getirmediği için çatıştıklarını belirtilmiştir.

Dördüncü ana tema olan “çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemlerde” yedi alt tema belirlenmiştir. Öğretmenler yaşadıkları bu çatışmaları işbirliği yaparak, yöneticilerine danışarak, daha anlamlı amaçlar belirleyerek, çatışmadan kaçınarak, taviz vererek, uzlaşarak veya çatışma kaynağını ortadan kaldırarak çözmektedir. Yöneticiler ise, kurumlarında çok çatışma yaşanmadığını ve yaşandığı takdirde öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulduklarını, çatışma kaynağını ortadan kaldırdıklarını veya uzlaşma yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. En çok kullanılan yöntem eş öğretmenlerin işbirliğidir. Eş öğretmenleriyle ortak bir yol bulamayan öğretmenler ise taviz verdiklerini ya da çatışmadan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler eş öğretimde işbirliğinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin kullandıkları diğer bir çatışma çözüm yöntemi de kaçınma veya yumuşatmadır. Katılımcı eş öğretmenler eş öğretmenin baskın olduğunu ya da çatışmanın çözümsüz olduğunu düşündüklerinde görmezden gelmeye çalıştıklarını ya da taviz verdiklerini ifade etmişlerdir.

Çatışma kaynağını ortadan kaldırmak için çok kullanılan bir yöntem olmamakla birlikte öğretmenlerden bazıları sistemin kendisinin problem olduğu ve çatışma yarattığı yönündedir. Yöneticiler de kaynak belirlenmesi için toplantı yaptıklarını, çatışma kişiden dolayı ise kişinin iş akdine son verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden çoğu çatışmaları kendileri çözemedikleri takdirde yöneticiye danıştıklarını ya da bildirdiklerini ifade ederken bazı öğretmenler de yöneticilerin çatışma çözme konusunda onlara yardım etmediği hatta taraf tuttuğunu belirtmişlerdir. Çalışma okul yöneticilerinin eş öğretmenlerin ilişkisinde önemli rol oynadığını belirlemiştir. Öğretmenler eğer iyi bir yöneticiye sahip olsalardı, çatışmaların olmayacağına inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri ana temasında yedi alt tema belirlenmiştir. Öğretmenlerin “yöneticiden beklentileri” en başta adil olmalarının yanında hizmet içi eğitim sağlamaları, eş öğretmen seçiminde dikkatli olmaları, net bir görev dağılımının olması, akademik ve manevi anlamda öğretmenlere destek vermeleri, fiziki ortamın ve materyalin sağlanması ve denetim yapılmasıdır. Öğretmenler yöneticilerden öncelikli olarak adil olmalarını beklemektedirler. Yapılan bu çalışmada İngilizce öğretmenleri sınıf öğretmenlerinin yöneticiler tarafından daha çok desteklendiğini düşünmektedirler. Çatışma nedenleri



incelendiğinde öğretmenlerin uygulamayı bilmedikleri karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin uygulamayı yeterince bilmedikleri için ve bu uygulama hakkında eğitim almadıkları için sistemi verimli bir şekilde yürütememektedirler. Bunun sonucu olarak öğretmenler yöneticilerden hizmet içi eğitim ve net görev dağılımı beklemektedirler. Katılımcıların çoğu hizmet içi eğitimler ve workshoplar verilmesi gerektiğini söylerken, yöneticiler ise öğretmenlere gerekli eğitimleri sağladıklarını ileri sürmektedirler. Bununla birlikte uygulamanın başarısının eş öğretmen ile ilişkilere bağlı olduğunu düşünen öğretmenler, öğretmen seçimi ve eş öğretmen eşleştirmesinde yöneticilerin bazı kriterler koyarak işe alım ve eşleştirmeyi gerçekleştirmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Ticari kaygı ve düşük maaş bu sistemin gelişmesindeki bariyerlerden bir tanesidir. Yöneticilerden beklenen fiziki ortam ve materyal sağlama okula göre değişiklik göstermektedir. Seçilen okullardan birisinde program, genel merkezde hazırlanarak öğretmenlere materyallerle birlikte gönderilirken, diğer iki okulda program öğretmenler ve koordinatörler tarafından hazırlanmakta ve materyaller ise öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. İkinci okul tipinde hazır program uygulayan okula göre daha fazla çatışma yaşandığı gözlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tüm okullarda teknisyen eksikliği ve eksikliği materyal eksikliği bulunmaktadır. Öğretmenler bunların sağlanması durumunda ders anlatımına daha fazla zaman ayırabileceklerini ve daha verimli olacaklarını düşünmektedirler. Son olarak, öğretmenler denetim eksikliğinden rahatsızlık duymaktadırlar. Uygulamayı başarılı yürüttüğünü düşünen öğretmenler, yöneticilerin kimin çalışıp kimin çalışmadığını farkında olmadıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama içinde ders planının geciktiğini ve yapılmadığını bazen de programın uygulanmadığını belirten öğretmenler, bunun yöneticiler tarafından denetim yapılmadığı için bilinmediğini ifade etmişlerdir. Sorumluluğun eşit dağıtılmadığını bunu da yöneticilerin ders gözlemleriyle kontrol edebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler uygulamanın gerekliliklerini iyi bilir ve bunu da öğretmenlerine aktarırlarsa sistemin etkili bir şekilde ilerleyeceğine ve çatışmaların azalacağına inanmaktadırlar.

Bu çalışmada öğretmenlere çift dilli eğitim modelinde eş öğretmenliğin tanımı sorulduğunda alınan cevaplardan öğretmenlerin eş öğretmenliğin tam olarak ne olduğunu bilmedikleri anlaşılmıştır. Eş öğretmenin, iki öğretmenin birbirinin eşi değil, sadece yabancı dil öğretmenlerinin eş öğretmeni olduğu görüşü

hâkimdir. Sistemi oturtan okullar dışında sistemin oturmadığı okullar daha fazladır. Okullarda yönetici değişince sistem de değişmektedir. Hazır program uygulayan okullar olmakla birlikte, programı öğretmene bırakan okullar daha fazladır ve bu okullarda daha fazla çatışma gözlenmiştir. Öğretmenlerin sistemle ilgili görüşleri eş öğretmenleriyle olan ilişkilerine göre değişmektedir. Eş öğretmenleriyle uyum içinde çalışan öğretmenler sistemi daha fazla sevmekte ve sahiplenmektedir fakat eş öğretmenleriyle çatışma yaşayan öğretmenler bu sistemi iş yükü olarak görmektedirler.

## Öneriler

Bu çalışmadaki öğretmenlerin deneyimleri, eş öğretim uygulamasının başarılı olabilmesi için ele alınması gereken bazı ihtiyaçları göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin genel eğitim müfredatını bilmemesi bulgusundan yola çıkarak, İngilizce öğretmenlerinin genel eğitim müfredatında eksik oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin sisteme bağlı gereksinimleri için öğretmen hazırlık programları aracılığıyla daha iyi hazırlanmış olması gerekmektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri öğretmenleri bu sisteme hazırlamak için program modelleyebilirler. Eğitim fakültelerinde İngilizce sınıf öğretmenliği programları açılabilir ve mevzuata eklenmelidir. Çift Dilli eğitim için mevzuat geliştirilmelidir.

İkinci olarak, sadece İngilizce öğretmenleri değil, sınıf öğretmenleri de İngilizce bilemedikleri için, eş öğretmenlerini anlamamakta ve İngilizce öğretecek ortamı yaratamamaktadırlar. Bu yüzden genel eğitimde yer alan yabancı dil öğretmenleri, ders içeriği ve müfredatla ilgili daha derin bir bilgiye sahip olmaları gerekirken, sınıf öğretmenleri de dil öğretimi hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerine yabancı dil eğitimi verilmelidir veya bu programa yabancı dil bilen sınıf öğretmenleri tercih edilmelidir. Başka bir deyişle eşler birbirlerinin branşında eğitilmelidirler.

Öğretmenlere yöneticilerden beklentileri sorunluluğunda, uygulamanın gerekliliklerini bilmedikleri için hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çift dilli eğitim ve eş öğretmenlik uygulaması konusunda yeterince bilgi sahibi değildirler. Bu da sistemin etkili bir şekilde devam etmesine engel olmaktadır. Eş öğretime ilişkin öğretmen bilgilerindeki boşluk, mesleki gelişmeyi sürdürmek amaçlı hizmet içi eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler

tarafından ele alınabilir. Uygulamanın yürütüldüğü okullarda aylık dönemlik ve sene başlarında öğretmenler ve yöneticiler eğitim alabilir ve uygulamalı workshoplar oluşturulabilir.

Çatışmaya sebep olan önemli bulgulardan birisi de, eşler arası iletişimsizliktir. Uygulamanın başarısı öğretmenlerin kurduğu iletişim gücünü başarılı kullanabilme bağlıdır. Eşler sağlıklı iletişim kuramadıklarında çatışmanın boyutu artar ve uygulamanın verimi düşmektedir. Bunu önlemek için, öğretmenler birbirleriyle nasıl iletişim kurarak işbirliği yapacaklarını bilmelidirler. Öğretmenler kural koyarken ve rol belirsizliğinden dolayı çatışmalar yaşandığı için, bu çatışmayı önlemek için eş öğretim uygulamasında sınıflarda rol ve sorumluluklarını eşleriyle birlikte belirleyebilirler. Ayrıca roller, öğrenci değerlendirmesi, yer düzeni ve sınıf disiplini gibi belirli konular hakkında önceden konuşmak bu alanlardaki çatışmayı engelleyebilir.

Literatür tarandığında ve bu çalışmanın ışığında, eş öğretmenler arasındaki ilişkinin önemi, öğretmenlerin birlikte öğretmeyi ne kadar başarılı görmelerinin bu uygulamanın devam etme olasılığının en önemli belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmalarda öğretmenlerin çatışma nedenlerinden bir tanesi de eşlerin idare tarafından seçilmesi ve bu nedenle sisteme karşı gönülsüz olan öğretmenlerdir. Bu çalışmada öğretmenler bundan rahatsızlık duymamasına rağmen, öğretmen seçimine izin vermek, uyumlu ve başarılı bir ilişki kurma şansını artırabilir. Eşlerini seçmek için girdilerin olması kritik öneme sahiptir. Bunun içinde öğretmenlere seminer zamanı birbirlerini tanımak için zaman verilip kaynaşma aktiviteleri sağlanabilir. Bununla birlikte Keefe ve Moore (2004) göre her zaman eşlerini öğretmenlerin seçmesi mümkün olmayabilir çünkü öğrencilerin genel eğitime dahil edilmesi ve dil eğitimi öğretmen istekliliğinden ziyade öğrenci ihtiyacına göre belirlenmesi gerekir. Friend (2008) çalışmasındaki öğretmenler, muhtemel eş-öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu olup olmadıklarını öğrenmek için birbirleriyle mülakat yapmalarını önermişlerdir.

Katılımcı öğretmenler bu uygulamada yaşanan problemler arasında idari desteğin eksikliğinden bahsetmişlerdir. Bunun sonucu olarak yapılan işin küçümsendiğini, verilen emeğin kaybolduğunu, ya da manevi destek alamadıkları için motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bunun için okullar, öğretmenleri ve onların eşlerinin birbirleriyle nasıl çalıştıklarını ve zamanla bu ekipleri nasıl

destekleyeceklerini konusunda düşünceli olmalıdırlar. Çalışmada öğretmenler kendileri gibi yöneticilerin de uygulamayı yeterince bilmediklerine inanmaktadırlar. Bu yüzden uygulama hakkında sadece öğretmenler değil yöneticilerde eğitim almalıdırlar. Yurtdışındaki örnek okullar ve onların müfredatları incelenebilir. Öğretmenlerin motivasyonları artırılmaya çalışmalıdır.

Diğer bir çatışma sebebi de, İngilizce öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerinin yardımcı öğretmeni olarak hissetmeleridir. Yardımcı öğretmen olarak hisseden İngilizce öğretmenleri uygulamaya karşı motivasyonları düşmektedir. Bu durum onların sınıf yönetimini bile etkilemektedir. Bunun için uygun rollerin oluşturulması önemlidir. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin birçoğu içerik bilgisinden yoksun oldukları için sınıfta ikincil bir role sahip olduklarını hissettiklerini ve sınıf öğretmenlerinin bu algılamayı doğruladıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfın sorumluluklarını ve yetkilerini paylaşmalarının birçok yolu vardır ancak en önemlisi eş öğretim ilişkisinde her öğretmenin eşitlik ve karşılıklı saygı algısı olmalıdır (Keefe, Rossi, Valenzuela ve Howarth, 2000).

Öğretmenlerin çatışma nedenleri arasında uygulamanın bilinmemesinden kaynaklanan rol karmaşası vardır. Eş öğretmenlerin yaşadıkları rol karmaşasından dolayı yöneticilerden beklentileri arasında görev tanımının okul yöneticisi tarafından verilmesi vardır. Yöneticiler oluşan rol karmaşasını çözmek için daha net bir görev tanımı sağlamalıdırlar. Okul yöneticilerinin sınıfa ve öğretmene iş yükü bakımından aşırı yüklenmemesi, yeterli planlama zamanı sağlamak ve tüm öğretmenlerin çift dilli eğitimin ne olduğunu ve neden önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olacak bir süreç geliştirmeleri gerekmektedir. Bu uygulamanın faydalı olabilmesi için öğretmenler, birbirlerinin güçlü yönlerini artırmalı ve zayıf taraflarını tamamlayarak ve iş yükünü sınıfta bölerek birbirlerini desteklemelidirler. (Stein, 2017).

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak araştırma ortamının uygunluğundan üç okulda yürütülmüştür. Çalışma farklı çift dilli eğitim modeli uygulayan okullarda ve daha fazla sayıda okullarda da tekrar edilebilir. İkinci olarak; bu çalışma 37 öğretmen ve dört yöneticinin görüşleri ile sınırlıdır. Katılımcı sayısının sınırlı olmasının nedeni, çift dilli eğitim modelinde eş öğretmen olarak

alışan ğretmenleri ve onların yöneticilerini seçmektir. Bu yüzden aynı çalışmanın daha fazla yönetici katılımcıyla yapılabilir. Diğer bir sınırlılık ise, çalışmada ğretmen ve yöneticilerle bir kez görüşülmüştür. Aynı alışma daha ayrıntılı derinlemesine veri imkânı için öğretmenlere ve yöneticilere farklı zamanda uygulanan daha fazla sayıda görüşmeler ile yürütülebilir. n görüşme, ilerleme görüşmesi ve yansıtıcı görüşmeler veri eşitilmesi için sırayla yapılabilir. Son olarak gelecek araştırmalarda, görüşmenin yanında gözlem gibi daha fazla veri toplama stratejisi kullanılabilir. Gözlemsel veri, öğretmenlerin ikili ilişkilerini anlama da yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, eş öğretmenlerin çift dilli eğitim sisteminde eş ğretim uygulamasındaki zaman içindeki deneyimlerini anlamak için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Gelecek çalışmalarda sistemin etkinliğini ve çatışma nedenlerini anlamak için, sadece öğretmenlerin değil yöneticilerin de görüşleri araştırılabilir. Eş ğretim sisteminin etkililiğini incelemeye ğrenci ve velilerinde görüşlerini kapsayan ve karşılaştıran çalışmalar yürütülebilir.

## Kaynaklar

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ, & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75. <http://dergipark.gov.tr/yyuefd/issue/40566/491262> adresinden erişilmiştir.
- Austin, L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Anderson, L. & Landy, J. (2006). Team Teaching: Benefits and Challenges, Speaking of Teaching. *Stanford University Center for Teaching and Learning*, 16(1), 1-4.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2004). Co-teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (3), 9–16.
- Baltacı, A. (2017). nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-15.
- Bafaro, E. L. (2016). *An Investigation into the Processes of Developing Positive Long-Term Co-Teaching Partnerships* (Yüksek lisans tezi). *George Mason Üniversitesi*.
- Baker, J. M. (1995). inclusion in Virginia: educational experiences of students with learning disabilities in one. *Journal of Special Education*, 29 (2), 116- 123.
- Baker, C. (2007). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers . *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559 <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>.
- Bernhardt, W. W. (2016). An Administrator's Guide to Co-Teaching. *Educational Leadership*, 73 (4), 30-34.
- Benton, M. (2018). Çift Dilli Eğitim, dilin “edinilmesini” sağlıyor. *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/istanbul/merkez/cift-dilli-egitim-dilin-edinilmesini-sagliyo-41032242> adresinden erişilmiştir.

- Bialystok, E. (2006). *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouck, E. C. (2007). *Co-Teaching: Not Just a Textbook Term: Implication for Practice*. West Lafayette: Heldfred Publications.
- Bonfiglio, C. (2017, Mayıs 23). *10 Amazing Benefits of Being Bilingual*. Erişim adresi: <https://bilingualkidspot.com/2018/01/03/benefits-of-being-bilingual/>
- Bolton, R. (1979). *people skills: how to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boyatzis R. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Cleveland: Sage.
- Carson, S. (2011). *Understanding Teacher's Experiences in Co-Taught Classrooms*. Seton Hall University Dissertations and Theses, 1767. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/1767>.
- Chien, G. & Chien C. (2010). *challenges of implementing station teaching between ell teachers and general education teachers and its implication on classroom practice*. Washington: MITESOL.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to The Use of Co-Teaching by Teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Conderman, G. (2016). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46 (4), 221-229.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Petersen, T. (2009). *Purposeful Co-teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Focus on exceptional children, *Creative Education*, 5(8), 1-16.
- Cook, L. & Friends, M. (2010). Co-Teaching an Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and reserach desing: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications Inc.

- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children: Language and Literacy Series*. Toronto: Ontario Inst. for Studies in Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Toronto: Multilingual Matters, 18-23.
- Dalhman, P. & Hoffman, L. (Eylül, 2007). *Together We are Better*. Erişim Adresi: [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-3-\(september-2007\)/together-we-are-better](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-3-(september-2007)/together-we-are-better)
- Demir, Ö. & Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Dieker, L. A. (2001). What Are the Characteristics of “Effective” Middle and High School Co-taught Teams for Students with Disabilities?. *Preventing School Failure*, 46 (1),14-23.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86 (4), 1-13.
- Dieker, L. A. & Murawski W. W. (2004). Tips and Strategies for Co-teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (1), 52-58.
- Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL Co-Teaching and Collaboration Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL Journal*, 1 (1),3-22.
- Education Corner. (2018). *Bilingual Education*. Erişim Adresi: <https://www.educationcorner.com/k12-bilingual-education.html> on 12.10.2018.
- Edwards, L. J. (2016). *Fostering the Development of High School Co-teaching Teams: Lessons from Two Exemplary Pairs* (Yüksek lisans tezi). Graduate School of Education Rutgers, The State University of New Jersey.
- Eren, E. (2003 ). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul, Beta Yayınları.
- Friend, M. (2007). The Co-teaching Partnership. *Educational Leadership*, 64 (1),48-42.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal Of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9-19.



- Friend, M. & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Friend, M., Cook, L, Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. doi:10.1080/10474410903535380.
- Foglia. K. L. (2015). *A Case Study Examining the Secondary Co-teaching Program at A South Jersey High School* (Yüksek lisans tezi). *The Graduate School of Education Rutgers, The State University of New Jersey*.
- Gürür, H. & Uzuner, Y. (2010). A Phenomenological Analysis of the Views on Coteaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (1), 311-331.
- Gottlieb. M. & Nguyen. N. (2005). Developmental Bilingual Education in the Real World: Using Longitudinal Data to Enhance Dual Language Program Development. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan. Somerville, MA: Cascadilla Press, 935-947.
- Harper, C. L. (2009). *Perceptions of The Co-Teaching Experience: Examining the Views of Teaching Staff and Students* (Yüksek lisans tezi). [https://etd.ohiolink.edu/rws\\_etd/document/get/marietta1241468954/inline](https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/marietta1241468954/inline).
- Henley, M. A. (2016). *Observation and Coaching as a Professional Learning Model to Support the Implementation of Co-teaching* (Yüksek lisans tezi). Andrews University.
- Hindin, A., Morrocco, C. C., Mott, E. A, & Aguilar, C. M. (2007). More Than Just a Group: Teacher Collaboration and Learning In the Workplace. *Teachers and Teaching*. 13 (4). 349-376. 10.1080/13540600701391911.
- Hoffman, P. & Dahlman, A. (2007). Together we are better. *Essential Teacher*, 4 (3).
- Honinsfiel, A. & Dove, M. (2010). Collaboration and Co-teaching: *Strategies for English Learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kamenetz, A. (2016, Kasım 29). *6 Potential Brain Benefits Of Bilingual Education*. Erişim Adresi: <https://www.npr.org/sections/ed/2017/12/29/497943749/6-potential-brain-benefits-of-bilingual-education>

Karip, E. (2000). *Çatışma Yönetimi*. Kızılay, Ankara: Pegem Yayınları.

Keefe, E. B. & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-teaching In Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32 (3), 77-88.

Keefe, E. B., Rossi, P. J., de Valenzuela, J. S. & Howarth, S. (2000). Reconceptualizing Teacher Preparation for Inclusive Classrooms: A Description of the Dual License Program at the University of New Mexico. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25 (1), 72-82.

Kırış, P. Ç. (2016). *A case study on Co-teaching in EFL Classrooms: Teachers' Directors' Percetions of Benefits, Challanges and Suggestions in Workplace Relationships* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Okulu.

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım.

Kohler-Evans, P. (2006). Co-Teaching: How to Make This Marriage Work In Front of the Kids. *Education*, 127 (1), 260-264.

Koçak, S. & Atanur Başkan, G. (2013). Okul Müdürleri Tarafından Kullanılan Çatışma Yönetim Yöntemlerinin Etkililik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 212-224.

Lee, A. (2014). *How IDEA Protects You and Your Child*. Erişim Adresş: [www.understood.org](http://www.understood.org)

Loveless, B. (2017). *Learning a Foreign Language Supports Academic Achievement and Cognitive Development*. Erişim Adresi: <https://www.educationcorner.com/benefits-of-learning-a-foreign-language.html>.

Lombardo, V. S. (1980). *Paraprofessionals in Special Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Mahon, E. (2007). ESL Inclusion: A North Carolina Story. *Journal of Border Educational Research*. 6 (2), 133-144.

Malarz, L. (1998). Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students. Erişim Adresi: [http://www.ascd.org/publications/curriculum\\_handbook/413/chapters/Bilingual Education@ Effective Programming for LanguageMinority Students.aspx](http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_LanguageMinority_Students.aspx)

Manno, M. (2013). Bilingual Education. Erişim Adresi: <https://teach.com/blog/bilingual-education/>

Mastropieri, M., McDuffie, K. A., & Criggs, T. E. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasyntthesis of Qalitive Reserach. *Exceptional Childeren*, 73 (1), 392-416.

McIntyre, L. L., Gresham, F. M., DiGennaro, F. D., & Reed, D. D. (2007). Treatment Integrity of School-Based Interventions with Children in the Journal of Applied Behavior Analysis 1991-2005. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (1), 659-672.

Moore, V. & Keefe, E. B. (2001). *Encouraging Educators to Continue Team-Teaching In Inclusive Classrooms*. Council for Exceptional Children Konferansında Sunulan Tebliğ, Kansas City, MO.

Magiera, K. & Zigmond, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities In Co-Taught and Solo-Taught Classes?. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (1), 79–85. doi:10.1111/ldrp.2005.20.issue-2.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Murawski, W. (2006). *Collaborative Teaching in Elementary Schools, Making the Co-Teaching Marriage Work*. Erişim Adresi: <https://ctserc.org/documents/resources/benefits.pdf>.

Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data?. *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258-267.

Nevin, A. I., Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2009). *a guide to co-teaching with paraeducators: practical tips for k-12 educators*. thousand oaks, CA: Corwin Press.

New World Encyclopedia. (2016). Bilingual Education. Erişim Adresi: [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Bilingual\\_education](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Bilingual_education)

Rabson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, H. (2015, Nisan 5). *Nitel ve nicel araştırma nedir? Aralarındaki farklar nelerdir?*. Erişim Adresi: <http://haldunozturk.com/nitel-ve-nicel-arastirma-nedir-aralarindaki-farklar-nelerdir>

Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi: gaziantep örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pappamihiel, N. E. (2012). Benefits and Challenges of Co-Teaching English Learners in one Elementary School in Transition. *The Tapestry Journal*, 4 (1), 1-13.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities In Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-222.

Roberts, C. A. (1995). Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding. *Bilingual Research Journal*, 19 (3). 369-378. 10.1080/15235882.1995.10162679.

Salend, S. J., Johansen, M., Chase, A. S., Pike, K. M., Dorney, J. A., & Mumper, J. (1997). Cooperative Teaching the Voices of Two Teachers. *Remedial and Special Education*, 18 (1), 3-11.

Sasson, D. (2013, September 21). *Overcome Classroom Challenges and Collaborate for the Benefit of English Language Learners*. Retrieved from *How to Learn*. Erişim Adresi: <https://www.howtolearn.com/2013/09/overcome-classroom-challenges-and-collaborate-for-the-benefit-of-english-language-learners/>

Stark, E. (2015). Co-Teaching: The Benefits and Disadvantages. *Journal on Best Teaching Practice*, 2 (2), 7-8.

Stein, E. (2017). *Use Visible Thinking to Power Up Co-Teaching*. Erişim Adresi: <https://www.middleweb.com/35744/power-up-co-teaching-with-visible-thinking/>.

Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Günay Ofset.

- Şimşek, Ş. & Çelik, A. (2014). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that teachers and principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 396-407.
- Mastropieri, M. A. (2010). *The Inclusive Classroom*. Columbus, OH: Merrill.
- Pappamihiel, N. E. (2012). Benefits and Challenges of Co-Teaching English Learners in one Elementary School in Transition. *The Tapestry Journal*, 4 (1), 1-13.
- Petrick, D. L. (2015). *An Investigation Into Co-Teacher Relationship Collaboration Factors: Co-Teachers' Perceptions* (Yüksek lisans tezi). Indiana University of Pennsylvania.
- Sharpe, M., York, L., & Knight, J. (1994). Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities. *Remedial and Special Education*, 15 (5), 286-287.
- Sasson, D. (2013, September 21). Overcome Classroom Challenges and Collaborate for the Benefit of English Language Learners. Erişim Adresi: How to Learn: <https://www.howtolearn.com/2013/09/overcome-classroom-challenges-and-collaborate-for-the-benefit-of-english-language-learners/>
- Smith, Z. N. (2016). Co-Teaching as Method to Benefit English Language Learners. *Education Faculty Publications and Presentations*, 96 (3), 17-18.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-Synthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416. doi:10.1177/001440290707300401.
- Topaloğlu, C. (2011). Yönetim kuramları ve örgüt içi çatışmalar. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6 (1), 249-265.
- Taylor, A. S. (2013). *Characteristics of Successful Co-Teaching Experiences in Classrooms with General and Special Education Students* (Yüksek lisans tezi). Northcentral University. <https://eric.ed.gov/?id=ED556608>.

- Vail, C. & Jones, O. (2013). preparing special educators for collaboration in the classroom: pre-service teachers' belief and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 56-68.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities In Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (5), 428-436.
- Yaşar, M. (2018). nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKU Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5 (2), 55-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York, L. J. (1971). *The Background, Philosophy, and Purposes of Team Teaching*. Dallas, TX: Leslie Press.
- Wada, M. (1994). *Team-Teaching and the Revised Course Of Study*. Tokyo: Kenkyusha.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching: Benefits and Problems Teams Report Overtime. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395–407.
- Walter-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L. & Williams, B. T. (2000). *Collabration For Inclusive Education: Developing Succesful Programs*. Needham Heights, M.A : Allyn Bacon.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. (2002). congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, 36 (2), 58-68.

• EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 1673

13 Nisan 2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE


İlgi: 27.03.2018 tarih ve 824 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Melike Aşlı AS'ın Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Ankara'daki Özel Okullarda Çift Dilli Eğitim Uygulamasında Eş Öğretmenler Arasındaki Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yolları" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 03 Nisan 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

• **EK-B MEB UYGULAMA İZİNİ**



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9986021  
Konu : Araştırma İzni

22.05.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür/üğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi,  
b) 14/05/2018 Tarihli ve E.44913 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Melike Aslı AS'ın "Özel Okullarda Çift Dilli Eğitim Uygulamasında Eş Öğretmenler Arasındaki Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yolları" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

**Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.**

Etirakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 8aa91f1aa-86c5-4a5a-9ec7-d24d8ca090a kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: Alparslan Türkeş Cad. Emniyet Mah.4/A  
Yenimahalle/ANKARA  
Elektronik Ağı: ankara.meb.gov.tr  
e-posta: iletisim@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDJA  
Tel: 0 (312) 221 02 17  
Faks: 0 (312) 221 02 16

İmza için güvenli elektronik imza ile iletişime geçiniz. <https://www.saglik.gov.tr> adresinden, 9311d-3A2b-33f3-df12-66b9 kodu ile bilgi edinebilirsiniz.



- **EK-C: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

14/07/19



Melike Aslı As

• EK-Ç: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

20/04/2019

HACETTEPE UNİVERSİTESİ

Eğitim BİLİMLERİ Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez Başlığı: Özer Okullarda Çift Dil Eğitimi Uygulamasında Eş Öğretmenler Arasındaki Çalışma Nedenleri ve Çözüm Yolları

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özdeğer, ara bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı inihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
20/04/2019	123	204221	18/06/19	%6	1115950835

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Ayrıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim BİLİMLERİ Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir inihal içermediğini aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gerçeğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Melike Akı Ak  
Öğrenci No.: N14224778  
Ana Bilim Dalı: Eğitim BİLİMLERİ  
Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi  
Statüsü:  Y Lisans  Doktora  Bilimsel Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Doç. Dr. Nihan Demirkasimoğlu

4/14

• EK-D: Thesis Originality Report

20/04/2019

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Educational Administration Supervision Planning and Economy

Thesis Title: Reasons of Conflict Between Co-Teachers in Bilingual Educational Model at Private Schools and Conflict Resolution

The whole thesis that includes the title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
20/04/2019	123	204221	18/06 /10	%6	1115950835

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports, that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism, that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility, and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge

I respectfully submit this for approval

Name Lastname: Melike Ash As  
Student No: N14224778  
Department: Educational Science  
Program: Educational Administration Supervision Planning and Economy  
Status:  Masters  Ph.D  Integrated Ph.D

Signature



ADVISOR APPROVAL

APPROVED



Doç. Dr. Nihan Denizkasimoğlu

## • EK-E: Yayınlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma izni Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izni Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarını bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarında (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar hariçince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.O. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mazuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.<sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mazuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.<sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgililikle karar verilmiştir.<sup>(3)</sup>

14 /07 /18

Melike A. SıyAS

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılmışsa veya patent bina sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süreyle tezin erişime açılmasını ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, teknolojik ve metodolojik kullanıldığı, tezde makaleye dönüştürme veya patent gibi yöntemlerle işlenmişliği ve internetten paylaşılmazı durumunda 3 paragrafa veya Kuruluna Açıkta Erişim İzni ile oluşturulacak bilgi ve belge ile ilgili diğer kararlarında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile en az bir ay ertelenmek üzere tezin erişime açılması ertelenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya gizliliği açısından, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin konularla ilgili teze ilgili gizlilik kararı, teze yapıldığı kurum tarafından verilir. Kararı ve kuruluşlara yapılan işbirliği protokoller çerçevesinde hazırlanan konularla ilgili teze ilgili gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşlara iletilir ve enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna iletilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kurulları çerçevesinde oluşturulan gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

