



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİM UYGULAMALARI:
MÜLTECİ ÖĞRENCİLERLE ETKİLEŞİM**

Doktora Tezi

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Eskişehir 2019

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİM
UYGULAMALARI: MÜLTECİ ÖĞRENCİLERLE ETKİLEŞİM**

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Doç. Dr. Elvan GÜNEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim 2019

Bu tez çalışması, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1804E101 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim" başlıklı tezi 01.10.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Elvan GÜNEL	
Üye	: Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye	: Prof.Dr. Mehmet AÇIKALIN	
Üye	: Doç.Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI	
Üye	: Doç.Dr. Erkan YEŞİLTAŞ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİM UYGULAMALARI: MÜLTECİ ÖĞRENCİLERLE ETKİLEŞİM

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2019

Danışman: Doç. Dr. Elvan GÜNEL

Göç konusu, son yıllarda yaşanan savaş ve iç çatışmalar nedeniyle Dünya’da ve Türkiye’de önemli bir konu haline gelmiştir. Kişiler arası karşılıklı uyumun sağlanmasında ve mültecilere yönelik ayrımcılık ve önyargının azaltılmasında eğitim önemlidir. Ancak, araştırmalar göç eden bireylerin gittikleri ülkelerde eğitim eşitsizliğiyle karşılaştıklarını göstermektedir. Alanyazında mülteci öğrencilerde akademik başarı ve motivasyonun düşük olmasının sebeplerinden birinin öğrencilerin kültürel yaşantılarının göz ardı edilmesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek, bu sorunların çözümüne yönelik kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Veri toplama süreci alana giriş ve uygulama süreci olmak üzere birbiriyle bağlantılı iki aşamada gerçekleşmiştir. Öncelikle, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar anlaşılmıştır. İkinci aşamada ise, anlaşılan sorunlar temelinde eylem planları hazırlanmış ve uygulama sürecine geçilmiştir. Veri analizi, veri toplamayla eş zamanlı olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler NVivo 12 programı aracılığıyla tümevarımsal yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında akademik başarıda düşüklük, okul-aile iletişimsizliği, dil yetersizliği, bu yaştaki çocukların birbirlerine kolaylıkla gösterebilecekleri gibi mülteci öğrencilere de gösterebildikleri akran zorbalığı, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması, mülteci öğrencilere karşı empati yoksunluğu ve önyargı, derse katılamama, derste başka işlerle uğraşma gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlardan yola çıkarak eylem planları hazırlanmış ve kültüre duyarlı eğitim uygulamaları yapılmıştır. Uygulama sonucunda ise sosyal bilgiler dersinde öğrenciler arası etkileşimde, sınıf içi uyum sürecinde ve sosyal bilgiler dersine katılımında ve ders süreçlerinde hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından iyileşme olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Kültüre duyarlı eğitim, Eylem araştırması, Mülteci, Etkileşim.

ABSTRACT

CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING IN SOCIAL STUDIES EDUCATION: INTERACTION WITH REFUGEE STUDENTS

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Department of Turkish and Social Sciences Education

Programme in Social Studies Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, October 2019

Supervisor: Associate Profesör Elvan GÜNEL

Migration because of wars and internal conflicts become an important issue in the world as well as in Turkey in recent years. Education is important in ensuring mutual interpersonal harmony and reducing discrimination and prejudice towards refugees. However, research shows that individuals in countries which accept refugees in their societies face educational inequality. Throughout literature, it is emphasized that the reason for the low academic achievement and motivation of refugee students is to ignore the cultural experiences of the refugee students. In this study, it was aimed to identify the problems encountered in the formation of cultural understanding and interaction in Social Studies courses, including refugee students, to prepare, implement, evaluate and improve the current situation for culturally responsive teaching oriented action plans for the solution of these problems. In this research, action research design, one of the qualitative research methods, was used. The data collection process took place in two interrelated stages: entry into the field and application process. First of all, the problems encountered in providing cultural interaction with refugee students in the Social Studies course were understood. In the second stage, action plans were prepared on the basis of the agreed problems and the implementation process was started. Data analysis was performed simultaneously with data collection. The data obtained were analyzed inductively by employing NVivo 12 program. As a result of the research, the lack of academic achievement, lack of school-family communication, lack of language, peer bullying against refugee students, lack of empathy in class and lack of teachers' empathy towards the refugee students, and prejudice against the refugee students were some of the findings of the current study. Based on the findings, action plans were prepared and culturally responsive teaching practices were carried out. As a result of the activities that were employed through research process, it was found that the interaction between the students in and outside of the class was improved, the adaptation process in the classroom was accelerated and the participation in the Social Studies course for both refugee students and other students was increased.

Keywords: Social studies, Culturally responsive teaching, Action research, Refugee, Interaction.

ÖNSÖZ

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler birbirine daha çok bağımlı ve bağılı duruma gelmiş ve dünya artık küresel bir köy olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle artık uzakların yakın olduğu dünyada son yıllarda meydana gelen göç olayları da büyük bir değişime neden olmuş ve dünya sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi açıdan bir dönüşüme girmiştir. Bu dönüşümün gereği olarak ülkeler küreselleşen dünyada iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan, nitelikli bireyler yetiştirme gereksinimi duymuşlardır.

Sosyal bilgiler birbirine bağılı ve bağımlı küresel bir dünyada, empati kurabilen, farklı kültürleri kabullenip saygı duyan, eleştirel düşünen ve küresel sorunlara çözüm önerileri getirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir ilköğretim dersidir. Nitekim, savaş, terör, vb. nedenlerden Türkiye'ye gelmek zorunda kalan bireylerin Türkiye'deki ana akım kültürle uyumunu sağlamak ve hem mülteci öğrenciler hem de ana akım kültürden gelen öğrencilere kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğunu fark ettirmek sosyal bilgiler dersinin önemli görevlerindendir. Bu araştırmada, kültüre duyarlı eğitim uygulamaları aracılığıyla mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşimin geliştirilmesi ve kültürel çeşitliliğin zenginlik olarak algılanması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın, kültüre duyarlı eğitim ortamları yaratarak kültüre duyarlı, eleştirel ve farklılıklara saygı duyan bireyler yetiştirmede eğitimcilere ışık tutacağı ve gelecekte yapılacak diğer araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı ve desteği bulunmaktadır. Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar geçen sürede hem akademik hem sosyal hayatta benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bana güvendiğini ve inandığını her zaman belli eden, birlikte çalışmaktan onur duyduğum ve benim için bir danışmandan çok daha fazlası olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Elvan GÜNEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatımın en önemli aşamalarından birinde gerek akademik bilgisi gerekse yaşam tecrübesiyle desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Handan DEVECİ'ye çok teşekkür ederim. Tez izleme komitemde ve tez jürimde yer alan, doktora tez çalışmama özellikle sosyolojik bakış açısıyla önemli katkılar getirdiğine inandığım değerli hocam Doç. Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI'ya teşekkürlerimi sunarım. Geçerlik komitemde gerek araştırma tecrübesi gerekse yöntem bilgisiyle görüş ve önerilerini sunarak araştırmama büyük katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Işıl

KABAKÇI YURDAKUL'a teşekkür ederim. Doktora tez jürime katılarak tezime sosyal bilgiler alanında önemli katkılar getirdiğini düşündüğüm sayın hocalarım Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN'a ve Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAS'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın gerçekleştirildiği ortaokullarda öğretmenlik yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine, okul yöneticilerine ve çok değerli 7. sınıf öğrencilerine ilgileri, duyarlılıkları, güler yüzleri ve destekleriyle araştırmama sağladıkları katkıdan ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde birlikte bir ömrü paylaşmaya karar verdiğim, desteğini her zaman arkamda hissettiğim, varlığıyla daha da güçlendiğim, bu süreçte göstermiş olduğu fedakarlıkla bir teşekkürden çok daha fazlasını hak eden sevgili eşim, çekirdek ailem Onur YILMAZ'a ve tez sürecimde hayatımıza girerek bize gerçek bir aile olmayı öğreten, çekirdek ailemin en küçük üyesi, canım oğlum Erdoğan Anıl YILMAZ'a hayatımda iyikilerim oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Akademik hayata başladığım süreden beri her zaman yanımda olan ve tez sürecinde de beni asla yalnız bırakmayan canım dostum Arş. Gör. Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ'e çok teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan ve desteğini benden esirgemeyen, doktora eğitimimde de maddi ve manevi önemli katkıları olan canım ablam Fatma PEHLİVAN'a teşekkür ederim.

Aile her şeydir. Sadece akademik hayatımda değil, hayatımın her alanında desteklerini hissettiğim, şükür sebeplerim, annelerime, babalarıma, kardeşlerime ve kocaman aileme sonsuz kere teşekkür ederim.

Doktora araştırmam sürecinde doktora tezimi destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederim.

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ
Eskişehir 2019

02.10.2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	7
2. ALANYAZIN	9
2.1. Göç, Tanımı, Kapsamı ve Türleri.....	9
2.1.1. Göç kavramının tanımı.....	9
2.1.2. Göç kuramları	10
2.1.3. Göçün türleri	12
2.1.3.1. İç göç	13
2.1.3.2. Dış (uluslararası/ulusaşırı) göç	14
2.1.3.3. Zorunlu göç	15
2.1.3.4. Gönüllü göç.....	15

2.1.3.5. Düzenli (yasal) göç	16
2.1.3.6. Düzensiz (yasadışı) göç	16
2.1.3.7. Transit göç	17
2.2. Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Kavramları.....	18
2.3. Göç ve Eğitim.....	19
2.4.1. Dünyada mültecilere yönelik uygulanan eğitimde uyum politikaları	20
2.4.1.1. Çokkültürlü eğitim ve çokdilli eğitim	21
2.4.2. Türkiye’de mültecilere yönelik uygulanan eğitimde uyum politikaları.	23
2.5. Kültüre Duyarlı Eğitim.....	26
2.6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kültüre Duyarlı Eğitim	30
2.7. İlgili Araştırmalar	32
2.7.1. Yurtdışında kültüre duyarlı eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar	35
2.7.2. Yurtiçinde kültüre duyarlı eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar	39
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Dayandığı Paradigma	42
3.2. Araştırma Deseni.....	43
3.2.1. Odak alanın tanımlanması.....	48
3.2.2. Verilerin toplanması.....	52
3.2.3. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması	53
3.2.4. Eylem planının geliştirilmesi	53
3.3. Araştırma Ortamı	56
3.4. Araştırmanın Katılımcıları	58
3.5. Araştırmanın Gerçekleştirildiği İlin Mülteci Yapısı.....	61
3.6. Araştırmacının Rolü	61
3.7. Geçerlik Komitesinin Rolü	64
3.8. Verilerin Toplanması.....	66
3.8.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme	66

3.8.2. Gözlem	69
3.8.3. Araştırmacı günlüğü	69
3.8.4. Öğrenci günlükleri ve anıları	70
3.8.5. Geçerlik komitesi verileri.....	70
3.9. Verilerin Analizi	71
3.9.1. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesine ilişkin veri analizi.....	72
3.9.2. Kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının uygulama sürecinde toplanan verilerin analizi	73
3.10. İnandırıcılık	73
3.11. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	75
4. BULGULAR.....	77
4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Mülteci Öğrencilerle Kültürel Etkileşim Sağlanmasında Karşılaşılan Sorunlar.....	77
4.1.1. Mülteci öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlar.....	92
4.2. Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Eylem Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması Süreci	94
4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları	130
4.3.1. Öğrenciler arası iletişim ve etkileşimde iyileşme	132
4.3.2. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşme	138
4.3.3. Sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenme süreçlerinde iyileşme.....	142
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	149
5.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mülteci Öğrencilerle Kültürel Etkileşim Sağlanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	149
5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar	156
5.2.1. Öğrenciler arasındaki etkileşimin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar	157

5.2.2. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşmeye ilişkin sonuçlar	159
5.2.3. Sosyal bilgiler dersine katılımda ve öğrenme süreçlerinde iyileşmeye ilişkin sonuçlar	160
5.3. Öneriler	162
KAYNAKÇA.....	164

EKLER

ÖZGEÇMİŞ



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Göçün türleri.....	13
Tablo 3.1. Eylem araştırması sürecinde yapılan etkinlikler.....	54
Tablo 3.2. Araştırmanın alana giriş sürecindeki katılımcıları.....	58
Tablo 3.3. Araştırmanın uygulama sürecindeki katılımcıları.....	59
Tablo 3.4. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve sayıları.....	65
Tablo 3.5. Katılımcıların görüşme takvimleri.....	68
Tablo 4.1. Eylem araştırması sürecinde hazırlanan eylem planlarının uygulanma sürecine ilişkin bilgiler.....	96
Tablo 4.2. Pilot uygulama sınıf içi eylem planı.....	97
Tablo 4.3. Birinci hafta sınıf içi eylem planı.....	100
Tablo 4.4. İkinci hafta sınıf dışı etkinlik planı.....	107
Tablo 4.5. Üçüncü hafta sınıf içi eylem planı.....	111
Tablo 4.6. Dördüncü hafta sınıf dışı eylem planı.....	114
Tablo 4.7. Beşinci hafta sınıf içi eylem planı.....	119
Tablo 4.8. Altıncı hafta sınıf içi eylem planı.....	122
Tablo 4.9. Yedinci hafta sınıf dışı eylem planı.....	126

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Eylem araştırması sürecinin adımları.....	46
Şekil 3.2. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü.....	46
Şekil 3.3. Mills'in (2011) eylem araştırması süreci.....	47
Şekil 3.4. Eylem araştırması uygulama öncesi süreci (Alana giriş).....	51
Şekil 3.5. Eylem araştırması uygulama süreci.....	51
Şekil 3.6. Eylem araştırması uygulama sonrası süreci.....	52
Şekil 3.7. Uygulama sınıfının genel görünümü.....	56
Şekil 3.8. Resim atölyesinin genel görünümü.....	57
Şekil 3.9. Spor salonunun genel görünümü.....	57
Şekil 3.10. Eş zamanlı veri toplama ve veri analizi süreci.....	71
Şekil 4.1. Sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar.....	79
Şekil 4.2. Mülteci öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlar.....	93
Şekil 4.3. Eylem araştırması döngüsüne temel oluşturan sorunlar.....	95
Şekil 4.4. Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları.....	133
Şekil 4.5. Öğrenciler arası etkileşimdeki iyileşmeye ilişkin bulgular.....	134
Şekil 4.6. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecindeki iyileşmeye ilişkin bulgular.....	148
Şekil 4.7. Sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenme süreçlerinde yaşanan İyileşmeye ilişkin bulgular.....	155

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 4.1.	Yumak oyunundan bir görüntü.....	99
Görsel 4.2.	Ben kimim etkinliğinden bir görüntü.....	103
Görsel 4.3.	Farzana'nın gazete hazırlama etkinliğindeki rolünden görüntü.....	110
Görsel 4.4.	Afganistan İslam Cumhuriyeti'nin tanıtımı.....	113
Görsel 4.5.	Farzana'nın vatan resmi	118
Görsel 4.6.	Houri'nin vatan resmi.....	118
Görsel 4.7.	Mülteci öğrencilerin derse katılımı.....	125
Görsel 4.8.	Meyve Gakan oyunundan bir görüntü.....	128
Görsel 4.9.	Farzana'nın etkinlik sonrası günlüğü.....	139
Görsel 4.10.	Houri'nin etkinlik sonrası günlüğü.....	139
Görsel 4.11.	Farzana'nın günlüğü.....	146

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BM	: Birleşmiş Milletler
CRT	: Culturally Responsive Teaching [Kültüre Duyarlı Eğitim]
E.U	: European Union [Avrupa Birliği]
EU-MIPEX	: European Union-Migrant Integration Policy Index [Göçmen Entegrasyon Politikası Dizini]
GEM	: Geçici Eğitim Merkezleri
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
IOM	: International Organization for Migration [Uluslararası Göç Örgütü]
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development [Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü]
PISA	: Programme for International Student Assessment [Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı]
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees [Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu]
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın genel kavramlarına ilişkin tanımlar, kavramsal çerçeve ve araştırma ile ilgili alanyazın taraması hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihsel süreçte insanlar, olumsuz hava koşulları, doğal afetler, savaş, iç çatışmalar, terör, baskı vb. pek çok nedenden dolayı kitleler halinde göç etmişlerdir. Bu göçler, dünyadaki nüfus dağılımını sürekli değiştirmiş; göç alan ve göç veren ülkeleri sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel açıdan etkilemiştir (Güllüpınar, 2016; Ünal, 2014; Yılmaz, 2015). Bu nedenle göç, dünya ülkelerinin her zaman gündeminde olan ve siyasi politikalarında dikkat etmeleri gereken önemli bir konu olmuştur. Özellikle son 30 yıllık süreçte Dünya'da uygulanan neo-liberal ekonomi politikaları, ülkeler arasında var olan eşitsizliklerin daha da artmasına yol açmıştır (Castles ve Miller, 2008). Terör ve savaş gibi güvenliği tehdit edecek unsurlar nedeniyle insanlar hem daha iyi yaşam koşullarına erişmek hem de can güvenliğini sağlamak için göç etmeye başlamışlardır (Deniz, 2014; Ünal, 2014; Yılmaz, 2015). Bu nedenle, dünyada uluslararası göç eden insanların sayısı her geçen gün daha da artmıştır (Kunst, Thomsen, Sam ve Berry, 2015). Castles ve Miller (2008) yapılan bu göçler nedeniyle yaşanan çağı “göçler çağı” olarak nitelendirmiştir.

Göç, toplumsal nedenlerden kaynaklanan, bireyin tüm yaşamını etkileyen ve toplum içerisinde farklı dinamiklerin oluşmasına neden olan bir kavramdır (Castles ve Miller, 2008). Bu nedenle göç kavramını sadece bir yerden bir yere fiziksel açıdan yer değiştirmek olarak algılamak, göç alan ve göç veren yerlerde yaşayan bireylerin deneyimlemiş oldukları yaşantıları anlamayı güçleştirmektedir (Bağlı, 2005). Çünkü göç, fiziki anlamda bir mekân değiştirme sürecinin yanında sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlarıyla toplumu etkileyen, toplumsal yaşamı yeniden şekillendiren ve farklı değişimlere sebep olan bir harekettir. Bu yüzden, göç alan ülkenin toplumsal yapısında ciddi bir değişim ve dönüşüm meydana gelmektedir (Tümtaş, 2009; Tümtaş ve Çelikkaleli, 2014).

Göçün, yaşandığı ülkede etkilediği diğer bir alan da eğitimidir (Castles ve Miller, 2008). Eğitim alanındaki bu etki, mülteci sayısı fazlaştıkça daha da hissedilebilir olmaya başlamıştır. Araştırmalar, eğitim seviyesindeki bu farklılığın, hem mültecileri hem de mültecilere ev sahipliği yapan ülkeyi etkilediğini göstermektedir (Kaştan, 2015; Yaylacı,

2016). Mültecilerin eğitim seviyesinin düşük olması, onların göç ettiği ülkede istihdam edilmesini zorlaştırmakta ve daha düşük ücretle çalışmalarına sebep olmaktadır (Güzel, 2013; Papademetriou, 2005). Başka bir deyişle, eğitimde karşılaşılan bir sorun sosyal, ekonomik, psikolojik ve kültürel sorunlarla karşılaşılmamasına sebep olmakta ve bu da bir kısır döngü yaratmaktadır (Docquier ve Rapoport, 2004).

Son zamanlarda ülkelerarası yapılan toplu göçler nedeniyle eğitim kurumları içinde ırk, dil, din, etnik köken, vb. açılardan farklılıkların artması, ülkelerin uyguladıkları geleneksel eğitim politikalarını sarsmıştır. Bu nedenle, ülkeler bu farklılıkları da içine alan yeni eğitim modelleri geliştirme sürecine girmek zorunda kalmıştır (Sakız, 2016; Shim, 2012). Göç alan ülkelerde geliştirilen yeni eğitim modellerinde, geleneksel okul sistemi içerisinde yerini alan mültecilerin uyum sorunlarına çözüm bulmak amacıyla özellikle eğitsel kabul, iletişim, empati, saygı, farklılıkları kabullenme vb. beceri ve değerlere yer verilmeye başlanmıştır (Bredenkamp ve Copple, 1997; Nguyen ve Benet-Martínez, 2013). Bu beceri ve değerler çerçevesinde hem yerel hem de küresel düzeyde ülkeler içinde kültürel farklılığın arttığı kabul edilmiş ve kültürel farklılığın paralelinde kültürlerarası etkileşimin de artması gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır (Cummins, 1996; Parekh, 2002). Ancak, araştırmalar özellikle gelişmekte olan ülkelere göç eden bireylerin bir eğitim eşitsizliği ile karşılaştıklarını ve zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Docquier ve Rapoport, 2004). PISA verileri bu araştırmalara paralel olarak Avrupa'ya göç eden bireylerin yeni dil öğrenme, göç ettikleri ülkenin sosyal-kültürel yapısına ve eğitim kurumlarında verilen eğitime uyum sağlama gibi konularda sorun yaşadıklarını ve bu nedenle akademik başarılarının da düştüğünü göstermiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006). Buna ek olarak, sadece yeni göç eden mülteciler değil aynı zamanda göç edilen ülkede doğup büyüyen mülteci çocukların da akademik başarısının diğer öğrencilere göre düşük olduğu belirlenmiştir (European Union [E.U.], 2012). Bu durum, farklı kültürlerden olan insanların eğitimden beklentilerinin de farklılaştığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Alexander, Entwisle ve Bedinger, 1994). Bu nedenle, farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, öğretmenler öğrencilerin kültürel yaşantılarını öğretim süreciyle ilişkilendirmelidir (Ladson-Billings, 2006). Yapılan araştırmalar öğrencilerin kültürel yaşantıları göz ardı edildiğinde, öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonunun ve derse katılımının azaldığını göstermiştir (Gay, 2014; Ladson-Billings, 2006; Olneck, 2004). Bu nedenle, hem öğretmenin dersi daha etkili işleyebilmesi hem de öğrencinin

derse katılımının arttırılması için kültüre duyarlı bir eğitimin verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Kültüre duyarlı eğitimin amacı, öğrencilerin hem kendilerinin hem de sınıflarında bulunan farklı kültürdeki öğrencilerin kültürel yaşantılarını tanımalarını ve farkındalık kazanmalarını sağlamaktır (Ladson-Billings, 2006). Aksi takdirde, sınıf içerisinde yabancılık yaşadığını ve ayrıştırıldığını düşünen mülteci öğrenciler, öğrenme-öğretme süreçlerinden kopuk bir eğitim süreci geçirmektedir (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1995).

Kültüre duyarlı eğitim, öğrencinin derste motivasyonunu yükseltmek ve uyum sürecini kolaylaştırmak amacıyla, öğrencilerin bireysel kültürleri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini ve derslerde özellikle en çok sıkıntı yaşayan öğrencilerle iletişim kurulması gerektiğini vurgulamaktadır (Gay, 2002; Gay, 2014; Ladson-Billings, 2006). Ayrıca, kültüre duyarlı eğitim, derslerde kültürel çeşitliliğe odaklanan ve öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin kullanılarak kültürel etkileşim sağlanmasının ve bu sayede farklı kültürlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ortaya konulmasının da önemli olduğunu iddia etmektedir (Ginsberg ve Wlodkowski, 2009; Rajagopal, 2011).

Uluslararası alanda üzerinde durulması gereken göç olgusu, son zamanlarda Türkiye için de büyük önem taşıyan ve siyasi ve sosyal çalışmalar yapılması gereken bir konu haline gelmiştir (Ünal, 2014). Türkiye, 1960'lı yıllarda Avrupa ülkelerinde iş gücü ihtiyacını gideren ve göç veren bir konumda bulunmuştur. Ancak, 2010 yılında Orta Doğu ülkelerinde yaşanan ve halen devam eden “Arap Baharı” ile Türkiye'nin bu konumu değişmiş ve Türkiye, yaşanan savaş ve iç çatışmalar sonrasında ortaya çıkan zorunlu göçe ev sahipliği yapan ülkelere biri olmuştur (İçduygu ve Damla, 2012). Irak, Azerbaycan, İran, Özbekistan ve Afganistan gibi ülkelere birçok mülteci, terör, iç savaşlar, ekonomik sorunlar ve eğitim gibi nedenlerden dolayı Türkiye'ye göç etmiştir (Ereş, 2015; İçduygu, 2012). 2011 yılında savaştan kaçan Suriye vatandaşlarının Suriye'den Türkiye sınırına doğru hareket etmesiyle Türkiye'ye ilk toplu nüfus hareketleri başlamıştır (Suriye Kriz Faaliyet Raporu, 2013). Bugün Türkiye'de yaşayan yalnızca Suriye vatandaşlarının sayısı 3 milyon 658 bin 250'yi bulmuştur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2019).

Türkiye, özellikle komşu ülkelere gelip Avrupa'ya transit geçiş sağlamak isteyen mültecilerin ve savaştan kaçan sığınmacıların ilk ulaştıkları ülke haline gelmiştir (European Union-Migrant Integration Policy Index [EU-MIPEX], 2014). Türkiye'ye gerek yaşamak gerekse Avrupa ülkelerine geçiş yolu olarak kullanmak amacıyla yapılan bu göçler, Türkiye'nin sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve demografik yapısında da

değişikliklere yol açmıştır (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014).

Göçün etkisiyle Türkiye’de meydana gelen bu demografik değişim farklı kültürlerden gelen bireylerin kabul edilmesine yardımcı olacak bir eğitim ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle, öğrencilere dil, din, etnik köken, vb. farklılıkların farkında olmayı sağlayacak, önyargı ve kalıp yargıları önleyecek bir eğitim verilmesinin önemli olduğu söylenebilir (E.U., 2012). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimde aktif hale gelebilmesi ve diğer öğrencilerle etkileşimli bir eğitim alabilmesi için gerekli olanakların sağlanması önemlidir (UNESCO, 2015). Böyle bir eğitimin sağlanabilmesi için kültürlerarası etkileşim ve etkin katılımının sağlandığı bütünleştirici, çokkültürlü ve küresel bir sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir (Cırık, 2008; Sakız, 2016).

Bireylerde var olan farklılıkların (dil, din, etnik köken, vb.) fark edilmesi ve kültürlerarası etkileşimi sağlayacak küresel bir eğitim ortamının oluşturulması özellikle ortaokul basamağında sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilebilmektedir. Sosyal bilgiler, eğitim sistemi içerisinde özellikle kültürel aktarımın, farklılıklara saygının ve karşılıklı bağımlılık ve bağlılık temelinde küresel bağlantıların öğretilmesini amaçlayan bir derstir (Öztürk, 2015). Ayrıca, göç konusu sosyal bilgiler dersinin temel konularından biridir. Tarihsel süreçte yaşanan göçler ve bu göçlerin sebep ve sonuçları ilkökul ve ortaokul basamaklarında sosyal bilgiler dersi içerisinde ele alınmaktadır. Bireylerin farklı dil, din, etnik köken, cinsiyet ve cinsel yönelime sahip bireylere karşı farkındalık kazanması, bu farklılıklara saygı duyması ve birlikte uyum içerisinde yaşamının sağlanması, Sosyal bilgiler dersinin temel amaçları içerisinde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ayrıca, sosyal bilgiler dersinde “kalıp yargı ve önyargıyı fark etme” becerisi bireylere kazandırılması gereken önemli beceriler arasında bulunmaktadır. Bu nedenle, mülteci öğrencilerle Türkiye’de yaşayan ana akım kültüre sahip öğrencilerin kültürel etkileşiminin sağlanması, öğrencilerin birbirlerine empati ile yaklaşarak dil, din, etnik köken, cinsiyet, vb. farklılıklarına saygı göstermesi için sosyal bilgiler dersinin önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar belirlenmiş ve sosyal bilgiler öğretimi içerisindeki var olan durumun iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, mülteci öğrencilerin kültüre duyarlı bir sınıf ortamında eğitim almalarının ve mülteci öğrenciler, ana akım kültüre sahip öğrenciler ve öğretmenler arasında kültürel etkileşimi arttırmanın sağlanmasına çalışılmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretimini zenginleştirmek ve hem mülteci öğrenciler hem de ana akım kültüre sahip öğrenciler için

sosyal bilgiler dersini daha anlaşılır kılmak da araştırmanın amaçlarındandır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada, mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından sosyal bilgiler öğretimini iyileştirmeye çalışmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar kültüre duyarlı eğitim uygulamaları ile nasıl çözülebilir?
3. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanması için hazırlanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları nasıl yürütülebilir?
4. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanması için uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamalarını öğretmen ve öğrenciler nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Önem

Sosyal bilgiler, eğitimde kültürel aktarımı, farklılıklara saygıyı ve dil, din, etnik köken, cinsiyet gibi farklılıkların zenginlik olarak algılanmasını amaçlayan bir derstir (MEB, 2018; Öztürk, 2015). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, bireylere etnik köken, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılıklar dikkate alınarak bir eğitim verilmesi gerektiği ve eğitimde farklılıklar dikkate alınmazsa sosyal bilgiler eğitiminin tam olarak amacına ulaşamayacağı belirtilmiştir (MEB, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, mülteci öğrencilerle ilgili olarak eğitim ve göç odaklı çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler ve mülteci öğrenciler bağlamında kültürel etkileşim ve uyumu konu alan ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlayan bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Eğitimde kültürlerarası iletişime dayalı sorunların anlaşılması, bireylerin sosyo-kültürel ve duygusal yapıları göz önünde bulundurularak bir eğitim verilmesi (E.U., 2012) ve

farklılıkların tehdit olarak değil zenginlik olarak algılanmasının (Küçük, 2006) sağlanabilmesi için sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı bir eğitim ortamının oluşturulması hem mülteci öğrenciler hem de Türkiye’de öğretim gören diğer öğrenciler için oldukça önemlidir. Bu araştırmanın, sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıflarda ortaya çıkan farklılıklardan haberdar olunması, bu farklılıklara saygı duyulması ve farklılıklar nedeniyle oluşan zenginliklerin insanlığın ortak mirası olduğunun bilinmesi açısından önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye, politik ve coğrafi konumu itibarıyla, kendi isteği dışında da olsa, dünyada yaşanan paradigmatik dönüşümlerden kendini soyutlayamayacak konumda bir ülkedir. Bu nedenle, Türkiye’de toplumsal yapı; dil, din, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, vb. farklılıklara sahip pek çok grubu barındırmaktadır. Bu farklılıklar yanında son zamanlarda Türkiye’ye yapılan göçler, Türk eğitim sisteminin küresel, çok kültürlü ve kültüre duyarlı bir eğitim sistemine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmayla, sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıflarda ortaya çıkan farklılıklardan haberdar olunmuş, kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar anlaşılmış ve bu sorunlar bağlamında sosyal bilgiler dersinde öğretimin iyileştirilmesine ilişkin eylem planları hazırlanarak sınıflarda kültürel etkileşim arttırılmaya çalışılmıştır. Çünkü, araştırmalarda kültürel uyumun ve etkileşimin arttırıldığında bireylerin akademik başarılarının da arttığı anlaşılmıştır (Ladson-Billings, 1995; Tuncel, 2017). Dolayısıyla bu araştırmanın gerçekleştirilmesiyle alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Farklı kültürlere duyarlılığın arttırılması toplumsal refah açısından önem taşımaktadır. Türkiye giderek artan bu farklılıklar arasında kültürel etkileşimin sağlanmasına duyarsız kalmamalıdır. Bu araştırma, hem Türkiye’ye yabancı statüsü ile gelen mültecilerin hem de Türkiye içerisinde geçmişten beri var olan alt kültürlerin etkileşiminin sağlanması açısından önemli görülmekte ve kendi içimizde yaşadığımız kültürel etkileşime de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak, araştırmada elde edilen sonuçların, gelecekte yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde başlayıp 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminin sonunda sona ermiştir. Araştırma verileri, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde 7. sınıfta öğrenim görmekte olan dört mülteci öğrenci ve iki öğretmen, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz ve Bahar

Dönemlerinde ise üç mülteci öğrenci, bir öğretmen ve bir sınıfta bulunan 27 öğrencinin deneyim ve görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmanın uygulaması, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının dört kazanımı ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının dört kazanımı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan disiplinler arası bir yaklaşımla yoğuran; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına, kendi doğasına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders (Sözer, 2008, s. 44)

Göç: Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Göçmen: Eğitim, gezi, vb. gibi maddi ve sosyal durumu iyileştirmek için kişisel sebeplerle, dışarıdan herhangi bir zorlama olmadan, kendi iradesiyle başka bir yere giden kişi (Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration [IOM], 2010).

Mülteci: Irkı, dili, dini, etnik kökeni, siyasi görüşü ya da katıldığı grubu nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı korku yaşayan ve bu yüzden ülkesinden ayrılarak geri dönmek istemeyen ya da dönmeyen kişi (Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme, 1951).

Şartlı Mülteci: Avrupa ülkeleri dışındaki ülkelerde meydana gelen olaylar sonucunda ırkı, dini, düşüncesi ve mensubu olduğu grubundan dolayı zulme uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülkede bulunamayan ya da söz konusu korku nedeniyle ülkesinde kalmak istemeyen kişiye statü belirleme işlemleri sırasında verilen statü (GİGM, 2019).

Sığınmacı: Uluslararası sınırlar içerisinde korunmak için bir yer arayan ancak henüz mülteci olmaya ilişkin statüleri belirlenmemiş olan kişi (Göktuna Yaylacı, 2016).

Kültüre Duyarlı Eğitim: Bir eğitim ortamında bulunan tüm öğrencilerin dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim vb. ayırım gözetmeksizin başarısını sağlayabilmek için öğrencilerin ilgi, tutum ve öğrenmeye karşı olan yaklaşımlarını etkileyen kültürel içeriğin resmi içeriğe entegre edilmesi (Gay, 2014).

Eylem Araştırması: Toplumsal alanda değişimi ve iyileşmeyi sağlamak amacıyla toplanan verilerin sistemli bir şekilde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi (Bogdan ve Biklen, 2013).

Etkinlik: Bireyin çevresiyle arasındaki ilişkileri düzenleyen her türlü eylemi (TDK, 2019).



2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, göç kavramının tanımı, kapsamı, türleri (iç göç, dış göç, transit göç, düzenli göç, düzensiz göç, transit göç, vb.), göçün eğitim ile ilişkisi ve mültecilere yönelik dünyada ve Türkiye’de uygulanan uyum politikaları hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Göç, Tanımı, Kapsamı ve Türleri

Göç, temelinde bir yerden bir yere taşınma eylemini barındıran, bu taşınma eylemi sırasında ve sonrasında olduğu yerde büyük etkilere sebep olabilen ve tarihsel süreçte süreklilik gösteren toplumsal bir olgudur (Barıtçı, 2017; Koçak ve Terzi, 2012; Ortaylı, 2006). Ortaylı (2006), göçün bireylerin başlıca eylemi olduğunu, insanlık tarihinin başlangıcından beri göçün var olduğunu ve bu sürecin sonsuza kadar da devam edeceğini belirtmiş ve göçün olmadığı bir toplumun erimeye başladığını vurgulamıştır.

Antropoloji, sosyoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, vb. bir çok sosyal bilim dalı tarafından konu edinilen göç olgusu, çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahiptir (Hakverir, 2019; Mutluer, 2003). Tarih boyunca dünya, gönüllü ya da zorunlu olarak kitlesel göçler yaşamış ve insanlık bu göçlerle şekillenmiştir. Öyle ki dünyada hiçbir ülke şuan ki yaşadığı bölgede ilk günden beri yaşadığını iddia edememektedir (Heywood, 2013). Sosyal, siyasi, ekonomik, askeri ve coğrafi, vb. pek çok sebepten kitlesel göçler yaşanmış ve dünya üzerinde sürekli bir değişim ve dönüşüm meydana gelmiştir (Arslan ve Göksoy, 2017). Yaşanan bu zorunlu ve kitlesel değişimler pek çok kültürel etkileşimi de beraberinde getirmiş, var olan toplumları değiştirmiş ve yeni pek çok toplum yapısının oluşmasına katkı sağlamıştır (Çağırkan, 2016; Kınık, 2010; Tunç, 2015).

2.1.1. Göç kavramının tanımı

Göç olgusunun çok boyutlu olması ve bir süreç olarak nitelendirilmesi, bu olgunun kavramsal açıdan tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Akşit, 1998; Taşçı, 2009). Göç konusunun farklı disiplinlerin odak konusu olması ve her disiplinin göç kavramını kendi bakış açısıyla tanımlamaya çalışması, kavramın tanımlanmasına ilişkin bir karmaşıklığa sebep olmaktadır (Özcan, 2016). Bu nedenle, göç ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazında pek çok tanım yer almaktadır.

Birleşmiş Milletler (BM) Nüfus Bürosu göçü; “Kişinin köken yerinden başka bir yere giderek orada kalıcı yerleşmesi ve böylece ikamet yerinin değişmesi” olarak

tanımlamıştır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2015). Chambers (2014), göçü, geri döndüğünde bir yuvanın bulunamadığı tek yönlü bir yolculuk olarak tanımlamıştır. Castles ve Miller (2008, 30) göç kavramını; “Toplumsal varoluşun her boyutunu etkileyen ve kendi karmaşık dinamiklerini geliştiren bir süreç” olarak tanımlamışlardır. Bartram, Poros ve Monforte (2017) ise göçü, geçici ya da kalıcı olarak bireylerin bir ülkeden başka bir ülkeye gitmesi ve yerleşmesi olarak tanımlamış ve bu olgunun ulusal kimliklere ve toplumsal üyeliğe odaklandığını belirtmiştir.

Türkiye’de de tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi gibi alanlarda göç konusuna odaklanan çok sayıda araştırmacı vardır. Bu araştırmacılar kendi çalışmalarında göçü farklı şekillerde tanımlamışlardır. Hoşgör (1998) göçü coğrafi açıdan ele almış ve fiziki ve coğrafi açıdan ayrılma ve yer değiştirme hareketi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Özdemir (2012) göçü; ekonomik, sosyal ve siyasi sebeplerle ülke sınırları içerisinde bir yere yerleşmek amacıyla gerçekleşen nüfus hareketi olarak tanımlamış ve göçü türlerinden olan iç göç niteliğinde değerlendirmiştir. Göçü sosyolojik açıdan ele alan Göktuna Yaylacı (2016) ise, göçü; farklı dil, din, etnik kökene sahip bireyleri bir topluluk içerisinde kaynaştıran ve bu sayede değişik topluluk ve örgüt biçimleri ortaya koyan bir olgu olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Türkyılmaz, Çay ve Avşar (1998) göçü; belirli bir zamanda belirli bir mekandan başka bir mekana geçici ya da kalıcı olarak yapılan sosyo-kültürel hareket olarak tanımlamıştır.

Türk Dil Kurumu (2018) ise göç kavramını, “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle kişilerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan hareketle göçün; bireyin ekonomik, sosyal, siyasi, askeri ve coğrafi koşulları gereği zorunlu ya da gönüllü, kitlesel ya da bireysel olarak bir yerden bir yere taşınma hareketi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan göç kavramı, her ne kadar farklı disiplinlerce farklı biçimlerde tanımlansa da göçün tanımında zaman, mesafe, kalıcılık, amaç ve yer gibi kavramların değişmediği de anlaşılmaktadır (İçduygu ve Ünalın, 1998; Özyakışır, 2013).

2.1.2. Göç kuramları

Göç olgusu, çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğundan bu olgunun neden ve nasıl gerçekleştiğini tek bir doğruyla açıklamak da mümkün değildir. Bu nedenle, göçlerin boyutlarını, nedenlerini ve sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini ele alan pek

çok göç kuramı bulunmaktadır (Göktuna Yaylacı, 2016; Yılmaz, 2019). Bu kuramların çok fazla olması ve her birinin farklı boyutları ele alması nedeniyle göç kuramları göçün nasıl başladığını anlatan kuramlar ve göçün sürekliliğini açıklayan kuramlar olarak kendi arasında sınıflara ayrılmıştır (Göktuna Yaylacı, 2012; Göktuna Yaylacı, 2016). Göçün başlangıcını açıklayan kuramlar; neoklasik makro kuram, neoklasik mikro kuram, itme-çekme kuramı, yeni ekonomi kuramları, ikiye bölünmüş emek piyasası kuramı ve dünya sistemler kuramıdır (Massey vd., 2014; Faist, 2003). Göçün sürekliliğini açıklayan kuramlar ise; ağlar kuramı, kurumsal kuram, kümülatif nedensellik kuramı, göç sistemleri kuramı ve ulusaşırı kuramdır (Castles ve Miller, 2008).

Neoklasik ekonomi yaklaşımı içerisinde geçen kuramlar, ülkeler arasındaki ücret ve istihdam aralığını, farklarını ve göçün ortaya çıkardığı maliyeti analiz etmektedir (Abadan-Unat, 2017; Castles ve Miller, 2008). Neoklasik kuramın temel düşüncelerini eleştiren yeni ekonomi kuramları ise göçün tek sebebinin ücret farkı olamayacağını ve göç kararının sadece bir birey tarafından değil birbiriyle bağlantılı daha büyük gruplar tarafından alındığını savunmaktadır (Abadan-Unat, 2017; Massey vd., 2014). Göçün başlangıcını açıklayan kuramlardan biri olan itme-çekme kuramı ise bireyin bulunduğu yerin dezavantajları ve göç edilen yerin avantajları doğrultusunda ortaya çıkan itici ve çekici faktörlere odaklanmaktadır (Castles ve Miller, 2008). İtme-çekme etkisini farklı bir bakış açısıyla ele alan ikiye bölünmüş emek piyasası kuramı ise uluslararası göçün göç veren ülkelerdeki itici unsurlardan değil göç alan ülkelerdeki çekici unsurlardan kaynaklandığını savunmaktadır (Abadan-Unat, 2017; Çam, 2014; Massey vd, 2014). Dünya sistemler kuramı ise küreselleşme sonucunda oluşan dünya pazarlarının ulusal sınırları geçerek tüm dünyada yaygınlaşmasının göçe neden olduğunu savunmaktadır (Castles ve Miller, 2008; Massey vd, 2014)

Göçün sürekliliğini açıklayan kuramlardan ağ kuramı, göçmenler arasında ve göçmenlerle henüz göç etmemiş kişiler arasında sıkı bir bağ olduğunu savunarak bu ilişkinin yapılandırılmış ağlar oluşturduğunu vurgulamaktadır (Abadan-Unat, 2017; Çam, 2014; Massey vd, 2014). Bu kurama göre, bireylerin daha önce göç eden yakınları ya da akrabaları varsa bu kişilerle bir sosyal ağ oluşturmakta (Deniz, 2002) ve bu sayede göç kararı almaları daha da kolaylaşmaktadır (Massey vd, 2014). Kurumsal kuram ise ülkelerin göç eden kişilere ihtiyacı olsa dahi bu kişileri kabul ederken vize, çalışma izni, vb. evraklar istemelerine ve bunun sonucunda ortaya çıkan sahte dokümanlara ve yasal olmayan süreçlere odaklanmaktadır (Abadan- Unat, 2017). Göçün sürekliliğini açıklayan

kuramlardan bir diğeri olan göç sistemleri kuramı ise göçün ülkeler arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkilerden etkilenen bir olgu olduğunu savunmaktadır (Göktuna Yaylacı, 2016). Kümülatif nedensellik kuramında ise göçün ek nüfus hareketleriyle bağlantılı olduğunu ve nüfus hareketlerinden kaynaklanan sosyal durumun daha sonrasında gerçekleşen göç kararlarını da etkilediği savunulmaktadır (Deniz, 2012).

Alanyazında öne çıkan bir diğeri göç kuramı ise güvenlik modelidir. Özellikle, dünyada ve Türkiye’de son dönemde meydana gelen olaylar göç kuramları içerisinde güvenlik algısını ön plana çıkarmıştır. Güvenlik modeline göre, bir kişi ya da grubun bulunduğu yerden göç etmesi, o bölgede yaşanan ve kişinin maruz kaldığı çatışmaların yarattığı güvensizlik algısına da bağlı olabilmektedir (Sirkeci ve Göktuna Yaylacı, 2019). Diğer bir deyişle, kişi bulunduğu bölgede yaşadığı çatışmalar nedeniyle güvenliğinin olmadığını düşünerek başka bir yere göç edebilmektedir. Güvenlik kuramını, göç etmenin koşulları olarak adlandırdığı ve Beşeri Sermaye, Sosyal Sermaye, Mali Sermaye ve Fiziksel Sermaye olarak kategorilendirdiği 4S modeli ile açıklamıştır. Bu modele göre; kişi göç etmek için gerekli sermayeye, bilgiye, aile, arkadaş gibi sosyal ağlara ve fiziksel yapıya sahip değilse göç etmek zor ya da imkansız olabilmektedir (Sirkeci ve Göktuna Yaylacı, 2019).

Alanyazında verilen göç kuramlarına bakıldığında ekonomi kuramlarının daha ağırlıklı olduğu; ancak son dönemlerde yaşanan gelişmeler ışığında güvenlik konusunun da ele alınmaya başladığı söylenebilir. Dünyada ve Türkiye’de son yaşanan gelişmeler göz önüne alındığında, özellikle güvenlik kuramının alanyazında göç konusunda yapılan pek çok araştırmaya temel dayanak olacağı anlaşılmaktadır.

2.1.3. Göçün türleri

İnsanlar tarih boyunca açlık, savaş, terör, kıtlık, kuraklık, eğitim, gezi, sağlık gibi farklı nedenlerden dolayı bulundukları yerlerden başka yerlere göç etmişlerdir (Ekici ve Tuncel, 2015; Çakmak, 2010). Göçün nedenlerinin farklı olması ve her nedenin farklı disiplinlerce analiz edilmesi farklı göç türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gezgin, 1994, Özyakışır, 2013). Petersen (1958) göçün bireysel ve sosyal faktörlerden etkilendiğini ve isteklilik derecesine göre gönüllü ve zorunlu olarak şekillendiğini ifade etmiştir. Buna göre Petersen (1958), bireylerin mevcut durumunu iyileştirmek adına yaptıkları yer değiştirme hareketini yenilikçi göç, mevcut durumundaki değişime karşı gelmek adına gerçekleştirdiği yer değiştirme hareketini ise muhafazakar göç olarak

tanımlamıştır. Diğer yandan, Petersen (1958) göç kavramının bireysel ve sınıfsal farklılıklar dikkate alındığında ilkel, zorunlu, yönlendirilen, serbest ve kitlesel göç olmak üzere beş türe ayrıldığını belirtmiştir. Bu türler Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Göçün türleri

İlişki	Göç kuvveti	Göç Sınıflandırması	Göç	Çeşitleri
			Muhafazakar	Yenilikçi
Doğa ve insan	Ekolojik itme	İlkel	Göçebe	Bölgeden kaçma
Devlet ve insan	Göç politikası	Zorunlu	Değişen	Köle ticareti
İnsan ve değerleri	Yüksek beklentiler	Yönlendirilen Serbest	Yerinden etme	İnsan ticareti
Kollektif davranış	Sosyal ivme	Kitle	Grup	Öncü
			Yerleşme	Kentleşme

(Petersen, 1958, 266)

Petersen’in (1958) göç sınıflandırmasından başka, alanyazında farklı göç türleri bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında, göçlerin göçün gerçekleştiği mesafeye, yere, zamana ve nedenlerine göre türlere ayrıldığı anlaşılmaktadır (Öztaş ve Zengin, 2006). Bu türler içerisinde en yaygın bilineni iç ve dış göçlerdir (Öztaş ve Zengin, 2006; Töre, 2016). Bu türler haricinde göçler incelenen disipline göre; bireysel-kitlesel göç; geçici-sürekli göç; düzenli (yasal)-düzensiz (yasadışı) göç; işçi göçü-beyin göçü gibi farklı sınıflandırmalarda da incelenmektedir (Abadan- Unat, 2017; Castles ve Miller, 2008; Toksöz, 2006).

2.1.3.1. İç göç

İç göç; ülke sınırları içerisinde gerçekleşen ve genellikle az gelişmiş kesimlerden gelişmiş bölgelere doğru yönelimi olan göç türüdür (Aksoy, 2012, Öztaş ve Zengin, 2006, Özyakışır, 2013). İç göçler genellikle kırsal kesimden kentlere, kentlerden başka kentlere ya da kırsal kesimden başka bir kırsal kesime şeklinde olmakta ve en yaygın olarak kırsal kesimden kentlere doğru olan iç göç yaşanmaktadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Sarı, 2008).

İç göçler; mevsimlik göç, sürekli göç, zorunlu göç ve gönüllü göç şeklinde farklı gruplara ayrılmıştır. Niteliklerine ve nedenlerine göre farklı şekillerde incelenenler de iç göçlerin en büyük özelliği ülke nüfusunu değiştirmemeleri; ancak nüfus yoğunluğunu

etkilemeleridir (Erol ve Ersever, 2014; Özyakışır, 2013, Sayın vd., 2016).

Sosyal hareketlilik ve nedensellik bağlamında iç göç, itme-çekme modeli kapsamında ele alınmaktadır (Hakverir, 2019). İtme-çekme modeline göre, iç göçün itici faktörleri; düşük maddi kazanç, toprak yetersizliği ve işsizliktir. Çekici faktörleri ise yüksek maddi kazanç, iş bulma oranı (istihdam) ve ailesel ve sosyal bağlar olarak ele alınmaktadır (Çelik, 2006; Gürbüz, 2006).

Uluslararası Göç Örgütü [IOM] son yıllarda dünyada uluslararası göçmenlerin sayısının 222 milyona ulaşırken iç göçmenlerin sayısının yaklaşık 750 milyonu bulduğunu vurgulamıştır (International Organization for Migration (IOM), 2018). Bartram, Poros ve Monforte (2017) da, küresel ölçekte incelendiğinde, dünyada iç göçmen sayısının dış göçmenlere göre daha fazla olduğunu; ancak çalışmaların genellikle uluslararası göçe odaklandığını ama aslında iç göçün uluslararası göçe göre daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebinin ise iç göçlerin ülke sınırı geçmeyi gerektirmemesi olduğu söylenebilir. Nitekim, iç göçte bireyler ülke içinde yer değiştirdiklerinden yasal bir engelle karşılaşmamakta ve vatandaşlık hakları var olduğu gibi devam etmektedir. Bu nedenle de iç göç yaşayan bireyler uluslararası göç eden kişilere göre daha az sorun yaşamaktadırlar (Bartram, Poros ve Monforte, 2017; Castles ve Miller, 2008).

2.1.3.2. Dış (uluslararası/ulusaşırı) göç

Dış göç, bir ülkeden farklı bir ülkeye süreli veya süresiz, geçici veya kalıcı olarak gitmeyi ifade etmektedir (Göktuna Yaylacı, 2016; Hakverir, 2019). Dış göç, ekonomik, siyasi veya sosyal nedenlerden kaynaklı olarak az gelişmiş ülkelere gelişmiş ülkelere doğru yönelen göç türüdür (Tuna ve Özbek, 2014). Dış göçün nedenleri; ülkeler arası demografik özellikler, kapitalizmin devresel krizleri, bölgeler arası gelir farklılıkları ve küresel anlamda yeniden yapılanmaya zorlanan ekonomiler olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir (Castles ve Miller, 2008, Tuna ve Özbek, 2014). Ayrıca, küreselleşmeyle birlikte uygulanan neoliberal politikaların gelir dağılımındaki eşitsizliği arttırması da dış göçün önemli bir nedeni olarak görülmektedir (Kaya, 2014, Tuna ve Özbek, 2014). Diğer bir deyişle dış göç, sınırların değişmesi, demografik etkenler, doğal afet, işsizlik, çatışma, terör, savaş, mübadele, vb. gibi sosyal ve siyasi sebepler nedeniyle gerçekleşmektedir.

Castles ve Miller (2008), dış göçün dünyadaki gelişmelerin en önemli faktörlerinden biri olduğunu ve gerçekleştiği bölgede toplumsal yapıyı değiştirdiğinden ekonomi, ulus devlet ve sömürgecilik gibi olguların ortaya çıkışında rol oynadığını ifade

etmiştir. Özellikle, Soğuk Savaş Dönemi sonrasında “Demir Perde” olarak adlandırılan Doğu Bloğu ülkelerine konulan seyahat yasağının kaldırılmasıyla dış göç önemli derecede artmıştır (Hakverir, 2019; Tuna ve Özbek, 2014). Bu dönemlerde siyasi bir sorun olarak ele alınmayan dış göç konusu, 1980’lerin sonuna doğru ilgi görmeye başlamış ve küresel ölçekte yaşanan sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel değişimlerin en önemli faktörü olarak ele alınmıştır (Castles ve Miller, 2008, Özyakışır, 2013).

2.1.3.3. Zorunlu göç

Bireylerin şiddet, doğal afet, terör, savaş vb. gibi içerisinde yaşama ve refaha yönelik tehdit unsuru barındıran doğal ve beşeri nedenlerden dolayı zorunlu olarak başka bir yere hareket etmesi zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır (Göktuna Yaylacı, 2016; Öztaş ve Zengin, 2006). Zorunlu göçün en önemli özelliği, zorunlu göç yaşayan bireylerin yaşamsal bir tehditten dolayı kendi ülkelerinde yaşama olanaklarının olmamasıdır (Hakverir, 2019). Bu nedenle, zorunlu göçlerde, zorunlu göçü yaşayan birey ya da topluluğun koruma altına alınması gerektiği uluslararası düzeyde kabul edilmektedir (Bartram, Poros ve Monforte, 2017; Betts, 2017).

Zorunlu göçler, genellikle devlet eliyle gerçekleşen ve güvenlik temelinde ele alınan siyasi sebepli göçlerdir (Betts, 2017). Çoğu devlet, toplum içerisinde bulunan farklılıkları kabullenerek onlara yaşam alanı oluşturmak yerine kontrolü elinde tutabilmek için bireyleri istendik yerlere göçe zorlar (Özgür, 2016). Bu durum, göç eden kesimler için ruhsal hastalıklara ve sosyal uyum problemlerine sebep olabildiğinden zorunlu göçün bireyleri psiko-sosyal açıdan etkilediği söylenebilir (Aslan, 2015; Erkan ve Erdoğan, 2006). Ayrıca, ekonomik faktörler, deprem ve tsunami gibi büyük çaplı doğal afetler de zorunlu göçe neden olabilmektedir (Özerim, 2014). Ancak, böyle bir durumda yapılan göçün zorunlu göç sayılabilmesi için nüfusun en az %1’inin bu sebepten etkilenmesi ve en az yüz bin kişinin zorunlu olarak o bölgeden göç etmesi gerekmektedir (Dinçer vd, 2013; Kınık, 2010).

2.1.3.4. Gönüllü göç

Bireylerin kendi iradeleriyle bir zorlama olmadan iş kurma, eğitim, sağlık, vb. sosyal ve ekonomik nedenlerle yaşam standartlarını daha iyiye götürmek amacıyla gerçekleştirdikleri göçlere gönüllü göç denilmektedir (Öztaş ve Zengin, 2006, Erkan ve Erdoğan, 2006). Bu nedenle, gönüllü göçün de tıpkı iç göç gibi itme-çekme modeliyle

incelendiği söylenebilir. Gönüllü göçte genellikle göç eden kişilerin göç ettikleri yerlerde ailesel ya da sosyal bir bağlantılarının bulunduğu anlaşılmaktadır (Castles ve Miller, 2008; Fichter, 2001). O yüzden gönüllü göçler iç göç ya da dış göç niteliğinde ve tek yönlü bir hareket halinde olabilir (Genç ve Kara, 2016, Oran, 2009).

2.1.3.5. Düzenli (yasal) göç

Düzenli göç; “Menşei ülkeden çıkışı ve ev sahibi ülkeye seyahati, transit geçişi ve girişi düzenleyen kanun ve yönetmeliklere uygun olarak insanların olağan ikamet yerinden yeni bir ikamet yerine gitmeleri” olarak tanımlanmaktadır (IOM, 2010). Diğer bir ifadeyle, düzenli yani yasal göç; kişilerin bulundukları ülkeden yasal yollarla hareket ederek göç ettikleri ülkenin yasal süreçlerine uygun şekilde ülkeye giriş yapmaları ve oturma izni alarak burada kalmalarıdır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Genellikle iş bulma, eğitim, emeklilik gibi nedenlerle yapılan düzenli göçün en yaygın türü beyin göçü olarak bilinmektedir (Dönmez Kara, 2015).

Beyin göçü, eğitilmiş ve ülkesinde kalifiye iş gücü sağlayan bireylerin ücret yetersizliği, çalışma koşulları, istikrarsızlık ya da istihdam yetersizliği gibi nedenlerden dolayı kendi ülkesinden ayrılarak başka ülkelere göç etmesidir (Halıcı ve Balanuye, 2006; İçduygu, 2006). Beyin göçü bir ülkedeki kalifiye insan kaybına yol açmakta ve gelişmiş ülkelerin ücret, çalışma ortamı, yükselme olanakları gibi unsurlarının çekici gelmesi nedeniyle (Günay, Atılğan ve Serin, 2017; Marfouk, 2008) genellikle gelişmekte olan ülkelere doğru tek yönlü bir hareket gerçekleştirmektedir (Bakırtaş ve Kandemir, 2010; Başaran, 1972; Toksöz, 2006).

Ülkeler düzenli göç yoluyla kabul ettikleri bireylerin ülke ekonomisine katkısının ne olacağını değerlendirmekte ve bireyin kendi isteği ya da ülkelerin demografik tutumu (Nüfus planlaması, istihdam yetersizliği, vb.) çerçevesinde düzenli göç gerçekleştirmektedir (Eker, 2008, Erdoğan, 2015, İçduygu, 2006). Şöyle ki, özellikle ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkeler düzenli göç ile gelen bireylere geleceğin vatandaşları olarak yaklaştığından ve düzenli göç hareketlerini teşvik edici girişimlerde bulunduğundan bu ülkeler geleceğin klasik göç ülkeleri olarak tanımlanmaktadır (Castles ve Miller, 2008, Eker, 2008, Özerim, 2014).

2.1.3.6. Düzensiz (yasadışı) göç

Düzensiz (yasadışı) göç; bir ülkeye yasa dışı yollarla giriş yapmak, burada yasa dışı

olarak kalmak veya çalışmak anlamına gelmektedir (IOM, 2010). Diğer bir deyişle, kişilerin bulundukları ülkeden başka bir ülkeye hareket ederken göç ettikleri ülkenin yasal süreçlerine uygun şekilde davranmadıkları göç hareketine düzensiz yani yasadışı göç adı verilmektedir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Yazan, 2016). Bu tanım, çoğu kişi ve kurum tarafından kabul edilmekle birlikte yasadışı kavramının kelime anlamının suç ve tehlikeyi çağrıştırması, bu kavramın bazı kesimlerce reddedilmesine neden olmuştur (Baldwin-Edwards, 1998). Baldwin-Edwards (1998) yasadışı göç hareketinde yasadışı olanın kişilerin kendisi değil uyguladıkları yollar olduğunu ifade etmiş ve bir insanın yasadışı olamayacağını sadece statüsünün yasadışı olabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle, alanyazında düzensiz (yasadışı) göç kavramının yerine kayıt dışı göç kavramı da kullanılmaktadır (Atasü-Topçuoğlu, 2016). Kayıt dışı göç kavramı, eksik belgeleri nedeniyle talep edilen ülkeye giriş için düzensiz göç hareketi gerçekleştiren bireylerin yaptığı göç olarak tanımlanmaktadır (Baldwin-Edwards, 1998; Bartram, Poros ve Monforte, 2017).

Genellikle Avrupa ülkelerine yapılan düzensiz göçler, Avrupa ülkeleri arasında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. 2017 yılında Avrupa Birliğine üye devletlere yapılan düzensiz göçlerin 435 bine ulaştığı belirlenmiştir (FRONTEX, 2018). Avrupa’da bazı devletler bu göç türünü güvenlik tehdidi olarak algılayarak suç olarak nitelendirirken (İngiltere), bazıları ise tarafsız olarak ele almakta ve kanunsuz şekilde ikamet etme (Avusturya, İtalya) olarak değerlendirmektedir (Düvell, 2011; Özcan, 2016). Ülkeler bu konuda sınırların ihlaline ilişkin düzenlemelerde bulunsalar da yasadışı göç hareketleri dünyada hala devam etmektedir (Abandan-Unat, 2017; Atasü-Topçuoğlu, 2016; Castles ve Miller, 2008).

Düzensiz göç hareketinde bulunan bireylerin göç edecekleri ülkeye yasadışı giriş için genellikle deniz yolunu seçtikleri (Akçadağ, 2012) ve sırasıyla deniz, kara ve hava ulaşım yolunu kullandıkları bilinmektedir (Yazan, 2016). Ancak, Avrupa Birliği ülkelerine yasadışı göç etmeye çalışan kişilerin genellikle güvenliğin yüksek düzeyde olması nedeniyle deniz yolunu en son tercih ettikleri görülmektedir (FRONTEX, 2018).

2.1.3.7. Transit göç

Transit göç, bireylerin göç etmek istedikleri yere gitmeden önce göç edecekleri yol üzerinde bulunan başka yerlerde bir süreliğine kalması olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2008, Mutluer, 2003). Transit göç, iç göç ya da dış göç niteliğinde olabilmekte ve göç

hareketinin henüz sonuçlanmadığını ifade etmektedir (Atasü-Topçuoğlu, 2016; Yılmaz, 2014).

İç göç, dış göç, yasal göç, yasadışı göç, transit göç, gönüllü göç ve zorunlu göç, göç olgusunun en çok tartışılan ve üzerinde durulan türlerindendir. Bununla birlikte, alanyazında daha pek çok tanımlı göç türü bulunmaktadır. Bu araştırmanın odağını oluşturan mülteci öğrenciler düşünüldüğünde, araştırmanın dış göç, zorunlu göç, transit göç ve yasal göç temelinde çerçevelendiği söylenebilir.

2.2. Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Kavramları

Bu çalışmada, mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından sosyal bilgiler öğretimini iyileştirmeye çalışmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sürecinde oluşabilecek kavram karmaşıklığını önlemek amacıyla mülteci, göçmen ve sığınmacı kavramlarının açıklanması önemli görülmektedir. Göçmen, eğitim ya da ekonomik sebepler nedeniyle yaşadığı yeri gönüllü olarak terk eden ve başka bir yerde yaşamaya başlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Ziya, 2012). Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi’ne göre mülteci, “ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi” olarak tanımlanmaktadır (UNHCR, 2015). Sığınmacı ise, bir ülkeye mülteci statüsünde başvuran; ancak başvurusu henüz sonuçlanmamış kişi olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2014). Mülteci ile göçmen arasındaki en temel farkın; mültecilerin savaş, terör gibi unsurlardan dolayı güvensizlik hissetmesi nedeniyle sahip olduğu şeyleri bırakarak güvenli bulunduğu başka bir yere gitmesi olduğu söylenebilir. Göçmenler ise bulundukları koşulları daha rahat hale getirmek için göç ederler (Ziya, 2012). Ancak, son zamanlarda yapılan göçlere bakıldığında, özellikle savaş bölgelerinden yapılan göçlerde sebep ekonomik temelli de olsa gönüllülüğün olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

Bu kavramların dışında, Türkiye’de bulunan mültecilerden çoğu “şartlı mülteci” statüsünde görülmektedir. GİGM (2019) şartlı mülteciyi “Avrupa dışında meydana gelen olaylar nedeniyle, mülteci tanımındaki şartlara haiz olduğunu iddia ederek, üçüncü

ülkelere iltica etmek üzere Türkiye’den uluslararası koruma talebinde bulunan kişi” olarak tanımlamıştır.

2.3. Göç ve Eğitim

Eğitim, en genel tanımıyla, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda bireyde kasıtlı, istendik davranış değişikliği yaratma sürecidir (Başaran, 1972). Sönmez (2010) ise, eğitimi bireye kültürel değerleri kazandırma ve genel anlamda bireyi kültürlenme süreci olarak tanımlamıştır. Bireyin en önemli haklarından biri olan eğitim hakkı, Çocuk Hakları Bildirgesi, Mültecilerin Statüsüne İlişkin Cenevre Konvansiyonu, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü gibi uluslararası sözleşmeler, yasalar ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016). Bu yasa ve sözleşmelerde, bireyin güvence altına alınmış eğitim hakkının özellikle, acil durum gerektiren insan ya da doğa yoluyla gerçekleşen afet dönemlerinde ülkeler tarafından korunması gerektiği vurgulanmaktadır (Pigozzi, 1999; Türmen, 2012).

Son yıllarda küresel ölçekte sürekliliğini ve dinamikliğini giderek arttıran göç olgusu, sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel anlamda bütün alanları etkilediği gibi eğitimi de etkilemekte ve eğitime olan etkisi her geçen gün daha da fazla hissedilmektedir (Allen-Mearis ve Montgomery, 2014; Castles ve Miller, 2008). Şöyle ki, toplumsal anlamda bireyin yaşamında büyük öneme sahip olduğu ve en önemli haklardan olduğu sürekli tekrarlanan eğitim, savaş, terör, doğal afet gibi zorunlu göç yaratacak bir durum yaşandığında ilk terk edilen hak olarak karşımıza çıkmaktadır (Seydi, 2013). Halbuki bazı durumlarda göç, eğitim amaçlı gerçekleşirken, bazı durumlarda ise göç edilen ülkede öğrenci olmak, daha sonra göçmen olarak kabul edilmek için ilk adım olarak görülmektedir (UNESCO, 2019).

Eğitim ve göç arasında sıkı bir bağ bulunmakta ve eğitim göç olgusunun süreçlerinden kolaylıkla etkilenebilmektedir (Börü ve Boyacı 2016; Gay, 2014). Bu nedenle, eğitim, hem mülteciler hem de ev sahibi ülke için büyük öneme sahiptir. Özellikle, mültecilerin göç ettikleri ülkeye uyumunun sağlanmasında ve göç alan ülkelerde mültecilerin karşılaşabileceği ayrımcılık ve önyargının azaltılmasında eğitim önemli görülmektedir (Baker, 2011; Bosch-Supan, 1987). Özellikle son yıllarda dünyanın her yerine yapılan uluslararası göçler istihdam, çevreye uyum sağlama, gelenek ve göreneklerini yaşama ve eğitim hizmetinden yararlanma gibi çok boyutlu uyum

sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Yılmaz ve Mustafa, 2014). Bu uyum sorunları bir süre sonra bireylerde sosyal izolasyona sebep olmakta ve hem mülteciler hem de ev sahibi ülkede yaşayan insanlar aleyhine bir çatışmayı doğurmaktadır (Victor, Scambler, Bond ve Bowling, 2000).

Göçün eğitime etkisinin gözle görülür hali okullarda yaşanmaktadır. Çünkü okullar, etrafında bulunan sosyal çevrenin nasıl bir yapıya ve işleyişe sahip olduğunu ortaya koyan önemli kurumlardır (Kaysılı, 2014). İnsanın sosyal ve ekonomik hayatını etkileyen göç dolayısıyla okul iklimini de etkilemekte ve mülteciler için aitlik duygusu hissedememe (Şahin, 2012), eğitim sistemine uyum sağlayamama (Tezcan, 1994), okul ile aile arasında bir bütünleşme ve etkileşim sağlayamama (Kıncal, 1999) gibi pek çok soruna neden olmaktadır. Mülteci öğrencilerin psikolojik durumları için önemli bir alan olan eğitimdeki bu sorunların çözüme kavuşturulamaması, bir süre sonra mültecilerin okula devamını zorlaştırmakta ve bu durumla bağlantılı yeni bir çok sorunun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010). Bu nedenle, göç yaşayan ailelerin çocuklarının sadece sosyal çevreye değil, gittiği okuldaki sisteme de uyum sağlamasının çalışılması gerekmektedir (Bahar ve Yılmaz, 2018; Bilgili, Aydoğan, Güngör, 1997).

Giderek küreselleşen dünyada yaşanan değişim ve dönüşüm göç hareketlerini ve bu hareketlere bağlı olarak kültürel etkileşimi ve kültürel farklılığı da arttırmıştır (Cummins, 1996; Sakız, 2016). Özellikle son on otuz yılda giderek artan göç hareketleri ve göçün eğitim sistemleri üzerinde oluşturduğu etki, bilinen eğitim paradigmalarının değişmesi ve farklılıkları içine alan ve toplumsal farkındalık yaratma üzerine odaklanan yeni eğitim politikalarının oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Sakız, 2016; Gay, 2014). Bu gereklilikle birlikte, eğitimde ve özellikle okullarda farklılıklara saygı, empati, eğitsel kabul, algı, iletişim, tutum ve psiko-sosyal destek gibi kavramlara önem verilmesi gerektiği de vurgulanmaya başlanmış ve yeni eğitim politikalarının kalıcı, etki gücü yüksek ve ileriye dönük politikalar olması gerektiği alanyazında belirtilmiştir (Bredekamp ve Copple, 1997; Nguyen ve Benet-Martínez, 2013).

2.4.1. Dünyada mültecilere yönelik uygulanan eğitimde uyum politikaları

Dünyada pek çok ülke, özellikle Avrupa ülkeleri, göç nedeniyle bulundukları toplumdaki kültürel homojenlikten uzaklaşmış ve farklı kültürleri barındıran çokkültürlü topluluklar haline dönüşmeye başlamışlardır (European Network of Education Councils [EUNEC], 2012). Ülkelerde meydana gelen bu demografik değişimler farklı ülkelerden

gelen bireylerle başa çıkma ve çeşitliliği kontrol etme ihtiyacını doğurmuştur. Özellikle, farklılık ve çeşitliliğe önem veren, önyargı ve kalıp yargılardan uzak, ırk, dil, din, etnik köken, vb. her türlü farklılığı kabul eden bireyler yetiştirmek için politikalar geliştirmek ülkelerin en önemli hedefi olmuştur (Gay, 2014; Ladson-Billings, 2006). PISA verileri, göç hareketinin tamamlanmasından sonra eğitim kurumlarına gelen ilk nesil öğrencilerin yeni bir dili öğrenmek, geldiği ülkenin kültürüne ve sosyal yapısına uyum sağlamak ve yabancı bir okul sistemine uyum sağlamak konusunda sorun yaşadıklarını ve bu sorunun daha sonra gelen nesillerde devam ettiğini göstermiştir (OECD, 2012). Hatta bu sürecin, ev sahibi ülkede doğup büyüyen öğrenciler de bile devam ettiği ve aynı ülkede doğup büyümelerine karşın mülteci öğrencilerin ana akım öğrencilerden akademik başarı ve sosyal uyum konusunda geride oldukları anlaşılmaktadır (Ladson-Billings, 1994; Ladson-Billings, 2006; OECD, 2012). Diğer taraftan bazı ülkelerin (Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda) mülteci öğrencilere karşı uyguladıkları eğitim politikaları nedeniyle ana akıma kültüre mensup öğrenciler gibi performans gösterebildikleri görülmektedir (OECD, 2012). Bu ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında ise genellikle mülteci öğrencilere yönelik çokkültürlü eğitim ve çok dilli eğitim yaklaşımları temelinde eğitim vermeyi tercih ettikleri görülmektedir (Aydın, 2013).

2.4.1.1. Çokkültürlü eğitim ve çokdilli eğitim

Çokkültürlülük, en genel tanımıyla, bir toplum içerisinde var olan farklı etnik ve kültürel grupların tanınmasını ve bu gruplardan hareketle ortak ve uyumlu bir toplumun oluşturulmasını ifade etmektedir (Banks, 2010). Göç sürecinin başlangıcında çoğu ülkenin bir hak olarak gördüğü asimilasyon politikalarına karşı bir alternatif olarak ortaya çıkan çokkültürlülük, ülkeler içerisinde dil, din, ırk, cinsiyet, etnik köken, vb. farklılıkların ve çeşitliliklerin olduğunu kabul etmektedir (Aronowitz ve Giroux, 1993). Banks (2009), çokkültürlülüğün bir kavram, bir eğitim reform ve bir süreç olmak üzere en az üç şeyi kapsadığından söz etmiştir. Kymlicka (2012) da çokkültürlülüğün insanlığın tarihinden beri var olduğunu, bireylerin tarih boyunca farklı kültürlerle bir arada yaşamanın bir yolunu bulduğunu ve bu kavramın farklı ülkelere farklı şekillerde uygulandığını ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitim ise; dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet vb. ayrımı yapılmadan tüm öğrencilere topluma etkin katılım sağlayabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri öğrenme ve geliştirme fırsatının sağlanmasıdır (Banks, 2009). Çokkültürlü

eğitim, demokratik bir toplumda vatandaşlara farklılıkları kabullenmeyi ve farklılıklara saygı duymayı, farklı kültürleri asimilasyona maruz bırakmadan yeni toplumun kültürüne bütünleştirmeyi amaçlamaktadır (Race, 2011).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı dünyada pek çok ülkenin eğitim politikalarında uygulanmıştır. Ancak bu yaklaşımı, çeşitliliği ve farklılıkları zedelemekten birlikteliğe ulaşmayı amaçlayarak eğitim sisteminde uygulayan ilk ülke Kanada olmuştur (Day, 2002). 1971 yılında ülkede çokkültürlülük kabul edilmiş ve farklı kültürleri dışlamadan ve ötekileştirmeden ulusal bir birlikteliğin sağlanmasına çalışılmıştır (Vatandaş, 2002). Çokkültürlü eğitim modelini uygulayan diğer bir ülke İngiltere'dir. Parekh (2002) İngiltere'deki çokkültürlü eğitimi, eğitimin insanın yaşamını ve sosyal hayatını nasıl şekillendireceğine dair önemli unsurlar barındıran bir sistem olarak değerlendirmiştir. Avustralya'da ise çokkültürlü eğitim, bireyin toplum içerisinde bulunan tüm gruplarla uyum içinde birlikte yaşamasını, etkin şekilde katılım sağlamasını ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel hayatı bireylerin iyiliği için kullanmasını gerektirmektedir (Aydın, 2013).

Dünyadaki ülkelerin farklılıkları kabullenme ve mültecilere karşı uyum sağlama adına gerçekleştirdiği diğer bir yaklaşım ise çok dilli eğitim yaklaşımıdır. Çok dilli olma olgusunun dünyada giderek yayılmaya başlaması ve göçlerin giderek artması ülkeler içinde çok dilli bir eğitim tartışmasını beraberinde getirmiştir (Baker, 2011). Çok dilli eğitim, önem sırasına göre önce anadilin öğrenilmesi daha sonra diğer dillerin öğrenimine geçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ball, 2010). Çok dilli eğitim programı, azınlık dillerin çok konuşulduğu ve ana akım kültürün kullandığı dilin bu bölgelerde dezavantajlı olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Banks, 2009; Tucker, 1999). ABD, Kanada, İsviçre, vb. çok dilli toplumların çoğu, bir toplum içerisinde birden fazla dilin konuşulmasına izin veren ve buna saygı duyan toplumlardır (CIMERA, 2004). Hornberger (2009), çok dilli eğitimi şu üç özellikte anlatmıştır. Çok dilli eğitim;

- Eğitim-öğretim sürecinde birden fazla dil kullanılmasına saygı gösterdiği için çok dilli,
- Farklı kültürlerden bakış açısına izin vererek farklılıklar arası diyalog ve anlayışa önem verdiği için kültürlerarası,
- Öğrencilerin sınıfa getirdikleri ve topluma kattıkları yerel, milli ve küresel değerleri bir arada sağladığı için çok dilli ve kültürler arası bir eğitim yaklaşımıdır.

Çokkültürlü ve çok dilli eğitim yaklaşımları günümüzde pek çok ülkede

uygulanmaktadır. Bu uygulamalar sırasında karşılaşılan avantaj ve dezavantajlara göre de yeniden şekillendirilmektedir. Ancak, çokkültürlü eğitim ve çok dilli eğitim bir taraftan da farklı tartışmalara sebep olmaktadır (Banks ve Banks, 2010; Canatan 2009). Şöyle ki, farklı ülkelerden toplanan veriler incelendiğinde, ülkelerin toplum içerisinde kültürel çeşitliliğe olumlu baktıkları halde bu farklı kültürlerin toplum içerisinde çok kültürlü olarak yer almasına açık olmadıkları görülmektedir. Diğer yandan, özellikle dini alanda çeşitliliğin çokkültürlülük tartışmalarında önemli olduğu da görülmektedir. Bir ülkede dinsel homojenlik yüksekse o ülkede dinsel çeşitliliğe karşı hoşgörünün azaldığı anlaşılmaktadır (Salili ve Hoosain, 2006). Benzer şekilde, özellikle Avrupa devletlerinde dil önemli bir ilke ve ülkeye kabulde önemli bir unsur olduğundan, dilsel çeşitlilik Avrupa’da hemen hemen hiç bir ülkede destek görmemekte ve Avrupa ülkeleri dilde homojen ve tekil bir yapıyı tercih etmektedirler (Canatan, 2009).

2.4.2. Türkiye’de mültecilere yönelik uygulanan eğitimde uyum politikaları

Türkiye’de göç olgusu, ülkenin kuruluşundan bu yana nüfus hareketlerini ve ülke nüfusunu etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Karakuş, 2016). 1950’lerden bu yana transit göç hareketlerine (Topçuoğlu, 2012) maruz kalan Türkiye’den 1960’larda Avrupa’daki işçi ihtiyacını karşılayabilmek için başta Almanya olmak üzere pek çok ülkeye insan göç etmiştir (İçduygu ve Kirişçi, 2009). Türkiye, 1990’lara kadar göç hareketlerini devlet tarafından düzenlemiş; ancak 1990’lara gelindiğinde ulus aşırı göç hareketlerinin yoğunlaşması Türkiye’deki göç hareketlerini de karmaşık bir yapıya dönüştürmüştür (Karakuş, 2016). 1990’lara kadar göç veren bir ülke olan Türkiye, özellikle 2010 yılında Orta Doğu ülkelerinde yaşanan ve “Arap Baharı” olarak adlandırılan terör ve iç çatışma olayları nedeniyle düzensiz ve karmaşık bir yapıyla uluslararası göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. Türkiye; Suriye, Irak, Afganistan gibi ülkelerde yaşanan savaş, terör ve iç çatışmalar sonrasında zorunlu göçe ev sahipliği yapmak zorunda kalmıştır (İçduygu ve Damla, 2012). Irak, Azerbaycan, İran, Özbekistan ve Afganistan gibi ülkelere birçok mülteci ve göçmen, terör, iç savaşlar, ekonomik sorunlar ve eğitim gibi nedenlerden dolayı Türkiye’ye göç etmeye başlamıştır (Ereş, 2015; İçduygu, 2012).

Bu süreçte, Türkiye, komşu ülkelerdeki savaş ve terörden kaçıp Avrupa’ya göç ederken transit geçiş yolu sağlamak isteyen mültecilerin ve savaştan kaçan sığınmacıların ilk ulaştıkları ülke haline gelmiştir (European Union-Migrant Integration Policy Index

[EU-MIPEX], 2014). 2011 yılında yaklaşık 400 Suriye vatandaşının Hatay'ın Yayladağı ilçesindeki Cilvegözü sınır kapısına gelmesiyle Suriye'den Türkiye'ye göç başlamıştır (Suriye Kriz Faaliyet Raporu, 2013). 5 Eylül 2019 tarihi itibarıyla Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı toplam 3 milyon 658 bin 250 kişi olmuştur (GİGM, 2019). Bu sayı sadece Suriyelilerin sayısıdır. Ancak, pek çok farklı ülkeden mülteci, günümüzde şartlı mülteci kapsamında Türkiye'de bulunmaktadır.

Türkiye'ye yapılan bu göçler, ülkenin sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve demografik yapısında değişikliklere yol açmıştır (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014). Bu nedenle, özellikle gelişmiş ülkelerde yıllardan beri önemli bir konu olan göç konusu, yaşanan bu gelişmeler sonrası bir göç koridoru haline gelen Türkiye'de de dikkat edilmesi gereken bir konu olmuştur (Ünal, 2014). Bu yüzden, dünyadaki sosyal ve siyasi gelişmeler nedeniyle büyük bir göç dalgasına maruz kalan Türkiye'nin bu göç hareketlerine ilişkin bir bakış açısı geliştirmesi gerektiği vurgulanmaya başlamıştır (İçduygu, 2006; Ünal, 2014).

Türkiye, bulunduğu konum ve tarihsel süreci nedeniyle pek çok farklı kültürü, etnik yapıyı ve çeşitliliği içinde barındıran bir toplum yapısına sahiptir. Ancak, son yıllarda Türkiye'ye yapılan göçlerle birlikte toplum içerisinde mevcut olan farklı dil, din, etnik köken ve kültürlere bağlı çeşitlilik daha da artmaya başlamıştır (Cigerci-Ulukan, 2008). Göçün yetişkinler üzerindeki etkisinin yanında göçten en çok etkilenenler ailelerinin göç etmesinden dolayı göçe zorlanan ve bu nedenle “pasif mülteci” olarak tanımlanan çocuklardır (Atasü-Topçuoğlu, 2014; Giani, 2006). 2011 yılında Suriye'deki savaş ve çatışmalardan kaçarak Türkiye'ye gelen insanların yarısından fazlasının çocuk olduğu bilinmektedir (Erdoğan, 2015; Ereş, 2015). Birleşmiş Milletler Eğitim Uzmanı Jennifer Roberts (2015) da göç eden Suriyeli nüfusun yaklaşık üçte birinin okul çağındaki çocuklardan oluştuğunu ifade etmiştir (UNHCR, 2015). Mültecilerin Türkiye'ye geldikten sonra da kendilerine yeni yaşamlar kurdukları ve çoğaldıkları düşünülürse bu sayı günümüzde daha da artmaktadır.

Türkiye, mülteci çocukların ülkeye göçle gelmesi sonrası 2012 yılından itibaren bazı politikalar oluşturmaya ve kararlar almaya başlamıştır. Savaş nedeniyle Türkiye'ye bir süreliğine “misafir” kapsamında gelen sığınmacıların Türkiye'de geçici olarak kalacağı düşüncesi nedeniyle alınan bu kararların uygulanması kendi dillerinde eğitim vermek şeklinde olmuş ve Türkçe öğretimi yapılmamıştır (Emin, 2016). Ancak, savaş nedeniyle göç veren ülkelerde savaş şiddetini arttırınca mülteci çocukların okullaşması

gerektiği gerçeği öne çıkmıştır. Mültecilerin bir kısmı sınırlarda oluşturulan kamplara ve çadır kentlere yerleştirilmiş ve mülteci öğrenciler kamp içinde ve dışında oluşturulan Geçici Eğitim Merkezleri'nde [GEM] eğitim almaya başlamıştır (Coşkun ve Emin, 2016; MEB, 2015). Bu merkezlerde, gönüllü öğretmenlerle birlikte Arapça öğretim programı ile eğitim yapılmaktadır. Ancak, kamplarda eğitim alan öğrencilerin sayısı Türkiye'de bulunan mülteci çocukların sadece %13'ünü kapsamaktadır (Emin, 2016). Mültecilerin büyük bir kısmı ise İstanbul, Ankara, Gaziantep gibi büyükşehirler başta olmak üzere Türkiye içine yayılmışlardır (Kaypak ve Bimay, 2016). Ülke içine dağılan mültecilerin çocukları eğitimlerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın izniyle yerleştikleri yerdeki en yakın devlet okulunda devam etmiştir (MEB, 2015).

Bu şekilde, ikili bir eğitim sistemiyle mülteci çocukların eğitim sorununu çözmeye çalışan Türkiye'nin bu konuda tam bir sonuç alamadığı anlaşılmaktadır. Nitekim, kamplarda okullaşma oranı yaklaşık % 90'lardayken kamp dışına yerleşen mülteci çocukların okullaşma oranının % 25 civarında olduğu görülmektedir (Coşkun ve Emin, 2016). Bu nedenle, kamp dışında eğitim gören mülteci çocuklar için ayrı bir politikanın uygulanması gerekmiştir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

2013 yılında kamp dışında kalan nüfusun kendisini ülke içinde daha çok hissettirmesi MEB, GİGM, AFAD ve YÖK gibi kurumların mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik adımlar atmasını sağlamıştır (Tolay, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı 26 Eylül 2013 tarihinde bir genelge yayımlayarak eğitimde mülteci öğrencilere ilişkin uygulama örneklerinin arttırılmasını ve bu konuda getirilecek çözümlerin desteklenmesini istemiştir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016). Ancak, Türkiye'nin bulunduğu bu çözüm yolları ve ikili okullaşma sistemi kısa vadede bir çözüm üretse de mülteci çocukların eğitim kalitesini arttırmak için uzun vadede eksik kaldığı söylenebilir. Ayrıca, Türkiye'de küresel eğitim, çokkültürlülük, çok dillilik gibi kavramların hakim olan ulus kültürünü ve milliyetçilik unsurunu yok edeceği düşünülməsi (Tezcan, 2000) çokkültürlü ve çok dilli eğitim yapılarının kullanımı zorlaştırmaktadır. Oysa ki, okullarda küresel bir eğitimin verilmesi, ulusal değerlerin yok sayılmasını değil, hem ulusal değerlerin hem de evrensel değerlerin bir arada bütüncül bir bakış açısı oluşturarak eğitime yansıtılmasını ifade etmektedir. Asıl amaç, ulusal bilincini kaybetmeden küresel bir eğitimin verilebilmesidir (Mundy ve Manion, 2008). Ancak, bu bakış açısının henüz kazandırılmamış olması dünyada uygulanan farklı yaklaşımların Türkiye'ye entegre edilmesini de zorlaştırmaktadır.

Gerek var olan eğitim yaklaşımlarının ülkeler tarafından kabul görmemesi gerekse uygulanan eğitim politikalarının uzun vadede kalıcı çözümler üretememesi yeni eğitim yaklaşımlarının ortaya atılmasına yol açmıştır. Geliştirilen yeni eğitim modellerinde, empati, saygı, farklılıkları kabullenme vb. beceri ve değerlere yer verilmeye başlanmış (Bredekamp ve Copple, 1997; Nguyen ve Benet-Martínez, 2013) ve sadece bu değerlerin verilmesinin yetmeyeceği kültürel farklılığın paralelinde kültürlerarası etkileşimin de artırılması gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır (Cummins, 1996; Parekh, 2002). Nitekim, mülteci öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunu, sadece bir kuruma yerleştirilme sorunundan ibaret değildir. Araştırmalar, hem dünyada hem de Türkiye’de göç eden bireylerin sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik olmak üzere her alanda uyum problemi yaşadığını ve bu nedenle akademik başarılarının düştüğünü göstermiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006).

Eğitim sistemi içerisinde sadece yeni göç eden mülteciler değil aynı zamanda göç edilen ülkede doğan ve ana akım kültür içerisinde büyüyen çocukların dahi akademik başarısının diğer öğrencilere göre düşük olduğu belirlenmiştir (European Union [E.U.], 2012). Bu nedenle, farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler öğrencilerin kültürel yaşantılarını öğretim süreciyle ilişkilendirmelidir (Ladson-Billings, 2006; Olneck, 2004). Gay (2014), kültürel yaşantıları eğitim ortamlarına aktarılmayan bireylerin öğrenmeye ilişkin motivasyonunun düşük olduğunu ve bu nedenle derse katılım göstermediklerini belirtmiştir. Bu nedenle, hem öğretmenin dersi daha etkili işleyebilmesi hem öğrencinin derse katılımının artırılması hem de uzun vadede ülkenin eğitim sisteminde bir farklılığın yaratılabilmesi için kültüre duyarlı bir eğitimin verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2.5. Kültüre Duyarlı Eğitim

Kültüre duyarlı eğitim, hem akademik hem de sosyal anlamda devlet okullarında yabancı azınlık olarak görülen öğrencilerin kendi kültürleriyle okul programında verilen kültür arasında bağlantı kurarak öğrencinin eğitim sürecine katılımını ve motivasyonunu artırmaya çalışan bir eğitim reformu olarak ortaya çıkmıştır (Ladson-Billings, 1994; Vavrus, 2008). Gay (2014) da kültüre duyarlı eğitimi, eğitim ortamında bulunan tüm öğrencilerin başarısını sağlayabilmek için öğrencilerin ilgi, tutum ve öğrenmeye karşı olan yaklaşımlarını etkileyen kültürel içeriğin resmi içeriğe entegre edilmesi olarak tanımlamıştır.

Ladson-Billings'in (1994) "Culturally Relevant Teaching" olarak Gay'in (2014) ise "Culturally Responsive Teaching" olarak tanımladığı kültüre duyarlı eğitim kuramı Türkçe'ye bazı araştırmacılar tarafından (Aydın, 2013) "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim" şeklinde çevrilse de kuramın içeriği ve tanımı doğrultusunda bu araştırmada "Kültüre Duyarlı Eğitim" olarak adlandırılması tercih edilmiştir. Kültüre duyarlı eğitim ve kültüre duyarlı pedagoji kavramları, ortaya atan araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklansalar da aslında iki kavram da temelde sınıf içerisinde görülen farklılıkların eşitlik ve adalet çerçevesinde değerlendirilmesini ve farklı kültürlerle sahip bireylerin kültürlerinin eğitim içeriğine dahil edilmesini kapsamaktadır.

Kültürel içerikli bir eğitim, farklı öğrenme stil ve stratejileri kullanarak öğrencilerin okulda öğrendiği teorik bilgilerle dış çevrede yaşanan sosyo-kültürel gerçeklik arasında bağ kurmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, alanyazında kültüre duyarlı eğitim bir yöntem ya da yaklaşım değil temellendirilmiş bir kuramdır. Bu nedenle, kültüre duyarlı eğitim çerçevesinde sınıflarda nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği belirtilmekte; fakat kültüre duyarlı eğitime göre ders işlenirken hangi yöntem ve stratejilerin kullanılacağına ilişkin bir süreçten bahsetmemektedir. Ancak, kültüre duyarlı eğitim kuramı çok boyutlu yapısı gereği, öğrenme süreci, sınıf iklimi, öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel ve sosyal etkileşimi gibi bireyde üst düzey başarı sağlayacak durumları kapsamaktadır.

Kültüre duyarlı eğitim kavramı, 1975 yılında Genova Gay tarafından ortaya atılmıştır. Özellikle 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde sınıf içerisinde her üç öğrenciden birinin farklı kültürden gelmiş olması, her yedi öğrenciden birinin evinde ıgilizce dışında bir dil konuşuyor olması ve bu sayıların gelecekte daha artacağı gerçeği eğitim sisteminin geleceği için üzerinde durulması gereken önemli bir konu haline gelmiştir (Villegas ve Lucas, 2002). Bu nedenle, eğitim ortamlarında ırkçılık ve ayrımcılığın önüne geçebilmek için yeni arayışlar içine girilmiş ve farklı kültürlerle sahip öğrencilerin eğitim sistemi içerisine nasıl dahil edilebileceği ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sınıflarında eğitim veren öğretmenlere bu eğitimin nasıl verilebileceği tartışılmıştır (Gay, 2014; Villegas ve Lucas, 2002).

Önceleri sınıflarda artan bu farklılıkların fark edilmesi için öğretmen eğitiminde çokkültürlü ve çok dilli eğitim ile ilgili birkaç ders verilmiş; ancak bu derslerin de isteğe bağlı olması nedeniyle beklenen etki sağlanamamıştır (Goodwin, 2002). Ladson-Billings,

bir araştırmasında bu kuram için çalışmaya başlama nedenini, Amerika’da özellikle, ırk ayrımcılığına dayalı olarak kültürel faktörlerin göz ardı edilmesi ve öğretmenlerin sınıflarında beyaz Amerikalı olmayan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çaba göstermemesi olarak açıklamıştır (Ladson-Billings, 2006).

Kültüre duyarlı eğitim, bir sınıfta bulunan farklı kültürlerden öğrencilerin sadece akademik başarısını değil aynı zamanda kültürel ve sosyal başarısını da konu edinmektedir (Ladson-Billings, 2006, Gay, 2014). Çünkü, araştırmalar, sınıf içerisinde kültürel ve sosyal açıdan görmezden gelinen bireylerin akademik başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir (Gay, 2014; Olneck, 2004). Oysa ki, kültüre duyarlı eğitim kuramının öncülerinden Ladson-Billings (1994) eğitimde üst düzey başarının; akademik başarı yanında kültürel yeterlilik, sosyal farkındalık ve toplumda sorumlu bir birey olmak gibi unsurları barındırdığını ifade etmiştir. Bu nedenle, kültüre duyarlı eğitim, sınıf içerisinde bulunan farklı kültürlerden öğrencilerin deneyimlerinin öğretilen konu ile ilişkilendirilmesini son derece önemli görmektedir (Ladson-Billings, 2006). Gay (2014), kültüre duyarlı eğitimin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Kültüre duyarlı eğitim; geçerlidir.
- Kültüre duyarlı eğitim; kapsamlıdır.
- Kültüre duyarlı eğitim; çok boyutludur.
- Kültüre duyarlı eğitim; destekleyicidir.
- Kültüre duyarlı eğitim; dönüştürücüdür.
- Kültüre duyarlı eğitim; özgürlükçüdür.

Gay (2014), kültüre duyarlı eğitimin, öğrenme ortamlarında kültürel çeşitliliğin önemini kabul ederek farklı öğretim stilleri uyguladığı ve bireyin hem kendi kültürüne hem de farklı kültürlerle değer vermesini sağladığı için geçerli ve doğrulayıcı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, kültüre duyarlı eğitim, bireyin kültürel kaynaklar üzerinden farklılıklara ilişkin sosyal, siyasi ve entellektüel öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olduğu ve bireyde bütüncül bir gelişim sağladığı için kapsayıcı bir yapıya sahiptir (Ladson-Billings, 1992). Kültüre duyarlı eğitim, bireylerin sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeyen aynı zamanda kültüre dayalı öğrenmelerle sınıf ortamı, öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretim teknikleri, performans değerlendirmelerini kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımdır (Gay, 2014). Ayrıca, kültüre duyarlı eğitim, bireylerin özgüven ve

cesaretlerini arttırarak daha başarılı ve daha iyi birer birey olmalarına yardımcı olduğu için destekleyicidir (Shor, 1992).

Gay (2014), kültüre duyarlı eğitimin dönüştürücü özelliğini iki odak noktada anlatmıştır. Birincisi, geleneksel eğitim sistemi içerisinde değiştirilemez bir hale gelmiş olan program içeriği ve kalıplaşmış kültürel söylemlerle mücadele etmektir. İkincisi ise, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ırkçılık, önyargı, ayrımcılık gibi davranışlarla başa çıkabilmeleri için bireysel yeterliklerinin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve bu konudaki öğrenilmiş çaresizliklerinin giderilmesidir (Banks, 1991; Banks, 2000; Gay, 2014; Holiday, 1985). Ayrıca, kültüre duyarlı eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ana akım düşüncenin dayattığı bilgi birikiminden ve kısıtlamalarından kurtardığı için özgürleştiricidir (Chapman, 1994; Ladson-Billings, 1994; Lipman, 1995).

Tüm bu özellikler kapsamında kültüre duyarlı eğitimin, kültürel unsurları dikkate alarak tüm öğrencileri sosyal, duygusal ve demokratik ve kültürel açıdan donanımlı şekilde yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olduğu söylenebilir. Ladson-Billings (1994) de bütün farklılıklara karşın öğrencilerin akademik açıdan başarılı, kültürel açıdan yetkin ve eleştirel bir bilince sahip olacak şekilde yetişmesi gerektiğini vurgulamış ve kültüre duyarlı eğitimin akademik başarı, kültürel yetkinlik ve eleştirel kültürel bilinç olmak üzere üç temele dayandığını ifade etmiştir (Howard, 2003; Ladson-Billings, 1994). Ladson-Billings (1994)'e göre; bütün farklılıklara karşın tüm öğrenciler akademik başarının nasıl bir şey olduğunu tecrübe etmeli ve okullarda öğretilen temel bilgileri edinebilmelidir. Ayrıca, eğitim ortamlarında öğrenciler aidiyet duygusu geliştirebilmeli ve kendilerini buranın bir parçası olarak hissedebilmelidir. Bireylere akademik başarı sağlayacak bilginin yanında, kendi kültürünü korumanın ve yeni kültürleri öğrenmenin de yolları öğretilmelidir. Ek olarak, öğrenciler eşitsizlik, ayrımcılık, adalet, vb. konularda eleştirel bir bilinç geliştirmeli ve bütün dezavantajlarına karşın aktif birer vatandaş olarak yetiştirilmelidir (Ladson-Billings, 1994).

Kültüre duyarlı eğitimin en önemli özelliğinin sadece öğretilmesi hedeflenen kültürün değil kaynak kültürün de öğretim sürecine taşınarak derslerde öğrencilere farklılıklara saygı, empati, önyargılardan arınma becerileri kazandırmak ve kültürlerarası iletişim ve etkileşim sağlamak olduğu söylenebilir. Bireye kazandırılmak istenen bu becerilerle farklı kültürlerin bir arada olmasının yarattığı zenginliğin fark edilmesi ve kültürel duyarlılığın sağlanması amaçlanmaktadır (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1994; Vavrus, 2008).

Günümüz toplumlarının çok boyutlu ve çok kültürlü yapısı göz önünde bulundurulursa, gerek dünyada gerekse Türkiye’de küresel bir eğitim temelinde kültüre duyarlı öğretimin gerçekleştirilmesi ve hem mülteci öğrencilerin hem de ana akım kültürden olan öğrencilerin kültürel değerle donatılmış aktif bireyler olarak yetişmesi önemlidir. Kültüre duyarlı eğitim sayesinde, bireyler kendi kültürleri içerisinde alıştıkları bakış açısının dışına çıkarak kendini farklı olanın yerine koyabilecek ve ayrıca başkalarının kendi kültürünü nasıl algıladığını da anlayabilecektir. Bu da sınıflarda yabancı olarak görünen mülteci çocukların eğitim sürecine daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olacaktır. Bunun için de aktif, katılımcı, demokratik ve eleştirel vatandaş yetiştirmede önemli rol oynayan sosyal bilgiler dersine büyük görev düşmektedir.

2.6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kültüre Duyarlı Eğitim

Kültüre duyarlı eğitim, eğitim ortamlarında dil, din, etnik köken, vb. farklılıkların farkında olmayı sağlayacak, önyargı ve kalıp yargıları önleyecek, eşitlik ve adalet konularında eleştirel bakış açısını kullanabilecek bireyler yetiştirmeye yönelik bir eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gay, 2014). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimde aktif hale gelebilmesi ve diğer öğrencilerle etkileşimli bir eğitim alabilmesi için kültüre duyarlı bir eğitimin sağlanması önemlidir (UNESCO, 2015). Böyle bir eğitimin sağlanabilmesi için de öncelikle kültürlerarası etkileşim ve etkin katılımının sağlandığı bütünleştirici, çokkültürlü ve küresel bir sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir (Cırık, 2008; Sakız, 2016).

Dil, din, etnik köken, cinsiyet, vb. farklılıklara sahip bireylerle kültürel etkileşimin sağlanması ve küresel bir eğitim ortamının oluşturulması özellikle ortaokul basamağında sosyal bilgiler dersinde mümkündür. Sosyal bilgiler, eğitim sistemi içerisinde özellikle kültürel aktarımın, farklılıklara saygının ve karşılıklı bağımlılık ve bağlılık temelinde küresel bağlantıların öğretilmesini amaçlayan bir derstir (Öztürk, 2015). Ayrıca, ortaokul basamağında göç ve göçün yarattığı etkilere ilişkin tarihsel ve güncel bilgiler bireylere sosyal bilgiler dersinde verilmektedir. Gerek sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarında gerekse kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerlerde bu özellikler sürekli vurgulanmıştır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türkiye Yeterlik Çerçevesi kapsamında sekiz yeterliğe yer verilmiştir. Bu yeterlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik,

öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı ve kültürel farkındalık ve ifade şeklindedir (MEB, 2018). Bu yeterlikler içerisinde verilen “Kültürel Farkındalık ve İfade” ve “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler” kapsamında bireyin sahip olması gereken yetkinlikler açıklanmıştır. Bu yetkinliklere sahip olan bireylerin, sosyo-ekonomik gelişme ve kültürlerarası etkileşime ilgi duyması, dil, din, etnik köken, cinsiyet, vb. farklılıklara değer vermesi, diğer insanlara saygı duyması ve hem önyargılarla başa çıkmaya hem de uzlaşmaya hazırlıklı olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, sosyal bilgiler dersinin görevlerinden birinin de akademik başarısı yüksek bireylerden çok temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Ladson-Billins’in (1994) kültüre duyarlı eğitimin temelini dayandığı unsurlardan kültürel yetkinlik ve eleştirel-kültürel beceri unsurları düşünüldüğünde, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bireylere kazandırılması hedeflenen empati, kalıp yargıyı ve önyargıyı fark etme ve sosyal katılım becerileri ile adalet, duyarlılık, eşitlik, saygı, yardımseverlik gibi değerlerin de kültüre duyarlı eğitim anlayışına hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca, programda verilen Birey ve Toplum öğrenme alanında “ben” ve “biz” olma süreçlerini içeren yaklaşımlara odaklanılmakta ve öğrencilerin bu süreçlere ilişkin kültürel faktörleri değerlendirmelerine yardımcı olunması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, Kültür ve Miras öğrenme alanında Türkiye’nin milli kültüründen hareketle dünya kültürel mirasının değerlendirilmesi gerektiğine ve farklı kültürlerin dünyayı zenginleştirdiğine vurgu yapılmaktadır. Sosyal bilgiler Öğretim Programında küresel ve kültüre duyarlı bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli bir adım olan Küresel Bağlantılar öğrenme alanında dünya sorunlarına çözüm üretebilecek ve farklılıkları fark etmeyi sağlayacak unsurlara yer verildiği görülmektedir. Özellikle “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştır” ve “Farklı kültürlerle saygı gösterir” kazanımlarının verilmesi sosyal bilgiler dersinin kültüre duyarlı eğitim anlayışına hizmet edebileceğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bu nedenle, mülteci öğrencilerle Türkiye’de yaşayan ana akım kültüre sahip öğrencilerin kültürel etkileşiminin sağlanması, öğrencilerin birbirlerine empati ile yaklaşarak dil, din, etnik köken, cinsiyet, vb. farklılıklarına saygı göstermesi için sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bir toplumu sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel açılardan etkileyen ve o toplumda bir değişim ve dönüşüme sebep olan göç olgusu, sosyoloji, ekonomi, uluslararası ilişkiler, coğrafya ve eğitim gibi pek çok alanın çalışma konuları arasında yer almıştır. Alanyazında göç konusuna ve onun eğitime etkisi bağlamında ortaya atılan alternatif yaklaşımlara ilişkin yapılmış yurt içi ve yurtdışı pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmada temelinde göç ve eğitim bağlamında ele alınan araştırmalardan kültüre duyarlı eğitim ile ilgili alanyazın anlatılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de göç ve eğitim bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında; ağırlıklı olarak çokkültürlü eğitim, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve tutumları, görüşleri, mülteci çocukların eğitimi ve 2010 yılı sonrasında yaşanan savaş nedeni göçlerin göç alan ülkelerin eğitimlerine nasıl etki ettiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca, hem dünyada hem de Türkiye’de kültüre duyarlı eğitimin bir kuram ya da bir eğitim yaklaşımı olarak ele alındığı ve genellikle mültecilerin en büyük sorunu olarak görülen dil konusuna odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yapılan çalışmalar genellikle, kültüre duyarlı eğitim kapsamında göç edilen ülkenin ana dilinin öğretimini ele almıştır.

Sosyal bilgiler eğitimi temelinde bakıldığında ise, kültüre duyarlı eğitim kapsamında ele alınan, öğrencilerde farklı kültürlerle ilişkin bir kültürel farkındalık yaratma ve sınıf ortamında kültürel etkileşim sağlamaya ilişkin bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanyazınında kültüre duyarlı eğitim ile bağlantılı olmasa da genellikle son yıllarda çokkültürlü eğitim çalışmalarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, araştırmanın temelini oluşturan kültüre duyarlı eğitim çalışmalarına yurt içi ve yurtdışı araştırmalar bağlamında yer verilmiştir. Ayrıca, Türkiye’de göç, göçün yarattığı etkiler ve çokkültürlülük bağlamında yapılan araştırmalardan da mevcut durumun anlaşılabilmesi için kısaca söz edilmiştir.

Alanyazında mülteci öğrencilerin eğitim konusunda yaşadıkları sorunları anlatan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda genellikle mülteci öğrencilerin dil ve sosyal uyum konusunda yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Atasü-Topçuoğlu (2014) Türkiye’deki mülteci çocukların ihtiyaçlarını ve yaşadıkları hak ihlallerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında Ankara ve İstanbul’da bulunan yabancı uyruklu mülteci çocuklar ve aileleriyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’ye yapılan göçlerin eğitim, politik baskıdan uzaklaşma, dini ve etnik çatışmalardan kaçış ve

daha iyi koşullarda yaşama nedenlerinden kaynaklandığı; öğrencilerin Türkiye’de eğitime erişim, dil öğrenimi, sağık hizmetlerine erişim, beslenme, barınma, hukuki ve psikolojik destek, vb. konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların ise bilgilendirme kampanyaları, rehabilitasyon, koruma, entegrasyon ve çokkültürlü çalışmalarla giderilebileceğı öne sürülmüştür. Saracaloğılu (2014) araştırmasında göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkilerini belirlemek amacıyla öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, mülteci öğrencilerin yaşadıkları mahalleleri ve öğrenim gördükleri okulları güvenli görmedikleri, diğerk arkadaşları tarafından dışlandıkları ve dil ve kendini ifade konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler de öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını, bu yüzden şiddet eğiliminde olduklarını ve mülteci öğrenciler için uygun eğitim ortamını sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler ise velilerin eğitim seviyesinin çok düşük olduğunu, uygun eğitim ortamları sağlanmadığı için öğretmenlerin okullarında çalışmak istemediğini ve bu nedenle eğitim öğretim kalitesinin de düştüğünü söylemişlerdir. Tanay Akalın (2016) araştırmasında Suriyeli mülteci çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla Geçici Eğitim Merkezlerinde çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda; Suriyeli çocukların ekonomik sorunlarının olduğu, arkadaşlarıyla geçimsizlik yaşadıkları ve derse karşı ilgisiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler mülteci çocukların bir sorunu olduğunda danışacakları bir uzmanın da bulunmadığını belirtmişlerdir. Özer, Komşuoğılu ve Ateşok (2016) araştırmalarında Türkiye’de, Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili oluşturulan politikaların sürecinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de Suriyeli mülteci çocukların hoşgörüsüzlük, uyum, dil öğrenimi gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiş ve çözüm önerileri olarak da bu çocukların temelde bir mülteci eğitimi hakkına sahip olması, oluşturulacak politikalarla sorun ve mülteci çocuk odaklı bir eğitim bakış açısının geliştirilmesi gerektiğı vurgulanmıştır. Sağlam ve İlkten Kambur (2017) da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerine uygulamak üzere Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğı geliştiren araştırmacılar, araştırma sonucunda; erkek öğretmenlerin mülteci çocuklara eğitim konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre iletişim haricinde mülteci çocuklara yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Benzer

şekilde, Erdem (2017) de sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında görüşme ve gözlem yoluyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretim sürecinde temel sorunun dil yetersizliği sorunu olduğu, öğretmenlerin içeriği mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyemedikleri, materyallere ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin mülteci çocuklara eğitim verme konusunda mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler alanında mülteci çocuklara ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Topkaya ve Akdağ, 2016; Tuncel, 2017). Ayrıca, araştırmacının bu konuda hazırlamış olduğu bildiriler de bulunmaktadır. Günel ve Pehlivan (2017a) “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değişen ve Değişmeyen Göç Olgusunun İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında tarihsel süreçte göç olgusunun sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl şekillendirildiğini anlamaya çalışmış ve 2005 programının uygulamada kaldığı 10 yıllık süreçte göç konusunun ders kitaplarında nasıl yer aldığını belirlemiştir. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler ders kitapların göç konusunun kavimler göçü ve Almanya’ya göç konularıyla sınırlı kaldığı; özellikle son zamanlarda yaşanan savaş ve teröre bağlı göç olgusunun ders kitaplarında yer almadığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler eğitimine ait alanyazında, çokkültürlü eğitime ilişkin çalışmalar genellikle kuramsal çalışmalar olmakla birlikte (Açıkalın, 2010; Başbay ve Bektaş, 2009; Cırık, 2008; Çelik, 2008) algı ve tutum belirleme ve ölçek geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarına ilişkin bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapmış ve Ponterotto ve arkadaşları tarafından hazırlanan bir ölçeği Türkiye’ye uyarlamıştır. Hazırlanan ölçek, Tokat ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli bir sonuç verirken geçerlik konusunda tek boyutluluktan kaynaklı bir sorun yaşandığı belirtilmiştir. Yavuz ve Anıl (2010) da öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik uyarlamasını yapmışlardır. 214 öğretmen adayına uyguladıkları ölçek sonucunda; ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu, ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Başbay ve Kağnıcı (2011)’nin çalışmasında “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” adında bir ölçek geliştirme çalışması yaparak ölçeği öğretim elemanları üzerinde uygulamışlardır. Ölçekte çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri ve öğretim elemanlarının algılarını belirlemek

amaçlanmıştır. Araştırmada ölçeğin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçecek nitelikte ve psikometrik özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bahadır (2016) Kocaeli ilinde görev yapan 50 sosyal bilgiler öğretmeninin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin algısını araştırmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları, ancak çokkültürlü bir eğitimin verilmesi konusunda öğretmenlerin yarıya yakınının olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim altında bir tema olan anadilde eğitim konusunda görüş belirtirken bir devlet dilinin olması gerektiğini ifade etmişler ve bu sağlanmazsa devlet bütünlüğünün tehlikeye gireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair sınıf içi uygulamalar hakkında da bilgi sahibi olmadıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi temelinde kültüre duyarlı eğitim bağlamında ele alınan Tuncel (2017)’nin öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırma dışında bir araştırma bulunmamaktadır.

2.7.1. Yurtdışında kültüre duyarlı eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar

Aronson ve Laughter (2016) araştırmasında kültüre duyarlı eğitime dayalı içerik zenginleştirme çalışmalarının ve sınıf içi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına katkısını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonrası öğrenci akademik başarılarının, öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının ve duyuşsal becerilerinin arttığı ve öğrencilerde eleştirel düşüncenin geliştiği belirlenmiştir.

Chicola (2007) araştırmasında, sosyal bilgiler dersinde öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sahip olduğu önyargılarının kültüre duyarlı eğitim ile kırıldığı ve öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda eğitim vermede bilgi, beceri ve değer boyutunda daha fazla kazanıma ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Evans (2017), yaptığı karma yöntem araştırmasında öğretmen adaylarının kültürel açıdan duyarlı öğretme öz-yeterlik inançlarını demografik ve farklı değişkenler açısından incelemiş ve bu inancı etkileyebilecek faktörlere ilişkin bireylerin algısını anlamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının farklı kültürlerden bireylerle çalışmasının ve bu konuda kurslara gitmesinin özyeterlik inançları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Gere, Buehler, Dallavis ve Haviland (2009) araştırmasında, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin kavramları nasıl algıladığını anlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin algılarını ırksal yapıları ve kalıp yargılarının oluşturduğu ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin bir eğitim almamalarının öğrencilerde farklı kültürlere ilişkin önyargıya sebep olduğu; ancak kültüre duyarlı eğitime dair uygulamalar yapıldığında bu önyargıların kırılabildiği anlaşılmıştır.

Gorham (2013) araştırmasında kültüre duyarlı eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl uygulandığını incelemiştir. Karma desen araştırma yaklaşımıyla yapılan çalışmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, gözlemlenen öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim amaçlarına uygun şekilde ders işlemeye çalıştıkları, fakat okul yönetimi, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle bu uygulamaların kesintiye uğradığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmada kültüre duyarlı eğitime ilişkin mentörlük yapılması ve destek sunulması durumunda öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime yönelik uygulama becerilerinin arttığı anlaşılmıştır.

Kidd, Sa'nchez ve Thorp (2008) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı eğitime yönelimlerinin incelenmesini amaçlamıştır. 19 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının deneyimlerinin kültüre duyarlı eğitim uygulamalarını şekillendirdiği, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime yönelim noktasında öğretmen adaylarına bilgi ve beceri kazandırdıkları ve öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitim konusunda bilgi ve becerisini arttırmak amacıyla lisans eğitiminde kültürel çeşitliliğe dair ortamların hazırlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Lenski, Crumpler, Stallworth ve Crawford (2005) araştırmalarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin hazırbulunuşluklarının ve kültüre duyarlı eğitime ve kültürel çeşitliliğe ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, oluşturulan tartışma gruplarında öğretmen adayları tarafından kendi kültürlerinin ve farklı kültürlerin arasındaki ilişkinin fark edildiği, bireylerin davranışlarında kültürel mirasın öneminin ve kültürel deneyimlerinin öğrenme sürecine aktarılmasının önemli olduğunun anlaşıldığı belirlenmiştir.

Namatovu (2015) araştırmasında, matematik öğretmenlerinin kültüre duyarlı eğitime ilişkin algısını ve bu algının eğitim-öğretim süreçlerini nasıl etkilediğini

incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak desenlenen araştırmada dört matematik öğretmeniyle görüşülmüş ve araştırmada öğretmenler, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sınıfa farklı deneyimlerle geldiklerinin farkında olduklarını ve kültüre duyarlı eğitim konusunda olumlu bir görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin, kültüre duyarlı eğitimin vurguladığı akademik başarı, kültürel yetkinlik ve eleştirel-kültürel bilinç kazandırma konusunda sınıf içi uygulamalara yer veremedikleri de araştırmada belirlenmiştir.

Phuntsog (2001) araştırmasında öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitimin önemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 33 öğretmenle yürütülen araştırmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitiminde kültüre duyarlı eğitimin önemli olduğunu belirttiği ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin verilen derslere ve kurslara katılma konusunda istekli olduklarını söyledikleri belirlenmiştir.

Prater ve Devereaux (2009) ise yaptıkları derleme araştırmalarında kültüre duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesinde akademisyenlerin önemli olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazanacakları en etkili alanın öğretmen yetiştirme programları olduğunu ifade etmişlerdir.

Robinson (2010) doktora çalışmasında, kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin sınıflarında yapmış oldukları kültürel değerlere duyarlı inanç ve öğretim uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. 200 öğretmenle çalışma yapan araştırmacı araştırmasonda very toplama aracı olarak anketi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının gerekli ve etkili olduğunu düşündükleri ve derslerinde kültüre duyarlı eğitim uygulamalarını sürekli kullandıkları tespit edilmiştir.

Skepple (2011) araştırmasında, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının kültüre duyarlı sınıf öğretmenleri yetiştirme konusundaki etkisine ilişkin öğretmen adayları ve akademisyen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği programlarının kültüre duyarlı öğretmen yetiştirme konusunda hazırbulunuşluk kazandırma düzeyine sahip oldukları, ancak kültüre duyarlı öğretmen yetiştirilmesinde gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılabilmesi için öğretmen adaylarına alan deneyimleri sağlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Silverman (2010), öğretmen adaylarının kültürel farkındalık, kültürel farklılık ve çokkültürlülük kavramlarına ilişkin öz-yeterlik algısını ve çokkültürlü eğitime dair

görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasını karma yöntemle desenlemiştir. Araştırmada 88 öğretmen adayından 36'sının öz-yeterlik algısının yüksek olduğu, öğretmen adaylarının farklı kültürlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyine sahip olsalarda sorumluluk almak istemediklerini ve öğretmen adaylarının farklı kültürlerle çalışmak yerine ana akım kültürden bireylerle çalışmayı tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının kültüre ilişkin derslere yönelimlerinin de düşük olduğu ve bu konuda öğretmen adaylarının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Siwatu (2007) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, geliştirdiği ölçeği kullanmış ve araştırmasını karma yöntemle desenlemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının farklı kültürden gelen öğrencilerle etkili iletişim geliştirme konusunda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu, ancak konuşulan dil İngilizce dışında bir dil olduğunda öz-yeterlik inançlarının düştüğü belirlenmiştir.

Siwatu (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarının çokkültürlü öğrenme ve öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde farklı kültürlerden öğrencilerle birlikte çalışmaya sıcak bakmadıkları; bu öğrencilerin aileleriyle de işbirliği geliştirme konusunda girişimde bulunmadıkları ve özellikle dil konusunda farklı kültürden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim verirken kaygı duydukları belirlenmiştir.

Siwatu, Polydore ve Starker (2009), öğretmenlerinin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin öğretime ilişkin öz-yeterlik algılarının belirlenmesini amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkileşimde bulunma açısından öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu; ancak farklı dilde iletişim kurma ve kültürel uyumsuzlukları iyileştirme konusunda öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu belirlemiştir.

Snider (2015) araştırmasında kültürel farklılıkların yoğun olduğu bölgede öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını, kültüre duyarlı eğitimin uygulanması süreçlerini ve bu uygulamaların öğrenci başarılarıyla arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem deseniyle yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının görev

sürelerine göre farklılaştığı, kültüre duyarlı eğitim uygulamalarıyla öğrencilerin okuma düzeyleri arasında istatistiksel anlamda bir korelasyonun bulunduğu ve matematik başarıları açısından bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Thompson (2012) öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime ilişkin algısını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında Florida'da bir lisede görevli 15 öğretmen ile görüşmüş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitimin sınıflarda uygulanmasına destek verdikleri, fakat bu konuda yeterince eğitim almadıkları için eğitim-öğretim sürecini yönetmede sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Kültüre duyarlı eğitim ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, yurtdışında kültüre duyarlı eğitime dair kapsamlı araştırmaların yapıldığı, genellikle öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim konusundaki öz-yeterliklerini ve öğretmen ve öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin algısının belirlenmeye odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, sosyal bilgiler alanında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin algısını belirlemeye yönelik bir çalışmanın bulunduğu görülmüştür.

2.7.2. Yurtiçinde kültüre duyarlı eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar

Karataş (2016) araştırmasında sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumunu incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programının kültüre duyarlı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve değerleri öğretme konusunda sınırlı olduğu, programın çoklu yapıyı ve çeşitliliği yansıtmada konusunda esnek olmadığı ve sınıf öğretmenliği programının öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı bir eğitim-öğretim süreci sağlamadığı belirlenmiştir.

Karataş (2018) araştırmasında sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma hem nitel hem de nicel verileri barındıran karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazandırması bakımından sınırlı olduğu; ders içeriklerinde kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili konulara sınırlı şekilde yer verildiği, öğrenme-öğretme süreçlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitim ilkelerine göre tasarlanmadığı ve öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunda yeterli mesleki ve pedagojik bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Karataş ve Oral (2015) araştırmalarında çeşitli branşlarda eğitim veren

öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiş ve 25 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi için eğitim ortamlarında kültürel değerlere duyarlı olması gerektiğini söyledikleri; ancak kendilerini kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları yapma konusunda yeterli donanıma sahip olarak görmediklerini belirttikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca, eğitim sistemleri ve öğrenme ortamlarının farklı kültürlerden gelen bireylerin ihtiyacına göre şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kotluk (2018) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını ve görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları konusunda olumlu görüş belirttikleri, ancak nasıl öğretileceğine dair kaygı yaşadıkları ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan bazılarının kültürel değerlere duyarlı öğretimin uygulanmasını gerekli bulurken bazılarının ise bu yaklaşımın toplumu olumsuz etkileyebileceğine dair görüş belirttikleri anlaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları yüksek olsa da bu durumun öğrenme-öğretme sürecine pek yansıtılamadığı da tespit edilmiştir.

Paksoy (2017) araştırmasında kültürel farklılıkların yoğun olduğu yerlerde öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim-öğretim sürecine nasıl kattığına ilişkin deneyimleri anlamayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültüre duyarlı eğitim, vb. kavramlara ilişkin bir algıya sahip oldukları, ancak sınıflarında bulunan farklı kültürden öğrencilerle yüzeysel bir iletişim kurdukları anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin neler olduğu konusunda bilgi sahibi oldukları; ancak bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik mesleki bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Tuncel (2017) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bireyler olmalarının nasıl sağlanacağına ilişkin bir eylem araştırması desenlemiştir. 40 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrasında öğretmen adaylarının kendi kültürel değerlerini ve öğrencilerinin kültürel deneyimlerini öğrenmeye ilişkin bir farkındalık kazandıkları ve

kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına ilişkin çeşitli stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Yurt içinde kültüre duyarlı eğitimle ilgili alanyazın incelendiğinde, çalışmaların yurt dışında yapılan araştırmalara göre daha sınırlı olduğu, genellikle çokkültürlülük bağlamında çalışıldığı ve sadece bir tane sosyal bilgiler eğitimine ait eylem araştırması niteliğinde öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmanın olduğu anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler ve mülteci çocuklar bağlamında kültürel etkileşim ve uyumu konu alan ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlayan bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıflardaki farklılıkları fark etmeyi, bu farklılıklara saygı göstermeyi ve bu farklılıklara zenginlik olarak bakmayı göstermesi açısından önemlidir ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde Araştırmanın dayandığı paradigma, araştırma deseni, araştırma ortamı, katılımcılar, araştırmacının rolü, geçerlik komitesi toplantıları, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi, inandırıcılık ve araştırma sürecinde yaşanan güçlükler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Dayandığı Paradigma

Paradigma, en temel anlamda, belirli bir zamanda yaşanan gerçekliğin belli bir yönünü anlatan, yeni öğrenmeler ve anlamlandırmalara yön veren ve birden fazla kurama dayalı olarak oluşan bir dünya görüşü olarak tanımlanabilir (Johnson, 2014). Başka bir deyişle, araştırmacıların bilerek ya da bilmeyerek o zaman diliminde yaşanan gerçekliği kabul ettikleri ve bu gerçekliğe göre araştırmalarını şekillendirdikleri, araştırmacıya bir nevi rehberlik işlevi gören üst düzey görüşlerdir (Glesne, 2015).

Dünyayı anlamlandırmanın sınırları çizilmiş bir biçimi olarak da tanımlanan paradigma kavramı ilk kez Thomas Kuhn tarafından ortaya atılmıştır. Thomas Kuhn, paradigma kavramıyla bilimdeki yeni gelişimleri bilim insanlarının paradigmal anlayışları çerçevesinde açıklamıştır. Bu paradigmal anlayış içerisinde bilimin ölçülebilir, genellenebilir ve tutarlı olarak gördüğü anlayışın aslında görüldüğü gibi olmadığını, her sosyal anlayış içerisinde tutarsızlıkların bulunabileceğini ve eski ve yeni dünya birbirinden tamamen farklı anlayışlar sunduğu için paradigmaların da ölçülemez olduğunu öne sürmüştür (Coe, 2017; Glesne, 2015). Kuhn'un bu anlayışı, o dönemde bilimde baskın olan pozitivist görüşün tam tersi yönde bir anlayış olduğundan bir meydan okuma olarak da nitelendirilmiştir (Nisbet, 2005; Patton, 2014). Bu anlayış her ne kadar nitel araştırmanın temelini oluşturmak için ortaya atılmış olmasa da sonrasında nitel anlayışla oluşan fenomenoloji, postmodernizm gibi gelenekler tarafından da desteklenmiştir (Coe, 2017).

Glesne (2015) araştırmalarda kullanılan kuramları pozitivism, yorumlamacılık, eleştirel kuram ve postyapısalcılık olarak dört paradigmatic alana ayırmış ve bu alanlarında birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da, savaş, terör, vb durumlardan dolayı Türkiye'ye gelen mültecilere karşı toplumsal alanda yaşanan ve normal karşılanan ayrıştırmanın eğitime yansımalarının olduğu ve mülteci öğrencilerin eğitim yaşamlarında dışlanma, ayrıştırma, kabul görmeme gibi bir takım sorunlarla karşılaştıkları ön koşul olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın temeli eleştirel

paradigmaya dayanmaktadır. Eleştirel paradigmaya dayalı araştırmalar tarihsel süreçte yaşanan etnik, ırksal ve cinsiyete dayalı olgu ve olayların tarihsel ve güncel koşullarını eleştirel bir gözle inceler ve bu koşulların iyileştirilmesine yönelik çözüm yolları araştırır (Lincoln ve Guba, 2000). Bu araştırmada da sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve mevcut durumu değerlendirerek daha iyiye götürmek amaçlanmaktadır.

3.2. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin de bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve sosyal bilgiler öğretimindeki mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak amaçlanmaktadır. Araştırma, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilere ilişkin kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları anlamlandırmayı ve bu sorunların iyileştirilmesine ilişkin sürecin ayrıntılı olarak incelenmesini ve sürecin birbiriyle bağlantılı ve döngüsel olarak değerlendirilmesini kapsadığından eylem araştırması araştırmanın doğasına uygun bulunmuştur (Ferrance, 2000; Mills, 2011).

Eylem araştırması, toplumsal alanda değişimi ve iyileşmeyi sağlamak amacıyla toplanan verilerin sistemli bir şekilde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2013; Costello, 2003; Seggie ve Bayyurt, 2015). Diğer bir deyişle, eylem araştırması; bir sosyal olgu, olay ya da durumun içinde bulunan kişi ya da kişiler tarafından bulunduğu ya da gerçekleştiği ortam içerisinde sistematik olarak incelenmesi, geliştirmesi ve analiz edilmesi için yürütülen bilimsel etkinlik olarak tanımlanabilir (Cresswell, 2005; Ekiz, 2013; Gay, Mills and Airasian, 2006). Bu genel tanımlar kapsamında eylem araştırmasının alanyazında pek çok farklı tanımının bulunduğu görülmektedir. Dick (2002) eylem araştırmasını, döngüsel ve sarmal bir yapı içerisinde eş zamanlı ve birbirini destekleyen eylemlere ve araştırmalara olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Schoen ve Nolen (2004) ise bir araştırma sorusunu temelinde planlanması gereken, sistematik ve döngüsel bir veri toplama süreci gerektiren ve bu süreçte verilerin analizi ve raporlaştırmada araştırmacıya esneklik sağlayan bir araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. Özellikle eğitim alanında, pek çok eylem araştırmasına yön veren Mills (2011) ise eylem araştırmasını, eğitim sistemi içerisinde yürütülen faaliyetlerin ve bu faaliyetler içerisinde öğrencilerin nasıl bir öğrenme süreci

yaşadığının öğretmenler tarafından belirlenmesini ve bu süreci geliştirmeye ve iyileştirmeyi yönelik eylemlerin hazırlanmasını kapsayan sistematik bir süreç olarak tanımlamıştır. Tanımlar her ne kadar birbirinden farklı görünse de hangi alanda olursa olsun bütün tanımlarda, eylem araştırmasının derinlemesine bir inceleme gerektirdiği, döngüsel, sarmal ve sistematik bir süreç olduğu ve eş zamanlı eylemlere ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır (Berg, 2001; Crane ve O'Regan, 2010; Dick, 2002; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Mills, 2011; Schoen ve Nolen, 2004; Stringer, 2008).

Sistemli ve döngüsel bir çalışmayı gerektiren eylem araştırmasının bir takım özellikleri bulunmaktadır ve bu özellikler farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Berg, 2001; Ferrance, 2000; Freankel, Wallen ve Hyun, 2012; Hendricks, 2006; Mills, 2011; Johnson, 2014). Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Eylem araştırması sistematiktir.
- Eylem araştırması bir yanıtla başlamaz.
- Eylem araştırması esnek bir yapıya sahiptir.
- Eylem araştırmasında gözlemler düzenli olmalıdır.
- Eylem araştırması planlama gerektirir.
- Eylem araştırması bazen bir kurama gömülüdür.
- Eylem araştırması özgürlükçü ve eleştireldir.
- Eylem araştırması sadece nicel ya da sadece nitel araştırma değildir.
- Eylem araştırması uygulamalıdır.
- Eylem araştırması işbirliği ile yürütülür.
- Eylem araştırması sosyal, sarmal ve döngüsel bir süreçtir.

Alanyazın incelendiğinde, eylem araştırmasının farklı araştırmacılar tarafından sınıf içi, politik, eleştirel, katılımcı, işbirlikli gibi türlere ayrıldığı anlaşılmaktadır (Berg, 2001; Bogdan ve Biklen, 2013; Creswell, 2008; Gay, Mills ve Airasian, 2009; Hendricks, 2006). Bogdan ve Biklen (2013) eylem araştırmasını politik ve katılımcı olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Bogdan ve Biklen (2013) ya göre eğitim aracılığıyla birey ve grup üzerinde bir değişim ve gelişim yaratma süreci katılımcı eylem araştırmasıdır. Politik eylem araştırması ise bir toplumdan toplanan verilerle politik sürecin etkilemeyi ve sosyal değişim sağlamayı amaçlamaktadır. Hendricks (2006) ise, eylem araştırmasının işbirlikli, eleştirel, sınıf içi ve katılımcı olmak üzere dört farklı türünden bahsetmiştir. Hendricks (2006)ya göre işbirlikli eylem araştırması, okul ve üniversitelerde bulunan araştırmacıların eğitimin diğer paydaşlarıyla (öğretmenler, yöneticiler, vb.) işbirliği halinde bulunarak eğitimsel bir problem

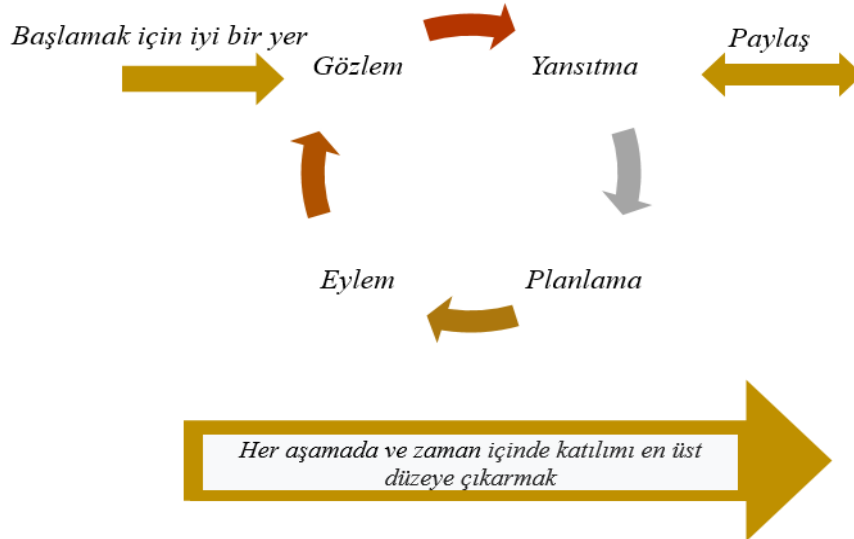
üzerinde çalışmasıdır. Sınıf içi eylem araştırması, öğretmenlerin öğrencilerinden topladıkları verilerle çıkarımlarda bulunmasıdır. Katılımcı eylem araştırması, toplumsal ve dayanışmacı bir süreç içinde toplumsal bir konunun kollektif bir şekilde araştırılmasıdır. Eleştirel eylem araştırması ise, araştırmacıların, öğretmen, öğrenci, yönetici ve aile gibi eğitimin paydaşları arasındaki dayanışmayı arttırmak için eğitim ortamlarından faydalanmasıdır. Eleştirel eylem araştırması, cinsiyet, etnik yapı, sosyo-kültürel yaşam gibi toplumsal meseleleri değerlendirmeyi ve bu konularda toplumsal bir dönüşüm sağlamayı amaçlamaktadır (Hendricks, 2006). Bu araştırmada da mülteci öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunların iyileştirilmesi ve eğitim ortamlarında hem diğer öğrencilerin hem de mülteci öğrencilerin lehine bir iyileştirici dönüşümün sağlanması amaçlandığından eleştirel eylem araştırması araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. Ayrıca, Yıldırım ve Şimşek (2016) eylem araştırmasını uygulayan kişinin aynı zamanda araştırmacı olduğu bir türden bahsetmiştir. Bu eylem araştırması türünde, araştırmacı bir taraftan uygulamayı yürütürken diğer taraftan veri toplamayı gerçekleştirir. Bu araştırmada da sorunların belirlenmesi, veri toplama, verilerin analizi, eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle, araştırmada bir diğer tür olarak uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması türü benimsenmiştir.

Son zamanlarda özellikle eğitim alanında yaygın olarak yürütülen bir nitel araştırma deseni olan eylem araştırması (Glesne, 2015; Seggie ve Bayyurt, 2015) pek çok araştırmacı tarafından farklı şemalarda ve farklı adım ve bölümlerle anlatılmıştır (Berg, 2001; Crane and O'Regan, 2010; Johnson, 2014; Mills, 2011). Uzuner (2005), sistematik, yansıtıcı ve işbirlikli bir sorgulamayı temel alan eylem araştırmasının ölçme, keşfetme, araştırma, tartışma, belgelendirme, değerlendirme, analiz etme, iyileştirme ve gözden geçirme gibi döngüsel eylemler içerdiğini ifade etmiştir. Eylem araştırmasının beş temel adımın yanında kuramsal çerçevenin de bulunduğu alanyazın incelemesi süreciyle yürütüldüğünü ve araştırmacının kendisini bu adımları tekrarlarlarken ya da farklı bir sırayla yaparken bulabileceğini söyleyen Johnson (2014), eylem araştırmasının sürecini şu şekilde açıklamıştır (Şekil 3.1).



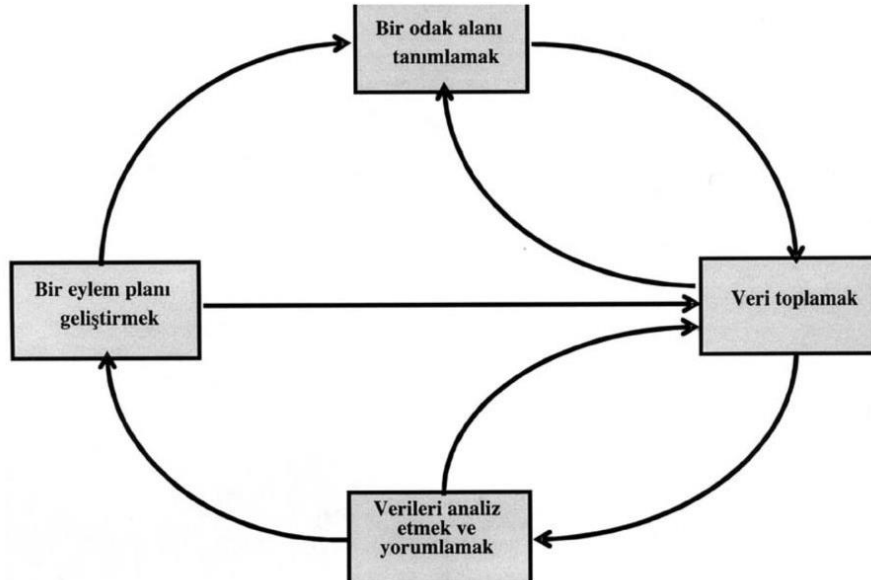
Şekil 3.1 Eylem Araştırması Sürecinin Adımları

Crane ve O'Regan (2010), eylem araştırmasının sistematik olarak gözlem, yansıtma, planlama ve eyleme geçme süreçlerinden yararlandığını açıklamıştır. Birbirine bağıntılı şekilde devam eden bu döngüsel süreç eylem araştırması sonuçlanıncaya kadar devam etmektedir. Crane ve O'Regan (2010)'a göre eylem araştırmasının döngüsel süreci Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Crane and O'Regan, 2010, s.11-12)

Eylem araştırmasının diyalektik döngüsünün birbirini takip eden ve birinden diğerine geçen doğrusal basamaklardan ziyade araştırmanın içinde bulunan farklı unsurların döngüsel süreçte anlaşılabilmesi için bir araç niteliğinde olduğu söylenebilir. Nitekim, eylem araştırmasının gözlem, yansıtma, planlama ve eyleme geçme süreçleri bir araştırmada paralel olarak da ilerleyebilmektedir (Crane and O'Regan, 2010). Bu döngüsel süreç kapsamında araştırmada sistematik olarak yürütülen gözlem süreci, bir sosyal olay ya da durumun ne olduğunu izleme, tanımlama ve kaydetme basamaklarından oluşurken yansıtma süreci ise gözlemlerde elde edilen bulguların tartışılması, araştırma sorularının gözlemlerle doğrulanması ve araştırmada yer alan paydaşlarla ortak bir anlayışın sağlanması durumlarından oluşmaktadır. Eylem araştırmasının planlama süreci araştırma soruları doğrultusunda eylemlerin planlanması ve geliştirilmesi süreçlerini kapsamakta ve bu süreçler sonrası araştırmacı eyleme geçerek sistematik olarak planları uygulamaktadır (Crane and O'Regan, 2010; Kemmis, McTaggart and Nixon, 2014). Mills (2011) ise eylem araştırmasını bir odak alanın tanımlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ve eylem planının geliştirilmesi olmak üzere dört basamak içeren bir döngüsel süreçte açıklamıştır. Bu araştırma da Mills'in (2011) eylem araştırması süreci temeline gerçekleştirilmiştir. Mills (2011)'in eylem araştırması süreci Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Mills'in (2011) Eylem araştırması süreci

3.2.1. Odak alanın tanımlanması

Eylem araştırmasının ilk adımı olan odak alanın tanımlanması araştırmacının hangi konuya ve alana odaklanacağına karar vermesi olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2014; Mills, 2011; Stranger, 2008). Eylem araştırmasının başlangıç noktası olarak da adlandırılabilen (Johnson, 2014) odak alanın tanımlanması eylem araştırmasının diğer adımlarının da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, odaklanılacak konunun ve alanın belirlenmesi çok önemli görülmektedir (Mills, 2011). Odaklanılacak alanın tanımlanmasında problemin belirlenmesi ve odaklanılacak konunun araştırmacı tarafından yönetilebilir olup olmadığı araştırma sürecinde zor durumda kalınmasının önlenmesi için dikkat edilmesi gereken önemli ölçütler olarak sayılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Mertler, 2014). Odak alanın tanımlanması sürecinde araştırma amacı doğrultusunda araştırmada kullanılacak eylem planları, materyaller ve araştırmada hedeflenen durumlar tanımlanmaktadır (Mills, 2011).

Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak amaçlanmaktadır. Araştırmacı, gerçekleştirmiş olduğu önceki araştırmaları kapsamında (Günel ve Pehlivan, 2017b); okullarda mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişkisindeki mevcut durumunun anlaşılması için öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler ders kitaplarında da göç konusunun nasıl işlendiğine dair araştırmalarda da bulunmuştur (Günel ve Pehlivan, 2017a). Araştırmacı dışında alanyazında da mülteci öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunlara dair pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak, bu araştırmalar eğitim yönetimi, eğitim psikolojisi gibi alanlarda farklı branşları, farklı sınıf seviyelerini ve eğitimin farklı paydaşlarını içeren araştırmalardır. Bu nedenle, araştırmada genel sorunların var olduğu alanyazın incelemesiyle anlaşıldıktan sonra araştırmacı sosyal bilgiler özelinde bir alan araştırmasının araştırmanın temelini kuvvetlendirmesi açısından önemli olacağını düşünmüş ve odak konunun derinlemesine anlaşılabilmesi için odak alanın belirlenmesine yönelik de veri toplama süreci gerçekleştirmiştir. Başka bir deyişle, araştırmacı alanyazında var olan genel sorunlardan yola çıkmaktan ziyade sosyal bilgiler sınıflarında yaşanan genel ve özel sorunların belirlenmesine karar vermiştir.

Araştırmacı öncelikle, araştırma izni almak için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na ve araştırmanın yapılacağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularda bulunmuş ve 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarını kapsayan araştırma izinlerini almıştır. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu 27.12.2017 tarihinde araştırmanın yapılmasında bir sakınca olmadığını belirten etik kurul iznini araştırmacıya ulaştırmıştır. Bu belge EK-1'de sunulmuştur. Devlet okullarında araştırma yapabilmek için gerekli olan araştırma izni ise 31.01.2018 tarihinde ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır. İlgili İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün araştırmaya onay verdiğini gösteren belge ise EK-2'de sunulmuştur.

Araştırma izinlerinin alınması ve sosyal bilgiler sınıflarında yaşanan genel ve özel sorunların belirlenmesine karar verilmesi sonrası alana giriş çalışmalarına başlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla biri imam hatip ortaokulu olmak üzere üç farklı devlet okulunun dört farklı 7. sınıfında Sosyal bilgiler dersi özelinde gözlemler yapmıştır. 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde iki ayrı 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde gözlemler sürdürülmüştür. 5 Mart 2018 tarihi itibarıyla başlanan ve haftada altı saat olmak üzere toplamda 10 hafta 54 saat (1 gün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı nedeniyle tatil edilmiştir) yapılan gözlemlere 14 Mayıs 2018 tarihi itibarıyla son verilmiştir. Daha sonra 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminin Ekim ayında tekrar gözleme başlanmış ve 24 Ekim 2018 tarihinde başlanan gözlemlere 4 Ocak 2019 tarihinde son verilmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde bir okulda iki ayrı sınıf gözlemlenmiş ve toplamda haftada altı saat olmak üzere yine 10 hafta toplam 60 saat gözlem yapılmıştır. Bunun yanında, bu sınıflarda öğrenim gören üçü erkek dördü kız olmak üzere yedi mülteci öğrenci ve üç sosyal bilgiler öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmış ve sorunlara dair veriler toplanmıştır. Ayrıca, bu sınıflarda öğrenim gören mülteci öğrenciler dışındaki öğrencilere de mülteci öğrencilere ilişkin görüşlerini yansıtan yazılar yazdırılmıştır. Odak alanın tanımlanması sürecinde elde edilen bu veriler alana giriş verilerini oluşturmuştur. Odak alanın tanımlanmasına ilişkin elde edilen araştırma bulguları bulgular başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonrası uygulama okulu belirlemeye yönelik çalışmalara başlanmıştır. Gözlem ve görüşmelerin yapıldığı üç okulun öğretmenleri ve

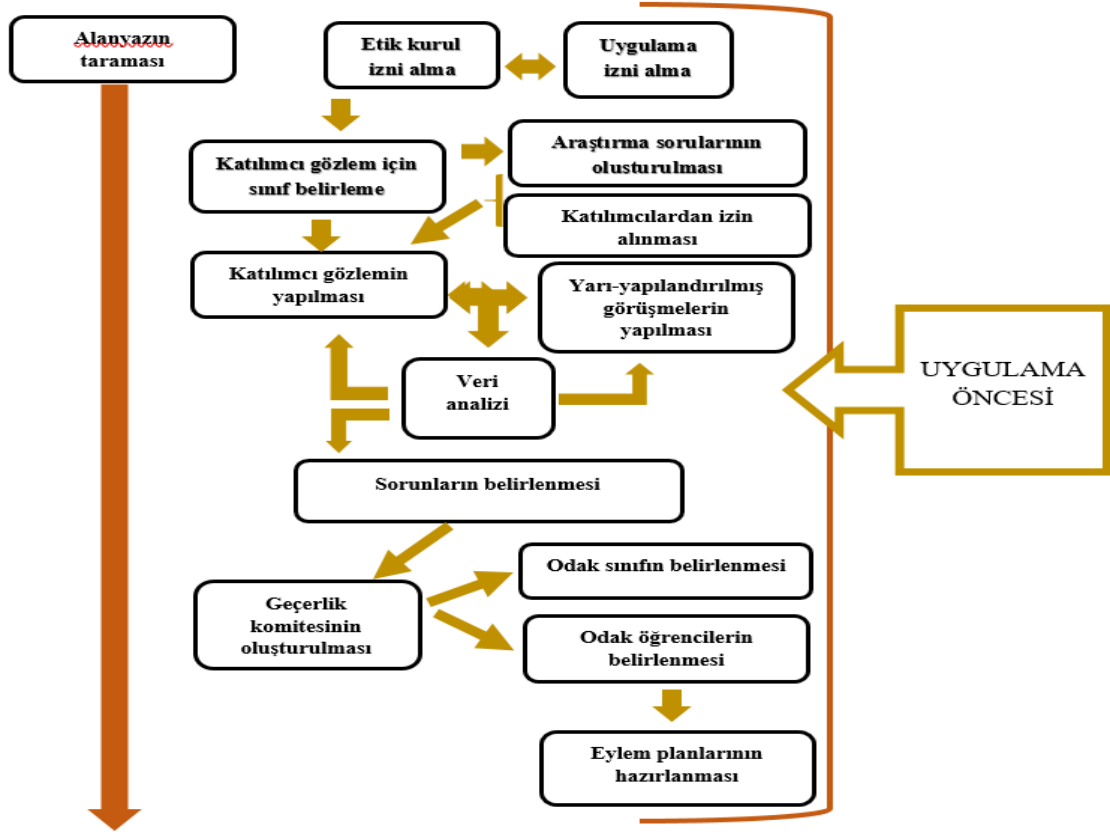
okul müdürleriyle görüşülmüştür. Okul müdürlerine ve sosyal bilgiler öğretmenlerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bilgi aktarılan okul müdürleri ve öğretmenlerin hepsi araştırmaya katılım konusunda gönüllü ve istekli olmuştur. Bu okullar, öğretmenlerin deyiimiyle “orta sosyo-ekonomik düzeye sahip”tir. Ancak, elde edilen veriler doğrultusunda problemin belirlenmesinde araştırmacıya en etkili yol gösteren ve araştırmacının süreci en etkili biçimde yönetebileceğini düşündüğü okulda uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı bu durumu geçerlik komitesi üyelerine danışmış ve sorunların diğer sınıflara göre daha fazla yaşandığı sınıfta uygulamaların yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı 11 Şubat 2019 tarihi itibariyle uygulamaya başlayacağı tarihe kadar uygulama yapacağı sınıfta katılımcı gözlemci olarak bulunmaya devam etmiştir. Bu süreçte öğrencilerden, sosyal bilgiler öğretmeninden ve öğrencilerin velilerinden araştırma izni alınmıştır. Toplam 30 öğrenci bulunan sınıfta üç öğrenci ve ailesi araştırmaya katılım konusunda gönülsüz olduğunu ve araştırma izin formunu imzalamak istemediğini belirtmiştir. Bu öğrenciler dersin işlenişinde sınıfla birlikte hareket edebilmesi adına derslere katılmış ancak veri toplama sürecine dahil edilmemiştir. Araştırmada, mülteci öğrencilerde dahil olmak üzere toplam 27 öğrenciden ve bir sosyal bilgiler öğretmeninden veriler toplanmıştır.

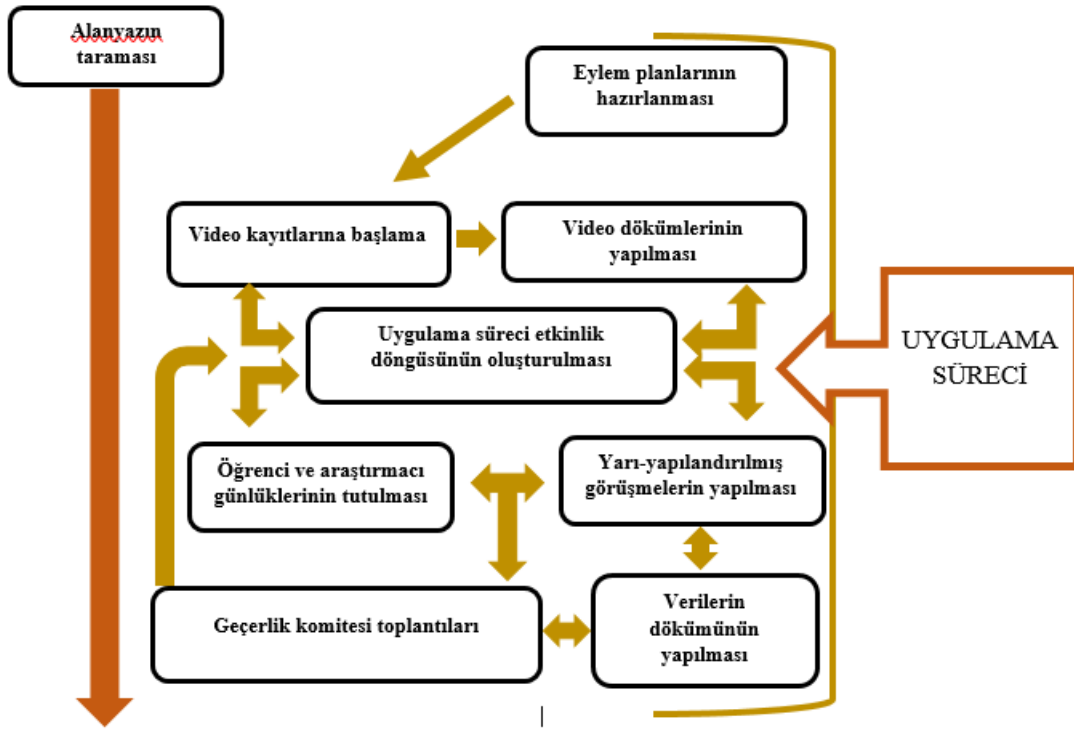
Öğrencilerin sınıf içerisinde video kameraya alışımları için 8 Nisan 2019 tarihi itibariyle dersler kaydedilmiştir. 8-9 Nisan 2019 tarihinde pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve 15 Nisan 2019 tarihi itibariyle uygulama süreci başlatılmıştır. 15 Nisan 2019- 27 Mayıs 2019 tarihleri arasında eylem planlarını uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesi gözlemler, görüşmeler ve uygulama süreci kapsamında araştırma üç eğitim-öğretim dönemi (2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi) boyunca devam etmiştir.

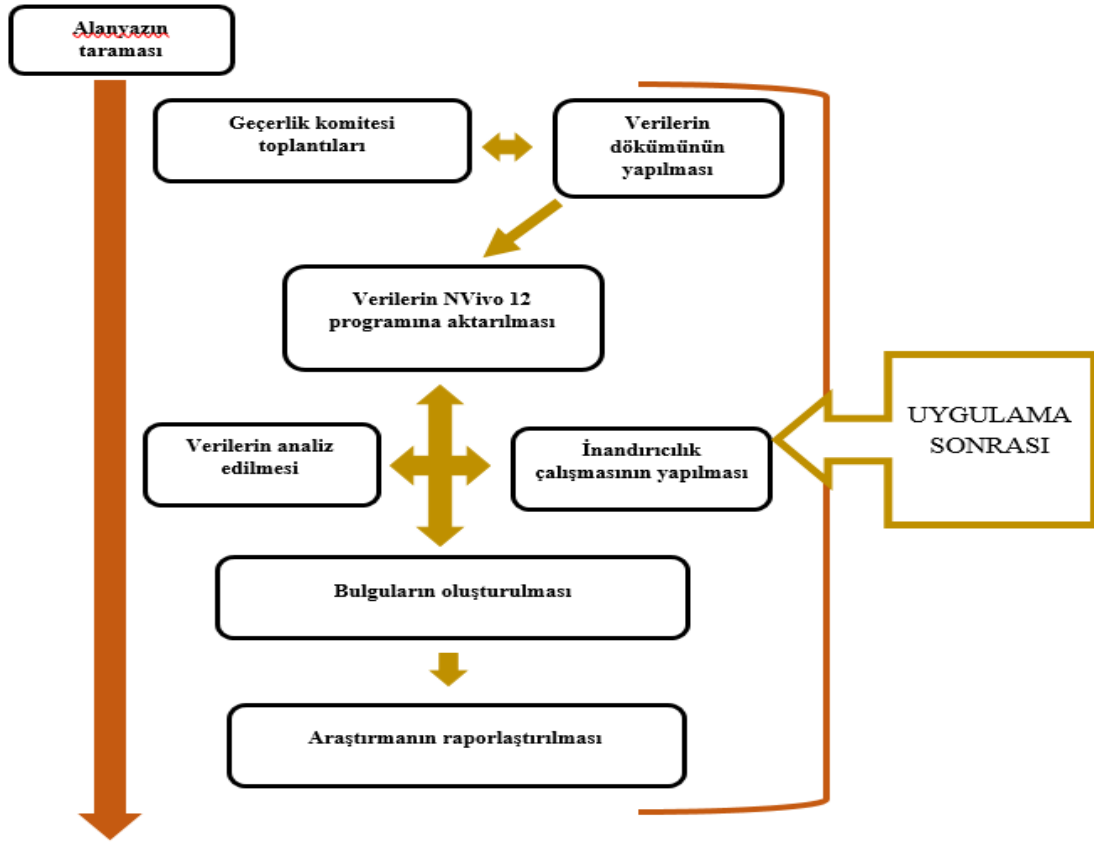
Araştırmaya ait eylem araştırması sürecinin uygulama öncesi (alana giriş), uygulama süreci ve uygulama sonrası süreçleri sırasıyla Şekil 3.4, Şekil 3.5 ve Şekil 3.6’da gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Eylem araştırması uygulama öncesi süreci (Alana giriş)



Şekil 3.5. Eylem araştırması uygulama süreci



Şekil 3.6. Eylem araştırması uygulama sonrası süreci

3.2.2. Verilerin toplanması

Eylem araştırması sürecinde odak alanın tanımlanması sonrasındaki süreç, “keşfetme” olarak da tanımlanan verilerin toplanması sürecidir (Mertler, 2014; Mills, 2011; Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu süreçte araştırmacının konuyu derinlemesine keşfetmesi için yapacağı görüşmeler, deneyimlerinden hareketle oluşturduğu yansımalar, gözlemler ve odak alana ilişkin elde ettiği materyaller araştırmacıya yarar sağlamaktadır (Mills, 2011; Patton, 2014).

Araştırmacı, verilerin toplanması sürecinde kullanılması amacıyla araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama araçları belirlemiştir. Bu çalışmada veriler, mülteci öğrenciler, diğer öğrenciler (ana akım kültürden gelen) ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, öğrenci yazıları, sınıf içi katılımcı gözlem notları etkinliklerle ilgili video kayıtları ve geçerlik komitesi ses kayıtları olmak üzere çoklu veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci “Yöntem” başlığının ana başlıklarından olan “Verilerin Toplanması” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Uygulama sürecinde haftalık olarak mülteci

öğrenciler, sosyal bilgiler öğretmeni ve o haftaki etkinlikte mülteci öğrencilerle etkileşime geçen diğer öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; bu görüşmelerle birlikte etkinlik planlarının uygulanması sırasında alınan video kayıtları, etkinlik sonrası tutulan öğrenci günlükleri ve araştırmacının günlüğünde yer alan veriler geçerlik komitesi toplantılarında incelenmiştir. Bu verilerden hareketle bir sonraki eylem planını geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulanan her eylem planı sonrası alınan kararlarla döngüsel süreç devam ettirilmiş ve paralel olarak veri toplama süreci de sürdürülmüştür.

3.2.3. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması

Mills'in (2011) eylem araştırması sürecine göre verilerin toplanması sürecinden sonra verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci başlamaktadır. Eylem araştırmasında verilerin analiz edilmesi sistematik bir süreklilik gerektirmekte ve verilerin toplanması süreciyle paralel olarak da yürütülebilmektedir. Veri toplama süreciyle paralel olarak sürdürülen verilerin analiz edilmesi süreci, araştırmacıya bir sonraki adımda yapılması gerekenler için ışık tutmakta ve derinlemesine bir araştırma yapmaya olanak sağlamaktadır (Johnson, 2014; Mills, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da verilerin analizi süreci veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak sürdürülmüştür. Sistematik olarak haftalık, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, gözlemler ve görüşmeler incelenmiş ve sınıf içi gözlemlerden başlayarak haftalık elde edilen verilerin öncelikle makro analizi yapılmıştır. Etkinlikler sırasında alınan video kayıtları haftalık olarak incelenmiş ve ilgili yerlerin dökümü yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu analizler iki haftada bir toplanan geçerlik komitesi toplantılarında alan uzmanlarına sunulmuştur. Toplantılarda uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar tartışılmış ve geçerlik komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda etkinlik planları geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin analiz edilmesi süreci “Yöntem” başlığının ana başlıklarından olan “Verilerin Analizi” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2.4. Eylem planının geliştirilmesi

Diğer süreçlerin rehberliğinde karara varılması süreci olarak adlandırılan eylem planlarının geliştirilmesi (Johnson, 2014, Mertler, 2014), eylem araştırması süreçleri içerisinde en çok sürenin ayrılması gereken ve en önemli görülen adımdır (Pearson ve Brown, 2002). Eylem planları geliştirilirken uygulanan bir plandan elde edilen veriler

değerlendirilerek bir sonraki plan için gerekli sürecin nasıl izleneceği belirlenir (Mills, 2011). Bu araştırmada, bir yıllık süreçte gözlemlerden, öğretmenlerden ve hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrencilerden toplanan veriler ışığında sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar anlaşılmış ve mülteci öğrencilerin bulunduğu bir 7. sınıfta kültüre duyarlı eğitim uygulamaları gerçekleştirmek üzere 10 etkinlik geliştirilmiştir. Bu etkinlikler ders planı şeklinde hazırlanmış ve her eylem planı uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Eylem planları, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunları kapsayacak şekilde hazırlanmış ve bu ders planları yanında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini arttıracak küçük etkinlikler (iki kişilik bulmacalar, seçim yapma gibi) de eklenmiştir. Eylem planlarının geliştirilmesi süreci sonrası hazırlanan eylem planlarının 8 Nisan 2019–27 Mayıs 2019 tarihleri arasında sosyal bilgiler dersinin Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında uygulanmasına karar verilmiştir. Eylem planlarının geliştirilmesi sürecinde araştırmacı 7 Nisan 2019 Pazar Günü yapılan veli toplantısına katılmış ve ailelerin de süreçten ve araştırmadan haberdar olmasını amacıyla aileleri etkinlikler konusunda bilgilendirmiştir. Öğrencilerin ve ailelerin yapılacak olan etkinliklere gönüllü katılım sağlamasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, veli toplantısına katılmayan mülteci öğrencilerin ailelerinden de yazılı izin alınmış ve mülteci öğrenciler ve aileleri de etkinlikler hakkında bilgilendirilmiştir. Tüm etkinlikler, sosyal bilgiler öğretmenin görüşü ve onayı alınarak uygulanmış ve öğretmenin de sınıf içerisinde bir gözlemci olarak bulunması sağlanmıştır. Eylem araştırması sürecinde yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin içeriği Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Eylem araştırması sürecinde yapılan etkinlikler*

Haftalar	Eylem Planı	Mekan	Etkileşim Türü
Ön Uygulama	Pilot Etkinlik 1: Yumak Oyunu	Sınıf	Grupla etkileşim
	Pilot Etkinlik 2: 3 Boyutlu Materyallerle Hikaye Oluşturma/Canlandırma	Sınıf	Grupla etkileşim
1. Hafta	Etkinlik 1: Yara Bandı!	Sınıf	Grupla etkileşim
	Etkinlik 2: Ben Kimim?	Sınıf	Grupla etkileşim
	Etkinlik 3: Oy Kullanıyoruz	Sınıf	Birebir etkileşim
2. Hafta	Etkinlik 4: Atatürk Kimdir?	Resim Atölyesi	Grupla etkileşim
	Etkinlik 5: Gazete Hazırlama	Resim Atölyesi	Grupla etkileşim

3. Hafta	Etkinlik 6: İktidar ve Muhalefet	Sınıf	Grupla etkileşim
	Etkinlik 7: Cumhuriyet Modelleri	Sınıf	Grupla etkileşim
4. Hafta	Etkinlik 8: Sen De Hayal Et!	Spor Salonu	Grupla etkileşim
	Etkinlik 9: Ev Sahibi-Kiracı	Spor Salonu	Grupla etkileşim
	Etkinlik 10: Vatan Nedir? (Resim Çizme)	Spor Salonu	Birebir etkileşim
5. Hafta	Etkinlik 11: Eylem Planı Hazırlama	Sınıf	Grupla etkileşim
	Etkinlik 12: Bulmaca Çözüyoruz	Sınıf	Birebir etkileşim
6. Hafta	Etkinlik 13: Video Analizi	Sınıf	Grupla etkileşim
	Etkinlik 14: Biz Birbirimize Benzeriz (OrtaDoğu)	Sınıf	Grupla etkileşim
7. Hafta	Etkinlik 15: Dramada Oyun: Afganistan-Türkiye Sentezi Meyve Gakan Oyunu	Spor Salonu	Grupla etkileşim

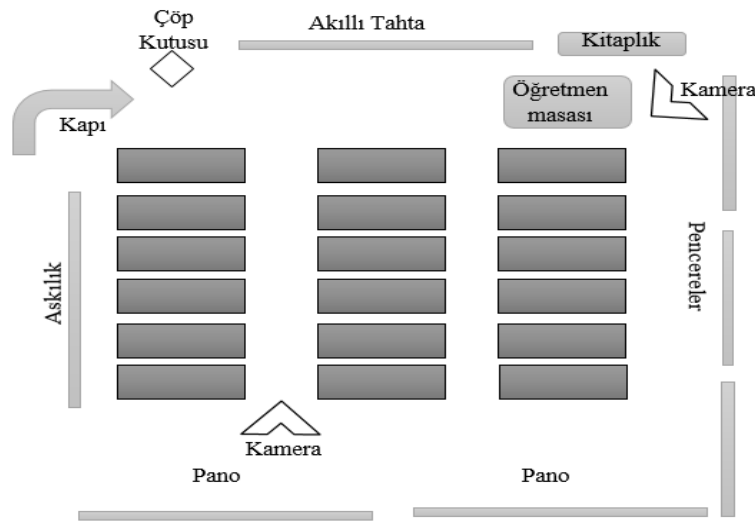
Tablo 3.1’de gösterildiği üzere araştırmanın uygulama süreci bir hafta pilot uygulama ve yedi hafta uygulama olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Sekiz hafta boyunca haftada 3 ders saati olmak üzere uygulamalar yapılmıştır. Her hafta en az iki etkinlik yapılmıştır. Sadece ikinci haftanın üçüncü saatinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları nedeniyle devlet okulları tatil edildiğinden o gün ders yapılmamıştır. Bir de dördüncü hafta işlenen “İktidar ve Muhalefet” etkinliğinde mülteci öğrenciler derse gelmemişlerdir. Ama bu etkinlik diğer öğrencilerle uygulanmış ve yine süreçte verilmesi hedeflenen hedefler verilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler üçüncü haftada resim atölyesinde, 5. hafta ve 7. haftanın iki saatinde spor salonunda gerçekleştirilmiştir. Diğer etkinlikler ise sınıfta yapılmıştır. Etkinliklerin üçünde mülteci öğrencilerin yerleri değiştirilerek farklı öğrencilerle oturtulmuş ve birebir etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer etkinlikler ise grupla etkileşim içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırmalarında uygulama sürecinde veriler doygunluğa ulaştığında araştırmanın sonlandırılması önerilmektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada da eylem planları uygulanmış ve her uygulama sonrası öğretmenle, mülteci öğrencilerle ve etkinliğe katılan diğer öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; öğrencilere öğrenci günlükleri tutturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, video kayıtlarından elde edilen veriler değerlendirilmiş ve katılımcıların uygulamalara ilişkin aynı ifadeleri kullanmaya başladığı ve sürecin tekrara düşmeye başladığı kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda geçerlik komitesi üyelerinin

verilerin doygunluğa ulaştığına ilişkin görüşleri de alınarak uygulama sürecinin sonlandırılması uygun bulunmuştur.

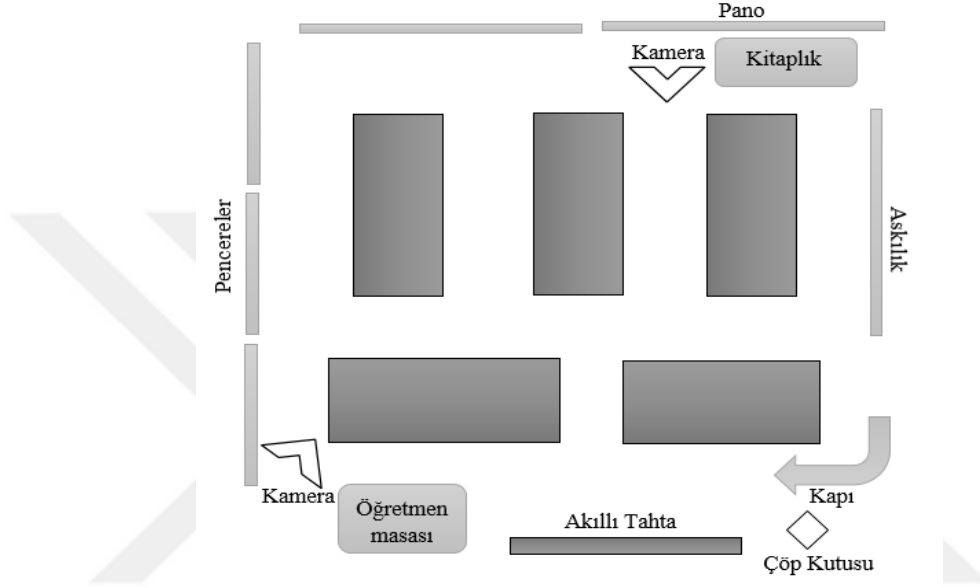
3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunun 7. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulama okulu, birinde 5. ve 6. sınıf düzeyinde diğerinde ise 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bulunduğu iki binaya sahiptir. Tüm sınıflarda akıllı tahta ve bir kitaplık bulunmaktadır. Uygulama okulunda müdür odası, müdür yardımcısı odaları, iki tane öğretmenler odası, iki tane özel eğitim destek odası, kütüphane, konferans salonu, teknoloji tasarım atölyesi, resim atölyesi ve spor salonu bulunmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde odak olan olarak belirlenen sınıf, spor salonu ve resim atölyesi kullanılmıştır. Ayrıca, okul yönetiminden izin alınarak öğretmen, mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler özel eğitim destek odasında gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin uygulandığı mekanlara alanın her yerini kayıt alabilecek yere konumlanmış iki kamera yerleştirilmiştir. Kameranın biri tahtayı ve araştırmacıyı kayıt altına alacak biçimde konumlandırılırken, bir diğeri öğrencileri kayıt altına alacak biçimde konumlandırılmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıfın fiziksel görünüşü Şekil 3.7'de gösterilmiştir.



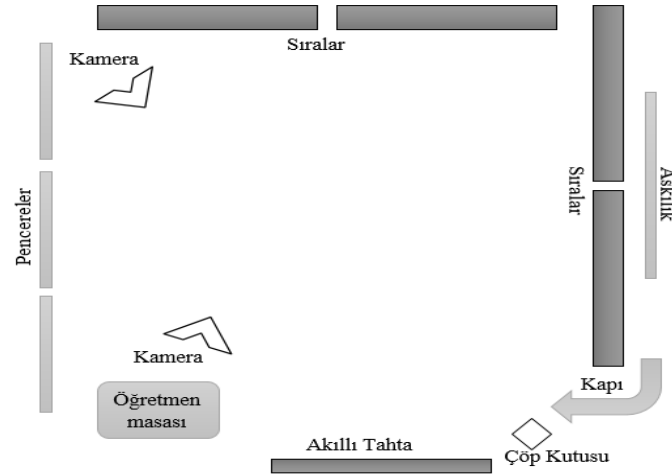
Şekil 3.7. Uygulama sınıfının genel görünümü

Özellikle grupla etkileşim gerçekleştirmenin amaçlandığı eylem planlarında küme şeklinde bulunan sıralar olması nedeniyle dersin resim atölyesinde işlenmesine karar verilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıfın dersinin başka sınıfların resim-iş eğitimi dersi ile çakışmadığı günlerde ders resim atölyesinde işlenmiştir. Resim atölyesinin genel görünümü Şekil 3.8’de gösterilmiştir. Resim atölyesinde de uygulama süreci iki kamera ile kaydedilmiştir.



Şekil 3.8. Resim atölyesinin genel görünümü

Uygulama sürecinde drama yöntemine dayalı etkinliklerin yapılmasının planlandığı derslerde ise mekân olarak spor salonu kullanılmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri kaydetmek amacıyla iki kameranın yerleştirildiği spor salonunun fiziksel görünümü Şekil 3.9.’da gösterilmiştir.



Şekil 3.9. Spor salonunun genel görünümü

3.4. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, araştırmada sorunların belirlenmesinde katkı sağlayan katılımcılar ve uygulama sürecinde araştırmaya katkı sağlayan katılımcılar olmak üzere iki kesimden oluşmaktadır. Araştırmada mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla aynı ilde bulunan üç devlet okulunun 7. sınıfında gözlemler yapılmış ve üç sosyal bilgiler öğretmeni ve üçü erkek dördü kız olmak üzere yedi mülteci öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 7. Sınıf seviyesine gelene kadar sosyal bilgiler dersinde 5. ve 6. sınıf seviyelerinde kültür, kültürel farkındalık, empati, vb. konulara ilişkin bir bilgi ve beceriye sahip olmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin bu sınıf seviyesinde yüksek olduğu düşünüldüğü için 7. sınıf öğrencileri katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırmanın alana giriş kısmını oluşturan ve mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacını taşıyan veri toplama sürecinde araştırmanın katılımcılarını üç kadın sosyal bilgiler öğretmeni ve yedi mülteci öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sorunların belirlenerek uygulama sürecinin planlanması sonrası ise tek bir sınıfta gözlem, görüşme ve uygulama devam ettirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ise araştırma katılımcılarını bir kadın sosyal bilgiler öğretmeni, iki kız mülteci öğrenci ve sınıfta bulunan ve mülteci öğrencilerle etkinliklerde etkileşimde bulunan diğer öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmanın alana giriş sürecindeki katılımcıları

Öğretmen	Branş	Cinsiyet	Memleket	Kıdem	Yaş
Gamze	Sosyal Bilgiler (Tarih)	Kadın	Denizli	21	44
Hülya	Sosyal Bilgiler (Tarih)	Kadın	Aydın	23	43
Derya	Sosyal Bilgiler	Kadın	Tunceli	10	36

Mülteci Öğrenci	Türkiye’de Kaldığı yıl	Cinsiyet	Memleket	Anne durumu	Baba durumu
Ziba	8	Kız	Fas	Ev Hanımı	Çalışıyor (Tercüman)
Helya	5	Kız	Irak	Ev Hanımı	Çalışmıyor
Ahmed	1	Erkek	Irak	Ev Hanımı	Çalışıyor

Bilal	2,5	Erkek	Irak	Ev Hanımı	-
Farzana	2	Kız	Afganistan	Ev Hanımı	Çalışıyor (Oto yıkama)
Houri	2	Kız	Afganistan	Ev Hanımı	Çalışıyor (Oto yıkama)
Ahad	3	Erkek	Irak	Ev Hanımı	Çalışıyor (İnşaat)

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, araştırmanın uygulama sürecine kadar yapılan veri toplama sürecinde üç kadın sosyal bilgiler öğretmeni ve üçü erkek dördü kız olmak üzere yedi mülteci öğrenci araştırmaya katkı sağlamıştır. Uygulama sürecinde ise bir sosyal bilgiler öğretmeni, iki mülteci öğrenci ve sınıfta bulunan diğer öğrencilerden 24'ü araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Uygulama sürecinde araştırmaya katkı sağlayan katılımcılar Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Araştırmanın uygulama sürecindeki katılımcıları*

Öğretmen	Branş	Cinsiyet	Memleket	Kıdem	Yaş
Derya	Sosyal Bilgiler	Kadın	Tunceli	10	36
Mülteci Öğrenci Adı	Türkiye'de Kaldığı yıl	Cinsiyet	Memleket	Anne durumu	Baba durumu
Farzana	2	Kız	Afganistan	Ev Hanımı	Çalışıyor (Oto yıkama)
Houri	2	Kız	Afganistan	Ev Hanımı	Çalışıyor (Oto yıkama)
Öğrenci Adı	Yaş	Cinsiyet	Memleket	Anne durumu	Baba durumu
Ali	12	Erkek	Kilis	Ev Hanımı	Çalışıyor
Kaan	12	Erkek	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Azra	12	Kız	Ankara	Ev Hanımı	Çalışıyor
Arda	12	Erkek	Eskişehir	Çalışıyor	Çalışıyor
Aysun	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Berkay	12	Erkek	Eskişehir	Çalışıyor	Çalışıyor
Bengisu	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Burak	12	Erkek	Ankara	Ev Hanımı	Çalışıyor
Efe	12	Erkek	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Ege	12	Erkek	Eskişehir	Çalışıyor	Çalışıyor
Elif	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Egemen	12	Erkek	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Emir	12	Erkek	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor

Sevinç	12	Kız	Eskişehir	Çalışıyor	Çalışıyor
Göktuğ	12	Erkek	Ankara	Ev Hanımı	Çalışıyor
Işıl	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Hale	12	Kız	Kütahya	Ev Hanımı	Çalışıyor
Mert	12	Erkek	Eskişehir	Çalışıyor	Çalışıyor
Nida	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Sedef	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Sude	12	Kız	Bilecik	Ev Hanımı	Çalışıyor
Şirin	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Tuğçe	12	Kız	Eskişehir	Ev Hanımı	Çalışıyor
Zeynep	12	Kız	Eskişehir	Çalışıyor	Çalışıyor

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere uygulama sürecinde araştırmanın katılımcı sayısı 27'dir. Bu sayının 24'ünü sınıfta bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 11'i erkek 13'ü ise kızdır.

Araştırma öncesi okul yönetimi, araştırmaya katılan tüm öğretmenler, mülteci öğrenciler ve diğer öğrenciler ve tüm öğrencilerin aileleri araştırmanın amacı, araştırmanın nasıl yürütüleceği, etkinlikler, araştırmanın yayınlanma ilkeleri, katılımcıların hakları ve araştırmanın katılımcıları hangi konularda etkileyebileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirme okul yönetimine sözel olarak yapılmış; öğretmene ise EK-6'te belirtilen Öğretmen Gönüllü Katılım Onay Formu aracılığıyla yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilere de sınıfta ön bilgilendirme yapılmış ve EK-3'te verilen Öğrenci Gönüllü Katılım Onay Formu imzalatılmıştır. Öğrencilerin ailelerine ise tüm bilgilerin ve hakların yer aldığı Ek-5'te verilen Veli Bilgi Notu hazırlanmış ve bu not ile birlikte EK-4'te verilen Veli İzin Formu öğrenciler aracılığıyla gönderilerek imzalatılmıştır. Araştırmada araştırmanın yapıldığı alan ve katılımcıların kimlikleri gizlenmiş ve katılımcıların gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan yedi yabancı uyruklu öğrenciden biri göçmen altısı ise mülteci statüsündedir. Göçmen olan öğrencinin ailesi mültercim tercümanlık yapmak için araştırma yapılan şehre gelmiş ve buraya yerleşmiştir. Diğer öğrencilerin ise dördü Irak'tan ikisi ise Afganistan'dan Türkiye'ye gelmiştir. Mülteci statüsünde gelen öğrencilerin hepsi savaş ve terör mağduru olarak Türkiye'ye başvuruda bulunmuş, can güvenliği ve yaşam kaygısı nedeniyle zorunlu göç yaşamak zorunda kalmış ve yasal yollardan şartlı mülteci kapsamında gelmişlerdir. Bu nedenle, göçmenler gibi Türkiye'de resmi yollardan işe girip çalışma imkânları bulunmamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin

Türkiye’de yaşadıkları düzenleri, uyum süreçleri, iletişim ve etkileşimleri ve ülkeye ait düşünceleri farklılaşmaktadır. Araştırmada bütün öğrencilerin fikirlerine yer verilmiştir. Bu araştırmada, kavram karmaşıklığına neden olmamak adına göçmen ve şartlı mülteci sıfatında olan bütün öğrencilerden “mülteci” olarak bahsedilmiştir.

3.5. Araştırmanın Gerçekleştirildiği İlin Mülteci Yapısı

Araştırmanın gerçekleştirildiği il, yaklaşık 850.000 nüfusa sahip olan ve Orta Anadolu’da yer alan bir ildir. Yerleşik kökeni eski tarihlere dayanan il günümüze kadar pek çok göç olayına tanıklık etmiş ve binlerce mülteciye de ev sahipliği yapmıştır. Son yaşanan olaylardan sonra Türkiye’ye yapılan göçlere bakıldığında araştırmanın gerçekleştirildiği ilin, Türkiye’de en fazla şartlı mülteciye sahip olan iki ilden birisi olduğu ve yaklaşık 20.000 civarında şartlı mülteciyi barındırdığı söylenebilir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Şartlı mülteci statüsündeki bu kişiler Irak, İran, Afganistan ve Suriye gibi ülkelerden Türkiye’ye gelmişlerdir. Özellikle Irak’lı çok sayıda şartlı mülteci bulunmaktadır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Eylem araştırmaları, eğitim ortamlarında var olan uygulamaların yine eğitimciler tarafından geliştirilmesini ve iyileştirilmesini kapsayan bilimsel çalışmalardır. Aynı zamanda, eğitim alanındaki uygulamalarda üniversitede bulunan araştırmacılar da okullarda uygulamaları yürütebilir (Mills, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması türü benimsenmiştir.

Eylem araştırmalarında araştırmacılar, süreçte katılımcılarla yoğun, sürekli ve etkileşimli bir deneyim içerisinde bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırmacı süreç içerisinde etik açıdan sıkıntılar yaşayabilmektedir. Oluşabilecek bu sıkıntının süreçte yaşanmaması için araştırmacının araştırma içerisindeki rolünü, yanlılığını, değerlerini ve katılımcılarla olan ilişkilerini iyi tanımlaması ve anlamlandırması gerekmektedir (Creswell, 2013). Araştırmacı, lisans eğitimini sosyal bilgiler Öğretmenliği Bölümünde tamamlamış ve daha sonra yine sosyal bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır. 2011 yılı itibarıyla bir devlet üniversitesinde akademisyen olarak bulunan araştırmacı bu süre içerisinde sosyal bilgiler Eğitimi alanında yapılan pek çok yurt içi ve yurt dışı bilimsel etkinliklere katılmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler Eğitimi alanında yapılmış göç, küresel

eğitim, küresel vatandaşlık, toplumsal cinsiyet, sosyal problemler ve somut olmayan kültürel miras konularında bilimsel çalışmaları bulunmaktadır. Bu araştırmalarda doküman incelemesi, fenomenoloji, durum çalışması, vb. nitel araştırma desenlerini kullanmıştır. Araştırmacı, yüksek lisans eğitimi ve doktora eğitimi ders dönemlerinde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizine ilişkin dersler almış ve aldığı dersler kapsamında da görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Ayrıca, Nitel Veri Analizi dersi kapsamında doktora da ileri düzey NVivo eğitimi almıştır.

Araştırmacı, daha önce g, kültür ve toplumsal cinsiyet gibi sosyoloji temelli konuları eğitimle ilişkilendirerek küresel eğitim odaklı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda veri toplamak için yaptığı gözlem ve görüşmeler sırasında okullardaki kültürel yapıyı ve farklılıkları görme olanağı olmuştur. Araştırmacı ana akım kültürden gelmiş ve yaptığı bilimsel çalışmaları sunma haricinde kendi ülkesi dışında bir ülkede göçmen ya da mülteci statüsünde kalmamıştır. Ancak, araştırmaları sırasında kendi ülkesine mülteci ve göçmen statüsünde gelen bireylerin sosyal ve akademik alanda yaşadığı sıkıntılarını fark etmiş ve bunun eğitim boyutunda nasıl çözülebileceğine ilişkin araştırmaya yapmaya karar vermiştir. Son zamanlarda yaşanan toplu ve zorunlu göçlerin eğitimde bir değişim gerektirdiği görüşünü benimsemiştir. Araştırmacı, sosyal bilgiler dersinin duyarlı, empatik, farklılıkların farkında olan ve saygı duyan, topluma uyum sağlayabilen, etkin bir vatandaş yetiştirme amacını ve bu amaç doğrultusunda hazırlanmış içeriği göz önünde bulundurarak g olgusunun eğitimle ilişkilendirilmesine sosyal bilgiler dersinin en uygun ders olduğunu düşünerek bu araştırmayı gerçekleştirmeye karar vermiştir.

Araştırmacı ilk olarak Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan ve araştırmanın yapılacağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığını belirten izinlerini almıştır. Bir araştırmanın yapılmasında araştırma yapılacak ortamın fiziksek özelliklerinin tanınması, katılımcıların araştırmacıya güvenmesi ve uyum sağlaması ve araştırmacının diğer kişiler tarafından ortamın bir parçası olarak görülmesi çok önemlidir (Glesne, 2015; Mills, 2011). Araştırmacı, sınıf içerisinde uyumun ve güvenin sağlanması ve öğrencilerin araştırmacıyı sınıfın bir parçası olarak görmesini sağlamak için 2018-2019 Eğitim-ğretim Yılı Gz Döneminin Ekim ayında uygulamaya yapılacak sınıfta katılımcı gözleme başlamış ve 4 Ocak 2019 tarihine kadar yaklaşık 10 hafta toplam 30 saat katılımcı gözlem yapmıştır.

Ayrıca, sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişime geçmeyen mülteci öğrencilerle sosyal bilgiler dersi kapsamında etkileşime geçerek mülteci öğrencilerin güvenliğini sağlamıştır. Şöyle ki mülteci öğrenciler özel hayatları ve okul yaşamlarında bir problemle karşılaştıklarında öğretmenden önce araştırmacıya isteklerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmacı katılımcıların haklarının korunduğunu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacaklarını belirten ayrıntılı gönüllü katılımcı formları oluşturmuş ve bu formların imzalı nüshasını almıştır. Glesne (2015), araştırmacının araştırma yaparken araştırmacı ve öğrenen olarak iki rolünün olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da araştırmacı, araştırma öncesi uyumun ve güvenin sağlanması için katılımcı gözlemci olarak araştırmacı rolünü yürütmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin araştırmacının tarafsızlığı konusunda güvenliğini sağlayabilmek ve daha sonra oluşabilecek sınıf yönetimi eksikliklerini belirleyebilmek adına araştırmacı uygulama öncesi bir hafta öğrencilere konu anlatımı yapmış ve hem mülteci öğrencilere hem de diğer öğrencilere eşit mesafede kalabilme konusunda etkin davranmıştır. Mills (2011) araştırmacının uygulayıcı rolünde olduğu ve bu rolü gerçekleştirirken aynı zamanda veri topladığı süreçte etkin katılımcı gözlemci rolünü üstlendiğini belirtmiştir. Diğer yandan araştırmacı, uygulama sürecinde eylem planları hazırlamış ve uygulanan eylem planlarının video kayıtlarını tutmuştur. Her uygulama öncesi ve sonrasında yaşananlara ve sürece ilişkin öğrencilere öğrenci günlüğü tutturmuş ve kendisi de araştırmacı günlüğü yazmıştır. Her hafta sistematik şekilde uygulanan etkinliklerle ilgili mülteci öğrenciler, diğer öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Toplanan bu verilerin haftalık makro analizini yaparak geçerlik komitesine sunmuştur. Geçerlik komitesinde alınan kararları da toplantı sonrası geçerlik komitesi tutanağına işleyerek alan uzmanlarında imzalı nüshasını almıştır. Haftalık elde ettiği verilerden hareketle, eylem araştırmasının döngüsel süreci içinde bir sonraki süreci planlayan ve geliştiren araştırmacı öğrenen kimliğiyle araştırmasına devam etmiştir.

Uygulama sürecinde veri analizi ile veri toplama sürecini eş zamanlı olarak yürüten araştırmacı, uygulama bittikten sonra elde ettiği verilerin mikro analizini NVivo 12 programı aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, elde edilen verilerin analiz edilmesi, bulguların oluşturulması ve raporlaştırma sürecinde nesnel davranmış ve sürece dair yaşananları katılımcıların doğrudan görüşlerine yer vererek sunmuştur. Araştırmacı, katılımcı ve öğrenen rolünde gerçekleştirdiği bu araştırmanın kendisine hem akademik alanda hem de sosyal yaşamda yeni deneyimler kazandırdığını düşünmektedir.

3.7. Geçerlik Komitesinin Rolü

Bir araştırmayı sürdürürken araştırmacı, araştırmayı dışardan bir gözle inceleyebilecek ve araştırma sürecinde elde edilen ham verileri ve veri analizini ikinci kez gözden geçirip denetleyebilecek kaynak kişilere ihtiyaç duyabilir. Bu kişiler bazen araştırmacının arkadaşları, bazen meslektaşları bazen de ilgili konunun uzmanları olabilir (Glesne, 2015, Mertler, 2014).

Araştırmada, uygulama öncesi alana giriş için toplanan verilerin incelenmesi, elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan eylem planlarının değerlendirilmesi, uygulama sürecinde elde edilen verilerin kontrol edilmesi ve süreçte ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi için üç alan uzmanından oluşan bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur.

Geçerlik komitesindeki üyelerden biri araştırmanın tüm süreci hakkında bilgi sahibi olması dolayısıyla doktora tez danışmanıdır. Tez danışmanı, sosyal bilgiler Eğitimi alanında uzmanlığa sahiptir ve göç, küresel eğitim, toplumsal cinsiyet konularında çalışmaları bulunmaktadır. Komitenin ikinci üyesi yine sosyal bilgiler Eğitimi alanında uzmanıdır ve sosyal bilgiler Eğitimi alanında yapılmış pek çok bilimsel araştırmaya (bildiri, makale, yüksek lisans ve doktora çalışmaları) danışmanlık etmektedir. Komitenin üçüncü üyesi ise, nitel araştırma yöntemleri konusunda alan uzmanıdır ve lisansüstü seviyede dersler yürütmektedir. Uygulama sürecinde, geçerlik komitesi üyeleri ile araştırma sürecinde yaşanan durumlara göre bazen haftada bir kez bazen de iki haftada bir kez toplantılar yapılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve sayıları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, geçerlik komitesi ile ikisi uygulama öncesinde ve dördü uygulama sürecinde olmak üzere altı toplantı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararlar veri kaynağı niteliği taşıdığından toplantı sırasında alınan kararlar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Bu kayıtlar, toplantı sonrası araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve genel çerçevede alınan kararlar “Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı”na yazılmıştır. Ayrıca, toplantıda alınan kararlar araştırmanın “Bulgular” başlığı altında veri olarak da sunulmuştur.

Tablo 3.4. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve sayıları

Toplantı Sayısı	Toplantı Konusu	Tarih
1	Uygulama okulu belirleme	06.03.2019
2	Araştırma ile ilgili bilgilendirme	11.03.2019
3	Etkinlik 1: Yara Bandı! Etkinlik 2: Ben Kimim? Etkinlik 3: Oy Kullanıyoruz! Etkinlik 4: Atatürk Kimdir? Etkinlik 5: Gazete Hazırlama	26.04.2019
4	Etkinlik 6: İktidar ve Muhalefet Etkinlik 7: Cumhuriyet Modelleri Etkinlik 8: Sen De Hayal Et! Etkinlik 9: Ev Sahibi-Kiracı Etkinlik 10: Vatan Nedir? (Resim Çizme)	10.05.2019
5	Etkinlik 11: Eylem Planı Hazırlama Etkinlik 12: Bulmaca Çözüyoruz!	22.05.2019
6	Etkinlik 13: Video Analizi Etkinlik 14: Biz Birbirimize Benzeriz! (OrtaDoğu) Etkinlik 15: Dramada Oyun: Afganistan-Türkiye Sentezi Meyve Gakan Oyunu	29.05.2019

Araştırma sürecinde katılımcıların davranışlarını ve araştırmacının araştırma sürecindeki durumunu gözlemlemek amacıyla alınan video kayıtlarının izlenmesi ve daha önce belirlenen aşamaların araştırmacı tarafından yürütülüp yürütülmediğinin kontrol edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından Ek-13'te verilen Video Kontrol Listesi oluşturulmuştur. Video kontrol listesinde araştırmacının uyması gereken kurallar ve mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilere yönelik ulaşmak istediği hedefler maddeler halinde verilmiştir. Her bir maddenin yanına “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçenekleri verilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleriyle yapılan toplantılarda uygulama sürecine ilişkin video kayıtları izlenmiş ve video kontrol listeleri üyeler tarafından kendi görüşleri doğrultusunda doldurulmuştur. Geçerlik komitesi üyeleri yapılan uygulama süreci başladıktan sonra yapılan ilk toplantıda video kontrol listelerini doldururken sınıf yönetiminin kısmen sağlandığı görüşünü belirtmişlerdir. İkinci hafta uygulamalarında sınıf yönetiminin sağlanması ile ilgili uygulamaların olumlu sonuç verdiği görülmüş ve ilk hafta haricindeki diğer video kontrol listelerinde üyeler bütün hedeflerin gerçekleştirildiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

3.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi başında başlamış ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi sonunda sona ermiştir. Araştırmanın veri toplama süreci 1.5 yıl sürmüştür. 1 yıl süren gözlemler sonrasında uygulamanın 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının işlendiği haftalarda toplam 8 kazanımı kapsayacak şekilde yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma verileri; öğretmen, mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi katılımcı gözlem, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci anı yazıları, uygulamaya dair video kayıtları ve geçerlik komitesi toplantı kayıtlarından oluşmaktadır.

3.8.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme

Görüşme, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama araçlarından biri sayılmaktadır (Glesne, 2015, Patton, 2014). Nitel araştırmalarda görüşmeler, yapılan araştırmadaki katılımcıların deneyimleri, düşünceleri ve davranışları hakkında derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmaktadır (Seidman, 2006). Özellikle uzun süreli gözlemin yapıldığı eylem araştırmalarında gözlem sonrası görüşmelerin yapılması, gözlemlerin doğruluğunun değerlendirilmesini de sağladığından görüşme eylem araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir teknik olarak görülmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2015).

Hem nitel hem de nicel araştırmalarda görüşmelere başvurulabilir. Ancak, her iki yaklaşımda yapılan görüşmeler yapısal olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Nicel araştırmalarda daha çok kısa cevaplı olan ve belli sorulara cevap arayan görüşmelere yer verilmektedir. Nitel araştırma yaklaşımında ise katılımcıların konuya dair her türlü bilgisine ihtiyaç duyulmakta ve katılımcının araştırma konusuna dair verdiği bilgiler derinlemesine keşfedilmesine çalışılmaktadır (Seidman, 2006; Seggie ve Bayyurt, 2015).

Nitel araştırmalarda görüşmeler yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir (Merriam, 2013). Yapılandırılmış görüşmeler, nicel araştırmadaki anketler gibi görüşme sorularının yazılı bir formda katılımcıya verilmesiyle gerçekleşir. Yapılandırılmamış görüşmeler, görüşmeler içerisinde en esnek şekilde uygulanan ve bir sohbet şeklinde gerçekleştirilen görüşmelerdir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise bu iki görüşme türünü de kapsayan, net ve açık uçlu sorular barındıran ve görüşme sürecinde soruların katılımcılara göre

evrilebildiği görüşme türüdür (Glesne, 2015; Merriam, 2013).

Bu araştırmada da katılımcıların mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasında ve uygulama sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerin anlaşılmasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma öncesinde sosyal bilgiler öğretmenleri ve mülteci öğrencilerle görüşmeler yapmak için görüşme soruları hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda yeniden şekillendirilen görüşme sorularıyla bireysel olarak önce öğretmenlerle daha sonra mülteci öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine gelindiğinde, uygulama sürecine ve sınıftaki etkileşime ilişkin görüşme soruları hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilen sorularla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta bulunan sosyal bilgiler öğretmeni, mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle her hafta uygulama sonrası yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve diğer öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılırken sınıfta bulunan iki mülteci öğrenciden birinin Türkçe'yi görüşlerini belirtecek kadar bilmemesi nedeniyle mülteci öğrencilerin ikisiyle aynı anda görüşmeler yapılmıştır. Sorunların belirlenmesi ve etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme soruları EK-7'de verilmiştir. Katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere, katılımcılarla görüşmeler, sorunların belirlenmesi aşamasında okulda bulunan rehberlik servisi odasında ve özel eğitim destek odasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecindeki görüşmeler ise, veri kaybı yaşanmaması için aynı gün sosyal bilgiler dersinden sonra uygun bir zaman diliminde okulda bulunan özel eğitim destek odasında gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleriyle sorun belirleme sürecinde bir kez görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ortalama süresi 20-25 dakikadır. Bu süreçte mülteci öğrenciler yapılan görüşmelerin süresi ise 5 dakika ile 15 dakika arasında değişmektedir. Uygulama sürecinde ise sosyal bilgiler öğretmeni ile iki haftada bir, mülteci öğrenciler ve mülteci öğrencilerle etkileşime giren diğer öğrencilerle ise haftalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bütününde, sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin toplam süresi 155 dakika 18 saniye; mülteci öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin toplam süresi 175 dakika 1 saniye ve diğer öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin toplam süresi ise 175 dakika 73 saniyedir.

Tablo 3.5. Katılımcıların görüşme takvimleri

Öğretmen	Görüşme Tarihi	Yer	Süre
Derya	22.10.2018	Özel Eğitim Destek Odası	42' 34"
	18.04.2019		18' 04"
	09.05.2019		20' 26"
	20.05.2019		18' 27"
	27.05.2019		11' 09"
Gamze	30.04.2018	Rehberlik Odası	29' 15"
Hülya	11.05.2018	Rehberlik Odası	16' 03"
Öğrenci	Görüşme Tarihi	Yer	Süre
Farzana ve Hourı (Mülteci)	22.10.2018	Özel Eğitim Destek Odası	15' 12"
	18.04.2019		14' 50"
	22.04.2019		8' 57"
	30.04.2019		17' 39"
	06.05.2019		14' 32"
	07.05.2019		13' 13"
	22.05.2019		22' 51"
	27.05.2019		22' 42"
Ziba (Mülteci)	30.04.2018	Rehberlik Odası	17' 38"
Helya (Mülteci)	30.04.2018	Rehberlik Odası	16' 10"
Ahmed(Mülteci)	11.05.2018	Rehberlik Odası	5' 23"
İmad (Mülteci)		Özel Eğitim Destek Odası	8' 43"
Ali	18.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	7' 49"
Kaan	06.05. 2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 0"
Azra	27.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	4' 52"
Arda	27.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	6' 20"
Aysun	27.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	4' 31"
Berkay	21.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 27"
Bengisu	18.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	6' 18"
Burak	07.05. 2019	Özel Eğitim Destek Odası	8' 25"
Efe	21.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 09"
Ege	22.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	8' 23"
Elif	18.04.2019/22.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	6' 51"/ 9' 53"
Egemen	27.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 23"
Emirhan	27.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	6' 16"
Sevinç	27.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	6' 01"
Göktuğ	06.05. 2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 38"
Işıl	18.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	14' 34"
Hale	22.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	7' 27"
Mert Arda	27.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 05"
Nida	27.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	5' 37"
Sedef	22.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	6' 36"
Sude	27.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	8' 22"
Şirin	07.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	8' 05"
Tuğçe	06.05.2019	Özel Eğitim Destek Odası	4' 54"
Zeynep	30.04.2019	Özel Eğitim Destek Odası	17' 17"

3.8.2. Gözlem

Eylem araştırmalarında veri toplamak amacıyla kullanılan diğeri bir araç ise gözlemlerdir. Gözlemler nitel araştırmaların en önemli parçalarından biridir. Çünkü sürekli ve derinlemesine gözlem, araştırma odağının tanımlanması ve araştırmanın yürütölmesi sürecinde sosyal ve fiziksel ortamda bulunan bağlantıların ve örüntülerin araştırmacı tarafından görölmesine yardımcı olur (Merriam, 2013; Seggie ve Bayyurt, 2015).

Nitel araştırma yaklaşımında gözlemin pek çok farklı türü bulunmaktadır. Bu türlerden ziyade önemli olan ise araştırmacının gözlemi gerçekleştirirken katılımcı mı yoksa izleyici mi olduğıdur (Patton, 2014). Katılımcı gözlem, araştırmacının da araştırmanın içinde var olduğı bir gözlem türüdür ve araştırmacı bu gözlem türünde gündelik etkinliklere, etkileşimlere ve yaşantılara katılabilir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu araştırmada da hem mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi sürecinde hem de kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sürecinde gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi sürecinde araştırmacı bir yıl katılımcı gözlem yapmıştır. Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sürecinde de gözlemler video kayıtları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri kayıt altına almak amacıyla iki adet kamera kullanılmıştır. Bu kameralardan biri öğrencileri diğeri ise araştırmacıyı ve akıllı tahtayı kaydedecek biçimde sınıfa konumlandırılmıştır. Bu videolar daha sonra geçerlik komitesinde alan uzmanı komite üyeleri tarafından izlenmiş ve video kontrol listeleri aracılığıyla gözlemlenmiştir.

3.8.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmanın tüm süreciyle ilgili araştırmacının gözlemlerini, duyguları, düşünceleri ve davranışları kayıt etmek için kullanılan bir veri kaynağıdır (Johnson, 2014). Araştırmacı, araştırmayı planlamaya başladığı zamandan itibaren araştırmaya dair atılan her adımın öncesinde ve sonrasında araştırmacı günlükleri tutmuştur. Araştırmacı günlükleri, araştırmacının araştırmaya ilişkin düşünceleri, gözlemleri, kararları ve yorumlarını içermektedir. Bu bakımdan araştırmacı günlükleri araştırmanın sürecini yönetmede ve kıymetli bir veri kaynağı olarak araştırmacıya büyük yarar sağlamaktadır (Elliott, 1991; Johnson, 2014). Bu araştırmada da sorunların belirlenmesi, eylem planlarının hazırlanması ve kültüre duyarlı eğitim uygulamaların

gerçekleştirilmesi aşamalarında yaşanan duygular, düşünceler, hazırlıklar, alınan kararlar, yorumlar, karşılaşılan zorluklar ve yaşanan süreçler araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne yazılmıştır. Araştırmacı günlüğünde yazılan bütün süreçler araştırmacıya bulgulara ulaşmada veri kaynağı olmuştur.

3.8.4. Öğrenci günlükleri ve anıları

Bu araştırmada yararlanılan bir başka veri toplama aracı öğrenci günlükleridir. Araştırmacı diğer öğrencilerin mülteci öğrencilere ilişkin görüşlerini anlayabilmek adına uygulamaya başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra öğrencilerden mülteci öğrencilerle yaşadıkları bir anıyı ve duygularını yazmalarını istemiştir. Diğer taraftan mülteci öğrencilerden de sınıftaki arkadaşları ile ilgili düşüncelerini ve duygularını yazmaları istenmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde her etkinlik sonrası mülteci öğrencilere ve diğer öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan ve beş maddeden oluşan bir “Öğrenci Günlüğü Formu” verilmiştir. Öğrenci Günlüğü Formu EK-10 da gösterilmiştir. Araştırmacı pilot uygulamada günlükleri öğrencilerden doldurmalarını istemiş; ancak uygulama sonrası bazı soruların öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığını görmüştür. Pilot uygulama sonrası öğrenci günlüğü için oluşturulan sorular yeniden gözden geçirilmiş ve daha açık ifadelerle yazılmıştır. Ayrıca, günlükler ilk hafta öğrencilere evde doldurmaları için verilmiş; ancak öğrencilerin çok azı günlüklerini doldurunca dersin son 5 dakikasının öğrencilerin günlükleri doldurması için ayrılmasına karar verilmiştir. Her uygulama sonrası bu günlükler toplanmış ve uygulama bitiminde veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler “Bulgular” başlığı altında görsellerle ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3.8.5. Geçerlik komitesi verileri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan diğer bir kaynak ise geçerlik komitesi kayıtlarıdır. Araştırmanın kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sürecinde alınan video kayıtları geçerlik komitesine sunulmuş ve video kontrol listeleri aracılığıyla komite üyeleri tarafından gözlemlenmesi sağlanmıştır. Geçerlik komitesinde görüşülen sorunlar, alınan kararlar, izlenecek yollar komite üyelerinin bilgisi dahilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazındaki konuşmalar araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Araştırmacı yazıya geçirdiği kaydı Ek-12’da verilen “Geçerlik Komitesi

Toplantı Tutanağına” işlemiş ve geçerlik komitesine alınan kararları kontrol ettirmiştir. Geçerlik komitesinin uygulama sürecine dair bulunduğu öneriler, aldığı kararlar ve belirlediği sorunlar “Bulgular” başlığı altında doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3.9. Verilerin Analizi

Veri analizi, yaşanan deneyimden ne öğrenildiğinin anlaşılabilmesi için elde edilen veri kaynaklarının düzenlenmesini içermektedir (Glesne, 2015). Eylem araştırmalarında toplanan verilerin düzenli olarak gözden geçirilmesi ve özetlenmesi araştırmacıya veri analizinde kolaylık sağlaması bakımından önemlidir (Mills, 2011; Glesne, 2015; Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu nedenle, eylem araştırmalarında birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır ve veri analizi, araştırmaya ilişkin verilerin toplanması süreci ile eş zamanlı olarak başlar ve devam eder (Mertler, 2014; Seidman, 2008). Veri analizinin veri toplama süreciyle eş zamanlı yürütülmesi araştırma odağının tanımlanması ve şekillendirilmesine yardımcı olur (Glesne, 2015). Bu araştırmada da verilerin analizi süreci veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Veri toplama ve veri analizinin eş zamanlı süreci Şekil 3.10’da gösterilmiştir.



Şekil 3.10. Eş zamanlı veri toplama ve veri analizi süreci

Araştırmada verilerin toplanması ve veri analizi süreci iki aşamadan oluşmaktadır.

Araştırmanın veri analizinin ilk aşaması mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi aşamasında toplanan verilerin, başka bir deyişle alana giriş verilerinin analizi sürecidir. Veri analizinin ikinci aşaması ise kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının uygulama sürecinde toplanan verilerin analizi sürecidir. Birbirinin devamı ve birbiriyle bağlantılı olarak ilerleyen bu iki sürece ilişkin veri analizleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.9.1. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesine ilişkin veri analizi

Araştırmanın mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi sürecinde katılımcı gözlem ve yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerle toplanan veriler tümevarımsal analiz yaklaşımıyla önce makro düzeyde analiz edilmiş ve eylem planlarının hazırlanmasında temel oluşturan olası sorunlar anlaşılmıştır. Daha sonra, NVivo 12 programı aracılığıyla verilerin üzerinde derinlemesine analiz yapılmıştır. Araştırmanın alana giriş süreci olarak da adlandırılan bu süreçte elde edilen veriler tümevarımsal analiz yaklaşımıyla satır satır kodlanarak (line by line coding) (Creswell, 2008; Glesne, 2015) önce kodlara sonra temalara ulaşılmıştır. Araştırmada yapılan sınıf içi gözlemler ve yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda 499 kod elde edilmiştir. Bu kodlar daha sonra temalaştırılarak 26 alt temada birleştirilmiştir. Yapılan ikinci defa temalaştırma çalışması sonrasında beş tema elde edilmiştir. Bu analiz sonrasında bu temalar mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunlar başlığı altında verilmiştir. Ayrıca, bu analiz sırasında mülteci öğrencilerin eğitim yaşamına etki edebileceği düşünülen sosyal hayata dair sorunları da belirlenmiştir. “Maddi zorluklar”, “Kendini ait hissedememe” ve “Memleket özlemi” olmak üzere üç alt temadan oluşan mülteci öğrencilerin sosyal hayata dair sorunlarına “Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir. Bu sorunlar daha sonra Geçerlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi üyelerine sunulmuştur. Toplanan verilerden hareketle ortak belirlenen sorunlar uygulama süreci için hazırlanan eylem planlarının temelini oluşturmuştur.

3.9.2. Kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının uygulama sürecinde toplanan verilerin analizi

Araştırmacı sorunların belirlenmesi sonrasında da veri toplama ve veri analizi süreçlerini eş zamanlı olarak yürütmüştür. Uygulama süreci devam ederken verilerin haftalık makro analizleri yapılmış ve elde edilen genel bulgular haftalık olarak özetlenmiştir. Bu tümevarımsal analiz yaklaşımıyla yapılan makro analizde elde edilen bulgulara ve bu süreçte belirlenen sorunlara göre bir sonraki haftada uygulanması düşünülen eylem planları gözden geçirilmiştir.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra araştırmaya dair toplanan bütün veriler bir araya getirilmiş ve tekrar derinlemesine analiz edilmiştir. Verilerin derinlemesine analizinde tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenmiş ve NVivo 12 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde satır satır kodlama yapılarak önce kodlara daha sonra bu kodlardan temalara ulaşılmıştır.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının uygulama sürecinde sınıf içi video kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, geçerlik komitesi toplantıları ve yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda 269 kod elde edilmiştir. Bu kodlar daha sonra temalaştırılarak 16 alt temada birleştirilmiştir. Yapılan ikinci defa temalaştırma çalışması sonrasında üç tema elde edilmiştir. Bu analiz sonrasında sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları bir temada birleştirilmiştir. Elde edilen temalardan hareketle bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular “Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları” alt başlığıyla bulguların içerisinde açıklanmıştır.

3.10. İnandırıcılık

Araştırmacının kendi algısından sıyrılabilmesinden dolayı araştırmayı şekillendirebileceği ihtimali nitel araştırmaların dezavantajlarından biri olarak görülmektedir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu dezavantajı ortadan kaldırabilmek için üçgenleme (triangulation), üye kontrolünün yapılması, araştırmacının duruşu, yeterli katılımın sağlanması ve uzman görüşü gibi bir takım inandırıcılık stratejilerine başvurulmaktadır (Merriam, 2013; Mertler, 2014).

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için ortamda uzun süre bulunma ve düzenli ve sistematik gözlemler yapmak önemlidir (Stringer, 2008; Uzuner, 2005). Alanda uzun süre kalma ve sistematik gözlemler yapma katılımcılar ve ortam hakkında

derinlemesine bilgi edinmeyi ve katılımcıların araştırmacıya güven duymasını sağlar (Glesne, 2015; Stringer, 2008). Bu araştırmada da araştırmacının inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı odak sınıfın belirlenmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi süresi dahil olmak üzere toplam bir yıl katılımcı gözlemci ve uygulayıcı olarak katılımcılarla aynı ortamda yer almıştır. Bu süre içinde önce araştırmacı tarafından daha sonra kamera kayıtları aracılığıyla gözlemler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttıran diğer bir adım ise araştırma verilerinin doğruluğunun başka bir araştırmacı tarafından denetlenmesi, verilerin bir bölümünün başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve verilerin doğruluğunun onaylanması için uzman görüşüne başvurulmasıdır (Glesne, 2015; Stringer, 2008). Glesne (2015), “yorumlarınıza yardımcı olmak için meslektaşlarınızın ve arkadaşlarınızın eşsiz katkıları olacağını unutmayın. Onlardan verilerinizin bir bölümüyle, kod geliştirme, geliştirdiğiniz kodların uygunluğunu kontrol etme ve algılarınızı genişletmek için alan notlarınızı yorumlama gibi çalışmalar yapmalarını isteyin” (s. 293) diyerek inandırıcılık için verileri başka bir araştırmacının görmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Barber ve Walczak (2009) da bir nitel araştırmada elde edilen verilerin % 20’sinin başka bir araştırmacı tarafından kodlanmasının ve oluşturulan kodların üzerine yapılan tartışmalar sonucunda fikir birliğinin sağlanmasının araştırmacının inandırıcılığını arttırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Patton (2014) da verilerin kodlanmasında bir başka kişinin oluşturduğu alternatif kodlamaların inandırıcılığı arttırdığını vurgulamıştır. Bu nedenle, araştırma sürecinde gerçekleştirilen bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları ve uygulama sürecinde tutulan video kayıtlarının bir bölümü başka bir araştırmacı tarafından dinlenmiş (Glesne, 2015; Merriam, 2013) ve kayıtların doğruluğu konusunda inandırıcılık sağlanmıştır. Ayrıca, her hafta uygulama sürecinde toplanan verilerin makro analizi yapılmış ve çıkan sonuçlar geçerlik komitesi toplantısında alan uzmanlarıyla tartışılmıştır. Ek olarak, araştırma sonunda elde edilen tüm verilerin analiz edilmesi sürecinde elde edilen kodlar ve temaların oluşturulmasında da uzman görüşüne başvurulmuştur.

İnandırıcılığı sağlamak için bu araştırmada kullanılan diğer bir teknik ise veri çeşitlemesi (Triangulation) dir (Bogdan ve Biklen, 2013; Glesne, 2015; Uzuner, 2005). Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenleri, mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, katılımcı gözlemlerle veri toplanmış, araştırmacı günlüğü tutulmuş, öğrenci günlükleri yazdırılmış, video kayıtları tutulmuş ve

geçerlik komitesi toplantılarında ses kayıtları alınmıştır. Bu çeşitli veri kaynakları aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Eylem araştırmalarında inandırıcılığı arttıran diğer bir durum ise eylem araştırmasının döngüsel ve sistematik bir süreç içerisinde birbirini tekrar eden bir gelişimde gerçekleştirilmesidir (Mertler, 2014; Uzuner, 2005). Bu çalışmada da sistematik, sarmal ve döngüsel bir süreç izlenmiştir. Araştırmanın yedi haftalık uygulama sürecinde mülteci öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki uyumun ve kültürel etkileşimin gerçekleştirilmesi adına 15 etkinlik uygulanmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı arttırmak için yapılan diğer bir adımda “Member check” yani katılımcı onayının alınmasıdır (Glesne, 2015; Merriam, 2013). Katılımcı onayı, araştırma verilerinin araştırma sürecinde ya da sonrasında katılımcılarla paylaşılması ve katılımcılar tarafından yazılı ya da sözlü olarak kontrol edilmesidir (Glesne, 2015). Bu çalışmada da araştırma verilerinin toplanması sırasında mülteci öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle sözlü olarak verilerin kontrolü sağlanmış ve katılımcıların belirttiği görüşlerin araştırmacı tarafından doğru şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir.

3.11. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi başlangıcında başlayan araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi sonunda tamamlanmıştır. Araştırmanın başlangıcında karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri mülteci öğrencilerin başlangıç düzeyinde iletişime geçebilecek kadar bile Türkçe bilmemesi olmuştur. Araştırmacı, pek çok sınıfta gözlem yapmak için bulunmaya çalışmış; ancak öğrencilerin sağlıklı iletişim kuramaması nedeniyle belirlediği sınıflarda çok az da olsa Türkçe konuşabilen ve anlayabilen öğrencilerle araştırmaya devam etmek zorunda kalmıştır.

Odak sınıf belirlendikten sonra mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle iletişime geçilmiş ve araştırmaya katılma konusunda izinleri alınmıştır. Ancak, öğrencilerden bazıları uygulamaların sadece mülteci öğrencilere özel olduğunu düşündüğünden araştırmaya katılmak istememişlerdir. Araştırmacı uygulama öncesinde bir sosyal bilgiler dersinde sınıfa gelerek öğrencilere yapılacak etkinliklerle ilgili bilgi vermiştir. Ayrıca, öğrencilerin velileriyle de okul yönetimi tarafından kararlaştırılan bir veli toplantısında görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Buna karşın araştırmaya katılmak istemeyen veliler olmuş ve bu velilerle de öğretmen aracılığıyla tekrar görüşülmüştür.

Kararını değiştirmeyen velilerin çocukları ders işlenişinde yer alsa da veri toplama aşamasında ğrenci bilgilerinden yararlanılmamıştır. Ayrıca, ğrencilerin etkinlik yaparak ders işlenebileceğini bilmemesi de araştırmada güçlüğe sebep olmuştur. Öğrenciler derste etkinlik yapıldığında dersin boş geçeceğini düşünmüşler ve bu nedenle derste istedikleri kadar gürültü yapabilecekleri sonucunu çıkarmışlardır. Uygulama sürecinin başlangıcında öğrenciler çok fazla gürültü yapmış ve bu nedenle sınıf yönetiminin sağlanması sıkıntılar yaşanmıştır. Bu durum geçerlik komitesinde de görüşülmüş ve sınıf yönetiminin sağlanmasına ilişkin bazı tedbirler (yer değiştirme ve kura ile eş belirleme vb.) alınmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı, alt amaç soruları ve araştırmanın uygulama süreci temel alınarak araştırma verilerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak eylem araştırmasının uygulama sürecine temel oluşturan sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlara yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunları anlamak amacıyla 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde olmak üzere toplam 1 yıl, birden fazla devlet okulunda, üç sosyal bilgiler öğretmeni ve dördü kız üçü erkek olmak üzere yedi mülteci öğrencinin bulunduğu 4 farklı 7. sınıfta sınıf içi katılımcı gözlemler yapılmış ve bu katılımcılarla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklı devlet okullarında, üç kadın sosyal bilgiler öğretmeni ve toplam yedi mülteci öğrenciden toplanan veriler daha sonra karşılaştırılarak ortak sorunlar belirlenmiş ve bulgular başlığının ilk aşamasında bu sorunlara yer verilmiştir.

Bulgular başlığının ikinci kısmını eylem araştırmasının uygulama sürecinde uygulanan etkinlikler ve bu etkinlikler sürecinde alınan kararlar oluşturmaktadır. Eylem planlarının uygulanma süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar ve iyileştirme aşamaları bu aşamada anlatılmıştır. Bu süreçte kültüre duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında hazırlanan ve sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimi arttırmak üzere sınıf içi ve sınıf dışında uygulanan 15 etkinlik birbirleriyle ilişkili olarak verilmiştir.

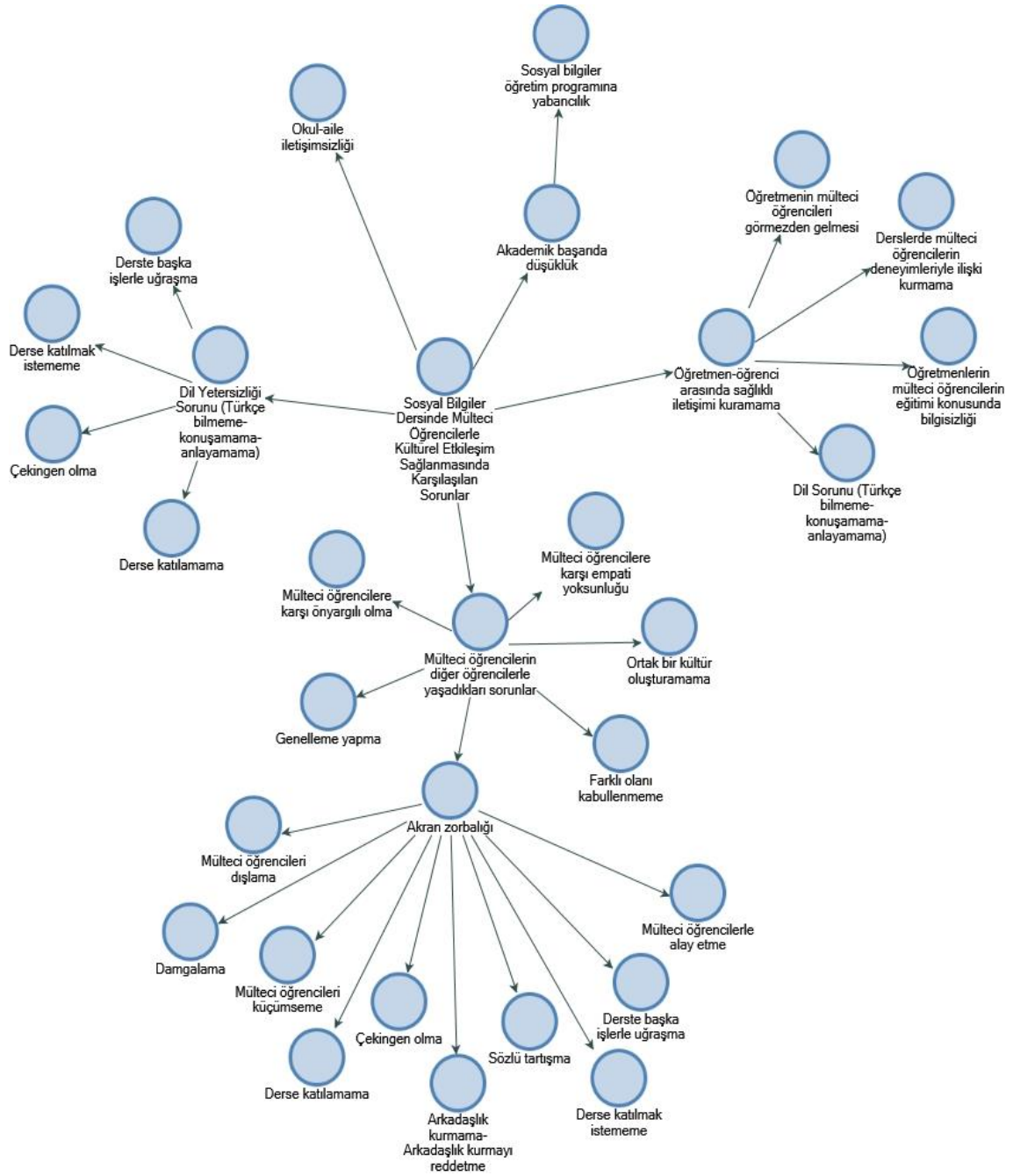
Üçüncü aşamada yer alan bulgular ise sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimi arttırmak üzere sınıf içi ve sınıf dışında uygulanan etkinliklere ilişkin mülteci öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmen görüşleri ile video kaydı, geçerlik komitesi kararları, öğrenci ve öğretmen günlüklerinden hareketle elde edilen bulguları kapsamaktadır.

4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Mülteci Öğrencilerle Kültürel Etkileşim Sağlanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada yapılan sınıf içi gözlemler ve yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili 499 kod elde edilmiştir. Bu kodlardan hareketle 26 alt temaya ulaşılmıştır. Daha

sonra ikinci defa temalar düzenlenmiş ve sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili beş tema elde edilmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde ortaya çıkan ve mülteci öğrencilerin eğitim yaşamına etki edebileceği düşünülen mülteci öğrencilerin sosyal hayata dair sorunlarına da araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunların tamamı Sosyal bilgiler dersinde gözlemlendiği gibi öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde bazı sorunların (dilde yetersizlik sorunu, derse katılmama/katılamama, akademik başarıda düşüklük, vb.) diğer derslerde de mevcut olduğu anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar; “Akademik başarıda düşüklük (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na yabancılık)”, “Okul-aile iletişimsizliği”, “Dilde yetersizlik sorunu (Türkçe bilmeme-konuşamama-anlayamama), (Derse katılmama, Derse katılmak istememe, Derste başka işlerle uğraşma)” ve “Öğretmen-öğrenci arasında

sağlıklı iletişim kuramama (Derslerde mülteci öğrencilerin deneyimleriyle ilişki kurmama, Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda bilgisizliği)dir. Bu sorunlar yanında bu yaştaki çocukların birbirlerine kolaylıkla gösterebilecekleri gibi mülteci öğrencilere de gösterebildikleri “Akran zorbalığı (Arkadaşlık kurmama-Arkadaşlık kurmayı reddetme, Derse katılamama, Derse katılmak istememe, Derste başka işlerle uğraşma, Mülteci öğrencileri dışlama, Mülteci öğrencileri küçümseme, Mülteci öğrencilerle alay etme, Damgalama ve Sözlü tartışma)”, “Farklı olanı kabullenmeme”, “Genelleme yapma”, “Mülteci öğrencilere karşı empati yoksunluğu”, “Mülteci öğrencilere karşı önyargılı olma” ve “Ortak bir kültür oluşturmama” gibi “Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadıkları sorunlar” da bulunmaktadır.

Araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları en büyük sorunun dil yetersizliği sorunu olduğu; öğrencilerin Türkçe’yi yeterince bilmemelerinden kaynaklanan bir kendini ifade edememe sorununun bulunduğu, aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin de mülteci öğrencilerin dilini bilmediği ve bu karşılıklı yaşanan dil yetersizliğinin derse katılamama, derse katılmak istememe, derste başka işlerle uğraşma, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı iletişim kuramama gibi pek çok sorunun da sebebi olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılardan Gamze öğretmen mülteci öğrencilerle arasındaki dil yetersizliği sorunundan kaynaklanan iletişim sorununu şu şekilde ifade etmiştir:

...Onu sık sık dile getiriyorum. Aynı dili konuşamıyoruz. Aynı dili konuşamayınca ortak payda da buluşamıyoruz. Ne çocuk sorununu anlatabiliyor size ne de siz çocuğa vermek istediklerinizi verebiliyorsunuz. Vermek istediğim dediğim illaki bilgi değil. Mesela çocuk yaşadığı sıkıntıyı da anlatabilir, dile getirebilir. Biz de ona göre tedbirimizi alırız, çocuğa yardımcı oluruz. Elimizden geldiği kadar korumaya çalışırız. Uyum sağlaması için bir takım tavsiyelerde bulunuruz.

Katılımcılardan Hülya öğretmen de “... Anlamıyor. Zaten çocuk Türkçe bilmiyor. Her derse gittiğimde öğrendin mi birkaç kelime diyorum ama çocuklar öğretmenim biz ona Türkçe öğrettik o bize Arapça küfür etti falan diyorlar. Aslında çocuklar iletişim kurmaya çalışıyor ama dil olmadığı için olmuyor” diyerek Gamze öğretmenin söylediklerini destekler nitelikte ifadeler kullanmış ve çocuklar arasında iletişimin gelişebilmesinde ana akımın kullandığı dile hakim olmanın ve bu dilde kendini ifade edebilmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Derya öğretmen de sınıf içerisinde yaşanan dil yetersizliği sorununu şu ifadelerle açıklamıştır:

Anlamaya çalışanlar var, dinleyenler var, biliyorum. Ama yine de anlamıyor. Çünkü bir altyapısı yok. Hiçbir şey bilmiyor. Alfabeyi bilmeyen bir öğrenciye al oku diyorsunuz. Dersi dinliyorlar ama seri şekilde bir şey konuşuyorsun, diğer çocuklar cevap veriyor. Hani çok bizi anlayamadıklarını düşünüyorum. Ya da bir olay oluyor. Farzana sadece yaptıklarını söylüyor. Ben o çocukların [mülteci öğrencilerin] ifadesine yardımcı oluyorum ama diğer çocuklar yanlış anlayabiliyor. Böyle bir durum var.

Helya da derslerde sürekli farklı resimler çizmesinin nedenini Türkçe diline hakim olmamasına bağlamış ve “Konular ilgimi çekmiyor değil de nasıl deyim içimdekini konuşmayla çıkaramıyorum işte resimle yapmaya çalışıyorum, belki anlarlar” sözleriyle kendini ifade etmek için resim çizme yöntemini kullandığını açıklamıştır.

Araştırmada, mülteci öğrencilerin yeterince Türkçe bilmemesi ve bu sebeple sosyal bilgiler dersini, öğretilen konuları ve dersin içinde geçen kavramları yeterince anlayamamalarından dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinde “Mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim veren devlet okullarında ve sosyal bilgiler dersinde eğitilemeyeceği” ne dair bir inanç oluştuğu da anlaşılmıştır. Gamze öğretmen sınıftaki öğrencilerin (Mülteci öğrenciler ve diğer öğrenciler) iletişim kurmak isteseler de yeterince Türkçe bilmedikleri için iletişim kuramadıklarını söylemiş ve “Dil eğitimi olmadan birlikte eğitim almalarını yanlış buluyorum” demiştir. Derya öğretmen ise pek çok sorunun yeterince Türkçe bilmemekten kaynaklandığını, çocukların birbirlerini anlayamadıklarını belirtmiş ve “Onlar bize yabancı biz onlara yabancı. Dil olmayınca zor yani. O yüzden ayrı bir yerde eğitim alması daha iyidir” sözleriyle mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim veren devlet okullarından ayrı bir yerde eğitim almalarının “daha iyi” olacağına inandığını söylemiştir. Hülya öğretmen de şu sözleriyle diğer öğretmenlerin düşüncelerini desteklemiştir:

Bana sorarsanız mülteciler için en iyi yol bu kamplarda o [mülteci] çocukların bir sınıfa alınması ve başlarına da ya bu eğitimi almış ya da kendileri gibi göç etmiş bir öğretmenin konmasıdır. Mesela biz başka bir ülkede Türk çocuklarına eğitim versek dile vakıf olacağımız için daha başarılı olacağımız gibi eğitim sistemini tanıdıkları için, dil sorunu olmadığı için, dersleri tanıdıkları için o öğretmenler de bu öğrencilere çok daha faydalı olacaklardır.

Öğretmenler yeterince Türkçe bilmemekten kaynaklanan dil yetersizliği sorununun çözülmesi gereken en büyük sorun olduğunu ve bu sorunun dışlanma, alay edilme, ortak bir kültür oluşturmama ya da sağlıklı iletişim kuramama gibi pek çok sorunu da tetiklediğini; eğer bu sorun çözülürse “sorunların % 80’inin çözülmüş olacağını” ifade etmişlerdir. Gamze öğretmen “Dışlanmalarına biraz neden oldu. Çünkü aynı yaş grubundalar ama ortak paylaşımları yok. Ortak payda dildir anlaşabilmek için. O da

olmayınca o çocuklar biraz yalnız kaldı” sözleriyle dil yetersizliği sorununun öğrencilerin dışlanmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde okul idaresinin ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları, ailelerin çağrılısalar dahi okula gelmedikleri ve öğretmenlerin eğer Türkçe biliyorsa mülteci öğrenciden ailelerle ilgili bir bilgi edindikleri, öğrenci Türkçe bilmiyorsa aileyle ilgili de bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Gamze öğretmen “Aileler hiç kimseyle iletişim kurmuyor. Biz sadece okul idaresinden onlarla ilgili bilgi alabiliyoruz. (...) Öğretmenler kurulu toplantısında okul idaresi söylüyor işte 7-8 kardeş ya da baba şunu yapıyor, anne şunu yapıyor. Bir tek kayıtta gördük başka görmedik” diyerek ailelerin çağrıldığında bile okula gelmediğini, ailelerin iletişim taraftarı olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Derya öğretmen de “Veli toplantısına aile gelmedi. Annesinin zaten hiç Türkçe bilmediğini söylüyorlar. Babası da zaten günlük bir işte çalışıyor. İzin alamadığını söylüyorlar. Çocuklar temiz ve düzenli gelip gidiyorlar ama ailelerini hiç görmedim” diyerek ailenin okulla iletişime geçmediğini dile getirmiştir. Hülya öğretmen ise ailelerin iletişim taraftarı olmadığını söylerken bu durumun dil yetersizliği sorunundan kaynaklandığını belirtmiş ve “(Veli toplantısına) gelmiyorlar. Çünkü onlar da dil bilmedikleri için orada gelip yabancı yabancı oturmak istemiyorlar. Haklılar da... Ben de başka bir ülkede olmuş olsam çocuğumun veli toplantısı olsa anlamayacağım bir şeyi dinlemeye gitmem yani” diyerek ailelere hak vermiştir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin daha önceki öğrenmeleriyle Türkiye’deki sosyal bilgiler dersinde anlatılanların çelişebildiği; öğrencilerin Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi Öğretim Programı’nı bilmedikleri, uzun yıllar Türkiye’de kalmış ve Türkçe’yi öğrenmiş olmalarına karşın akademik başarılarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Gamze öğretmen mülteci öğrencilerin daha önceki öğrenmeleriyle Türkiye’deki sosyal bilgiler dersinde anlatılanların çelişmesinden kaynaklanan sorunu şu sözlerle açıklamıştır:

Gelenlerin bu eğitim yapısına uyması biraz zor oldu. 3 yıl öncesinde İranlı ya da Iraklı bir öğrencim vardı. “Hocam siz yanlış anlatıyorsunuz. Bize böyle anlatılmadı. Sizin anlattığınız Osmanlı Devleti bizim dinlediğimiz Osmanlı Devletiyle aynı değil” diyordu. (...) Her ülkenin kendine göre bir bakış açısı, kendine göre olayları değerlendirme şekli var. Onlar nasıl değerlendiriyordu bilmiyorum ama “Siz yanlış anlatıyorsunuz, abartıyorsunuz. Öyle değil Osmanlı ve ben bu konuları dinlemek istemiyorum” diyordu.

Öğrencilerden Ziba da, “Sosyal bilgiler biraz karışık. Çünkü hemen ünitelere geçiyor yani bilgim olmuyor o yüzden” diyerek ünite yapısından dolayı sosyal bilgiler

dersini karışık bulduğunu ve çok fazla anlamadığını söylemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarının düşük olduğunu 09 Nisan 2018 tarihli gözlemde “Helya’ya sınavlarını soruyorum. Bazılarına girdim bazılarına girmedim, yoktum diyor. “Peki sonra sınav olacak mısın?” diyorum. “Bazen yapıyorlar bazen yapmıyorlar” diyor. Sosyal bilgiler sınavından Helya 22 almış Ziba ise 18” şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda, mülteci öğrencilerin uzun yıllar Türkiye’de kalmış olduklarını ve Türkçe öğrenmiş olsalar da akademik başarılarının düşük olduğunu 5 Aralık 2018 tarihli araştırmacı günlüğünde şu sözlerle açıklamıştır:

Ahad, aslında çok gayretli ve akıllı bir çocuk. Ama dersi anlamakta zorluk çektiği belli. Bugün derste okumayı yazmayı bildiği halde yapılan mesleklere bizim verdiğimiz isimleri yazamamış kendisi resimdekini tasvir etmişti. Örneğin; Hattatlık mesleğini gösteren bir resmin karşısına hattatlık yerine Adam Arapça yazı yazıyor yazmıştı. Bu aslında benim araştırmamın haklılığını ve desteğini ortaya koydu. Akademik başarıyı kültür etkiliyor diyoruz ya işte burada devreye girdi. Çocuk yazabiliyor, okuyabiliyor, derse de parmak kaldırıyor ama bizim kendi kültürümüzde yaptığımız eylemlere ne isimler verdiğimizi bilmiyor. Bu yüzden de yaptığını yanlış yapıyor, akademik başarısı düşüyor.

Araştırmada, okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik bir uygulamada bulunmadıkları da anlaşılmıştır. Gamze öğretmen de devlet okullarında mülteci öğrencilerin eğitime ilişkin bir uygulamanın olmadığını şu sözlerle açıklamıştır:

Biz bu öğrencileri dönem başında listeye baktığımızda görüyoruz. Daha öncesinde bize bir bilgi verilmiyor. Bizim okulda rehber öğretmenler branş öğretmenlerini de alarak bu çocuklar için ne yapabiliriz diye bir toplantı düzenledi. Ben de vardım içlerinde. Bu çocuklarla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı’na müracaat edip dil öğrenebilmeleri için bir sınıf açılmasını talep edebiliriz ya da kurslar talep edebiliriz, yardımcı olmaları için okullara dil bilen birer kişi görevlendirmelerini isteyebiliriz diye karar aldık ama ne kadar sonuç alındı bilmiyorum.

Araştırmada öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve kültürel etkileşimi gerçekleştirmek için bir eğitim almadıkları; bu sorunu da öğrencilerle daha sınırlı bir iletişim kurarak aşmaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca, derslerde yer verilebilecek konularda bile mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ve deneyimlerine (geldikleri ülke, göç ederken yaşadıkları olaylar, Türkiye ile ilişkileri, vb.) yer vermedikleri anlaşılmıştır. Gamze öğretmen, Türkçe diline yeterince hakim olmamalarından kaynaklı mülteci öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerinin sınırlı olduğunu ve ilişkilerini genellikle günlük konuşmalarla sınırlı tuttuklarını “Çok fazla konuşmuyorlar. Derste halini hatırlını sormaya çalışırız, girdiğimiz zaman çok fazla göz

göze gelmemeye çalışırlar” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde, Hülya öğretmen de öğrencilerle iletişiminin sınırlı olduğunu “Çocuk hiçbir şey anlamadığı için verimli olamıyor. Böyle olunca ben çocuktan dönüt alamıyorum. Çocuğun neler bildiğini ya da bilmediğini anlasam onun için bir şeyler yapabilirim ama çocukta bunu bile keşfedemedim. Kapalı bir kutu benim için şu anda” sözleriyle anlatmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve kültürel etkileşimi gerçekleştirmek için bir eğitim almadıkları; öğretmenlere bu konuda bir seminer verildiği; ancak seminerlerin içeriğinin derste uygulanacak yöntem ve tekniklerden ziyade mülteci öğrencilerin ruhsal durumunu anlamaya ve daha fazla empati kurmalarına yönelik telkinlerden ibaret olduğudur. Hülya öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğiyle verilen bir eğitime katıldığını; ancak bu eğitimin, mülteci öğrencilerin akademik başarılarına katkıdan ziyade mülteci öğrencilerin deneyimlerine yönelik daha fazla empati kurma üzerine olduğunu şu cümlelerle anlatmıştır:

Geçen senelerden bu yana sınıfta mülteci olan öğrencilerin öğretmenleri olarak kurs aldık. Ben de bu kursa gidenlerdenim. İki hafta boyunca kursa gittim. Kursta temel içerik öğrencilerin ruhsal durumunu anlayabilmemiz içindi. Bize bu yönde eğitim verildi. Yoksa bize pratikte şöyle yapın, böyle yapın, işte şu yolları kullanın, şu öğretim tekniklerini verin şeklinde elle tutulur somut bir şey öğretmediler. Siz de empati yapın, göç etmek kolay değil, göçer olmak kolay değil, onlara ona göre davranın dediler.

Gamze öğretmen de “Seminerler okulumuzda yapıldı. Bu sene iki-üç saatlik falan bir seminer verildi. Ama onlar da bizim bildiğimizden farklı hiçbir şey anlatılmadı” diyerek seminerlerde kendilerinin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda bilgilendirilmediğini ifade etmiştir. Derya öğretmen ise “Öyle bir eğitim almadım. Seminerlere denk gelmedim. Sırayla veriyorlarmış galiba ben almadım” sözleriyle mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin bir kursa katılmadığını belirtmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmada sorun yaşadıkları da anlaşılmıştır. Araştırmacı, gözlem notları ve araştırmacı günlüklerinde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen Helya’nın önünde oturan kızın yanına gelerek neden dinlemediğini soruyor. Öğrenci “Dinliyorum hocam” diyor. Öğretmen “Önde daha çok dinliyordun” diye cevap veriyor. Arka sırasında Ziba ve Helya oturuyor. Hatta Helya resim çiziyor. Ama ona neden dinlemediğini hatta neden resim yaptığını bile sormuyor. (12 Mart 2018 tarihli gözlem)
Öğretmen ana akım kültürden olan ve sınıfta konuşan öğrencilere eksi veriyor. Ama Bilal ve Ahmed’a hiçbir şey söylemiyor. (04 Mayıs 2019 tarihli gözlem)

Diğer taraftan öğretmenlerin mülteci öğrencileri derste aktif hale getirme konusunda yetersizlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı bu yaklaşımını araştırmacı 09 Nisan 2018 tarihli günlüğüne “Öğretmen de çok ilgilenmiyor. 4 haftadır gözlem yapıyorum. Öğretmen bir kere Helya’ya sen neden dinlemiyorsun? ya da Helya sen ne düşünüyorsun? demedi” notuyla yansıtmıştır. Ayrıca, 16 Nisan 2018 tarihli gözlem notunda “Öğretmen ders anlatmaya devam ediyor. Sonra verdiği testin cevaplarını açtırıp kontrol ettiriyor. Çok hızlı çözdüğü ve A-B grubu olduğu için Helya yetişemiyor. Ama öğretmen ona herhangi bir yardımda bulunmuyor” demiştir. Gamze öğretmen de öğretmenlerin mülteci öğrencilerle yeterince ilgilenmediklerini “Öğretmenler bir şeyler yapmaya çalıştı, zaman ayırmaya çalıştı. Bu sefer kendi eğitimimizi de yavaşlattı” sözleriyle desteklemiştir. Ek olarak, derslerde mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarına (Göç süreci, geldikleri ülke, kültürel özellikleri, vb.) derslerde bahsedilebilecek yer olsa bile yer verilmediği ve öğrencilerin bu durumdan dolayı derslere katılmayıp dinlemeyi tercih ettiği anlaşılmıştır. Öğrencilerden Helya derslerde kendi yaşantılarına değinilmediğini; ancak arkadaşlarının kendi deneyimleri hakkında bilgi edinmesinden mutlu olacağını şu sözlerle ifade etmiştir:

Anlatılmıyor. Anlatılsın isterim tabi ki... Irakla ilgili konuşsunlar. Zaten onlar [diğer öğrenciler] hiçbir şeyi bilmiyorlar. Öğrenciler, Irakla ilgili yani daha fazla şeyler bilsin...[...] Mesela bir keresinde öğretmen en kolay bir soru sordu. Bağdat hangi ülkede oluyor? diye. Hiç kimse bilemedi. İran falan gibi şeyler dediler. Ben de onlara “Irak Irak!” dedim. Herkes Irak dedi sonra hocaya...

Bu durum gözlem notlarında da yer almıştır. 12 Mart 2018 tarihli araştırmacı günlüğünde “Derslerde nasıl zaman geçirdiğini sordum. Çok anlamadığını söyledi. Derslerde Irak’tan bahsediliyor mu? dedim. “Çok değil” dedi. İster miydin bahsedilmesini dedim. İsterdim dedi ve kafasını öne eğerek gülmeye başladı” şeklinde ifadeler yer almıştır. Benzer şekilde 19 Aralık 2018 tarihli gözlem notunda da “Dersin konusu göç. Bakalım öğretmen göçten ne kadar bahsedecek? Sosyal sebepler içinde savaş geçmedi. Siyasi sebepler içinde savaş geçiyor. Öğretmen yakın zamanda Suriye’de bir savaş oldu diyor ve buna göre gelenler oldu diyor. Bu kadar” ifadeleri yer almıştır. Öğrencilerden Farzana da “Bizim hepimizi bir görüyorlar. Hepimizi Suriyeli olarak görüyorlar. [O yüzden] genelde Suriye örnekleri veriliyor ama Afganistan’dan bahsedilmiyor. Afganistan ile ilgili örnekler verilmiyor” diyerek derslerde kendi yaşantılarına değinilmediğini ve herkesin kendilerini Suriyeli diyerek damgaladığını ifade etmiştir.

Araştırmada, mülteci öğrenciler ile diğer öğrenciler (Türkiye’den ve farklı uyruktan öğrenciler) arasında bu yaştaki çocukların birbirlerine kolaylıkla gösterebilecekleri gibi mülteci öğrencilere de gösterebildikleri akran zorbalığı (arkadaşlık kurmama-arkadaşlık kurmayı reddetme, mülteci öğrencileri dışlama, mülteci öğrencileri küçümseme, mülteci öğrencilerle alay etme, damgalama, sözlü tartışma vb.), farklı olanı kabullenmeme, genelleme yapma, mülteci öğrencilere karşı empati yoksunluğu, mülteci öğrencilere karşı önyargılı olma ve ortak bir kültür oluşturmama gibi sorunların yaşandığı ve bu sorunlarında dil yetersizliği sorununda olduğu gibi mülteci öğrencilerde derse katılamama, derse katılmak istememe, çekingen olma, derste başka işlerle uğraşma gibi farklı sorunlara da temel oluşturduğu anlaşılmıştır.

Öğrenciler arasında mülteci öğrencilere karşı dışlama, alay etme, damgalama, küçümseme, sözlü tartışmayı kapsayan bu yaştaki çocukların birbirlerine kolaylıkla gösterebilecekleri gibi mülteci öğrencilere de gösterebildikleri bir akran zorbalığının bulunduğu; sınıftaki diğer öğrencilerin empati yapma, farklı olanı kabullenme ve farklılıklara saygı duyma konusunda yoksunluklarının olduğu bu araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırmacı öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı uyguladıkları bu zorbalığı 16 Nisan 2018 tarihli gözlem notunda şu şekilde ifade etmiştir:

(...) Bu arada Helya bana defterini gösteriyor. Bir ders önce çizdiği Irak bayrağının üzerine kırmızı kalemle bastırarak çarpı işareti atmışlar. “Hep böyle yapıyorlar” diyor. “Geçen de defterimi dolabın içine saklamışlar, herkese sordum herkes görmedim dedi. Sürekli dalga geçiriyorlar ya da böyle şeyler yapıyorlar” diyor. Gözleri doluyor, ben sırtını okşayınca bana doğru yaslanıyor. Morali çok bozuldu.

Helya görüşmelerde bu duruma çok üzüldüğünü, öğrencilere kimin yaptığını sorduğunda herkesin ben yapmadım dediğini ve bu olay sonrası “Acaba bizi sevmiyorlar mı?” diye düşündüğünü de ifade etmiştir.

Araştırmada, öğrenciler arasında karşılıklı olarak bir arkadaşlık kurmama, kurmak istememe ve arkadaşlık kurmayı reddetme durumunun olduğu; ana akım kültürden gelen öğrenciler, mülteci öğrencilerle arkadaşlık kurmak istemezken mülteci öğrencilerin de arkadaşlık kurma konusunda çeşitli sebeplerle kendilerini geri çektikleri belirlenmiştir. Araştırmacı 26 Mart 2018 tarihli günlüğünde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini “Ziba’ya arkadaşlarıyla arasının nasıl olduğunu sordum. Kötü, yabancıları pek sevmezler dedi. İlk geldiğinde çok insancıl davranmamışlar. Sınıftakiler hoş geldin bile dememiş. Bu okulu sevdiğini, okula girmek için çok uğraştığını ama öğrencileri pek sevmediğini, bu yüzden arkadaşı olmadığını söyledi” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Farzana da sınıf

arkadaşları hakkındaki düşünceleri yazarken “Aslında ben okula gelmek istemiyorum. Ben evde düşünüyorum ki bence arkadaşlarımız bizi sevmiyorlar. Bizden nefret ediyorlar. Çünkü çok olaylar oldu. Yabancılardan nefret ediyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Houri de arkadaşlarının kendilerine karşı davranışlarına kendi ülkesindeki yabancıardan örnek vermiş ve şu sözleri söylemiştir:

Bizim de Afganistan’da okulumuz vardı. Orada arkadaşlarımız vardı ve bizim de okulumuza yabancı öğrenciler geliyordu. Ama biz onlara böyle davranmıyorduk. Kötü hissetmelerine izin vermiyorduk. Onları seviyorduk. Ben her gün yarın nasıl okula gideceğim diye, okulda neler olacak diye düşünüyorum.

Gamze öğretmen öğrenciler arasında yaşanan bu sorunun nedenini “Bu yaş grubu, ergenlik dönemindeki çocuklar hakikaten çok acımasız olurlar. Çok rahat dışlayabilir, çok rahat can yakabilir, çok rahat kırabilir. Hani o sözün ya da davranışın nereye gittiğini bilmiyor” sözleriyle açıklamıştır. Mülteci öğrencilerden Houri de arkadaşlarının kendilerine karşı davranışlarını şu şekilde özetlemiştir:

Bazen arkadaşlarımız bize şaka yapıyor. Ama aynı şakayı biz yaptığımız zaman bize bağırıp çağırıyorlar. Çok farklı tepki gösteriyorlar. Mesela sınıfta gürültü oluyor. Herkes konuşuyor, biz de konuşuyoruz. Ama sadece bize konuşmayın diye bağırıyorlar. [...] Bize kızmak istiyorlar. “Siz geldiniz bizim düzenimiz bozuldu” diyorlar. Bizden sadece susarak oturmamızı istiyorlar. Hiçbir şeye karışmadan ağzımızı açmadan oturmamızı istiyorlar.

Farzana ise diğer öğrencilerin onlara karşı olan davranışlarına anlam veremediğini söylemiş ve sınıftakilerle arkadaş olmak istediklerini “Biz tam olarak bilmiyoruz. Biz arkadaşlarımıza ne yaptık? Biz çok iyi davranıyoruz ama onlar bizimle arkadaş olmak istemiyorlar. Hocam şikayet etmek istemiyoruz. Bize karşı ciddi olsunlar bizimle arkadaş olsunlar, dalga geçmesinler hepsi bu” sözleriyle anlatmıştır. Farzana ve Houri’nin aksine Helya ve Ziba ise arkadaş seçiminde cinsiyete dikkat ettiklerini belirtmişler ve arkadaşlık kurmada cinsiyet üzerinden toplumsal kodların da etkili olduğunu göstermişlerdir. Helya arkadaşlık ilişkileri sorulduğunda “Kızlarla konuşuyorum ama erkeklerle konuşmuyorum” demiştir. Ziba ise bu durumu yaşadığı bir olayla anlatmıştır:

Tanıştığım kızların hepsinin bir sevgilisi var. Hadi bunu takip edelim, hadi buna ona sevdiğimi söyleyeceğim diyorlar. O yüzden artık hiçbirini istemiyorum. Araplar da böyle olmaya başladı [...] Ben bir tane erkekle tanıştım. Onunla 5 gün falan arkadaş oldum. Benimle sevgili olur musun? [dedi]. Büyüyünce ben seninle evlenecek miyim ki? Çok farklı bir aklı var bilmiyorum. Benim kardeşlerim hiç öyle değil sadece arkadaş olarak görüyorlar. Ben de onu sevmiyorum. O yüzden de çok iletişime geçmiyorum.

Gamze öğretmen de öğrenciler arasındaki iletişimde mülteci öğrencilerin kendi aralarındaki sağlıklı iletişim kuramama sorununa dikkat çekmiş ve “Onların da kendi aralarında birlikteliklerini görmüyorum. Yani ikisi de [Helya ve Ziba] mülteci olmasına karşın biz de yan yana oturalım, hadi biz de arkadaşlık edelim, biz de ikimiz arkadaş olalım, dışarda kalmayalım demiyorlar. Öyle bir dertleri yok açıkçası” diyerek mülteci öğrencilerin de kendi içlerinde arkadaşlık kurmadıklarını söylemiştir. Ziba da bu durumu “Onun [Helya’nın] fikirleri biraz karışık o yüzden onunla anlaşılamıyorum. Bir Türkçe konuşuyor bir Arapça konuşuyor. Ben fazla Arapça anlamadığım için onla anlaşılamıyorum” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada ayrıca, mülteci öğrencilere ve diğer öğrencilere birbirleriyle yaşadıkları bir anıyı paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin 1 yıldır birlikte olmalarına karşın mülteci öğrencilerle paylaştıkları bir anılarının olmadığı; arkadaşlık kurma konusunda bir adım atmaktan kaçındıkları ve anılarında mülteci öğrencileri şikayet ettikleri görülmüştür. Bir öğrenci “Farzana ve Houri geldiğinden beri sınıfta kavga arttı” demiştir. Başka bir öğrenci ise “Biz önce onlara iyi davranıyorduk ama sonra onlar bize iftira attılar, en küçük olayı bile gidip müdüre anlattılar. Öğretmenler, gelip bize kızdılar. Bizi suçlu duruma düşürdüler. Biz de bu yüzden onlara iyi yaklaşmamaya başladık” diyerek sınıfın mülteci öğrencilere bakışının olumsuz olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmada mülteci öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlandıkları, diğer öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı alay etme, küçümseme, damgalama, sözlü tartışma gibi davranışlarda bulundukları tespit edilmiştir. Öğrencilerden Helya “Türkiye go go... Çık çık... Neden geldiniz? gibi şeyler söylüyorlar (...) Siz başka ülkeden geldiniz. Türkiye’den gidin diyorlar” demiştir. Gamze öğretmen de öğrencilerin dışlandığını “Tabi ki dışardan gelen bir azınlık oldukları için bunlar da onların yanına katılamıyor. İlk adımı bizim kendi okulumuzdaki arkadaşlarından bekliyor ama onlar zaten grup halindeler ve onlar bir grup kurmuşlarsa kendi sınıfındaki diğer arkadaşını bile aralarına almıyorlar” sözleriyle anlatmıştır. Mülteci öğrencilerden Ziba da “Zaten sınıfta kız yok birkaç tane kız var. Hepsi birbiriyle takılıyor. Herkes bir arkadaşıyla gezdiği için herkesin bir arkadaşı var o yüzden” sözleriyle Gamze öğretmenin sözlerini destekler nitelikte konuşmuştur. Araştırmacı, mülteci öğrencilerle alay edilmesi ile ilgili olarak 02 Nisan 2018 tarihli günlüğüne şu olayı eklemiştir:

Ziba’ya Helya’nın bugün okula neden gelmediğini, okuldan tamamen gidip gitmediğini sordum. Sadece bugünlük gelmediğini söyledi. Sonra bana dönerek “Helya neden gelmedi

biliyor musun?” dedi. Ben de “Neden?” diye sordum. “Dalga geçtiler onunla” dedi. Helya’nın soyadı Mahmud. O yüzden erkekler ona Mahmut diyerek dalga geçiyorlarmış. Helya dün çok üzölmüş, ağlamış, sınıftakileri müdüre şikayet etmiş. Müdür de gelip sınıfa kızmış. Sonra da sınıf öğretmenleri sınıftaki öğrencilerin yerlerini değiştirmiş.

Benzer şekilde, araştırmacı 07 Mayıs 2019 tarihli gözleminde “Öğretmen Helya’ya soru sorunca herkes gülmeye başlıyor. Biri Mahmud diye bağııyor. Sonra bir başkası Çaycılık Yüksekokulu diye dalga geçiyor. Diğeri Çaykur diye bağııyor. Helya ile çaycı diye dalga geçiyorlar” notuyla öğrencilerin mülteci öğrencilere ilişkin alaycı tavırlarına yer vermiştir.

Ayrıca, 02 Nisan 2018 tarihli gözlem notunda da araştırmacı “Ziba, ben Türkçe okuyabiliyorum. Sadece anlamakta bazen zorlanıyorum. Ama benimle Türkçe bilmiyor, okuyamıyor diye dalga geçiyorlar. Sevmiyorlar, çok kötü davranıyorlar dedi” ifadelerine yer vermiştir. Bu durumdan son derece rahatsız olduğunu belirten Ziba, “Sürekli dalga geçtikleri için ve sınıfı da değiştirmek istediğimi söylemediğim için sürekli devamsızlık yapıyorum” demiştir. Farzana ise arkadaşlarının kendilerini küçümsediklerini söylemiş ve kendilerinin hiçbir şey bilmediğini düşündüklerini şöyle anlatmıştır:

Oyun oynamak istediğimizde genelde görmezden geliyorlar. Sanıyorlar ki biz Afganistan'dan geldik diye hiç oyun bilmiyoruz. Ama bizim ölkemizde de bu tarz oyunlar var. Biz de aynı oyunlardan oynuyoruz aslında ama arkadaşlarımız bu isteğimizi geri çeviriyor. Mesela bazen beden eğitimi dersinde bazı yarışmalar düzenleniyor. Bu yarışmaları biz kazandığımız zaman arkadaşlarımız çok şaşıyor. Bizim hiçbir şey bilmediğimizi düşünüyorlar. Biz kazanınca da şaşıyorlar.

Araştırmada, öğrencilerle mülteci öğrenciler arasında sözlü tartışmaların da olduğu ve diğer öğrencilerin mülteci öğrencileri geldikleri başka ölkeden geldikleri için çeşitli kelimelerle damgaladıkları anlaşılmıştır. Hourı “Bize siz Afganistan’dan geldiniz. Savaştan kaçtınız diyorlar” diyerek arkadaşlarının kendisini anlamadığını ifade etmiştir. Ahad da “Arkadaşlarım ilk geldiğimde bana savaştan kaçtınız. Sizin yerinize bizim askerlerimiz savaşıyor dediler. Biz savaştan kaçmadık. Ama her gün bir yakınımız ölüyordu. Ne yapsaydık?” diyerek ilk geldiğinde arkadaşlarının yaşadıkları durumu tam anlayamadıkları için kendisini Türkiye’ye göç ettiği suçladığını düşündüğünü söylemiştir. Araştırmacı öğrenciler arasındaki sözlü tartışmaya dair gözlemlerini 23 Kasım 2018’de “Öğretmenin dediğine göre sürekli sınıftakilerle kavga ediyorlarmış. Karşılıklı birbirlerini şikayet ediyorlarmış ve sınıftaki diğer öğrenciler öğretmenlerin mültecilere ayrıcalıklı davrandıklarını düşünüyorlarmış” sözleriyle anlatmıştır. 30 Kasım 2018 tarihli günlüğünde de araştırmacı “Öğretmen kızlarla sınıfın çok çatıştığını olmazsa

başka bir okula gönderebileceklerini söyledi. Kızların o yüzden suratının asık olduğunu söyledi” ifadelerine yer vermiştir.

Helya bazen kendisi gibi mülteci arkadaşlarıyla “Biz olsaydık onlar mülteci olduğu için onlara kötü laflar söylemezdik, üzmezdik. Çünkü vatanı bırakmışlar da gelmişler. Ama onlar vatanı bırakmadığı için böyle bilmiyorlar” şeklinde konuştuklarını, diğer öğrencilerin kendilerine bu konuda empatiyle davranmadıklarını dile getirmiştir. Farzana ve Houri de “Türkiye’de savaş olmadığı için ne durumda olmadığımızı anlayamıyorlar” diyerek arkadaşlarının kendileriyle empati kuramadıklarını anlatmışlardır. Ziba ise arkadaşlarının kendilerine bu şekilde davranmasını Türkiye’nin son zamanlarda çok fazla göç almasına ve Türkiye’de yaşayan insanların göçle gelen herkesi aynı değerlendirmelerine bağlamış ve bir “genelleme yapma” sorununun olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Çünkü sizin ülkenize bir sürü farklı ülkeler [ülkeden insanlar] geldi. Suriye gibi Irak gibi. O yüzden artık Arapları hepsini benzer sanıyorlar. Bütün Araplar benziyor sanıyorlar. Mesela bazı Suriyeliler çöpte bir şeyler arıyor. Bizi de öyle sanıyorlar. Bizi de Suriyeli sanıyorlar.

Derya öğretmen de Ziba’nın söylemlerine benzer olarak “Son yıllarda sanki bizden farklı olan insanları hiç istemiyoruz gibi düşünüyorum ya da aileler böyle düşünüyor, çocuklarda bence böyle bakıyorlar” demiş ve toplumda farklı olanı kabullenmeme sorununun olduğunu ve bunun öğrencileri de etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, “Bence medya kuruluşlarının da bunda suçu var. Sanki o insanlar bir savaştan kaçıp buraya gelmemişler de ne bileyim başka kaygılardan dolayı buraya gelmişler gibi, hiç vatan savunması yapmadan gelmişler gibi gösteriliyor” sözleriyle medya kuruluşlarının da mültecilere ve dolayısıyla sınıf içerisinde öğrencilere önyargılı olmada büyük rol oynadığını dile getirmiştir. Gamze öğretmen de “Toplumdaki o önyargılar da çocukları aslında biraz zora soktu. Hani ailede ne konuşulur, ne edilir bilmiyorum ama her suçun sorumlusu göçmenler olarak görüldü” diyerek bu genellenmenin toplumsal bir sorun olduğunu açıklamış ve bu durumun kültür birliği olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu ifadesiyle yeni bir sorunu dile getiren Gamze öğretmen kültür birliği olmamasının çocuklar arasında yarattığı uçurumu şu sözlerle açıklamıştır:

Bu çocuklar arasında kültür birliği yok. Şimdi çocuklarda hani küçüklükten beri oynadıkları oyunlar vardır. (...) Bu çocukların davranış kurallarından tutun da sınıf içerisinde kaşla gözle anlaşmaya kadar, kopya çekme yöntemlerine kadar ya da oyunlarına kadar, şakalarına kadar, esprilerine kadar okul kültürü var. (...) Ortak bir kültürle de gelmedikleri için, okul kültürü ortak olmadığı için anlaşamıyorlar.

Hülya öğretmen de “Kültür de tam olarak özdeşleşmediği için arada uçurumlar oluyor. Çocuklar da bu uçurumu aşamadıkları için buradaki sisteme adapte olamıyorlar” sözleriyle Gamze hocanın söylemlerini desteklemiştir.

Mülteci öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların onları derse katılım konusunda da etkilediği ve öğrencilerde derse katılmama, derse katılmak istememe, derste başka işlerle uğraşma, çekingen olma gibi davranışların olduğu da araştırmada gözlemlenmiştir. Hem sınıf içi gözlemlerde hem de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin derse katılımı ile ilgili sorunlar öğretmenler tarafından sık sık vurgulanmıştır. Gamze öğretmen “Okuyabiliyor aslında ama okumuyor. Yani kendisi de katılmak istemiyor. Biz katmaya çalıştıkça o uzaklaşıyor” diyerek Ziba’yı derse katma konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. 26 Mart 2018 tarihli araştırmacı günlüğünde “Türkçe biliyor musun diye sordum. Evet dedi. Ama öğretmen bir şeyler okutmak istediğinde Türkçe okumayı bilmiyorum dediklerini söyledi” şeklinde not tutulmuştur. Benzer şekilde, 07 Mayıs 2018 tarihli gözlemde de “Öğretmen Ziba’ya ders kitabından okunan yeri gösteriyor ve devam etmek ister misin? diye soruyor. Ziba istemiyor. Öğretmen başka bir öğrenciye devam etmesini söylüyor” şeklinde ifadeler yer verilmiştir. Bireysel görüşmede de Ziba “Derse katılmıyorum. Kendime paylaşıyorum. Bildiğim soruları kendime söylüyorum. Parmak kaldırmıyorum. O yüzden hocalar benimle konuşmuyor” demiş ve bu söylemleri desteklemiştir. Hülya öğretmen, öğrencilerin derse katılmama durumlarını “Bana sanki vakit kaybı gibi, vakit öldürmek için, hani yeri belli olsun, adresi belli olsun diye geliyormuş gibi geliyor” sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca mülteci öğrencilerin derste resim çizme, başka dilde yazılar yazma, uyuma, vb. gibi başka işlerle uğraştıklarına dair da gözlem ve araştırmacı günlüğü notları bulunmaktadır:

Helya önüne bir kağıt çıkarıyor. Kağıdın üzerinde kaş, göz, burun ve ağız çizili. Onun üzerinde çalışmaya resmi tamamlamaya çalışıyor. (09 Nisan 2018 tarihli gözlem).

Helya geçen hafta çizdiği göz resminin altında duran çizgilerden ortadakinin üzerine Arapça harflerle Allah-u Ekber yazıyor. “Bu nedir?” diyorum. “O bizim bayrağımız, bayrağımızı çiziyorum” diyor. Peki göz ne anlama geliyor? diye soruyorum. “Bir kız var, gözü açık yüzüne de bayrak kapatmış” diyor. (16 Nisan 2018 tarihli gözlem).

Ahmed defterine resim çiziyor. Sosyal bilgiler kitabı önünde açık. Kitapta başında beyaz örtü olan beyaz kıyafet giymiş bir kız çocuğu ve yine beyaz giyinmiş bir erkek çocuğu var. Sanırım onların resmini çizmeye çalışıyor. (20 Nisan 2018 tarihli gözlem)

Bugün Ziba da sınıfta. Masaya kafasını koymuş yatıyor. Helya kitabını karıştırıyor. Bazen bir iki satır okuyor, kapatıyor, sonra tekrar açıyor. (30 Nisan 2018 tarihli gözlem)

Bilal ve Ahmed kendi aralarında Arapça konuşuyorlar. (04 Mayıs 2018 tarihli gözlem)

Hülya Öğretmen de öğrencilerin derste başka işlerle uğraşmalarını dil bilmedikleri için derste sıkılmalarına bağlamış ve bu durumun dersini yürütmesi konusunda da kendine sıkıntı yarattığını şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuk zaten dil olarak anlayamadığı için... Şimdi hepimiz aynı durumdayız. Aslında bir yere gittiğimizde eğer dilini anlamıyorsak, konuyu anlayamıyorsak, ne yaparız? Sıkılırız. Sıkılan insan ne yapar? Başka şeylerle uğraşmaya başlar. E çocuk böyle yaptığı için bu sefer arkadaşlarının da ilgisini dağıtıyor. Benim için olumsuz bir etken. Ben dersimi toparlayamıyorum. Ben onlara dur yapma, etme demekten dersime geçemiyorum.

Mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan bu sorunların öğretmenlerde mülteci öğrencilerin başarılı olamayacağına ilişkin bir önyargı oluşturduğu da araştırmada dikkat çekmektedir. Araştırmacı bu durumu 26 Mart 2018 tarihli günlüğünde şu ifadelerle anlatmıştır:

Öğretmene ne zaman bu iki öğrenci (Helya ve Ziba) ile ilgili bir şey sorsam hep Helya üzerinden örnek veriyor. Helya sınıfa Ziba'dan daha önce gelmiş ve sanırım öğretmenin Helya'dan kaynaklı Ziba'ya karşı bir önyargısı var. Yani Helya derse katılmıyor diye Ziba için de çok uğraşmıyor. Halbuki, Ziba kendi kendine 4 dil öğrenmeyi başarmış, bireysel başarısı yüksek bir öğrenci.

Araştırmada öğrencilerin derse katılım konusunda çekingen davrandıkları da gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse katılım konusunda yaşadıkları bu çekingenliği araştırmacı 16 Nisan 2018 tarihli gözleminde anlatmıştır:

Stajyer öğretmen öğrencilere yeşil ve kırmızı kartlar dağıtıyor ve öğrencilerden söylediği ifadeler doğruysa yeşil kartı yanlışsa kırmızı kartı havaya kaldırmalarını istiyor. Bu oyuna Helya da katılıyor. Biraz çekingen ama. (Muhtemelen derisi çok anlamadığı için ya da sınıftan çekindiği için) Önce diğerlerinin kartları kaldırmasını bekliyor. Sonra kendisi diğerlerine bakarak elindeki kartları havaya kaldırıyor.

4.1.1. Mülteci öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlar

Mülteci öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlar teması “maddi zorluklar” , “kendini ait hissedememe” ve “ memleket özlemi” olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bu temalar, Şekil 4.2.’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. *Mülteci öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlar*

Mülteci öğrencilerin ailelerinin yeni yaşamlarını kurmak için geldikleri ülkede işsizlik ve gelir durumundaki düşüklük gibi sorunlarla karşılaştıkları için günlük ve okul hayatlarına yansıyan ekonomik sıkıntılar yaşadıkları, kendi ülkelerini özledikleri ve ne kadar uzun süre kalmış olurlarsa olsunlar kendilerini Türkiye’ye ait hissedemedikleri araştırmanın bulguları arasındadır. Mülteci öğrencilerden Helya, “... şuan paramız çalındı. Hiçbir şey kalmadı. (Ülkemize) nasıl döneceğimizi bilmiyoruz. Babam polise her gün gidiyor ne oldu falan diyor. Çünkü bizim paramız kalmadı. Arkadaşlarından para aldı işte onunla yemek yiyoruz. Böyle geçiniyoruz” sözleriyle Türkiye’ye geliş sırasında yanlarına almış oldukları birikimlerinin burada çalındığını ve maddi açıdan zorluk yaşadıklarını anlatmıştır. Gamze öğretmen de mültecilerin maddi anlamda sıkıntı çektiklerini ve bu maddi sıkıntıların da başka sorunları beraberinde getirdiğini şu sözlerle anlatmıştır:

Gelenler genelde maddi anlamda zayıf olduğu için onların halini de görüyoruz, açıkçası üzülüyoruz da... Hani bir şey de yapamıyoruz. Elimizden de bir şey gelmiyor. Dediğim gibi genelde maddi durumu zor olduğu için suç oranları daha da arttı ya da toplum onlara öyle bakmaya başladı. Her türlü şeyden onları sorumlu tutmaya başladı. Toplum kendi hatalarını bile onlara yüklemeye başladı. O anlamda aslında ben göç edenlerin büyük sıkıntı yaşadıklarını düşünüyorum.

Araştırmada mülteci öğrencilerin memleket özlemi çektikleri ve geri dönmek istedikleri de belirlenmiştir. Mülteci öğrencilerden Helya ülkesine olan özlemini “Babam bana güzel bir haber verdi. Dedi ki savaş bitecek inşallah. Ben çok mutlu oldum. Annem de “babam dün benimle konuştu, inşallah bir şeyler yaparım. Irak’a döneriz” dedi, böyle dedi. Ben de çok mutlu oldum, zıplamaya başladım” sözleriyle anlatmıştır.

Katılımcılardan Gamze öğretmen de “Ziba biraz daha haritaları seviyor. Hani açtığımız zaman haritalara odaklanıyor, bakıyor. Kendi sırasında da kitabın arkasından ya da atlardan ben onun haritalara baktığını görüyorum. Ama tabi neye bakıyor? Niye bakıyor? onu bilmiyorum” diyerek sınıftaki mülteci öğrencilerden Ziba’nın haritalarla ilgilendiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmede ise Ziba haritalara bakma nedenini “Ülkemi arıyorum” şeklinde açıklamış ve ülkesini özlediğini; sosyal bilgiler dersinde haritalara bakarak ülkesini haritada bulmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkiye’ye çok küçük yaşlarda gelmiş olmalarına karşın kendilerini bu ülkeye ait hissedemedikleri de anlaşılmıştır. Katılımcılardan Hülya öğretmen, mülteci öğrencilerin bu durumunu “Zaten sanırım burayı da (Türkiye’yi) bir geçiş yeri olarak görüyorlar. En çok sahip çıkan ülke biz olmamıza karşın hala kendilerine burada bir misafir gözüyle bakıyorlar, sahiplenmiyorlar” ifadeleriyle açıklamıştır. 26 Mart 2018 tarihli araştırmacı günlüğünde de araştırmacı öğrencilerin ülkelerine karşı duymuş oldukları özlemi şu şekilde aktarmıştır:

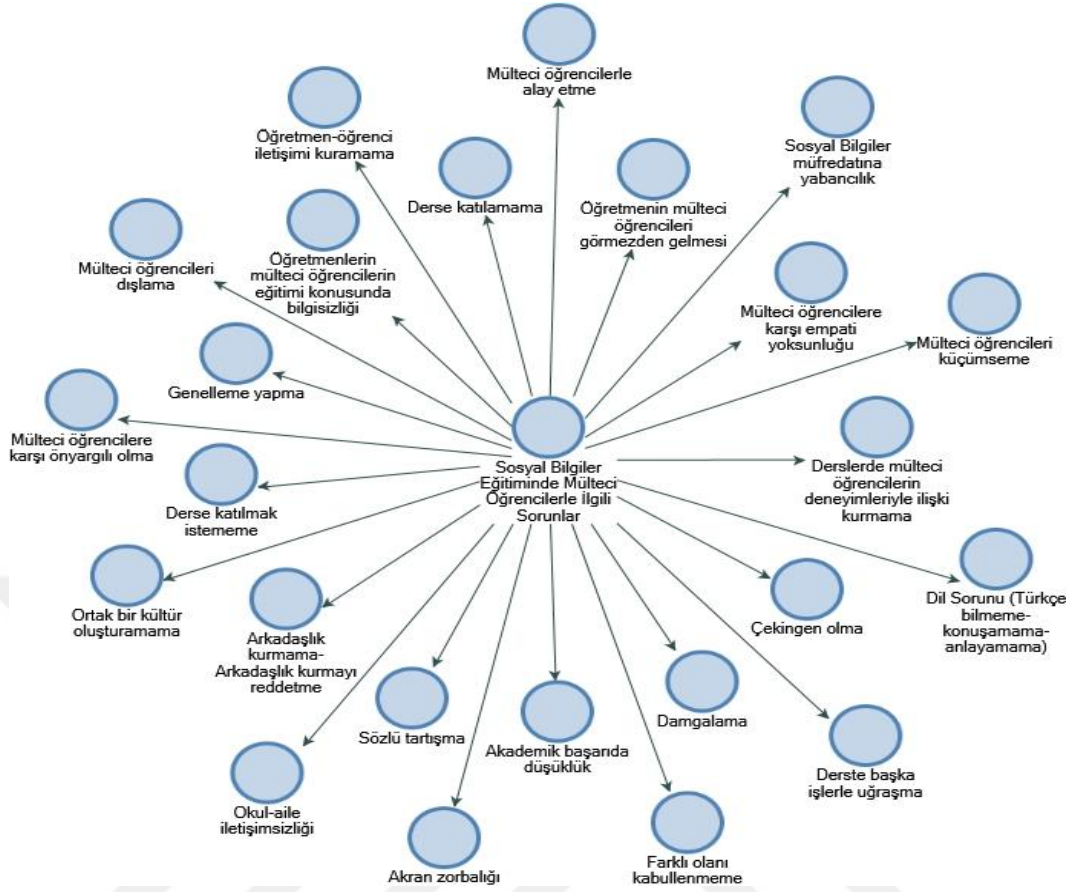
Öğretmen İpek yolunda Marco Polo’yu anlatıyor. Ziba “Bak burası benim memleketim” diyerek haritayı gösteriyor. (Sanırım Fas’ın İngilizce adı Morocco çağrışım yaptı). Ziba 8 yıldır buradaymış. Okula burada başlamış. Zibanın babasının işinden dolayı buraya gelmişler. Babası Eskişehir’de tercümanmış. Ama Ziba pek memnun değil gibi. Fas’a hiç gitmemiş ama çok gitmek istiyormuş. Aslında Ziba’nın bu durumu alanyazını da destekliyor. Daha 4-5 yaşındayken gelmiş. 8 yıldır burada ama hiç aidiyet duygusu kazanmamış. Ayrıca akademik başarısı da çok düşük.

Mülteci öğrencilerin genellikle sosyal hayatlarında bu üç konuda zorluk yaşadıkları ve bu durumun eğitim süreçlerinde yaşanan sorunları (öğretim programına yabancılık, derslere katılmama, vb.) da etkilediği araştırmada görülmüştür.

Araştırmada elde edilen verilere göre, mülteci öğrencilerin sosyal hayatta ve sosyal bilgiler dersinde karşılaştığı pek çok sorunun olduğu görülmüştür. Öğretmen, mülteci öğrenci ve diğer öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve etkileşim sağlamayı engelleyen bu sorunların birbiriyle bağlantılı olduğu ve birbirini tetiklediği anlaşılmıştır.

4.2. Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Eylem Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması Süreci

Eylem araştırmasının alana giriş sürecinde sorunların belirlenmesinin ardından sınıf içi ve sınıf dışı eylem planlarının geliştirilmesi süreci başlamıştır. Eylem araştırmasının alana giriş sürecinde belirlenen ve eylem araştırması döngüsüne temel oluşturan sorunlar Şekil 4.3’te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Eylem araştırması döngüsüne temel oluşturan sorunlar

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemekten kaynaklı dil yetersizliği sorunu yaşadığı, okul-aile iletişiminin sağlanamadığı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na yabancı olmadan kaynaklı dersin konularını anlamama ve içselleştirememe, ana akım kültüre uyum sağlayamama gibi nedenlerden dolayı akademik başarılarının düşük olduğu görülmüş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise mülteci öğrencilerin eğitimi konusundaki bilgisizliği ve deneyimsizliği gibi nedenlerden dolayı sınıf içinde ve dışında sağlıklı bir ilişki kuramadıkları ve yine aynı sebeple bu öğrencileri görmezden geldikleri gözlemlenmiştir. Ek olarak, mülteci öğrencilerin sınıflarında bulunan diğer öğrenciler tarafından dışlanma, küçümsenme, damgalanma, sözlü tartışmaya çekilme, alay edilme gibi bu yaştaki çocukların birbirlerine kolaylıkla gösterebilecekleri gibi mülteci öğrencilere de gösterebildikleri, akran zorbalığı olarak değerlendirilebilecek davranışlara maruz kaldıkları ve ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı önyargılı olduğu, mülteci öğrencilere karşı diğer öğrencilerde empati yoksunluğu olduğu, onların varoluşları ve geçmiş ve gündelik deneyimleri ile ilgili sık sık genellemeler yapıldığı ve bunun sonucunda ortak bir kültür oluşturulamadığı anlaşılmıştır. Ayrıca,

yaşanan bu sorunların mülteci öğrencilerin derse katılımını da etkilediği ve mülteci öğrencilerde derse katılamama, derse katılmak istememe, derste başka işlerle uğraşma ve çekingen olma gibi başka sorunları da tetiklediği gözlemlenmiştir.

Eylem araştırmasının alana giriş evresinde karşılaşılan bu sorunların iyileştirilmesine yönelik eylem planları geliştirilmiş ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde belirlenen sorunlara yönelik iyileştirilmeler, süreçte anlaşılan yeni durumlara yönelik alınan kararlar ve uygulamanın nasıl gerçekleştirildiği haftalık hazırlanan eylem planları altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmada belirlenen sorunlara yönelik geliştirilen eylem planları 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve öğretim programı temelinde okutulması kararlaştırılan 7. sınıf ders kitabındaki konularla ilişkilendirilerek hazırlanmıştır. Eylem araştırması sürecinde hazırlanan eylem planlarının uygulanma sürecine ilişkin bilgiler Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Eylem araştırması sürecinde hazırlanan eylem planlarının uygulanma sürecine ilişkin bilgiler

	Hafta	Gün – Saat	Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Eylem Planı
Nisan	Pilot Uygulama 8-9 Nisan 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı 09:25- 10:05	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Kazanım 4: Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Pilot Etkinlik 1: Yumak oyunu Pilot Etkinlik 2: 3D materyallerle hikaye oluşturma / Canlandırma
	1. Hafta 15-16 Nisan 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı 09:25- 10:05	Etkin Vatandaşlık	Kazanım1: Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	Etkinlik 1: Yara Bandı! Etkinlik 2: Ben Kimim? Etkinlik 3: Oy Kullanıyoruz?
	2. Hafta 22-23 Nisan 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı (Tatil) 09:25- 10:05	Etkin Vatandaşlık	Kazanım 2: Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	Etkinlik 4: Atatürk Kimdir? Etkinlik 5: Gazete hazırlama
	3. Hafta 29-30 Nisan 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı 09:25- 10:05	Etkin Vatandaşlık	Kazanım 3: Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki	Etkinlik 6: İktidar ve Muhalefet Etkinlik 7: Cumhuriyet

			uygulamalarla ilişkilendirir.	modelleri
Mayıs				
4. Hafta 6-7 Mayıs 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı 09:25- 10:05	Etkin Vatandaşlık	Kazanım 4: Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	Etkinlik 8: Sen De Hayal Et! Etkinlik 9: Ev Sahibi-Kiracı Etkinlik 10: Vatan Nedir? (Resim Çizme)
5. Hafta 13-14 Mayıs 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı (Tatil)	Küresel Bağlantılar	Kazanım 1: Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir. Kazanım 2: Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.	Etkinlik 11: Eylem Planı Hazırlama Etkinlik 12: Bulmaca Çözüyoruz
6. Hafta 20-21 Mayıs 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı 09:25- 10:05	Küresel Bağlantılar	Kazanım 3: Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.	Etkinlik 13: Video analizi Etkinlik 14: Biz Birbirimize Benzeriz (Ortadoğu)
7. Hafta 27-28 Mayıs 2019	Pazartesi 10:00 – 10:55 / 11:05- 11:45 Salı 09:25- 10:05	Küresel Bağlantılar	Kazanım 4: Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Etkinlik 15: Dramada oyun: Afganistan-Türkiye sentezi/ Meyve Gakan Oyunu

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, eylem araştırmasının uygulama süreci sekiz hafta sürmüştür. İlk hafta “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında bir pilot uygulama yapılmış ve sınıftaki öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı yaklaşımı ve mülteci öğrencilerin sınıf içerisindeki konumu ve görünürlüğü izlenmeye çalışılmıştır. Pilot uygulamada uygulanan eylem planı Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Pilot uygulama sınıf içi eylem planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40'
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Konu	Dijital Teknoloji Çağındayız
Kazanım	Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Soru cevap, hikaye oluşturma, canlandırma, düz anlatım
Materyaller	Gazete haberi, akıllı tahta, video, slayt gösterisi, fotoğraf, ders kitabı, 3D yazıcı ile hazırlanmış materyaller

I. GİRİŞ

Dikkat çekme	“Gününüzün kaç saatini bilgisayar, telefon ya da televizyon başında geçiriyorsunuz? Peki bu aletler olmasaydı ne olurdu?” diye sorulur ve “yumak” etkinliği yaptırılır.
Güdüleme	Öğrencilere bu derste dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin hayatımızda nasıl değişimler yarattığını öğrenecekleri söylenir.
Gözden Geçirme	Öğrencilerin verdikleri cevaplar toplanır ve özetlenir.
Derse Geçiş	Bir resim açarak derse başlanır. (4.0 sanayi devrimi)

II. GELİŞTİRME

- Resimdeki 4.0 uygulaması hakkında ne bildikleri öğrencilere sorulur.
- Öğrencilere endüstri 4.0’ın ne anlama geldiğini ve neleri kapsadığını gösteren bir resim gösterilir.
- Daha sonra Tarım devrimi, sanayi devrimi, sanayi devriminin aşamaları akıllı tahtada açılan slayt üzerinden gösterilir ve özetlenir.
- 4.0 teknolojilerinin kullanıldığı insansız hava araçları, 3D yazıcılar, dronelar ve tahmin ve erken uyarı sisteminden bahsedilir. Bu sistemlerin neden önemli olduğu tartışılır.
- 3D yazılım modelleriyle hikaye oluşturma etkinliği yaptırılır.
- Öğrencilerin bu etkinliği daha sonra canlandırmaları istenir.
- Öğrencilere internet üzerinden daha önce hiç alışveriş yaptınız mı? Ne aldınız? Diye sorulur. E-ticaret konusu anlatılır. E- ticaretin avantaj ve dezavantajları anlatılır.

III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

- Öğrencilere etkinlikte ne hissettikleri sorulur.
- Konu özetlenir.

Pilot uygulama planda görüldüğü şekilde yapılmıştır. Öncelikle “Yumak Oyunu” oynanmıştır. Araştırmacı yumağın bir ucundan tutarak en çok kullandığı teknolojik aleti söylemiş ve yumağın ucunu bırakmadan yumağı bir öğrenciye vermiştir. Öğrencilerden sırayla yumağı bırakmadan en çok kullandıkları teknolojik aleti söylemeleri ve yumağın geri kalan kısmını başka bir arkadaşına vermeleri istenmiştir. Böylece yumak dolaştıkça sınıf içerisinde ipten bir ağ oluşmuştur. Öğrencilere dünyada yaşanan teknolojik ağın da bu kadar karmaşık bir yapıda olduğu anlatılmıştır. Daha sonra, günümüzde dünyada önemli bir yere sahip olan dijital teknoloji aletler üzerinde durulmuş ve 3D yazıcılar anlatılmıştır. Öğrencilere getirilen 3D yazıcıyla üretilmiş çeşitli maketler incelemeleri

için verilmiştir. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılmış ve bu maketlerden her gruba üçer tane verilmiştir. Gruplardan bu üç materyali kullanarak bir hikaye oluşturmaları ve daha sonra bu hikayeyi tahtada canlandırmaları istenmiştir.



Görsel 4.1. Yumak oyunundan bir görüntü

Pilot etkinlikte yumak oyunu oynanırken sınıftaki öğrencilerin bütün arkadaşlarına yumağı verirken mülteci öğrencilere araştırmacının uyarması üzerine en son yumağın verildiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin mülteci öğrencileri görmezden geldiklerini ve dışladıklarını da desteklemektedir. Ayrıca hikaye oluşturma etkinliğinde de araştırmacı öğrencileri kendisi gruplara ayırmıştır. Ancak sınıftaki öğrenciler mülteci öğrencilerle aynı grupta olmaya itiraz etmişlerdir. Bir öğrencinin mülteci öğrencinin oturacağı yere çantasını koyduğu ve “buraya oturma başka gruba git” diyerek onu gruba almak istemediği gözlenmiştir. Ayrıca, mülteci öğrencilerin de yerleri değiştirilmek istendiğinde gruba dahil olmak istemedikleri görülmüştür. Grup oluşturma sırasında öğrenciler arasındaki diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Houri gel eşyalarını da al buraya otur.

Mehmet: Off hayır yaaa! (Çantasını arka sıraya koyuyor). Burası dolu. Arka sıraya gitsene. (Houri sessizce oturuyor. Mehmet arkasını dönüp sırasına kafasını koyuyor ve etkinliği yapmayacağını söylüyor.)

Semih: Ben istemiyorum bu grupta olmak yaa!

Araştırmacı: Farzana sen de gel. Nereye oturabilirsin.

Göktuğ: Egemen’in yanı boş hocam (Gülüyor)

Egemen: Hayır dolu burası. Buraya oturmasın hocam.

(...)

Pilot uygulama görülen bu durum nedeniyle araştırmacı etkinliklerde grup oluştururken rastgele seçimi sağlayacak farklı teknikler (sayı saydırma, kura çekme, vb.)

geliştirmeye ve sınıf düzenini sağlamak için bazı değişiklikler yapmaya karar vermiştir. Bu süreci araştırmacı 09 Nisan 2019 tarihli günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

Ders planını gözden geçirirken ön uygulamada yaşadığım sıkıntıları yaşamamak için birkaç düzenleme yapacağım. Mesela sınıf içerisinde sınıf yönetimini sağlayabilecek ve gürültüyü en aza indirebilecek şekilde etkinlikleri yeniden tasarladım. Yapacağım şeyler yine aynı şeyler fazla değiştirmedim. Ama grupları yaparken daha basit ve rastgele (kura çekme, sayı saydırma, oyun, gibi) bir yöntemle gruplandırmayı tercih edeceğim.

Bu süreçte gerçekleşen iyileşme çalışmalarına uygun olarak hazırlanmış uygulama sürecinin ilk haftasında geliştirilen eylem planı Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Birinci hafta sınıf içi eylem planı*

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40'+ 40'
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Konu	Demokrasi Serüveni
Kazanım	Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, rol oynama, tartışma
Materyaller	Akıllı tahta, yara bandı, görsel materyal
I. GİRİŞ	
Dikkat çekme	Tahtaya “Demokrasi” kavramı yazılır ve öğrencilere “Bu kavramdan ne anlıyorsunuz?” diye sorulur. Öğrencilerin söyledikleri her şey tahtaya yazılır ve o kelimelerden bir demokrasi tanımı yapılır.
Güdüleme	Öğrencilere bu ders bitiminde demokrasinin geçmişten günümüze nasıl bir süreçten geçtiği, demokrasinin nasıl bir yönetim biçimi olduğu hakkında bilgi sahibi olacakları söylenir.
Gözden Geçirme	Öğrencilerin hep birlikte yapmış olduğu demokrasi tanımı özetlenir.
Derse Geçiş	Kitaplarından “Demokrasi Serüveni” konusunu açmaları istenir.
II. GELİŞTİRME	
	• Antik Yunanda gerçekleşen ilk demokrasi örneği ve günümüze kadar olan süreç anlatılır. • Magna Carta, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi', Doğrudan ve Temsili Demokrasi kavramlarına değinilir. • Demokratik devlet, sosyal devlet ve hukuk devleti tanımlarına ve demokrasinin temel ilkelerine değinilir. • Eşitlik ve adalet kavramları aynı şey midir? diye sorulur. Akıllı tahtada eşitlik ve adalet kavramları ile ilgili bir görsel açılır. • “Yara bandı” etkinliği uygulanır ve öğrencilere ne hissettikleri sorulur. • Eşitlik ve adalet kavramlarının farkı açıklanır. Sınıfta bu adaleti sağlamak için neler yapılabileceği konuşulur. • “Ben kimim?” etkinliği uygulanır ve öğrencilere ne hissettikleri sorulur.
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	
	• Derste işlenen konu özetlenir. • Adalet ve eşitliğin her yerde herkes için olması gerektiği vurgulanır.

-
- Demokrasinin en temel ilkelerinin toplumda yansıtılabilmesi için önce sınıflarda uygulanabilmesi vurgulanır ve sınıflarındaki hiç tanımadıkları arkadaşları hakkında öğrendikleri tartışılır.
 - Öğrenci Günlüğü Formu öğrencilere doldurtulur.
-

Ders, planda görüldüğü şekliyle işlenmiştir. Eylem planında, mülteci öğrencilere karşı empati kurmayı kolaylaştırma, damgalamayı iyileştirme, demokrasi kavramı üzerinden farklılıkları ve farklı olanı kabullenmeyi sağlama, eşitlik ve adalet kavramları üzerinden farkındalık yaratma ve mülteci öğrencilerle ilgili bilinen yanlışları ve kalıp yargıları iyileştirme amacıyla çeşitli etkinliklere başvurulmuştur. Öğrencilere eşitlik ve adalet kavramlarının farkını anlamaları ve bu konuda farklı olanı kabullenme ve görmezden gelmeyi iyileştirme adına öncelikle “Yara Bandı etkinliği” uygulanmıştır. Bu etkinliğin uygulanışı şu şekildedir:

Sınıfta 4-6 öğrenci tahtaya çıkarılır ve her birinden farklı bir yerlerinden (el, kol, kafa, bacak, ayak, vb.) yaralanmış gibi rol yapmaları istenir. Bu öğrencilerden biri de mülteci öğrencidir ve oyuna mülteci öğrenci ile başlanır. Mülteci öğrenciye nereden yaralandığı sorulur ve yara bandı oraya yapıştırılır. Diğer öğrencilerden nereden yaralandığı söylemeleri istenir; ama yara bandı söyledikleri yere değil, mülteci öğrencinin yaralandığı yerle aynı yere yapıştırılır. Öğrenciler itiraz etse de dinlenmez.

Etkinlik öncesi öğrenciler tahtaya çıkarıldığında mülteci öğrencinin diğer arkadaşlarından biraz daha uzakta durduğu ve diğer öğrencilerle hiç konuşmadığı görülmüştür. Etkinlik sürecinde araştırmacı ve diyalog şu şekildedir:

(Tahtaya sınıftan 6 öğrenci çıkarılır. Bu öğrencilerden biri de Farzana’dır.)

Araştırmacı: Arkadaşlar siz küçük bir kaza geçirmiştiniz. Bir yerinizden yaralanmışsınız. Bu yaralandığınız yeri elinizle tutmanızı istiyorum.

Öğrenciler: Tamam hocam. (Sınıftakilere bakıp gülüyorlar)

Araştırmacı: Farzana sen de anladın mı? Bana bir yerinden yaralanmış gibi yapmanı istiyorum. (Sınıftakilerden bazıları Farzana’ya bakıp gülüyorlar. Bazıları da “off” deyip yanındaki arkadaşıyla bir şeyler konuşuyorlar)

Farzana: Anladım hocam (Gülümseyerek kolunu tutuyor.)

Araştırmacı: Şimdi Farzana kolundan yaralanmış. (Yara bandını Farzana’nın koluna yapıştırıyor.) Azra, sırtından yaralanmış (Yara bandını Azra’nın koluna yapıştırıyor.)

(Azra şaşırıyor, kolunu tutuyor. Sınıftakiler sırtından yaralanmıştı diye bağıyor.)

Azra: Sırt dedim koluma yapıştırdı. (Sınıfta oturan arkadaşlarına bakıp gülüyor.)

Araştırmacı: Elif nereden yaralanmış?

Tüm sınıf: Ayağından (bağıyorlar. Araştırmacı Elif’in de koluna yapıştırıyor)

(...)

Işıl: Ben kolumdan yaralandım hocam. (Araştırmacı ses çıkarmadan Işıl'ın koluna yara bandını yapıştırıyor.)

Tahtadaki öğrenciler: Neden kolumuza yapıştırıyor?

Ege: Farzana kolunu tuttu. Hep Farzana yüzünden.

(...)

Araştırmacı: Herkes farklı yerlerinden yaralanmıştı ama herkese aynı yerinden yaralandı muamelesi yaptım. Sizce neden böyle oldu?

Öğrenci 1: Eşitlik var ama adalet yok.

Azra: Haksızlık oldu böyle hocam.

Işıl: Öleceğim hocam (Alıp yara bandını başına yapıştırıyor)

(...)

Araştırmacı: Burada eşitlik neydi?

Öğrenci 2: Herkesin bir yerinden yaralanması ve Farzana'nın koluna yara bandı yapıştırılması.

Araştırmacı: Peki eşitlik ve adalet arasındaki ayrımı nerede yaptık?

Öğrenci 3: Diğer öğrencilere adaletli davranmadınız. Çünkü, onların acıyan yerlerine yapıştırmadınız.

Araştırmacı: Farzana kolundan yaralandı ve ben Farzananın koluna yara bandı yapıştırdım. Dolayısıyla ona eşit ve adaletli davranmış oldum. Çünkü nereden yaralandıysa oraya yapıştırdım bandı. Ama Azra için aynı şeyi söyleyebilir miyiz?

Tüm sınıf: Hayır hocam.

Araştırmacı: Evet söyleyemeyiz. Aslında herkese bir yara bandı yapıştırdım. O yüzden herkese karşı eşitim. Ama sadece Farzana'ya adaletli davrandım. Mesela Işıl ne yaptı. Kendi adaletini kendi sağladı. Kolundan alıp başına yapıştırdı. Arkadaşlarınız “Haksızlık oldu dediler, eşitlik oldu ama adalet olmadı dediler, ayrımcılık oldu dediler. Bunların hepsi aslında eşitlik ve adalet sağlanamadığında ortaya çıkan şeyler. Bir yerde eşitlik ve adaleti sağlayamazsanız önyargı ve ayrımcılık peş peşe gelir.

Bu etkinliğin gerek öğrenci seçiminde gerekse uygulama sürecinde mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasında sözlü atışmaların olduğu ve öğrencilerin uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan ve kendi aleyhine yaşanan durumlardan bile mülteci öğrenciyi sorumlu tuttukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tahta önünde sıralanmalarında bile bu durum fark edilmektedir. Diğer beş öğrenci yan yana dururken mülteci öğrenci en başta kendisine en yakın öğrenciden bile iki adım uzakta konumlanmıştır. Öğrenci seçiminde mülteci öğrencinin seçilmesi sonrası da sınıftaki öğrencilerin “Farzana mı?” deyip birbirlerine bakarak güldükleri gözlemlenmiştir.

Farzana'nın ise tahtada bir etkinliğin parçası olmaktan mutlu olduğu ve sürekli gülümsediği gözlemlenmiştir.

Bu etkinlik sonrasında öğrencilerle demokratik devlet kavramı üzerinde durulmuş ve bu devlet yapısı için toplumun en küçük parçalarının (aile, okul, sınıf, vb.) bile demokratik devletin gereklerini yerine getirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilere bulundukları sınıfta eşit ve adaletli davranabilmelerinin de demokratik bir özellik olduğu söylenmiş ve kendilerini demokratik bir sınıfta hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Öğrenciler demokratik bir sınıfta olduklarını düşünmediklerini söylemiş ve sınıfta kız-erkek öğrenciler açısından ayrımcılık olduğunu belirtmişler ama mülteci öğrencilere dair hiçbir söylemde bulunmamışlardır. Araştırmacı “sınıfinıza yeni gelen arkadaşlarınız var” diyerek bir işaret verse de mülteci öğrenciler yerine sınıfa sonradan gelen Türk öğrencilerin isimlerini saymışlardır. Bu durum öğrencilere bir işaret ya da uyarı verilse de sınıftaki mülteci öğrencileri farkında olmadan görmezden gelmeye devam etmek için çaba harcadıklarını göstermektedir. Sınıfta sadece bir öğrenci Farzana ve Houri'nin adını söylemiş, bunun üzerine onu duyan birkaç öğrenci de mülteci öğrencilerin isimlerini tekrarlamıştır. Mülteci öğrencilerin isimleri söylenince bir öğrenci “Aramıza aldık zor da olsa” demiştir. Öğrencilere sınıftaki mülteci arkadaşlarının da aslında sınıf içerisinde eşit oldukları ama bazı durumlarda onlara karşı adil olunamadığı söylenmiş ve sınıfa sonradan gelen mülteci arkadaşlarını ne kadar tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur. Öğrenciler “hiç” cevabını vermişlerdir. Bu konuşma sonrası Farzana ve Houri tahtaya çıkarılmış ve “Ben Kimim?” etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin ben kimim etkinliği sırasındaki görüntüsü Görsel 4.2’de gösterilmiştir.



Görsel 4.2. Ben kimim etkinliğinden bir görüntü

Bu etkinlik şu şekilde uygulanmıştır:

Tüm sınıftan ayağı kalkmaları istendi. Öğrencilere bazı ifadeler (İsimlerini bilmeyenler, Neden bu ülkeye geldiklerini bilmeyenler, Nereden geldiklerini bilmeyenler, Onlarla bir alışverişte bulunmamış olanlar, Onlarla hiç konuşmamış olanlar, Onların aileleri (annesi ve babası) hakkında bilmeyenler, Onların sevdiği şeyleri bilmeyenler, gibi) söylendi. Öğrencilerden kendisine uygun olmayan ifadeler söylenince oturmaları istendi. Oturan öğrencilerden bu arkadaşlarıyla nasıl bir iletişime sahip oldukları konusunda kendilerini sorgulamaları istendi. Sırayla sorular sorulmaya başlandı. Bu şekilde en az bir ya da iki öğrenci kalana kadar devam edildi ve bu öğrenciler alkışlandı. Sonra mülteci öğrenciler tahtaya çıkarıldı ve kendisi hakkında bilinmeyenleri anlatması istendi.

Bu etkinlik özellikle mülteci öğrenciler babasının cumhurbaşkanının özel koruması olduğunu, özel okulda okuduklarını, vb. gibi eski yaşantılarını anlattığında öğrencilerin çok şaşırdıkları ve kendi aralarında konuştukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ilk başta mülteci öğrenciler konuştuğunda onları dinlemezken onlar hakkında değişik şeyler duyduklarında soru sormaya başladıkları ve sordukları soruların cevabını daha dikkatli dinledikleri gözlenmiştir. Etkinlik sırasında geçen konuşmaların bir kısmı şu şekildedir:

(...) Araştırmacı: evet arkadaşlarınıza siz soru sormak ister misiniz?

Ege: Hocam apar topar mı gelmek zorunda kalmışlar buraya hiçbir şeylerini almadan?

Farzana: Biz uçakla geldik buraya. Yani hiçbir şeyimizi alamadan geldik.

Emirhan: Houri'nin Din Kültürü Öğretmeni olmak istediğini biliyorum ama Farzana ne olmak istiyor?

Farzana: (Gamzeek) Ben doktor olmak istiyorum. O olmazsa şey Beden Öğretmeni.

(Sınıftakiler doktor olmak istiyorum deyince birbirlerine bakıp gülüyorlar)

İşıl: Hocam Türkiye'ye geldiler. Peki neden Eskişehir'i seçtiler?

Houri: Biz seçmedik. Devlet bizi seçti. Yani bizi buraya gönderdi.

Egemen: Hocam bu güneydoğuda kamplar var ya oralarda kalmışlar mı?

Houri: Yok kalmadık.

Araştırmacı: evet çocuklar. Şimdi bizim ülkemize gelen herkesin Arap olduğu, herkesin Arapça konuştuğu ve herkesin Suriyeli olduğu gibi bir algı var. Ancak, bu bilindiği gibi değil. Eskişehir'de en çok Iraklı ve Afgan vatandaşlar var. Suriyeli daha az. Ama biz hepsini Suriyeli zannediyoruz. Mesela arkadaşlarınızın dili Farsça, Arapça değil.

Farzana: Hocam ben de bundan şikayetçiyim. Mesela arkadaşlarımız bile Arapça konuşuyorsun diyorlar ama ben Arapça konuşmuyorum.

İşıl: Ama Arapçaya benziyor.

Araştırmacı: Arapçaya benzeyebilir ama Arapça değil, Farsça.

Göktaş: Hocam hiç evlerinin yakınlarında bomba patlamış mı? ya da silahlı çatışma olmuş mu?

Farzana: Hocam evet oldu. Mesela bir bomba atıldığında biz evimizden duyuyorduk.

Ali: Hocam ben de buraya Kilis'ten geldim. 3 önce oraya Suriye'den bomba atılıyordu. Zaten bizde o yüzden Eskişehir'e geldik. O çok kötü bir his hocam. Kafana gelir mi gelmez mi bilmiyorsun. Korkuyorsun.

Araştırmacı: Bakın Ali'de Türkiye'de yaşamış benzer bir olayı. Böyle bir ortam içerisinde geldi arkadaşlarınız. Peki arkadaşlarınızın yaşadıklarını ve şu anki durumlarını düşünerek siz Farzana ve Houri'nin bu sınıf ortamında eşit ve adaletli şekilde eğitim aldığını söyleyebilir misiniz?

Tüm sınıf: Hayır.

(...)

Bu etkinlik sonrası, öğrencilerin mülteci öğrencileri dinleme konusunda sıkıntı yaşadıkları, sınıfta bazı öğrencilerin mülteci öğrencilerin kullandıkları kelimelerden farklı anlamlar çıkarıp (Mesela meşhur sözcüğünü tanıyan kişi anlamında değil de şarkıcı anlamında kullanmak gibi) alay ettikleri, öğretmenin de öğrencileri anlamakta zorluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Etkinlik sonrası üç alan uzmanı ile yapılan toplantı da sınıf içerisinde çok gürültünün olduğu ve etkinlik sırasında bu gürültüyü azaltacak bir çözümün bulunması gerektiği kararlaştırılmıştır. Alan uzmanlarıyla yapılan toplantı görüşmelerinden bir kesit şöyledir:

Uzman 1: Biraz sanki sınıfta fazla gürültü var değil mi? Ne dedikleri çok anlaşılmıyor.

Araştırmacı: Evet hocam. Aslında etkinliği uygularken sürekli susun, yerinizde kalın, kendi aranızda konuşmayın şeklinde uyarmak zorunda kaldım. Hatta Öğretmen bir ara devreye girdi. Ama sonra öğretmenle konuştum çok araya girmemesini. Çünkü öğretmene not verecek gözüyle bakıyorlar ve o zaman hiç katılmıyorlar. Hatta ben görüşmelerde konuştuklarımız aramızda kalacak deyince “hah tamam o zaman” deyip anlatmaya başlıyorlar.

Uzman 2: Çok güzel.

Uzman 3: Yönergeyi takip etmede sıkıntı yaşıyorlar.

Uzman 2: Bu konuşmaları anlıyorlar değil mi mülteci öğrenciler?

Araştırmacı: Evet hocam anlıyorlar. Çünkü ben daha sonra aynı soruları onlara sordum. Onlar cevapladılar.

Uzman 2: Ben şundan dolayı sordum. Hani sen ben tahtada Farzana'ya tekrar anlattım ne yapacağını dedin ya?

Araştırmacı: Hocam anlıyorlar ama ben hızlı konuşunca bazen kaçırabiliyorlar. O yüzden ben bir kere daha tekrarlıyorum onlar için.

Uzman 3: (Videoyu göstererek) Bak burada bir sessizlik var.

Uzman 2: Evet.

Araştırmacı: Hocam evet etkinlikleri yaparken çok gürültü yapıyorlar. Çünkü etkinliği dersin boş geçmesi olarak tanımlıyorlar. Etkinlik yapacağız deyince yaşıyın ders boş diye

bağırdılar. Ama sonrasında ben kızların (Farzana ve Getti) kendilerini tanıtmasını istediğimde dinlediler. Dersi de böyle dinliyorlar.

Uzman 1: Tamam o zaman dersi dinlemede sıkıntı yok ama etkinliklerde daha sessiz olmaları için bir şey bulman gerekecek.

(...)

Birinci haftanın üçüncü saati olan bir saatlik ders saatinde ise öğrencilere “Oy kullanıyoruz” etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlikte mülteci öğrencilerin yerleri değiştirilmiş ve bireysel olarak farklı kişilerin yanına oturtulmuştur. Öğrenciler için tahtaya iki adet cümle yazılmıştır (Eski Türk devletlerinde halkın kararlarına önem verilirdi/ Osmanlı Devletinde halkın kararlarına önem verilirdi). Öğrencilere bu cümleler okunmuş ve ikişer tane post-it dağıtılmıştır. Öğrencilerden, bu cümleler için “Katılıyorum. Çünkü...” ya da “Katılmıyorum. Çünkü” yazıp sırayla gelerek tahtadaki cümlenin üzerine yapıştırmaları istenmiştir. Mülteci öğrencilerin yanında oturan arkadaşlarından da onlara akran eğitimi yapmaları istenmiş ve etkinliğe katılmaları sağlanmıştır. Mülteci öğrenciler de dahil olmak üzere bütün öğrenciler oylarını kullanmışlardır. Daha sonra tahtadaki oylar sayılmış ve sınıfın cümleler hakkındaki kararı açıklanmıştır. Bu etkinlik sırasında mülteci öğrencilerin yanında oturan arkadaşlarıyla diyalog kurdukları ve onları dinleyerek etkinliğe katılmaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca, mülteci öğrencilerin yanında oturan öğrenciler de onların hem kağıda yazma konusunda hem de neden bu seçeneği seçtiklerini anlatma konusunda yardım ettikleri görülmüştür. Öğrenciler bu konudaki deneyimlerini görüşmelerde de araştırmacı ile paylaşmışlardır.

Uygulamanın ilk haftasının iki saatlik ilk dersinde bu sorunlar belirlenmiş ve ikinci hafta için uygulanması planlanan etkinliklerde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar dışında gürültüden kaynaklı oluşan sınıf yönetimi sorununun iyileştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu süreci araştırmacı 15 Nisan 2019 tarihli günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler dağılmaya çok müsaitler ve dersten koptukları zaman döndürmek zor oluyor. Bu sınıftaki en büyük sıkıntı. Bu nedenle sınıf yönetimi sağlayacak kendi içlerinde konuşmaları engelleyecek bir şeyler yapmam gerekiyor. Buna sınıf içerisinde gruplaşmış ve yan yana oturan öğrencileri farklı gruplara dahil ederek biraz azaltabilirim. Bir de öğrenciler günlüğü doldururken bazı soruları yanlış anladı. O yüzden günlükteki soruları biraz değiştireceğim. Daha açık yazacağım.

Birinci hafta uygulama sürecinin uzman görüşlerinin alınması ve sürecin planlanması sonrasında ikinci hafta mülteci öğrencilerin derse katılmama/katılamama,

dışlanma, damgalanma, alay edilme, görmezden gelinme, arkadaşlık kurmama/kuramama gibi yaşadığı sorunların iyileştirilmesi ve sınıf yönetiminin sağlanarak gürültünün azaltılmasına yönelik bir eylem planı geliştirilmiştir. Ayrıca, etkinlikte öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında verilen konulara duyduğu yabancıliğin iyileştirilmesi için de uygulamalara yer verilmiştir. İkinci hafta sınıf dışı etkinlik plan Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. İkinci hafta sınıf dışı eylem planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40'
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Konu	Atatürk'ten Milletimize Armağan
Kazanım	Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Gazete kullanımı, soru-cevap, kanıt kullanımı, gazete hazırlama
Materyaller	Mektup, karton, renkli kalem, akıllı tahta
I. GİRİŞ	
Dikkat	Öğrencilere “Milletin istiklalini, milletin azim ve kararı kurtaracaktır” sözü kime aittir? ve sizce bu sözle ne anlatılmak istenmiştir? diye sorulur.
Güdüleme	Öğrencilere bu ders bitiminde bu sözle halkın kararının önemini vurgulayan Atatürk'ün demokrasiye katkılarını öğrenmiş olacakları bilgisi verilir.
Gözden Geçirme	Atatürk'ün bu sözü nerede ve neden söylediği üzerinde durularak konuşulanlar özetlenir.
Derse Geçiş	Öğrencilere 1933 yılında Albert Einstein'ın Atatürk'e 40 bilim insanının Türkiye'ye bir yıllığına sığınma talebinde bulunması için yazdığı mektup gösterilerek derse geçilir.
II. GELİŞTİRME	
	- Ders kitabında geçen farklı kültür kavramı üzerinde durulur. - Atatürk Kimdir? etkinliği yapılır. - Saltanatın kaldırılması, cumhuriyetin ilanı, medeni hukukun kabulü ve kadınlara seçme-seçilme hakkının verilmesi konuları demokrasi ile ilişkilendirilir. - Grup etkinliği için yeni oturma düzeni belirlenir. - Gazete hazırlama etkinliği yapılır.
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	
	Öğrencilere; “Gazete hazırlarken ne hissettiniz? - Sizce neden bu kavramları kullanmanızı istemiş olabilirim? - Herkesin bir görevinin olmasının size nasıl bir yardımı oldu? - Grup arkadaşlarınızın fikirlerini nasıl değerlendirdiniz? - En son ne yapacağınıza nasıl karar verdiniz?” gibi sorular sorulur. - Öğrencilere “Öğrenci günlüğü formu” verilir ve doldurmaları istenir.

Ders planda belirttiği şekliyle işlenmiş ve bu ders sınıf içerisinde değil öğrencilerin etkili grup iletişimi sağlayabilmesi ve sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için resim atölyesinde işlenmiştir. Ayrıca, etkinlik Belirli Gün ve Haftalar takvimine uygun olarak hazırlanmış ve etkinliğin uygulanmasının planlandığı haftanın 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'na denk gelmesi nedeniyle etkinlikte 23 Nisan ve Atatürk vurgusu yapılmıştır.

Mülteci öğrencilerin derse katılımının sağlanmasıyla ilgili “Anlat Bana” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte geçen konuşmaların bir kısmı şu şekildedir:

Araştırmacı: Atatürk kimdir? Bana Atatürk'ü anlatın desem nasıl anlatırsınız?

Sınıf: Cumhuriyetin kurucusu, önderimiz, Türkiye'nin kurucusu.

Araştırmacı: Farzana sen biliyor musun Atatürk'ün kim olduğunu?

Farzana: Atatürk mü? Hayır (Başını sallıyor)

Araştırmacı: Peki Houri sen biliyor musun Atatürk'ün kim olduğunu?

Houri: Evet biliyorum hocam. (Farzana'ya Farsça bir şeyler söylüyor)

Farzana: Hocam yani Atatürk sizde çok önemli bir insan. Yani bu Türkiye'yi kurtardı.

Ege: Sadece biz de değil tüm dünyada çok önemli bir insan.

Araştırmacı: Evet. Peki arkadaşlar Farzana ve Houri'ye Atatürk'ü anlatabilecek birisi var mı? Bir anlatın bakalım Atatürk bize göre kimmiş?

Aybüke: Atatürk bizim için çok önemli. O bize iyi bir gelecek sunmak için çalıştı. Büyük bir kurucudur.

Egemen: Bizim için savaşmış ve tüm ömrünü feda etmiş bir kişidir. Bizim kurucumuzdur. Türkiye'yi kurtaran kişidir.

Işıl: Hocam Atatürk ileri görüşlü bir insandır. (Karşılarında oturmalarına karşın Farzana ve Houri'ye bakmıyor)

Sedef: Hocaya değil Farzana ve Houri'ye anlatacaksın.

(Tüm sınıf gülüyor. Farzana ve Houri'de gülüyor.)

Işıl: İleri görüşlü, sevgili, saygılı, cesur, merhametli, Türkiye'yi kurtaran bir kahramandır.

Sevinç: Atatürk Türkiye Cumhuriyetin kurucusudur. Atatürk bize bir ülke kazandırmıştır. Işıl'ın dediği gibi cesur bir insandır.

Araştırmacı: Peki Farzana anladın mı Atatürk kimmiş?

Farzana: Evet hocam.

Araştırmacı: Kimmiş?

Farzana: Hocam yani sizi kurtarmış, çok önemli bir kişi. Yani kahraman.

Araştırmacı: Evet teşekkürler Farzana.

Bu etkinlikle mülteci öğrencilerin derse katılımı ve diğer öğrencilerle iletişime geçmesi sağlanmıştır. Mülteci öğrenciler etkinlik sonrası doldurdıkları günlüklerine de derste Atatürk'ü ve Cumhuriyet'i öğrendiklerini yazmışlardır. Bir önceki hafta, mülteci öğrencilerle iletişime geçmeyi hatta onları dinlemeyi bile reddeden öğrencilerin bazıları bu etkinlikte söz almış ve onların derse katılımı sırasında dinlemeyi tercih etmiştir. Ancak bazı öğrencilerin mülteci öğrencileri farkında olmadan görmezden gelmeye dair çabasının devam ettiği de gözlemlenmiştir. “Anlat Bana” etkinliği sonrasında konunun ana hatları üzerinde durulmuş ve sonraki “Grupla Gazete Hazırlama” etkinliğine geçilmiştir.

Birinci hafta, öğrencilerin oturma düzeni akademik yılın başından beri hep aynı kaldığından öğrencilerin yanlarında ya da ön ve arka sıralarında oturan öğrencilerle küçük arkadaş grupları oluşturdukları ve bu arkadaş grubuyla birlikte derste sınıf yönetimini etkileyecek davranışlarda (sıra arkadaşıyla şakalaşma, mülteci öğrencileri küçük düşürücü cümleler kurma, derste konuşma, başka işlerle uğraşma, vb.) bulundukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin dersin başlangıcında istedikleri yerlere oturmalarına izin verilmiş; ancak “Grupla Gazete Hazırlama” etkinliğine geçildiğinde sayı saydırma tekniğiyle farklı gruplara ayrılmaları sağlanmıştır. Bu teknikle farklı gruplara dahil edilen öğrencilerin etkinlik sırasında konuşmalarında ve sınıf yönetimini etkileyecek davranışlarda azalma olduğu gözlemlenmiştir. Grupla Gazete Hazırlama etkinliği şu şekilde yapılmıştır:

Öğrencilere 1'den 4'e kadar sayı saymaları söylendi. Sınıf 1'ler, 2'ler, 3'ler ve 4'ler olarak 4 gruba ayrıldı. Her bir gruba bir beyaz karton ve renkli kalem verildi. Öğrencilerden bir gazete hazırlamaları istendi. Gazete hazırlanırken gruptaki herkesin bir görev alacağı özellikle vurgulandı. Öğrencilere gazetede verilen haberin içinde Atatürk, farklı kültür, demokrasi, eşitlik, adalet, 23 Nisan kelimelerinden en az 3 tanesinin bulunması gerektiği söylendi. Gazete hazırlamak için bir ders saati süre verildi. Sonra öğrencilerden hazırladıkları haberi bir sözcü seçerek sunmaları istendi. Gazetelerini sunan öğrenciler ve grubu alkışlandı.

Etkinlik sürecinde mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşiminin sağlanması için mülteci öğrenciler de farklı gruplara dahil edilmiştir. Etkinliğe başlamadan önce mülteci öğrencilerin etkinliğin bir parçası olan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'na ilişkin bilgisi de sorgulanmış ve bu konuda bilgi verilmiştir. Bu sorgulama şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Atatürk tarafından bütün dünya çocuklarına armağan edilen bir bayram. Kızlar Afganistan'da bu bayram kutlanıyor muydu?

Farzana: Evet hocam, kutluyoruz.

Araştırmacı: peki neler yapıyordunuz 23 Nisan'da?

(Farzana önce 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı dini bayramlarla karıştırıyor.)

Farzana: Hocam birbirimize gideriz, törenler yaparız.

Araştırmacı: Biz o bayramlardan değil de 23 Nisan'dan bahsediyoruz. Hani okullarda çocuklar için kutlanıyor ya?

Farzana: Tamam hocam. Evet kutlanıyor. Ama biz de 23 Nisan Dünya Çocuk Günü olarak var.

Araştırmacı: Evet anladım. Evet, çocuklar biz bu güne bayram diyoruz ama Afganistan'da Dünya Çocuk Günü olarak kutlanıyormuş.

Bilgilendirme sonrası öğrencilerden gazetelerini hazırlamaları istenmiştir. Gazete hazırlama için bir ders saati kadar (40 dakika) süre verilmiştir. Öğrencilere bu süre içinde gruptaki her üyenin gazete hazırlarken bir görevinin olması gerektiği vurgulanmıştır. İlk hafta etkinliğinde mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki iletişimsizliğin ikinci hafta yapılan grup etkileşiminde azaldığı ve mülteci öğrencilere grup içerisinde söz hakkı tanındığı görülmüştür. Etkinlik video gözlemi sırasında da Farzana'nın grup içerisinde daha etkin rol oynadığı; ancak Houri'nin daha sessiz kaldığı gözlemlenmiştir. Nitekim, Farzana'nın bulunduğu grubun gazetesini arkadaşları Farzana'nın sunmasını istemişlerdir. Farzana'nın grup olarak hazırladıkları gazeteyi tanıtırken de Houri'ye dönerek kendisinin sunacağını söylediği ve gülümsediği gözlemlenmiştir. Farzana'nın gazeteyi sunduğu görüntü Görsel 4.3'te verilmiştir.



Görsel 4.3. Farzana'nın gazete hazırlama etkinliğindeki rolünden görüntü

Houri'nin etkinliklerde çekinmesi ve aktif rol alamaması alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda da görüşülmüş ve etkinliklerde Houri'ye daha fazla rol alması için

cesaretlendirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. İkinci hafta etkinliğinde öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı davranışlarında sınırlı bir değişimin olduğu, artık konuşurken onları daha dikkatli dinledikleri de görülmektedir. Alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:

Araştırmacı: Hocam sınıf içerisinde Farzana biraz daha aktif. Türkçe bildiği için daha rahat kendini ifade ediyor. Ama Houri hiç konuşmuyor. Sınıfta bir şey sorduğumda bilmiyorum diyor ama görüşmede o sorunun cevabını bana söylüyor. Neden sınıfta konuşmuyorsun diyorum. Hocam belki dalga geçerler diye konuşmak istemiyorum diyor. Farzana da konuşuyor kimse dalga geçmiyor sen de konuş diyorum. Tamam diyor ama çok konuşmuyor. Biraz içine kapanık, çekiniyor. Bu yüzden Houri'yi Farzana'dan daha çok seviyorlar. Konuşmadığı için. Görüşmelerde Farzana olmasaydı Houri'yi çoktan aramıza alırdık diyorlar.

Uzman 1: Houri'yi daha ön plana çıkaracak, onu konuşturacak bir etkinlik yapabilir misin Ayşegül? Tamam yine dalga geçebilirler ama zamanla alışacaklardır.

Uzman 2: Evet, bu durumu aşması için bir şey yapılabilir.

Araştırmacı: Tamam hocam.

Uzman 1: Yani kendisi ile ilgili bir şey anlatmasını isteyebilirsin. Kendisi anlatacak ve sınıfın da onunla alay etmediğini yaşayarak görecektir.

Araştırmacı: Zaten küresel bağlantılar öğrenme alanında bir oyun oynatacağım Afganistan ile ilgili ve onlar oyunu oynatacak. Onlara soracak diğer öğrenciler. Orada Houri'yi biraz daha aktif hale getirebilirim Farzana'ya göre.

Alan uzmanlarıyla yapılan toplantı sonrasında alınan kararlar doğrultusunda üçüncü haftaya ilişkin eylem planı hazırlanmış ve bu etkinlikte Farzana ve Houri'nin kendi ülkelerinden bahsedebilmelerine olanak sağlanmıştır. Üçüncü hafta eylem planı hazırlanırken mülteci öğrenciler hakkında yapılan genelleme ve kalıp yargılar, küçümseme, dışlama, alay etme gibi sorunlar göz önünde bulundurulmuş ve birinci hafta yapılan “Anlat Bana” etkinliğinin bir devamı olarak diğer öğrencilerin mülteci öğrencilerin ülkesi, kuralları, inançları ve toplum yapısı hakkında bilgi sahibi olması sağlanmaya çalışılmıştır. Üçüncü hafta etkinliği Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Üçüncü hafta sınıf içi eylem planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40'
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Konu	Cumhuriyetimi Seviyorum
Kazanım	Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tartışma
Materyaller	Akıllı tahta, anayasa kitapçığı
I. GİRİŞ	
Dikkat çekme	Öğrencilere “Demokratik Devlet” sözünden ne anladıkları sorulur. Ardından gelen cevaplarla birlikte anayasa kitapçığı gösterilir ve bu nedir diye sorulur?
Güdüleme	Bugünkü derste Cumhuriyet ve demokrasi kavramları üzerinde durulacağı ve bu ders bitiminde Cumhuriyetin niteliklerinin öğrenileceği söylenir.
Gözden Geçirme	Öğrencilerin demokratik devlete ilişkin cevapları toplanarak özetlenir.
Derse Geçiş	Öğrencilere kitaplarını açmaları söylenir.
II. GELİŞTİRME	
	• Öğrencilerle “İktidar ve Muhalefet” etkinliği yapılır. • Öğrencilere cumhuriyet ve demokrasi arasında ne fark olduğu sorulur. • (Bu kısımda cumhuriyetin çeşitli şekillerde uygulanabildiği ve sınıfta bulun mülteci öğrencilerin geldikleri Afganistan’da da cumhuriyet rejimi olduğu ancak o cumhuriyetin İslam Cumhuriyeti olduğu anlatılır.) • Mülteci öğrencilerden kendi ülkelerindeki anayasal düzeni anlatması istenir.
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	
	• Öğrencilerden bugün neler öğrendiklerini özetlemeleri istenir. • Verilen cevaplarla konu tekrar özetlenir. • Ders bitirilir.

Ders, planda görüldüğü biçimde işlenmiştir. Öğrencilerle ilk olarak “İktidar ve muhalefet” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte dersin ilk saatinde derse gelmedikleri için mülteci öğrenciler etkinliğe katılamamıştır. Ders, diğer öğrencilerle planlandığı gibi işlenmiştir. İktidar ve muhalefet etkinliği şu şekildedir:

İlk olarak tahtaya gönüllü iki öğrenci çıkarılmıştır. Bu öğrencilerden yanlarına iki arkadaş seçmeleri istenmiş ve tahtada üçer kişiden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan sınıfa arkalarını dönmeleri istenmiştir. Daha sonra sınıfa bir seçim yapmaları ve hangi grubun öncelikli olması gerektiğini söylemeleri istenmiştir. Oy çokluğuna göre birinci grup seçilmiş ve bu gruba iktidar adı verilmiştir. Diğer gruba ise muhalefet denmiştir. Daha sonra, iktidar grubuna “Okul bahçesinde yeşil alan açmak için ortadaki voleybol sahasını kaldırmaları gerektiği” söylenir ve sınıf içerisinde tartışma başlatılır. Öğrenciler bu cümle üzerinden iktidar ve muhalefet olarak fikirler yürütmeye başlarlar. Ortada uzlaşma sağlanıp iki tarafında memnun olacağı bir karar alınana kadar fikirler tartışılır. Daha sonra anlaşma olmayınca halk oylamasına gidilmiş ve muhalefetin kararı kabul edilmiştir.

Öğrenciler, bu oyun sonrasında çok eğlendiklerini dile getirmişler ve ilk defa halk oylamasına katıldıklarını ve iktidar ve muhalefetin nasıl karar aldığını anladıklarını belirtmişlerdir.

Bu dersin ikinci kısmında cumhuriyet rejiminin uygulanan farklı modellerinden (Federal Cumhuriyet, İslam Cumhuriyeti gibi) bahsedilmiş ve bu rejimde yaşayan Farzana ve Houri’dan ülkesindeki Cumhuriyet rejimini anlatmaları istenmiştir. Farzana

ve Houri, ülkelerini anlatırken öğrencilerin onlar hakkında merak ettikleri şeyleri Farzana ve Houri'ye sordukları, hatta etkinliğe öğretmenin de katılıp soru sorduğu ve mülteci öğrenciler anlatırken de onları ilgiyle dinledikleri gözlemlenmiştir. Etkinlikle ilgili bir kesit Görsel 4.4'te gösterilmiştir.



Görsel 4.4. *Afganistan İslam Cumhuriyeti'nin tanıtımı*

Dersteki etkileşim şu şekilde gerçekleşmiştir:

(Araştırmacı Federal Cumhuriyetin ne olduğunu anlatıyor ve İslam Cumhuriyetini anlatmaya başlıyor)

Araştırmacı: Bir de İslam Cumhuriyeti var. Onun ne olduğunu duydunuz mu?

Tüm sınıf: Yok, duymadık hocam.

Araştırmacı: Peki sınıfımızda Farzana ve Houri Afganistan'dan geldiler. Afganistan'da İslam Cumhuriyeti var. Afganistan İslam Cumhuriyeti olarak geçiyor değil mi Farzana sizin ülkeniz?

Farzana: Evet hocam.

Araştırmacı: Peki ne farkı var?

Houri: Bizim dinimiz İslam?

Ege: Bizim de İslam! (Dalga geçiyor)

Farzana: Bizim dinimiz hep İslam.

Ege: Bizim de hep İslam. (Gamzeek sınıfa bakıyor)

Araştırmacı: Farzana'nın demek istediği şu çocuklar. Onlar İslam kurallarına göre yönetiliyorlar. Bizim de dinimiz İslam ama bizim anayasamızda devletin dini İslam'dır" yazmıyor. Ama onlar anayasal açıdan da İslamiyet'in kurallarına göre yönetiliyorlar.

Öğretmen: Ben de bir şey sorabilir miyim? Okullarda kızlar ve erkekler birlikte mi eğitim alıyorlar?

Farzana: Hayır hocam bizim ülkemizde hep kız okullar. Başka okullarda hep erkek. Bizim bazı okullarda para almıyorlar (devlet okullarından bahsediyor). Onlar tamamen kız ya da

erkek. Ama paralı okullarda kız erkek birlikte okuyabiliyorlar. Ben mesela paralı okulda okuyordum ağabeyim ve ben aynı okuldaydık.

Sınıf: Ne! Özel okul mu? (birbirlerine bakıp şaşırma ifadeleri yapıyorlar). Zenginmiş yani.

Göktuğ: Mesela Pakistan'dan gelip ya da başka ülkelerden sizin okulda okuyabiliyorlar mı?

Houri: Evet okuyabiliyorlar.

Farzana: Hocam ben okulumda sınıf başkanıydım.

(...)

Bu etkinlik sürecinde sınıfın Farzana ve Hourî'ye araştırmacı ve öğretmeni araya sokmadan sorular sordukları, hatta bazı durumlarda birbirlerine şakalar yaparak mülteci öğrencilerle birlikte güldükleri ve mülteci öğrencilerin ülkelerindeki anayasal sürece dair bilmedikleri şeyleri (idam cezası, şeriat, Taliban, vb.) onlara sordukları gözlemlenmiştir. Ancak, etkinlik sırasında bazı öğrencilerin mülteci öğrencilerin söylemlerine ithafen sınıfı da tahrik edici davranışlarda (sözle sataşma, dalga geçme, değersizleştirme, vb.) bulunduğu ve alay ettiği gözlemlenmiştir. Diğer taraftan da mülteci öğrencilerin kendi yaşamlarını anlatma konusunda çaba harcadıkları ve kendilerine söz verilen her fırsatı değerlendirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Üçüncü hafta etkinliği sonrasında soru-cevapla birebir yapılan etkinliklerin mülteci öğrencilerin söz hakkı alması ve sınıfta görünürlüğünün artması açısından iyileştirici bir yanının olduğu görülmüştür. Diğer taraftan mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlamak için oyunla öğretim, drama ve grup çalışmalarının önemli olduğu da söylenebilir. Bu nedenle, dördüncü hafta eylem planı hazırlanırken öğrencilerin grup içerisindeki etkileşiminin gözlenmesi ve mülteci öğrencilerin dışlanması, mülteci öğrencilere karşı empati yoksunluğu ve ortak bir kültür oluşturmama sorunlarının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü hafta etkinliği Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Dördüncü hafta sınıf dışı eylem planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40' + 40'
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Konu	Hakimiyet Milletindir
Kazanım	Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Drama, soru cevap, resim yaptırma
Materyaller	Kağıt, kalem
I. HAZIRLIK AŞAMASI	

• Öğrencilere çember olmaları söylenir. • “Sen de Hayal Et” etkinliği yaptırılır. • Öğrencilere neler hissettikleri sorulur.
II. GELİŞTİRME
• Öğrencilerden tekrar çember olmaları istenir. • Öğrencilere dersin konusuna göre vatan ve halk olarak uyarlanan “Ev sahibi-kiracı” oyunu oynatılır. • Öğrencilerle tekrar çember oluşturulur ve bu etkinliğin değerlendirilmesi yapılır. Bu süreçte, vatanından uzakta olma, 15 Temmuz olayı, vatanseverlik ve mücadele üzerinde durulur. • Öğrencilere bir resim kâğıdı ve boya kalemleri verilir. Herkesin vatan ile ilgili bir resim çizmesi istenir. • Resimler sınıfın ortasında yerde birleştirilir ve ortaya çıkan büyük resmin değerlendirilmesi yaptırılır.
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME
• Öğrencilerden yaptıkları etkinliği değerlendirmeleri istenir. • Sizce neden böyle bir şey yaptık? • Bu etkinlikler size ne hissettirdi? • Bir vatandaş olarak ülkenizin ele geçirilmeye çalışılması size ne hissettirir? • Aramızda bu şekilde savaştan gelmiş arkadaşlarınız var. Sizce onlar neler yaşamış olabilir? • Bir ülkede birliktelik neden önemlidir? gibi sorular sorulur. • Öğrenciler tekrar çember olur. Teşekkür edilir ve ders bitirilir.

Ders planda yukarıda açıklandığı şekliyle işlenmiştir. Dördüncü hafta ders planında drama yönteminden yararlanılmıştır. Bu nedenle, etkinlikler okulun spor salonunda yapılmıştır. Öncelikle dersin okul bahçesinde yapılması planlanmış; ancak daha sonra spor salonunda yapılmasına karar verilmiştir. Bu süreci araştırmacı 6 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

Sınıf dışı etkinlik olarak uygulayacağım dramayı bahçede yapacaktım. Ama havanın kapalı olması nedeniyle spor salonunu daha uygun buldum. Ayrıca, öğrenciler çok fazla gürültü yapıyorlardı. Okul bahçesinde de birden fazla sınıf Beden eğitimi dersini yapıyordu. Dışarıda ses biraz daha yayılabilir ya da odakları başka öğrencilere kayabilirdi. O nedenle spor salonunu tercih ettim.

Dramanın ön hazırlık etkinliği olarak öğrencilere “Sen de hayal et!” etkinliği yaptırılmış ve mülteci öğrencilerin yaşadıkları durumun anlaşılabilmesine yönelik iyileştirme sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere hayal etmeleri için kendi aileleri üzerinden bir durum verilmiş ve böyle bir durumda nasıl hissedeceklerini sorgulamaları istenmiştir. Etkinlik süreci şu şekilde gerçekleşmiştir:

(Öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve söylenen durumu hayal etmeleri istenmiştir)

Araştırmacı: Sabah kalktınız. Hazırlandınız. Okula geldiniz. Evde annenizi gördünüz, babanızı gördünüz, ağabeyinizi, ablanızı, kardeşlerinizi evde kim varsa gördünüz. Şuan

bazılarınız oruç tutuyor. Ya da imsakta gördünüz. Sabah kalktınız ve okula geldiniz. Sınıftasınız. Birden kapı çaldı. Biri geldi ve dedi ki: Aileniz artık yok. Eviniz yok. Sizi başka bir ailenin yanına yerleştireceğiz ve bundan sonraki yaşamınızı burada geçireceksiniz. Eski ailenizi bir daha hiç görmeyeceksiniz. Bu dakikadan sonra yeni bir hayat sizi bekliyor. Neler olabileceğini bir düşünün. (1-2 dakika süre verilir). Şimdi gözlerinizi açın. Göktuğ ne düşündün?

Göktuğ: Hocam doğduğumdan beri aynı ailede büyüdüğüm için açıkçası aile değiştirmek çok ürkütücü geldi.

Sude: Yani çok tuhaf. Kötü.

Egemen: Hocam yani bilmediğim bir yere tanımadığım insanların yanına gidiyorum. Ben korkardım.

(...)

Farzana: Yeni gittiğim yerdeki ailem belki beni şimdiki ailem kadar korumayacak, düşünmeyecek, beni sevmeyecekler. O yüzden yani çok üzülürdüm. Kendi ailemin yanına gitmek isterdim.

Houri: Bilmiyorum (Susuyor)

(...)

Bu etkinlik sonrası evinden, ailesinden, arkadaşlarından uzak kalmanın öğrencilerde yaratacağı üzüntü tartışılmış ve herkes birbirini dinlemiştir. Bu etkinlikte yakından-uzağa ilkesi takip edilmiş ve önce aileden ve arkadaşlardan uzak kalındığında insanların neler yaşayabileceği konuşulmuştur. Daha sonra dramanın gelişme bölümünde oynanacak “Ev sahibi-Kiracı” oyununa geçilmiş ve bu oyunda da insanın vatanını kaybettiğinde yaşayacağı üzüntü üzerinde durulmuştur. “Ev Sahibi-Kiracı” oyunu bu etkinlikte “Vatan ve Halk” olarak uyarlanmıştır. Oyun şu şekilde oynanmıştır:

Öğrencilerden rastgele yürümeye başlamaları ve araştırmacı el çırtığında durmaları istendi. Durduklarında karşısındaki kişiye verilen komuta göre cevap vermeleri istendi. (Öğrencilere adını söyle, memleketini söyle, memleketinin en meşhur şeyini söyle vb. komutlar verildi) Sonra öğrenciler durduruldu ve en yakınındaki 3 kişiyle grup olmaları istendi. 1 kişi ebe seçildi. Grup içerisinde iki arkadaşın ellerini birleştirerek ev şekli alması 1 kişinin de o evin içinde yer alması söylendi. Öğrencilere ev şeklinin vatan; içindeki kişinin de halk olduğu söylendi. Verilen komuta göre hareket etmeleri ve vatanlar yer değiştirsin dendiğinde vatanların; halklar yer değiştirsin dendiğinde halkların yer değiştirmesi istendi. (Bu komutlar arasında öğrencilerin vatanlarında kendilerini güvende hissedip hissetmedikleri, yer değiştirirken ortada kaldığında nasıl hissedecekleri düşündürüldü). Oyun bitiminde öğrencilere ne hissettikleri soruldu.

Bu etkinlik sonrası öğrenciler sınıflarında bulunan Farzana ve Hourı’nın nasıl hissettiğini anlamak için bu etkinliğin yaptırıldığını ve aslında yaşadıkları durumun çok kötü bir şey olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, oyun esnasında bir kısım

öğrenci tarafından mülteci öğrencilere karşı dışlanmanın var olduğu da gözlemlenmiştir. Ayrıca, sınıf içinde grup olarak hareket eden öğrencilerin yine çember oluştururken de yan yana olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, hep yan yana duran Farzana ve Houri'nin de artık başka kişilerin yanında yer aldığı, birbirlerinden birkaç kişi de olsa uzaklaştığı ve bu bakımdan bir iyileşmenin yaşandığı görülmüştür. Oyun sonrası değerlendirmeler şu şekildedir:

Araştırmacı: Evet arkadaşlar ne yaşadınız, ne hissettiniz, bana anlatabilir misiniz?

Sevinç: Hocam ülkemize sonradan gelen insanlar var. Onların bizim ülkemizdeki durumlarının nasıl olduğunu anlamak için yaptık sanırım bu etkinliği.

Egemen: Mesela bizim ülkemize başka ülkeden gelen arkadaşlarımız oldu Farzana ve Houri gibi. Biz de başka ülkelere gitmek zorunda kalabiliriz.

Burak: Hocam aslında göçtü konu. Yani göçte neler yaşanabileceğiydi.

Semih: Hocam vatanlarda bazen yanlışlık yapabilir. Mesela ben seçerek aldım.

Etkinlik sonrası öğrencilerin söyledikleri araştırmacı tarafından toparlanmış ve vatan sevgisi, vatanından uzakta olma, 15 Temmuz olayı ve mücadele kavramları vurgulanmıştır. Daha sonra öğrencilerden tek sıra halinde dizilmeleri ve araştırmacının gösterdiği yerlere oturmaları istenmiştir. Araştırmacı, bir önceki etkinlikte kendi arkadaş grubuyla olmaya çalışan öğrencilerin yeni etkinlikte farklı kişilerle olmasını sağlamak ve sınıfta oluşan gürültüyü engellemek için öğrencileri kendi belirlediği yerlere oturtmuştur. Oturma düzeni oluştururken Farzana ve Houri'nin yanına oturan öğrencilerin bir direnişte bulunmadığı; ancak sınıfta bazı öğrencilerin bu öğrencilere güldüğü görülmüştür. Hatta Farzana'nın yanına oturan Göktuğ'un Farzana'nın yanına otururken itiraz etmezken, uzun yıllardır birlikte öğrenim gördüğü Nida'nın diğer yanına oturmasına itiraz ettiği görülmüştür.

Oturma düzeni oluşturulduğunda öğrencilere birer kağıt dağıtılmış ve “Vatan denince aklınıza ne geliyor?” diye sorulmuştur. Bu soruyu düşünerek bir resim yapmaları istenmiştir. Öğrenciler resimlerini tamamladıklarında spor salonunun tam ortasında bulunan boş alana resimlerini getirip yan yana koymaları istenmiştir. Resimler bittikten sonra herkesin resimlerin etrafında bir çember oluşturması ve resimlerde ne gördüğünü söylemesi istenmiştir. Etkinlik sırasındaki konuşmalar şu şekildedir:

Egemen: Hocam herkesin resminde bir bayrak var.

Sedef: Herkesin resminde insanlar var.

İşıl: Hocam şu iki kağıtta (Farzana ve Houri'nin resimlerini gösteriyor) farklı bayraklar var.

Araştırmacı: Ne bayrağı onlar?

Sınıf: Afganistan.

Araştırmacı: Kızlar Afganistan bayrağı böyle mi?

Farzana: Evet hocam. Siyah, kırmızı, yeşil. Bir de ortasında bir şey var ama çok zor. O yüzden ben onu çizemedim.

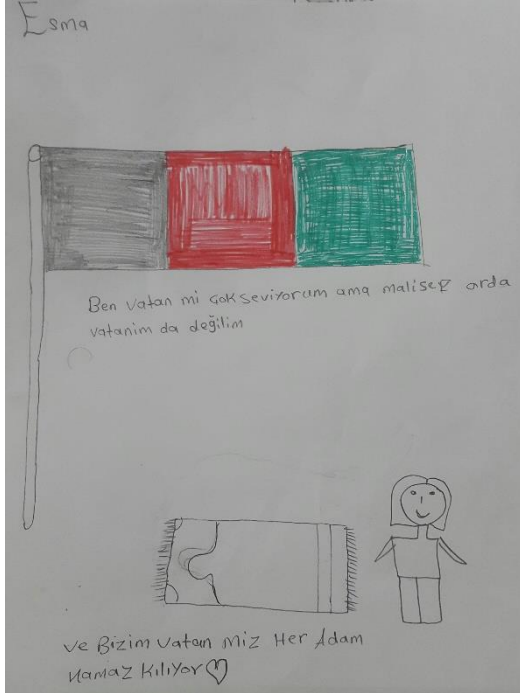
Houri: Hocam mescit gibi cami gibi bir şey.

(...)

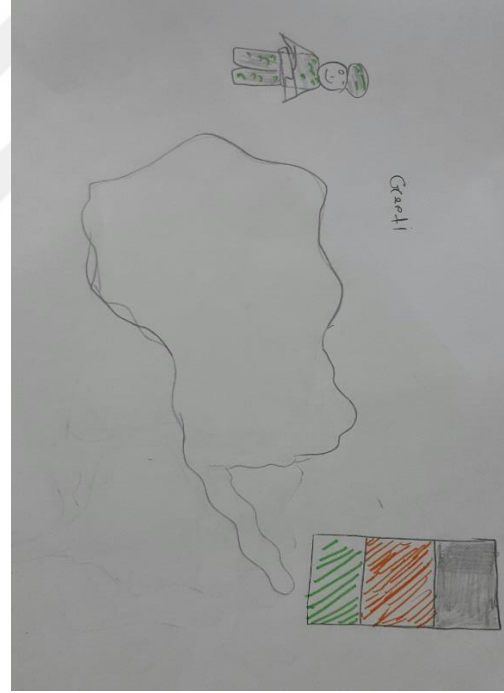
Araştırmacı: Bu sınıfın vatan kavramından anladığı neymiş o zaman?

Sınıf: Bayrak!

Bu etkinlik sonrası, öğrencilerin mülteci öğrenciler konuşurken daha iyi dinledikleri, mülteci öğrencilerin bir şey söylemek istediklerinde artık daha rahat kendini ifade ettikleri ve eskise kadar çekinmedikleri görülmüştür. Çizdikleri resimleri arkadaşlarına anlatırken kendi ülkelerinden bahsedilmesinden memnun oldukları da gözlemlenmiştir. Mülteci öğrencilerin çizdikleri resimler Görsel 4.5 ve Görsel 4.6’da gösterilmiştir.



Görsel 4.5. Farzana'nın vatan resmi



Görsel 4.6. Houri'nin vatan resmi

Alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda da mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimi ve mülteci öğrencilerin çizdikleri resimler değerlendirilmiştir. Toplantı tutanaklarında bu ifadeler şu şekilde yer almaktadır:

Araştırmacı: Mesela hocam bayrak çizmişler, asker çizmişler. Burada öğrenciler soruyorlar Farzana anlatıyor resimde çizdiklerini. İşte biz de herkes namaz kılar o yüzden namaz kılan bir kadın çizdim. Bayrağımızda mescide benzer bir resim var ama ben onu çizemedim diye. Houri'ye sordum ben bayraktaki işareti Houri Müslümanlığın simgesi olarak cami olduğunu söyledi.

Uzman 2: Peki Farzana neden kadın çizmiş erkek değil de? Bunu sordun mu?

Araştırmacı: Sormadım hocam. Görüşmede sorayım.

Uzman 3: Aslında sürekli bir çaba var kendini anlatmak için. Bir şeyleri oldurmaya çalışıyor. Ama eskisi kadar birbirlerine tepki vermiyorlar sanırım.

Araştırmacı: Evet hocam biraz iyileşme var o konuda.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bir sonraki haftanın eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin grup etkileşimini arttırmak ve mülteci öğrencilerin grup içerisinde görünürlüğünü sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca, öğrencilere küresel sorunlar başlığı altında mülteci öğrencilerin yaşadıkları terörün insanlar üzerindeki etkisi anlatılarak bu konuda mülteci öğrencilere karşı gelişen empati yoksunluğunun iyileştirilmesi de amaçlanmıştır. Beşinci hafta etkinliği Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Beşinci hafta sınıf içi eylem planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40'+ 40'
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Türkiye’de ve Dünyada Barış Ekonomiye Yön Veren Kuruluşlar
Kazanım	Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir. Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Grup çalışması, tartışma, soru-cevap
Materyaller	Resim kağıdı, boya kalemleri, akıllı tahta, tahta kalemi
I. GİRİŞ	
Dikkat çekme	Öğrencilere “Dünya barışını olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?” diye sorulur. Öğrencilerin söyledikleri cevaplar tahtaya yazılır.
Güdüleme	Bugün derste Türkiye’nin dünya barışını sağlamak adına katılmış olduğu örgütleri öğrenecekleri söylenir.
Gözden Geçirme	Öğrencilerin verdikleri cevaplar özetlenir.
Derse Geçiş	Öğrencilere tahtada sıra olmaları söylenir.
II. GELİŞTİRME	
- Sınıftaki sıralar küme haline getirilir. - Öğrenciler 4 gruba ayrılır. - Her kümeye Türkiye’nin üye olduğu bir kuruluşun adı verilir. (BM, UNICEF, UNESCO gibi.) - Her gruba ait olduğu kurumun işlevlerini anlatan bir bilgi notu verilir. - Bu öğrencilerden dünya barışını sağlamak amacıyla neler yapılabileceğine dair bir plan hazırlamaları istenir. - Bulmaca çözüyoruz etkinliği yaptırılır.	
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	
- Planlar hazırlandıktan sonra öğrencilerin bir sözcü seçmesi istenir. - Planı nasıl hazırladıkları değerlendirilir. - Konu özetlenir ve ders bitirilir.	

Ders yukarıda görüldüğü şekliyle işlenmiştir. Öğrencilere öncelikle dünya barışını tehdit eden unsurların neler olduğu sorulmuş ve öğrencilerin bu konuda verdiği (iç savaş, terör, açlık, küresel ısınma, petrol kaynaklarını paylaşamama, sömürgecilik, kaynakların tüketilmesi, vb.) bütün cevaplar tahtaya yazılmıştır. Sonra öğrencilerin saydığı bu cevaplardan yola çıkarak Dünya barışının sağlanması için neler yapılabilir diye sorulmuş ve Türkiye'nin üye olduğu kuruluşlar anlatılmıştır. Sonra öğrencilerin hepsi tahtaya çıkarılmıştır. Sınıfta küme haline getirilen sıraların her birine NATO, BM, UNESCO, vb. isimler verilmiştir. Öğrencilerden bir torbanın içinde bulunan kağıtlardan birer tane seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere hep birlikte seçtikleri kağıtları açmaları söylenmiş ve kağıtta ismi yazılı olan kuruluşun adı hangi kümede yazıyorsa oraya geçmeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler dörderli gruplar oluşturmuştur. Gruptaki her öğrenciye önce küçük kağıtlar verilmiş ve dünya barışı için neler yapılabileceğini bu kağıtlara bireysel olarak yazmaları istenmiştir. Daha sonra her üyenin bireysel olarak yazdığı çözüm önerilerinden yola çıkarak hangi kurumun grubundalarsa o kuruma özgü bir eylem planı hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilere bu eylem planını hazırlamaları için bir saat süre verilmiştir. Bu arada mülteci öğrencilerin grubunda bulunan diğer arkadaşlarına mülteci öğrencilere bu konuda yardımda bulunmaları söylenmiştir.

Bu etkinlikte mülteci öğrenciler sınıf içerisinde en çok tartışma yaşadıkları öğrencilerle aynı gruba dahil edilmiş ve özellikle bu öğrencilerden mülteci öğrencilere yardım etmeleri istenmiştir. Video gözlemlerinde de bu öğrencilerin mülteci öğrencilere yardımda bulunmaya itiraz etmedikleri ve grup içerisinde birbirlerine yapıcı ve yakınlaştıracı şakalar yaptıkları ve mülteci öğrencilere yazı yazmada da yardımcı oldukları görülmüştür. Ayrıca, mülteci öğrencilerin de diğer öğrencileri anlama konusunda ilerleme kaydettiği ve eskiden yapılan şakaları alay etme olarak algılamak artık Gamzeek karşılık verdiği görülmüştür. Bu gözlemler alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda da değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin bir kısmı şu şekildedir:

Araştırmacı: Hocam Farzana'nın grubunda Sude vardı. Burada Sude Farzana'ya etkinlikte ne yapması gerektiğini anlatıyor. Bu arada, Sude sınıf içerisinde Farzana ile en çok kavga eden kişi. Hiçbir şekilde Farzana ile konuşmayı kabul etmeyen, sürekli kavga ettiği kişi.

Uzman 2: Çok güzel.

Araştırmacı: Evet hocam. Yine Houri'de burada arkadaşlarıyla etkinlik hakkında konuşuyor. Önceden mülteci öğrencileri ben gruba dahil etsem de kenarda bekliyorlardı. Ben gelip yanlarına Farzana'yı ya da Houri'yi de katın demeden etkinlikte onlara görev vermiyorlardı. Görev verilirse de kağıdı alıyordu resim çiziyor ya da yazı yazıyor sonra

kağıdı onlara geri veriyordu. Yani ayrı bir yerde duruyorlardı. Ama artık ayrılmıyorlar. Birlikte hareket ediyorlar. Hourı de önceden hiç konuşmuyordu ama şimdi arkadaşlarıyla tartışıyor, konuşuyor, etkinlikte görev alıyor. Bir de etkinlik sırasında Göktuğ Farzana'ya kağıdı verirken önce uzattı sonra geri çekti sonra tekrar uzattı. Farzana'ya sordum ne yaptınız diye. Farzana Göktuğ bana orada şaka yaptı. Ben de güldüm çok alınmadım dedi. Önceden olsa benimle alay etti diye şikayet ederdi.

Uzman 3: Evet bayağı ilerleme oldu.

Araştırmacı: Hatta ben Farzana'ya sen yazdın mı diye sordum. Farzana bana evet hocam ben yazdım verdim Göktuğ temize geçiriyor, o yazacak gibi bir şey söyledi. Kendi aralarında iş bölümü yapmışlar. Rahat bir tavırla davranıyor artık.

Uzman 2: Beş haftada bile ne kadar ilerleme olmuş gördün mü?

Uzman 3: Evet.

Bu etkinlik sonrasında dersin kalan bir dersinde de Bulmaca çözüyoruz etkinliği yaptırılmıştır. Öğretmenin işlediği ders saati ve programa uyum dikkate alınarak öğrencilere genel tekrar amaçlı bir ders planı hazırlanmıştır. Bu derste mülteci öğrenciler birebir etkileşim kurulabilmesi amacıyla farklı kişilerin yanına oturtulmuştur. Öğrencilere bulmacayı süreyle çözecekleri söylenmiş ve yanındaki arkadaşından da sorumlu oldukları hatırlatılmıştır. Yani kazananın belirlenmesi için aynı sırada oturan iki kişinin de bütün bulmacayı bitirmiş olması gerekmektedir. Öğrenciler bulmacayı çözerken mülteci öğrencilerin de yanındaki arkadaşıyla bulmaca etkinliğine katıldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte en çok dikkat çeken kısım ise mülteci öğrencilerin yanında oturan öğrencilerin yanlarına otururken bir sitemde bulunmamaları ve mülteci öğrenciler nedeniyle bulmacayı çözmede geç kalmalarına karşın mülteci öğrencilere karşı suçlayıcı ya da küçük düşürücü bir davranışta bulunmamalarıdır.

Beş haftalık uygulama sürecinde mülteci öğrencilerle diğer öğrencilerin arasındaki etkileşimin iyileştirilmesi, mülteci öğrencilerin derse katılımının sağlanması ve mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki sosyal ve kültürel farklılıkların anlaşılması üzerine etkinlikler yapılmış ve iyileşmenin olduğu görülmüştür. Bu sürecin devamında ise mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki benzerlikler üzerine yoğunlaşmış ve “ben-sen” olmaktan ziyade “biz” olmanın önemini vurgulamaya dair eylem planları hazırlanmıştır. Altıncı hafta uygulanmak üzere hazırlanmış eylem planında öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı yaşadığı empati yoksunluğunun ve mülteci öğrencilere karşı yapılan önyargı, damgalama ve genelleme gibi davranışların iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Altıncı hafta hazırlanan eylem planı Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Altıncı hafta sınıf içi eylem planı*

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40' + 40'
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	İnsanları Nasıl Tanıyoruz?
Kazanım	Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Tartışma, soru-cevap
Materyaller	Akıllı tahta, tahta kalem, video, kısa film
I. GİRİŞ	
Dikkat çekme	Öğrencilere önyargı kavramını anlatan bir video izlettirilir. Bu videodan ne anladıkları sorulur.
Güdüleme	Öğrencilere bugün önyargı, yargı ve kalıp yargı kavramlarının ne olduğunu ve farklı kültürlerde bulunan kalıp yargıların nasıl oluştuğunu öğrenecekleri söylenir.
Gözden Geçirme	İzletilen videonun değerlendirmesi yapılır.
Derse Geçiş	Akıllı tahtada bir kısa film açılır. Tahtaya da önyargı, yargı ve kalıp yargı kavramları yazılır.
II. GELİŞTİRME	
	• Öğrencilere Avrupa'da Müslümanlara karşı var olan önyargıları ve kalıp yargıları konu alan bir kısa film izlettirilir. • Öğrencilere videoyu dikkatlice izlemeleri ve bir değerlendirme yapmaları istenir. • İslamofobi kavramı açıklanır. • Öğrencilere Ortadoğu deyince akıllarına ne geldiği sorulur ve bu ülkelere dair öğrencilerin fikirleri alınır. • Öğrencilere Afganistan ve Pakistan şehirlerini anlatan bir video izlettirilir.
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	
	• Öğrencilere videolarda ne anlatılmak istendiği sorulur. • Bu ülkelerle benzerlik ve farklılıklarımız tartışılır. • Konu özetlenir.

Ders planda görüldüğü şekilde işlenmiştir. Öğrencilere, Albert Einstein'ın önyargıları yıkmak atomu parçalamaktan daha zordur sözü hatırlatılarak bir video izlettirilmiştir. Video sonrası öğrencilerin videodan ne anladığı sorgulanmıştır. Daha sonra, önyargı, yargı ve kalıp yargı kavramlarının ne anlama geldiği anlatılmış ve Avrupa'da Müslümanlara karşı var olan önyargıları ve kalıp yargıları konu alan bir kısa film izlettirilmiştir. Bu videoyu izlemeleri ve buradaki kişilerin hangi ülkeden olduklarını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrenciler videoyu izledikten sonra kişiler hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu yolla öğrencilerin kalıp yargıları ve önyargıları da sorgulanmıştır. Bu etkinliğe mülteci öğrenciler de araştırmacı teşvik etmeden parmak kaldırmışlar ve değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin

derse katılımında bir iyileşme söz konusu olduğu söylenebilir. Etkinlik sırasında öğrencilerin değerlendirmelerinden bir kısmı şu şekildedir:

Araştırmacı: Evet çocuklar sizce bu kısa filmde ne anlatılmak isteniyor?

Emirhan: İslamofobi. Kadın sırf Müslüman olduğu için adamın terörist olduğunu zannediyor.

Egemen: Hocam önyargı var. Kadın adamı görünce onun kötü biri olduğunu düşünüyor.

(...)

Araştırmacı: Peki kadın sizce nereli?

Sınıf: Rus, Alman, Ukrayna, Hollandalı.

Araştırmacı: Neden Rus sizce? Nasıl karar verdiniz?

Sınıf: Sarışın mavi gözlü.

Araştırmacı: Peki adam nereli sizce?

Sınıf: Arap, Iraklı, Suriyeli.

Araştırmacı: Peki adamın nereli olduğuna nasıl karar verdiniz?

Arda: Hocam giyiniş tarzı, sakalı Irak, Suriye o taraflara benziyor. O yüzden öyle düşündüm.

Farzana: (Parmak kaldırıyor) Hocam bence kadın Fransız, adam ise Iraklı. Çünkü kadın sarışın, adam ise Iraklılar gibi giyinmiş ve sakalı var.

Ali: Hocam adam Türkiye’de de olabilir. Bizim Adıyaman taraflarında da böyle giyiniyorlar.

Houri: Hocam bence kadın Alman. Çünkü Almanlara benziyor. Adam da Arap.

(...)

Araştırmacı: Hepiniz kadın ve erkeği tanımlarken farklı ülkeler söylediniz ve bunun nedenini de dış görünüşleri olarak değerlendirdiniz. Tıpkı videodaki kadının sırf sakallı ve Müslümanların giydiği kıyafetlerden giydiği için adamı terörist sanması gibi. Ama aslında, kendisine benzeyen ve giyimi gayet düzgün olan adamın aslında polislerden kaçtığını gördük. Dış görünüş yanıltıcıdır ve aslında, kalıp yargılarımızı da bu yanılgılar oluşturur çocuklar.

(...)

Öğrencilerin bu değerlendirmeleri sonrası onların kalıp yargıları, önyargıları ve bu kavramların ayırt edici özellikleri konuşulmuştur. Öğrencilerin kendi kalıp yargılarını sorgulaması sağlanmış ve aslında bu coğrafyada yaşayan insanlar kültür olarak birbirine benzemesine karşın kafamızda nasıl kalıp yargılar ve önyargılar oluşturduğumuz sorgulanmıştır. Daha sonra İslamofobi, Müslümanlara yapılan önyargı ve ayrımcılıklar konuşulmuş ve Ortadoğu deyince akıllarına ne geldiği sorulmuştur. Ders sırasındaki diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Ortadoğu deyince aklınıza ne geliyor çocuklar?

Mehmet: Hocam terörün merkezi olabilir mi? Orada şuan savaşlar var ya.

Araştırmacı: Hangi ülkeler geliyor Ortadoğu deyince aklınıza?

Sınıf: Irak, İran, Lübnan, Ürdün, Suriye, Mısır...

Araştırmacı: Evet, mesela ben de yazayım birkaç tane. Afganistan, Suudi Arabistan, Bahreyn Birleşik Arap Emirlikleri, Yemen ve Türkiye.

Sınıf: Türkiye mi?

Araştırmacı: Evet. Bizde bir Ortadoğu ülkesi sayılıyor. (...) Peki bu ülkeleri bir düşünün. Nasıl evlerde oturuyor olabilirler? Yapı malzemeleri nedir? Nasıl geçiniyorlar? Nasıl giyiniyorlar?

Berkay: Kerpiç mesela.

Araştırmacı: Neden kerpiç?

Berkay: Çünkü malzeme yok.

Efe: Genelde hep çöl olduğu için.

Farzana: (Parmak kaldırıyor) Hocam kerpiç ne demek?

(Sınıftaki bazı öğrenciler Farzana'nın sorusuna gülüyor)

Ege: Hocam ben de bilmiyorum kerpicing ne olduğunu. Neden gülüyorsunuz.

Araştırmacı: Evet arkadaşlarınız bilemeyebilir. Bu çok normal.

(...)

Mehmet: Mesela şalvar giyiyorlar. Başlarına böyle bir şey sarıyorlar.

Öğrencilerden Ortadoğu ülkelerinin nasıl olabileceğine dair görüşler alındıktan sonra öğrencilere Ortadoğu'da bulunan iki ülke olan Pakistan ve Afganistan'ın başkentlerinden görüntüler izletilmiştir ve öğrencilere görüntüleri izlerken Türkiye'den farklı olan ya da Türkiye'ye benzer olan şeyleri bir kağıda yazmaları istenmiştir. Öğrenciler, videoyu izledikten sonra bu şehirler ile Türkiye'deki şehirler arasında bir fark olmadığını, hatta İstanbul'a benzediklerini söylemişlerdir. Sadece yöresel kıyafetlerde Afgan kıyafetlerinin farklı olduğunu söylemişlerdir. Farzana ise parmak kaldırarak kendi kıyafetlerinin nasıl olduğunu şu sözlerle açıklamıştır.

Farzana: (Parmak kaldırıyor). Hocam videodaki kıyafetler Afganistan'da herkesin kıyafetleri değil.

Araştırmacı: Evet Farzana çünkü onlar yöresel kıyafetleri. Peki günlük hayatta neler giyiliyor?

Farzana: Günlük hayatta biz de normal buradaki şeyler gibi kıyafetler giyiyoruz. İsterseniz ben bir sonraki hafta size Afganistan'daki kıyafetlerimizden görüntüler getirebilirim.

Araştırmacı: Tamam bize göstermek istediğin kıyafetler varsa getirebilirsin haftaya.

Farzana'nın derse katıldığı Görsel 4. 7'de verilen görselle gösterilmiştir.



Görsel 4.7. Mülteci öğrencilerin derse katılımı

Altıncı haftanın sonunda geçen süreçte iyileşmenin olduğu da büyük ölçüde gözlemlenmiştir. Bu sürecin değerlendirilmesi alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda şu şekilde gerçekleşmiştir:

Uzman 3: Kalıp yargılardan da genellemelere varıyorlar değil mi?

Araştırmacı: Evet hocam. Aslında bu konuda bu videoyu şu yüzden izlettim. İlk tanışma etkinliğimizde de öğrencilere göre bütün öğrenciler Suriyeliydi. Yani Afganistan'dan da gelse Suriyeli diyorlardı. Farsça da Darice de konuşsa Arapça diyorlardı. Çünkü onlar zaten Arapça dilini de bilmiyorlar. Sadece genelleme yapıyorlardı. Ama ilk tanışma etkinliğinde Suriyeli ve Afgan ayrımı yapılırken bir daha mesela Suriyeli demediler sınıfta. İlk haftayla da ilişki kurduk aslında bu derste.

Uzman 2: O zaman sen bu hafta sonrasında şunu diyebilirsin ki değişimi en fazla izlediğin derslerden birisi bu olmuş.

Araştırmacı: Evet hocam. Bütün süreci görmüş oldum.

Uzman 3: Aslında sürecin verimini bu hafta almışsın. Buradaki bir de en dikkat çeken şey agresif tutum yok artık bak. İfadelere bak bedene bak. Ne Farzana Agresif konuşuyor ne diğerleri öyle bir tutum içinde. En önemli şey bu. O konuşurken beden diline bak. Ona doğru dönüyor.

Araştırmacı: Evet hocam. Sınıftaki varlıklarını kabul ettiler artık.

(...)

Uygulamanın son etkinliğinde mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasında bir bağ kurma ve benzerlikleri fark etme amacıyla Afganistan'da oynanan “Meyve Gakan Oyunu” nun bir değişik versiyonu oynatılmıştır. Mülteci öğrencilere Afganistan'da

oynadıkları oyunlar sorulmuş ve öğrenciler de bu oyunu oynadıklarını söylemişlerdir. Benzerliklerimiz sürecinin bir devamı olarak hazırlanan bu etkinlik Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. *Yedinci hafta sınıf dışı eylem planı*

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7/H
Süre	40'+ 40'
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	İnsanları Nasıl Tanıyoruz?
Kazanım	Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Tartışma, Drama, Meyve Gakan Oyunu
Materyaller	-
HAZIRLIK AŞAMASI	
	• Öğrencilere çember olmaları söylenir. • Öğrencilerden sırayla isimlerini söylemeleri istenir. • Öğrencilerden kendi isimlerini oluşturan heceleri bir ritimle söylemeleri istenir. Bu ritimli oyun birkaç kez tekrarlanır. Daha sonra arkadaşlarının ritimlerini eksiksiz yapmaları istenir. • En çok ismi ritmiyle birlikte sayabilen alkışlanır.
II. GELİŞTİRME	
	• Öğrenciler salonun bir tarafına tek sıra halinde yan yana dizilmeleri istenir. • Bir ebe seçilir ve öğrencilerin tam karşısındaki duvara yüzünü dönmesi istenir. • Bir öğrenci de hakem olarak ebenin yanına geçer. (Mülteci Öğrenci) • Birlikte "Pazarcı Oyunu" oynanır.
III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	
	• Öğrencilerden tekrar çember olmaları istenir. • Öğrencilere bu oyunda ne hissettikleri sorulur. • Oyunun bir Afganistan oyunu olduğu ve Türkiye'deki hangi oyuna benzediği tartışılır. • Teşekkür edilip ders bitirilir.

Ders planda görüldüğü şekliyle işlenmiştir. Öncelikle öğrencilere bir ritim oyunu oynatılmıştır. Oyun öncesinde öğrencilerin çemberdeki yerleri değiştirilmiştir. Bu sefer bir sayı saydırma ya da kura çekme gibi bir teknik uygulanmamış; sadece araştırmacı isimle yer değişikliği yapmıştır. Ancak, pilot uygulamada karşılaşılan dışlanma ve itiraz davranışları bu sefer yaşanmamış; mülteci öğrencilerin ve diğer öğrencilerin yan yana geçtiklerinde itiraz etmedikleri görülmüştür. Yer değişikliği sonrası ritim oyunu şu şekilde oynanmıştır:

Öğrencilerin çember oluşturmaları istendi. Çemberin bir noktasından bir öğrenci kendi ismini isminde bulunan hece kadar ses çıkararak söyler. Örneğin; AY-ŞE-GÜL isminde Ay derken el çırpır; Şe derken parmak sıklatır; Gül derken tekrar el çırpır. Bu şekilde öğrencilerden herkesin kendine özgü bir ritim bulması ve diğer arkadaşlarının da ritmini dikkatlice izlemesi istenir. Bu oyun iki kez tekrarlanır. Daha sonra arkadaşlarının ritimlerini akılda tutabilen öğrenciler teker teker çemberin ortasına alınır ve en fazla ritmi yapabilen öğrenci alkışlanır.

Bu oyun sırasında artık mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle şakalaştıkları ve oyuna kolayca dahil oldukları hatta yanlarındaki arkadaşlarıyla aralarındaki mesafeyi önceki uygulamalara göre daha kısa tuttukları gözlemlenmiştir. Etkinliğin ikinci kısmında öğrencilerle Afganistan’da oynanan “Meyve Gakan Oyunu” nun farklı bir versiyonu oynanmıştır. “Meyve Gakan Oyunu” gerçekte şu şekilde oynanmaktadır:

Bu oyun 6-8 kişi ile oynanmaktadır. Bir kişi ebe olur. Bir kişi ise pazarcı olur. Geri kalan kişilere pazarcı bir meyve ismi verir. Pazarcı isim verdiği meyveleri tek tek ebenin karşısına çıkarır ve hangi meyve olduğunu bilmesini ister. Meyveler isim vermeden kendilerini tanıtmaya çalışırlar. Hangi meyve olduğunu 3 tahminde bulursa o meyve ebenin sepetine girer. Bilemezse yerine tekrar geçer. Herkes bittiğinde kimin tarafında daha çok meyve varsa oyunu o taraf kazanır.

Mülteci öğrenciler “Meyve Gakan Oyunu” nun Afganistan’da bilinen eski bir oyun olduğunu söylemişlerdir. Ancak, alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda bu oyunun 7. Sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun bir oyun olmadığı kararlaştırılmıştır. Alan uzmanlarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Uzman 2: Oyunu nerede yapacaksın Ayşegül.

Araştırmacı: Bahçede düşünüyorum hocam.

Uzman 2: Bahçede sestten kaynaklı bir sıkıntı olabilir. Önce bir dene onu olur mu? Sesler duyulmayabilir.

Araştırmacı: Tamam hocam. Aslında ben sestten ziyade bahçedeki diğer etkenlerden biraz çekiniyorum hocam. Çünkü 2 -3 sınıf birlikte beden eğitimi dersine çıkıyorlar. Dışardan öğrenciler müdahale edebilir.

Uzman 1: Olmazsa yine spor salonunda yaparsın.

Uzman 2: Peki oyun nasıl bir oyun?

Araştırmacı: Hocam oyunu bana anlattılar ama biraz basit geldi. Ama söyledikleri tek farklı oyun da bu. Çünkü gerisi bizdeki körebe, saklambaç gibi oyunlar. Meyve isimlerini tahmin etme oyunu gibi.

Uzman 2: Evet bu çok basit olur 7. Sınıf düzeyine uymaz.

Araştırmacı: Hocam peki değiştirsem oyunu mesela dramada ritim var. Herkesin bir ritim belirlemesini ve ebenin de bu ritmi dinleyip hangi öğrenciye ait olduğunu bulmasını istesem?

Uzman 3: Evet bak böyle olur.

Uzman 2: Evet bu daha iyi. Seviyeye uygun.

Araştırmacı: Tamam öyle yapayım hocam.

Alan uzmanlarının bu görüşleri üzerine “Meyve Gakan Oyunu” dramada ritim ile birleştirilerek sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. Bu oyunun sınıfta oynanan hali ise şu şekilde olmuştur:

Öğrencilerin kendilerinin belirlediği ritimler önceki oyunda herkese iki kez gösterildi ve daha sonra bir ebe seçildi. Ebeden duvara yüzünü dönmesi ve söylenmedikçe arkasına dönmemesi istendi. Ebinin yanına da bu oyunu iyi bilen mülteci öğrenci (Houri) geçirildi. Bütün öğrenciler ebinin arka tarafında bulunan duvarın önünde yan yana sıra oldu. Houri sınıftaki her arkadaşını tek tek isim belirtmeden ortaya çağırdı. Ortaya gelen öğrenci ismini söylemeden kendi ritmini yapıp yerine geçti. Öğrenci yerine geçtikten sonra ebe bu ritmin hangi öğrenciye ait olduğunu bulmaya çalıştı. Eğer doğru tahmin ettiyse o kişide ebe ile birlikte arkasını dönerek tahmine katıldı.

Oyun sonrası öğrenciler bu oyunu çok sevdiklerini; hatta en çok bu etkinliği beğendiklerini söylemişlerdir. Oyun esnasında Houri’nin de arkadaşlarıyla daha yakın olduğu ve derse katılım konusunda daha istekli olduğu görülmüştür. Ayrıca, Farzananın da arkadaşlarıyla birlikte ebe olduğu süreçte daha aktif olduğu ve doğru tahmin de bulunduğu arkadaşları tarafından takdir edildiği görülmüştür. Meyve Gakan oyunundan bir görüntü Görsel 4.8’de gösterilmiştir.



Görsel 4.8. Meyve Gakan oyunundan bir görüntü

Öğrenciler arasındaki bu diyalog şu şekildedir:

(Houri Zeynep’i salonun ortasına çağırır. Zeynep ritmini yapar ve yerine oturur. Ebe ve yanındaki öğrenciler önlerini dönerler.)

Berkay: Aysunn.

Farzana: Zeynep! (bağırır)

Işıl: Kim bildi Zeynep’i?

Hale: Farzana bildi.

Berkay: Vay bee!

Işıl: Aferin kız (Farzana'nın sırtına vuruyor)

Batuhan: (Alkış yapar) Bravo, bravo.

(Tekrar arkalarını dönüyorlar)

Bu etkinlikte ayrıca, daha önce mülteci öğrencilerle konuşmak istemeyen öğrencilerin bile Houri'ye beni seç diye el kol hareketleri ile kendilerini işaret ettikleri de gözlemlenmiştir. Araştırmacı da 27 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde bu durumu şöyle anlatmıştır:

Benzerliklerimiz kapsamında Afganistan'da oynanan bir çocuk oyununu drama ile birleştirdim. Çok hoşlarına gitti öğrencilerin. Houri bana bugün yardım etti. Komitede onu biraz daha konuşturmam istenmişti. Bende öğrenci seçmelerinde ondan yardım istedim. Önce oyunu anlatmasını istedim. Anlattı. Çok heyecanlanmış oyunu anlatırken öyle söyledi ama çok mutluydu.

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde etkinlikler yedi hafta sürmüş ve mülteci öğrencilerin aktif olabilecekleri 15 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler haricinde ders sürecinde de soru-cevap yöntemiyle mülteci öğrencilerin aktif katılımı sağlanmaya çalışılmış ve son haftalarda mülteci öğrencilerin kendi kendiliğinden derste parmak kaldırdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, mülteci öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini sadece uygulanan 15 etkinlik sürecinde değil teneffüslerde ve ders içerisinde de geliştirdiği anlaşılmıştır. Bu durum alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen toplantıda araştırmacı tarafından şu şekilde anlatılmıştır:

Araştırmacı: Burada Farzana ve Houri'nin yerlerini değiştirmiştım. Teneffüste Houri yanında oturan Bengisu ile sos oynuyordu. Yine Farzana da yanında oturan Elif ile derste birbirleriyle yazarak anlaşıyorlardı. Ders çıkışında ne yapıyorsunuz? Hangi filmi, hangi diziyi izliyorsunuz? diye sormuşlar. Ben "Elimi Bırakma" diye bir dizi izliyorum çok güzel onu izleyebilirsin gibi şeyler konuşmuşlar. Bunları da bana görüşmede söylediler.

Uzman 1: Çok güzel. Baksana hala konuşuyorlar zaten.

Araştırmacı: Evet hocam. Artık daha aktifler.

(...)

Araştırmacı: Hocam yine ders bitiminde de aslında bu iyileşme süreci görünüyor. Normalde günlükleri Farzana ve Houri birlikte doldururlar. Ama artık Farzana bakın doldurdu günlüğünü bana verdi ve hiç Houri'ye bakmadan sırasına geçti. Houri de bir şey yazamadığı zaman ya bana sorardı ya da Farzana yardım ederdi. Ya da ben yanındaki arkadaşımı uyarırdım ancak o zaman yardım ederlerdi. Ama şimdi Houri yanında oturan Bengisu'dan yardım istedi ve Bengisu ona yardım etti.

Uzman 3: İşte bilgiyi esas alması gereken kaynağa dönmüş. Arkadaşına soruyor.

(...)

Diğer taraftan etkinliklerde diğer öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı davranışının büyük grup ya da küçük grup etkinliklerine göre değiştiği; öğrencilerin bireysel olarak mülteci öğrencilere daha ılımlı davranırken grupla hareket ettiklerinde gruptan etkilenecek daha katı davrandıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle, bu etkinlikler haricinde bulmaca çözme, görüş belirtme, seçim yapma gibi küçük etkinliklerle genel tekrar derslerinde mülteci öğrencilerin bireysel olarak farklı kişilerle etkileşim halinde olması sağlanmıştır. Bu şekilde planlanan bir etkinliğin sürecini ise araştırmacı 7 Mayıs 2019 tarihli günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Bugün genel tekrarla derslerde gördüğümü kavramların üzerinden geçtik. Bunun için de bir bulmaca hazırladım. Öğrencilere bu bulmacaları dağıttım ve her öğrencinin yanındaki arkadaşından da sorumlu olduğunu iki kişi tam olarak bitirirse kazanmış sayılacaklarını söyledim ve en kısa sürede kimin kazanacağına baktık. Farzana ve Houri'nin de yerini değiştirdim. Farklı kişilerin yanına oturttum. Onlarda kendi bulmacalarını bitirdikten sonra Farzana ve Houri'ye yardım ettiler.

4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları

Araştırmada yapılan sınıf içi video kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri, mülteci öğrenciler ve sınıfta mülteci öğrenciler dışındaki öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda 269 kod elde edilmiştir. Bu kodlar daha sonra temalaştırılarak 16 alt temada birleştirilmiştir. Yapılan ikinci defa temalaştırma çalışması sonrasında üç tema elde edilmiştir. Bu analiz sonrasında bu kısımdaki bulgular, sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları başlığı altında birleştirilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunların iyileştirilmesi amacıyla kültüre duyarlı eğitim kuramına uygun hazırlanan eylem planları uygulanmış ve bu uygulamalar sonrası; öğrenciler arası etkileşimde, mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sürecinde ve sosyal bilgiler dersine katılım ve dersi öğrenme süreçlerinde iyileşme olduğu bulunmuştur. Uygulama sonrasında ortaya çıkan araştırma bulguları Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

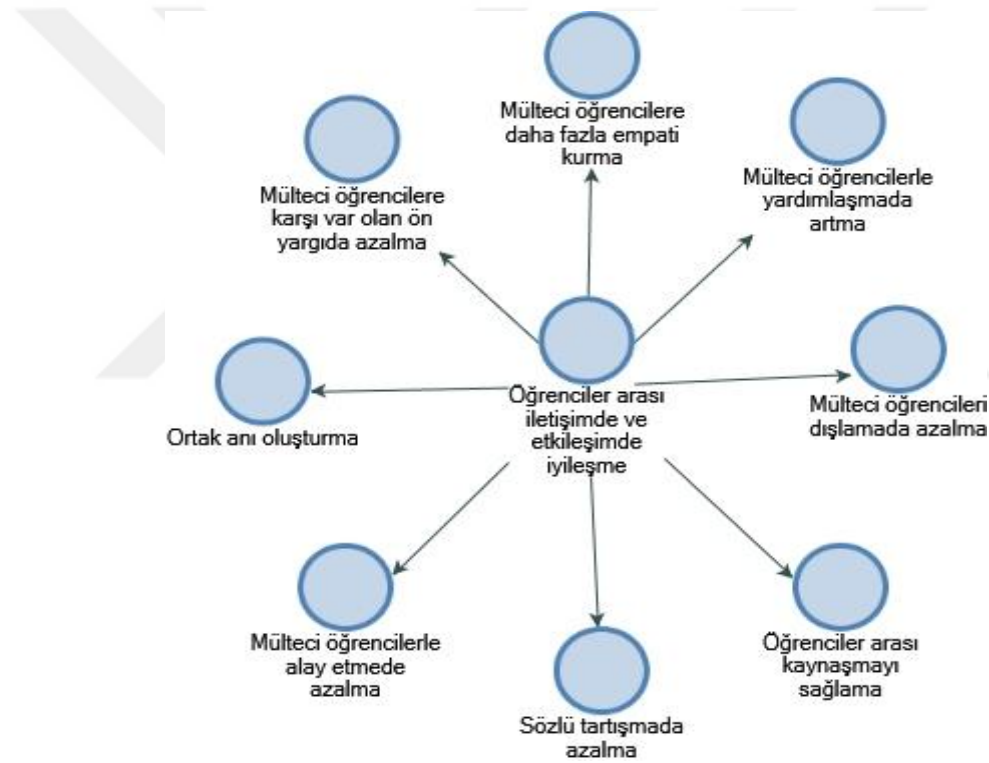


Şekil 4.4. Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları

Şekil 4.4.'te görüldüğü üzere; sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucu öğrenciler arası iletişim ve etkileşimde (mülteci öğrencilere karşı empati kurmada artış, mülteci öğrencilere karşı var olan önyargıda ve sözlü tartışmada azalma, mülteci öğrencileri dışlama ve mülteci öğrencilerle alay etme sorunlarında iyileşme, mülteci öğrencilerle yardımlaşmaya başlama, ortak anı oluşturma, öğrenciler arası kaynaşmayı sağlama), sınıf içi uyum sürecinde (kendini öğrenci olarak hissetme, kendini tanıtmaya fırsatı bulma, mülteci öğrencileri kabullenme ve mülteci öğrencilerin özgüveninde artış) ve sosyal bilgiler dersine katılım ve dersi öğrenme süreçlerinde (derse katılmak isteme, dersi sevmeye başlama, öğrenmede kalıcılığı sağlama ve yeni bilgiler öğrenme) hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından iyileşme görülmüştür.

4.3.1. Öğrenciler arası iletişim ve etkileşimde iyileşme

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucunda mülteci öğrenciler ve sınıftaki diğer öğrenciler arasında etkileşimin arttığı ve iletişimin iyileştiği; öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı var olan empati yoksunluğu, dışlama, damgalama, önyargılı davranma, alay etme ve sözlü tartışma gibi davranışlarda azalma olduğu; hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler arasında yardımlaşmanın arttığı ve ilk defa kaynaşmanın sağlandığı ve bunun sonucu olarak öğrencilerin ortak anılar oluşturmaya başladıkları araştırmanın bulgularındandır. Öğrenciler arası iletişim ve etkileşimdeki bu iyileşmeye dair bulgular Şekil 4.5’te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Öğrenciler arası iletişim ve etkileşimdeki iyileşmeye ilişkin bulgular

Mülteci öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birisinin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda dışlanmak olduğu bulgulara dayalı olarak söylenebilir. Uygulama sonrası diğer öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında mülteci öğrencileri dışlama davranışlarında azalma olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerden Şirin “Etkinlikler bence çok iyi. Çünkü sınıf içerisinde bazı arkadaşlar Farzana ve Hourı’yı dışlıyorlar, onlara kötü davranıyorlar. Bu etkinlikler onlarla konuşmamızı sağlıyor, dışlamamamızı sağlıyor” diyerek etkinliklerin mülteci öğrencilerin dışlanmasını azalttığını belirtmiştir. Gazete hazırlama etkinliğinde ise gazetenin sunumunu yapan Farzana “Mert Arda ve Hale birbirlerine gazeteyi sen oku

dediler. Ama ikisi de okumayı kabul etmedi. Ben de ben okuyabilirim dedim. Tamam o zaman sen oku dediler” diyerek arkadaşlarının kendi görüşünü ilk defa dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Yine gözlemler sırasında mülteci öğrencilerle sorunlar yaşadığı görülen Hale’in de “Hocam Farzana arkamda kalıyordu ve onun da bir şey yapması lazım. Arkamda kalınca O’nun da bir şey yapmasını istedim. Çünkü o bir şey yapamayınca onu dışlamış oluyoruz” sözlerinden mülteci öğrencilere karşı davranışlarında kayda değer bir değişim ve gelişim olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı da 7 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde mülteci öğrencilerin dışlanması konusunda sınıfta oluşan olumlu değişimi şu şekilde anlatmıştır:

Bugün öğrencilerden gelen dönütler çok güzeldi. Çocuklar aslında bireysel olarak çoğu kişinin artık Farzana ve Hourı’yi dışlamadığını ama bazen gruptan etkilendiklerini söylediler. Bir aylık süreçte bile bazı arkadaşlarının Farzana ve Hourı’ye karşı değiştiklerini söylediler. Örneğin ilk hafta arka sırasına oturmasını diye Hourı’nin yerine çanta koyan Mehmet dünki oyunda Farzana’yı grubuna almak istemişti. Burak da baştan beri kızlarla çok kavga eden Sude’un önceden onlarla hiç iletişime girmek istemezken şimdi derslerde ona soru dahi sorduğunu söyledi.

Öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı davranışlarında iyileşme görülen bir başka sorun ise empati yoksunluğudur. Etkinlikler sonrası, ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin bilgi sahibi oldukça mülteci öğrencilere karşı daha fazla empati kurmaya başladıkları görülmüştür. Öğrencilerden Göktuğ yapılan etkinlik sonrası mülteci öğrencilerin yaşadığı göç deneyimini ve bu deneyimin onların yaşamlarına etkilerini anladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Yani başka insanların yanına gitmeyi hayal ettik. Kendimi çok kötü hissettim. Belki onlara hiçbir zaman alışamayacağımı ya da çok zor alışacağımı düşündüm. Bugünkü etkinlikler sonrası aslında Farzanaların hayatlarındaki zorluğu anlıyorum. Yani kendi ülkelerini, kendi vatanlarını, memleketlerini bırakıp başka bir ülkeye geliyorlar. Onlar için ne kadar zor bir durum olduğunu anladım. Bu etkinliklerde bunları konuşuyoruz ve iyi oluyor bence onları anlayabiliyoruz artık.

Sınıf içerisinde mülteci öğrencilerle sorun yaşayan öğrencilerden biri olan Işıl ise ilk hafta yapılan “Ben kimim?” etkinliği sonrası mülteci öğrencileri anladığını şu sözlerle anlatmıştır:

Zorlu koşullardan gelmişler. Savaştan geldiler. Babaları güzel bir makam çalışıyormuş ama şimdi farklı bir işe girmiş. Zenginlikten fakirliğe düşmüşler. Yani bu çok zor bir şey. Zenginlikten fakirliğe geçmek ya da bir ülkeler başka bir ülkeye gelmek. Gittiğin yerde yeni insanlara alışmak. Tabi ki buraya kolayca adapte olamazlar. Bizim onlara yardım etmemiz gerekir.

Suriye’de yaşanan savaştan dolayı Türkiye’nin Kilis şehrinde bombaların patlaması üzerine Kilis’ten Eskişehir’e iç göç yaşayan Ali de mülteci öğrencilerin durumlarını kendi durumuyla kıyaslamış ve “Onların ki daha zor. Çünkü onlar direkt ülke değiştiriyorlar. Mesela biz çok sıkıntı çekmedik. Çünkü yine her şey aynı. Dilimizde aynı. Çok bir fark yok. Bizim için de onlar için de çok zordur. Yani anlayabiliyorsun” demiştir. Mülteci öğrencilerin sınıfa ilk geldiğinde onları kabullenme konusunda en katı davranan öğrencilerden biri olan Ali’nin bu değişimi Derya öğretmen tarafından da gözlemlenmiştir. Derya öğretmen, Ali de gördüğü bu değişimi şöyle ifade etmiştir:

Etkinlikler en azından böyle bir an durup düşünmek açısından bence iyi oldu. Bence yerine ulaştı mesaj. Yani içeriden hak veriyordur ama dışarıdan farklı davrananlar vardır sınıfta ama bence mülteci çocukların kabul görmesi açısından iyi oldu. Kendilerini anlattıktan sonra bir anlık bir empati kurdular. Sınıfta anlamamak için direnenler bile bence fark ettiler. Ali’nin bu kızlardan [Farzana ve Hourı] hoşlanmadığını biliyorum. Bunu bana ailesi de dile getirdi. Bundan haberim vardı. Yani kesinlikle onlarla ilgili hiçbir şeye katılmak istemediğini söylemişlerdi. Ali de göç eden biri olarak bence o çocukları çok iyi anladı. Yani o çözülmeyi gördüm Ali’nin yüzünde. Bundan sonra ben o kızlara karşı daha farklı bir tavır alacağımı düşünüyorum.

Arkadaşlarıyla benzer olarak Aysun da “Farzanaların savaştan dolayı değil de Taliban nedeniyle, babasına yapılan psikolojik baskıdan dolayı buraya geldiklerini öğrendim. Biraz daha empati kurmamı sağladı bu etkinlikler” diyerek etkinliklerin Farzana ve Hourı hakkında empati kurmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Emirhan ise “Etkinlikler bana daha etkin bir vatandaş olmayı ve sınıftaki mülteci arkadaşlarıma karşı empati yapmayı öğretti. Zor durumda olduğunu ve aynı duruma bizim de düşebileceğimizi öğrendim” demiştir. Araştırmacı da 15 Nisan 2019 tarihli günlüğünde “Bugün öğrenci günlüklerini okudum. “Ben kimim?” etkinliği için “Kızlara karşı empati kurdum, Onlara üzuldüm” diyenler olmuş. Sanırım az da olsa empati kurmalarını sağlayabildim” yazmış ve öğrencilerin günlüklerindeki değişimi anlatmıştır. Kaan ise mülteci öğrencilere karşı kurduğu empatiyi 6 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde “Bizi bir başka vatana koysalar hiç iyi olmazmış. Farzana ve Hourı arkadaşlarımdan ne hissettiklerini düşündüm ve empati kurdum” ifadeleriyle anlatmıştır.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası ortaya çıkan başka bir sonuç ise mülteci öğrencilere karşı var olan önyargının azaldığı ve daha önce olduğu gibi öğrencilerin mülteci öğrencilerle alay etmeyi bıraktıklarıdır. Efe “Erkeklerden Berkay

falan biraz dalga geçiyorlardı onlarla. Ama artık geçmiyorlar” demiştir. Elif ise mülteci öğrencilere karşı önyargısının nasıl kırıldığını şöyle anlatmıştır:

İlk başta onlara karşı biraz önyargılıydım. İsimleri çok tuhaftı. Gitti falan diye dalga geçiyorduk. Siz onları tahtaya çıkarıp onlar hayatlarıyla ilgili bilgiler anlatınca onlara karşı aslında pek yargılı davranmamalıymış, daha çok kucak açmalıyız onu öğrendim. O zamandan beri onlarla arkadaşız ve teneffüslerde de bazen onlarla takılıyorum.

Azra da “Aslında etkinliklerle kızlar hakkında bilgi edinmek onlara karşı bende değişikliğe sebep oldu. Önceden onlara karşı daha önyargılıydım. Ama bu sefer daha kırıldı önyargım” demiştir. Nida ise “Beden eğitimi dersinde beni oyuna almadıkları için kavga etmiştim kızlarla. Onlar Afganistan’dan geldiği için açıkçası biraz önyargım vardı. Zaten sınıfımız çok kalabalıktı. Ama daha sonra onlarla oyunlar oynadıkça, birlikte oldukça önyargım azaldı. Aslında iyi insanlarmış” diyerek önceleri mülteci öğrencilere karşı önyargılı olduğunu ve konuşmadığını; ancak daha sonra onları tanıdıkça önyargısının azaldığını söylemiştir. Emirhan da “Etkinlikler onlara bakış açımı da biraz değiştirdi. Sadece Farzana ve Houri’ye karşı değil tüm mülteci çocuklara karşı bakış açımı olumlu yönde değiştirdi. Sonuçta onlarda bizim ülkemize isteyerek gelmediler” demiştir. Derya öğretmen de yapılan etkinliklerden sonra sınıftaki öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı önyargılarının azaldığını fark ettiğini söylemiş ve bir öğretmen olarak etkinlikler sonrası kendini de mülteci öğrencilere verebileceği fırsatlar konusunda sorguladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben en çok kendini tanıttıkları etkinliği beğendim. Önyargılarını kırması açısından iyi bir şey oldu. Bir an bizi sarstı böyle. Neden ben daha önce böyle çıkarıp onları konuşturmadım? Neden kendini tanıtmalarına, anlatmalarına fırsat vermedim? diye düşündüm. Ben de yapabiliirdim Bence hani şey vardır ya insanların önyargıları bir noktada kırılır. Bir duygusallık olur, bir yakınlaşma olur ve anında kırılabilir. Bence bu bir süreç ve bence gittikçe daha da iyi olacak araları.

Şirin de 15 Nisan 2019 tarihli günlüğünde “Farzana ve Houri ile ilk defa böyle bir etkinlik yaptım” demiştir. Farzana da “Okumaya başladığım zaman korktum yani böyle heyecanlıydım. Arkadaşlarım dalga geçecekler diye. Çünkü mesela bazen bir şey yapıyorlar hala. Ama artık dalga geçmiyorlar. Aferin Farzana bunu yaptığın için diyorlar” diyerek gazete hazırlama etkinliğinde gazeteyi sunarken tedirgin olduğunu; ancak arkadaşlarının artık kendilerine daha iyi davrandıklarını, kendileriyle artık alay etmediklerini anlatmıştır.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası öğrencilerin mülteci öğrencilerle yaptığı sözlü tartışmalarda azalmanın olduğu ve öğrencilerin mülteci öğrencilerle

yardımlaşmaya başladığı anlaşılmıştır. Işıl “Farzana ve Houri ile senenin başında hiç anlaşamıyorduk. Sürekli kavga ediyorduk. Ama son zamanlarda tek kavgamız olmadı daha doğrusu hiç kavgamız olmadı. Biraz daha iyi aramız” demiştir. Benzer şekilde, Göktuğ da “İlk başlarda kızlarla çok kavga ediyorlardı. Yani birbirlerine çok laf atıyorlardı ama şimdi Farzana ve Houri bizim sınıfla daha iyiler. Eskisi kadar kavga etmiyorlar. Biz de yavaş yavaş onlara alıştık iyi oldu bence” diyerek sınıfın mülteci öğrencilere karşı davranışlarının olumlu yönde değiştiğini ve bu durumdan da memnun olduğunu belirtmiştir. Sınıftaki tartışmaların azaldığını söyleyen öğrenciler, artık mülteci öğrencilere derslerde yardım ettiklerini ve bu durumun da kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Işıl “Hocam güzel etkinlikler yapıyorsunuz. Yani dürüst olmak gerekirse Farzana ve Houri’yi sınıf biraz dışlıyordu. Ben de dışlıyordum. Ama artık bazen yanlış yaptıklarında ödevlerine falan bakıp yanlış oldu diyorum ve düzeltiyorum. Yardım etmeye çalışıyorum” diyerek mülteci öğrencilere karşı davranışlarındaki iyileşmeyi ifade etmiştir. Benzer şekilde, bulmaca etkinliğinde Farzana ile birlikte grup olan Şirin de derste Farzana’ya yardım ettiği zaman hissettiklerini şöyle anlatmıştır:

Güzeldi. Farzana’ya yardım ettim. O kendisi çözüyordu ama bazı yerleri yanlış yapmıştı. Yardım ettim beraber yaptık. Bana ne yazacağını sordu. Ben de ona işaretlenecek yerleri anlattım. O bayağı yaptı. Ben de bitirdim. Baktım “Aferin yapmışsın” dedim. (...) Güzeli bir histi bu Farzana’ya yardım etme durumu. Mutlu oldum yani kendimle gurur duydum.

Seçim etkinliğinde Houri ile birlikte oturan ve Houri’ye yardım eden Elif ise “Houri ile fikir alışverişinde bulunduk. Ona yardım ettim. Bazı harflerinde hata vardı. Türkçeyi tam bilmedikleri için. Ben düzeltmeler yaptım sonra ikimiz birlikte cümleleri oluşturarak yazdık. Yani güzeldi. Onlara karşı aslında pek yargılı davranmamalıymışız. Çünkü aslında gayet sevecen insanlar” diyerek Houri’ye derste yardım ederken neler hissettiğini anlatmıştır. Önceden kavga ederken artık mülteci öğrencilere empatiyle yaklaşabildiğini söyleyen Hale ise gazete hazırlama etkinliğinde Farzana’ya yardım ettiğini “Ben arkamı döndüm. Farzana arkamda boş boş oturuyordu. Farzana hadi sen de bir şeyler yap. Bak bizim sesimiz seni bastırıyor olabilir dedim. Ben öyle söyleyince Mert de hadi sen de köşelere kalp çiz dedi. Farzana da kalemleriyle köşeleri boyadı” sözleriyle anlatmıştır. Houri de “Sedef bana söyledi ben de yazdım yavaş yavaş. Hocam Atatürk yazdım mesela yanlış yaparsam o bana bunu sil böyle yap diyordu. Ben çok mutlu oldum yani arkadaşlarımla ders çalıştığım için. Bana çok yardım etti bu kartlara yazdım” diyerek Sedef gazete hazırlarken kendisine yardım ettiği için çok mutlu olduğunu anlatmıştır.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise etkinliklerin sınıftaki öğrenciler arasında kaynaşmayı sağladığıdır. Sınıftaki öğrenciler, yapılan etkinliklerin sadece mülteci öğrencilerle değil aynı zamanda dördüncü sınıftan beri aynı sınıfta öğrenim gördükleri ama konuşmadıkları arkadaşlarıyla da kaynaşmayı sağladığını belirtmişlerdir. Hale yapılan grup etkinliğinin sınıftaki ayrışma duygusunu nasıl değiştirdiğini ve kendisinin de mülteci öğrencilerle nasıl iletişim kurduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

Hocam bu etkinlikte çok mutluydum. Çünkü farklı insanlarla bir arada çalışmak güzeldi. Biz aynı sınıftayız ama ben karşı masamdaki arkadaşlarımla uzun zamandır görüşmüyorum. Biz sadece üç ya da dört sıra önümüzdeki ya da arkamızdaki arkadaşlarımızla konuşuruz. Sınıf içerisinde uzakta biriyle beraber aynı grupta olmak, bir şeyler hazırlamak iyi oldu benim için. Ayrıca, Farzana ile de iletişim kurdum. Onunla da birlikte çalıştım. Benim için güzel oldu. Bu etkinlik kaynaştırmış oldu aslında.

Ege de “Zeynep önceden de yanımda oturuyordu. Sıra arkadaşımdı. Ama çok konuşmuyorduk. Bu etkinlikler sırasında birkaç kez aynı gruba denk geldik. Çok iyi arkadaş olduk. Onu örnek verebilirim. Yani oturarak dersi işlemekten çok daha eğlenceli bence etkinlik” diyerek daha önce yanında oturan arkadaşıyla konuşmazken etkinlikler sayesinde daha sağlıklı iletişim kurma fırsatı bulduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde Göktuğ da etkinliklerin sadece mülteci öğrencilerle değil sınıftaki diğer öğrencilerle de kaynaşmalarını sağladığını şu sözlerle açıklamıştır:

Etkinlik yapmıyoruz çok fazla derslerde. Hocalar normalde sadece ders işletiyorlar. Öyle oyun falan oynamıyoruz. Normalde sınıfta grupça gezenler var. Ben, Mert, Egemen ve Sedef ile geziyorum. Zeynep’ler mesela Işıklarla birlikte geziyor. O yüzden fazla kaynaşmıyoruz. Böyle oyunlar oynadığımız zaman hem birbirimizle konuşuyoruz, hem de birbirimizi daha iyi anlayabiliyoruz. Birbirimizle kaynaşıyoruz ve bence böyle daha iyi oluyor.

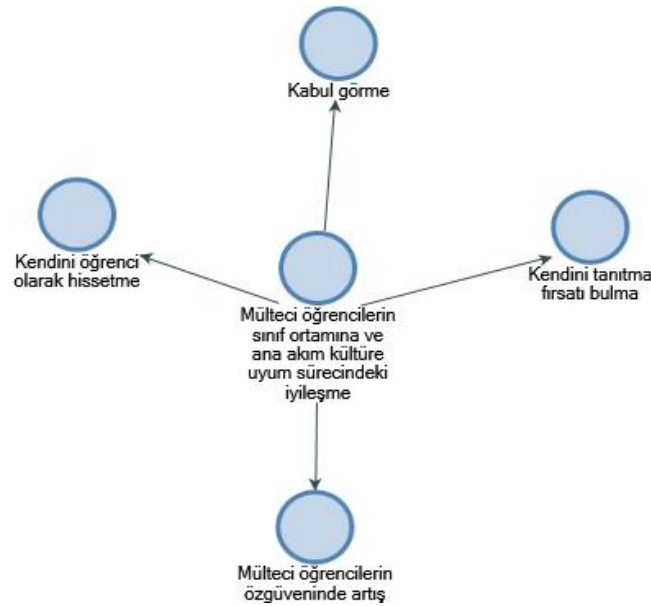
Şirin de “Bence bu yaptığımız etkinlikler Farzana ve Houri için de değişik olur. Çünkü onlar da bizim dilimizi bilmedikleri için alışamıyorlar. Bizim konuştuklarımızı fazla algılayamıyorlar. Ama bu şekilde oyunlarla ve etkinliklerle bizi daha kolay tanıyabilirler, anlayabilirler” diyerek etkinliklerin mülteci öğrencilerle daha kolay etkileşim kurmayı sağlamasının yanında mülteci öğrencilerin kendilerini tanımalarına da bir fırsat olduğunu dile getirmiştir. Derya öğretmen de “Mülteci çocuklar sınıf içerisinde sadece izleyici konumundalardı. Onlar açısından tabi diğerleriyle kaynaşmak açısından iyi olacak” demiştir. Elif ise “Bu etkinlikler bana bir anı oluşturuyor. Arkadaşlarımla geçirdiğim zamanlar, yaptığım şeyler ben de güzel bir anı bırakıyor” diyerek etkinlikler sayesinde güzel anılara sahip olduğunu ifade etmiştir. Elif ayrıca, etkinliklerin kendisi için de önemini şu şekilde anlatmıştır:

Ben de bu sınıfa yeni geldim. Aslında bu etkinlikler benim de arkadaşlarımla daha iyi kaynaşmamı sağladı ve moral olarak daha iyi hissettim bu etkinlikleri yaptığımız için. Önceden sıkılıyordum bazen derste. Ama bu etkinliklerle benim derse olan ilgimi daha çok arttırdınız.

Araştırmada, mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişiminde ve etkileşiminde bir iyileşmenin olduğu, mülteci öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki karşılıklı suçlamaların, sözlü ve fiziksel şiddetin azaldığı ve hem mülteci öğrencilerle hem de ana akım kültürden gelen diğer öğrencilerin birbirleriyle aralarında yardımlaşma ile kaynaşmanın sağlandığı görülmüştür.

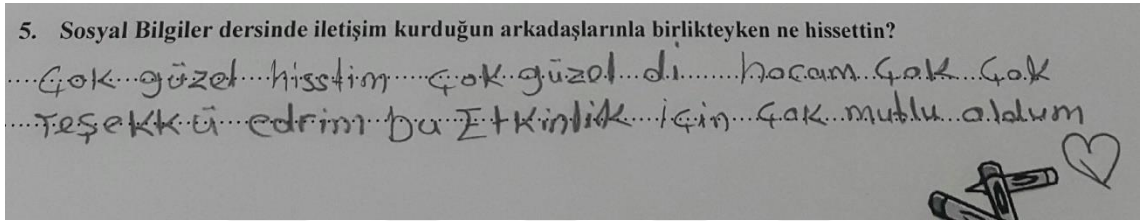
4.3.2. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşme

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası belirlenen diğer bir bulgu ise mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecindeki iyileşmedir. Mülteci öğrencilerin sınıf içinde işe koşulan etkinlikler sırasında kendini tanıtmaya fırsatı bulduğu için ilk defa kendilerini öğrenci olarak hissettiklerini; öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından derslerde görünürlüklerinin arttığı; sınıf içinde ve dışında daha fazla kabul gördükleri ve bu durumun mülteci öğrencilerin özgüvenini de arttırdığı gözlemlenmiştir. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecindeki iyileşmeye ilişkin bulgular Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



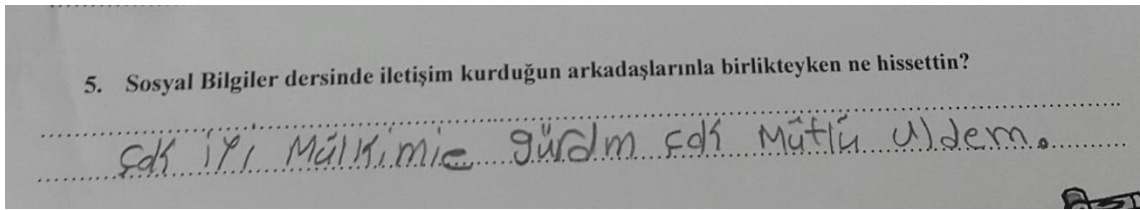
Şekil 4.6. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecindeki iyileşmeye ilişkin bulgular

Mülteci öğrenciler etkinliklerde kendilerini, sevdikleri şeyleri, ailelerini, ülkelerini ve deneyimlerini anlatma fırsatı bulduklarını ve bu durumun kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. “Ben kimim?” etkinliğinde diğer öğrencilere kendisi ve ailesi hakkında bilgi veren Farzana “Çok iyi hissediyorum yani mutlu oldum. Kendimi tanıştırdım. Arkadaşlar beni bilsinler yani babam kimmiş? Biz nasıl insanlarız? Onun için çok mutlu oldum” diyerek kendini anlatma fırsatı bulmasından memnuniyetini dile getirmiştir. Farzana günlüğünde de ülkesiyle ilgili etkinlik yapıldığındaki hislerini “Çok güzel hissettim. Çok güzeldi hocam bu etkinlik. Teşekkür ederim bu etkinlik için çok mutlu oldum” demiştir.



Görsel 4.9. Farzana'nın etkinlik sonrası günlüğü

Benzer şekilde Houri de Afganistan'ı tanıtırken duyduğu mutluluğu “Mutlu olduğumuz şey böyle kalktı arkadaşlarımıza Afganistan hakkında Cumhuriyet ve İslam hakkında bir şeyler konuştuk, anlattık bu bizi mutlu etti” sözleriyle ifade etmiştir. Houri günlüğünde de “Çok iyi. Mülkümü gördüm çok mutlu oldum” yazmıştır.



Görsel 4.10. Houri'nin etkinlik sonrası günlüğü

Derslerde söz almanın ve kendisi hakkında bir şeylerden bahsetmenin mülteci öğrencileri mutlu ettiği ve derslerde aktif hale gelmelerini sağladığı gözlemlerde de dikkati çekmiştir. Araştırmacı 15 Nisan 2019 tarihli günlüğünde bu durum ile ilgili şu ifadeler yer vermiştir:

Bugünkü etkinlikte kızları tahtaya çıkardım ve arkadaşlarına kendilerini anlatmalarını istedim. Derslerde hiç konuşmayan hatta ben görüşme yaptığımda bile konuşmayıp Farzananın konuşmasını isteyen Houri bile sınıftakilere kendisini anlattı. Bazen soru olarak

sorulmayan şeyleri bile açıklamaya çalıştılar. Hazır fırsat verilmişken her şeyi anlatalım diye düşündüler sanırım.

Derya öğretmen de mülteci öğrenciler için “Hak verilirse biz buyuz bize böyle davramayın demek istiyorlar” diyerek öğrencilerin kendilerini tanıtmada konusunda istekli olduklarını desteklemiştir. Mülteci öğrenciler kendilerine derslerde söz hakkı verildiği ve grup içerisinde görevlendirildiği için de mutlu olduklarını belirtmişler ve kendilerini “ilk defa” öğrenci olarak hissettiklerini söylemişlerdir. Tahtaya kalkıp arkadaşlarıyla birlikte sunum yapan Farzana derste kendine söz hakkı verildiği zamanki hislerini şöyle anlatmıştır:

Hocam yani tahtaya gitmek çok güzel bir şey. Yani çok güzel bir his. Yani ben ilk defa kendimi bir öğrenci gibi hissettim. Mesela yerimde oturduğum zaman böyle kendimden nefret ediyordum. Yani diyordum sen hiçbir şey yapamayacaksın. Ama artık tahtaya kalkıyorum mesela derse çalışıyorum. Çok mutlu oluyorum.

Houri de Farzana’nın söylemlerine benzer olarak “Yani ben de arkadaşlarım gibi okuyorum, konuşuyorum, bir şeyler söylüyorum. Çok güzel bir his yani, çok mutlu oluyorum. Böyle derse katılıyorum kendimi bir öğrenci gibi hissediyorum” demiş ve derslerde aktif olmaktan mutlu olduğunu ifade etmiştir. Sedef de etkinlik sırasında gözlemlediği Houri hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Çok mutlu görünüyordu. Hani kendisi bir şey yaparken onu da bir görev verdiğimiz için onu dışlamadığımız için çok mutlu gözüküyordu. Ben öyle gördüm. Konuştu, fikirlerini söyledi. Ben de mutlu oldum. Yerinde olsam ben de dışlandığımı düşünürdüm. Bugün gayet mutluydu. Yani çoğu güne göre bugün daha iyiydi.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine olan ilgisinin artmasını ve mutluluklarını sınıftaki diğer öğrenciler de fark etmiş ve mülteci öğrencilere karşı daha sevecen ve ılımlı davranmaya başlamışlardır. Hale mülteci öğrencilerin sınıf içerisindeki varlıklarına ve varoluş şekillerine artık alıştığını “Ben onları ilk geldiklerinde sevmiyordum. İlk başta biraz karşı çıktım. Ama şimdi yavaş yavaş alıştım. Hatta geçen etkinlik yaptığımızda ona okuma yaptırarak. Nasıl okudum diye sordu. Ben de güzel okudun aferin dedim. Aramızda şu an iyi yani” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Şirin de arkadaşlarının mülteci öğrencilere karşı daha ılımlı davranmaya başladıklarını şu sözlerle anlatmıştır:

Farzana ve Houri Sude’la kavga ediyorlardı ama artık daha iyiler birbirlerine soru falan soruyorlar. Sanki biraz daha iyi anlaşıyorlar gibi. Mehmet ve Sude’da değişiklik var. Onun

dışında Hale çok sinir oluyordu. Ama bu etkinliklerden sonra bu oyunlarda falan Farzana ve Houri'nin tarafını tutuyor. Yani onları seviyor biraz daha onunla etkileşim halinde.

Burak da baştan beri kızlarla çok kavga eden Sude'un onlarla hiç iletişime girmek istemezken şimdi derslerde onlara soru sorduğunu söylemiştir. Sude da birlikte aynı grupta yer aldıkları etkinlik sonrası Farzana hakkındaki düşüncelerinin değiştiğini şu şekilde açıklamıştır:

Ona karşı fazla önyargılı olduğumu düşündüm. Yani normal anlatınca konuşunca anlayabiliyormuş aslında bunu gördüm. Biz hep kavga ettiğimiz için hep birbirimize bağırarak. Ama aslında güzelce konuşsak anlaşabilirdik. (...) Benden başka Nida, Bengisu ve Hale'in davranışları değişti. Yani önceden hiç konuşmuyorduk ama artık konuşuyoruz.

27 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde de araştırmacı mülteci öğrencileri sınıflarında istemediği için hiçbir etkinliğe katılmayacağını net olarak söyleyen Mehmet'in değişimini şöyle anlatmıştır:

Etkinlik sonrası görüşmelerde de çok güzel şeyler oldu. Artık birbirlerine karşı daha ılımlı iki taraf vardı karşımda. Birbirlerini içine almak istemeyen, birbirlerinin yanına geçmektense oyundan çıkmayı yeğleyen çocuklar yerine birlikte oyun oynayan çocuklar vardı. Pilot uygulamada Houri ile aynı grupta olduğu için sessizce Houri'ye kızarken yakaladığım ve uyardığımda da "Ben onunla aynı grupta olmak istemiyorum" diyen Mehmet, bugün yanındaki arkadaşına Farzana'yı grubumuza alalım diyordu.

Öğretmen de "Vatan ve Halk" etkinliğinde gözlemlediği Mehmet ile ilgili olarak "Yani kızlara en fazla karşı çıkan kişilerden biridir Mehmet. Ama ben bugünkü oyunda kızlara karşı olan tavrını gayet olumlu buluyorum. Yani kızların yüzüne bir şey söylemese de içten içe onlara hak verdiğini ve yumuşadığını düşünüyorum" demiş ve araştırmacının bu gözlemini desteklemiştir. Benzer şekilde 22 Mayıs 2019 tarihli araştırmacı günlüğünde de öğrenciler arasındaki diyalog şu şekilde yansıtılmıştır:

Bugün derse girerken çok güzel bir şey oldu. Kızlar spor salonunun kapısının önünde bekliyorlardı. Mert Arda da ders için spor salonunun önüne geldi ve kızlara "Merhaba kızlar" dedi. Kızlar da ona merhaba dediler. Mert Arda normalde kızların en çok kavga ettiği grubun içerisinde. Ama artık birbirlerine selam vermeye başladılar. Bu iyi bir şey.

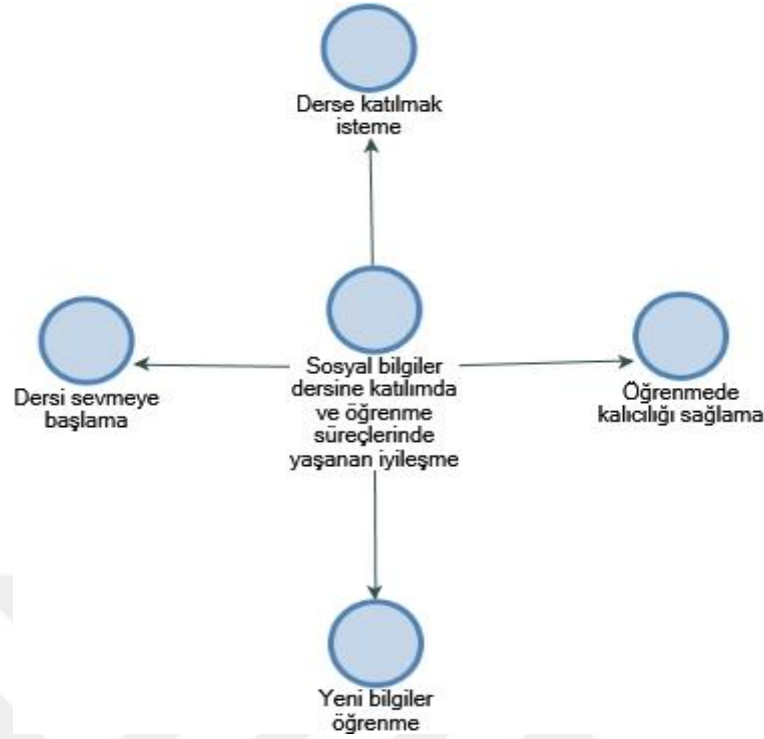
Arkadaşlarının sınıf içinde kendilerine ılımlı davranmaya başlamaları ve derslerde aktif hale gelmelerinin mülteci öğrencilerin özgüvenlerini de arttırdığı söylenebilir. Artık mülteci öğrenciler sınıf içerisinde araştırmacı işaret etmeden kendiliğinden parmak kaldırmaya ve sorular sormaya başlamışlardır. Araştırmacının 22 Nisan 2019 tarihli günlüğünde belirttiği "Açıkçası ilk görüşme yaptığımda ağızlarından zorla laf aldığım kızların bir etkinlikte bile bu kadar açılacaklarını düşünmemiştim. Bu durum benim

araştırmama olan inancımı da arttırdı” ifadesi ve 13 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde belirttiği “Farzana bugün derste ben ona sormadan kendisi parmak kaldırdı ve bana derste anlamadığı bazı kelimelerin anlamlarını sordu. Ben de o kavramları açıkladım. Artık sınıfta daha özgüvenli. İsteddiği zaman parmak kaldırıp soruyor. Ama Houri için biraz daha zaman lazım” ifadesi mülteci öğrencilerin sınıf ortamına uyumunun iyileştiğini vurgulamaktadır. Derya öğretmen de “Aslında bu iş çözülebilecek gibi duruyor. Çünkü dönem başladığında Houri hiç konuşmuyordu. Sessizce oturuyordu. Ama bu etkinliklerde rol aldıkça daha çok açılmaya başladı. Sanırım gittikçe daha iyi olacak” diyerek mülteci öğrencilerin özgüveninin dönemin başına kıyasla daha çok arttığını ifade etmiştir.

Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum süreci, mülteci öğrencilerin Türkiye içerisinde var olan kültürü tamamıyla benimsemesinden ziyade kendi kültürüne Türk kültürü içerisinde yer verilmesi olarak anlaşılmalıdır. Mülteci öğrenciler, zorunlu göçle gelmek zorunda kaldıkları ülke içerisinde okutulan bir derste kendi ülkelerinden bazı unsurlarla karşılaştıklarında uyumun yanında öğrenmenin de sağlandığı araştırmada görülmüştür.

4.3.3. Sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenme süreçlerinde iyileşme

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası ortaya çıkan başka bir bulgu ise etkinliklerin hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımında ve öğrenme süreçlerinde iyileşme sağladığıdır. Araştırmada mülteci öğrencilerin etkinlikler sürecinde yeni bilgiler öğrendikleri, derse katılmak istedikleri, anlamadıkları yerlerde parmak kaldırarak derse daha fazla katılmaya başladıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklerin öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına katkıda bulunduğunu düşündükleri ve mülteci öğrencilerle diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersini daha fazla sevmeye ve bu derste geçen sosyal ve politik konulara daha fazla ilgi duymaya başladıkları bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenme süreçlerinde yaşanan iyileşmeye ilişkin bulgular Şekil 4.7’de gösterilmiştir.



Şekil 4.7. Sosyal bilgiler dersine katılımda ve öğrenme süreçlerinde yaşanan iyileşmeye ilişkin bulgular

Mülteci öğrenciler ve diğer öğrenciler etkinlikleri “güzel”, “eğlenceli” ve “ilgi çekici” bulduklarını; etkinliklerde derse katılmak istediklerini ve etkinlikleri yaptıkça sosyal bilgiler dersini daha fazla sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ali etkinliklerle ilgili olarak “Yani normal bir derste işlediğimiz gibi değildi çok farklı geldi. Çok güzeldi. Ders normal bir ders gibi değildi” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde, Şirin de “Etkinlikler güzeldi. Mesela bize 3D yazıcıdan çıkan aletler vermiştiniz. Onlarla canlandırma yapmıştık. Orada çok eğlenmiştik” diyerek etkinlikler sırasında çok eğlendiğini dile getirmiştir. Öğretmen de etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmiş ve “konuyu da anlaşılabilir kıldığını” ifade etmiştir. Farzana da etkinliklerle ilgili olarak “Hocam çok güzeldi. Böyle şeyler yapmak çok eğlenceli yani ben çok mutlu oluyorum” değerlendirmesinde bulunmuştur. Aysun ise 30 Nisan 2019 tarihli günlüğünde “Farzana ve Houri’nin ülkelerini kendilerinden dinledim. Farzana ve Houri’ye soru sormak beni mutlu etti” yazmıştır. Araştırmacı da 27 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde “Mülteci öğrenciler Afganistan’da oynanan bir oyunu oynatınca çok mutlu oldular. Herkesin eğlendiğini görünce daha da mutlu oldular. Houri öğrencileri seçerken onunla daha önce bir araya gelmek istemeyen öğrenciler “beni seç, beni seç” diye sessizce hareketler yapıyorlardı” yazmış ve öğrencilerin etkinlik anındaki mutluluğunu anlatmıştır. Benzer şekilde 29 Nisan 2019 tarihli araştırmacı günlüğünde de “Bu etkinliğe

Farzana'yı da çıkardım. Küçük bir roldü ama teneffüste tahtaya çıktığında ne hissettiğini sordum. Güzeldi dedi ve bana teşekkür etti. Demek ki küçük şeylere bile ihtiyaçları var" ifadeleri yer almıştır.

Öğrenciler etkinliklerin güzel ve eğlenceli olmasının onları derse katılmaya da teşvik ettiğini söylemişlerdir. Sevinç "Böyle etkinlikler bizim derse daha çok katılmamızı arttırıyor. Böyle arkadaşlarımızla fikir alışverişi yaparak farklı fikirler oluşturuyoruz, daha farklı fikirler ortaya çıkıyor" diyerek etkinliklerin derse katılımı arttırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Işıl da önceden sosyal bilgiler dersinde sıkıldığını; ancak şimdi etkinlikle ders işlendiği için sıkılmadığını şöyle açıklamıştır:

Hocam drama tiyatro gibi şeyler yaptırdınız. Bence daha iyi oldu. Çünkü 40 dakikalık ders var. Biraz da siz bizim yerimize koyun kendinizi 20 dakikadan sonra sıkılıyor insan. Yani çalışkan bir öğrenci bile sıkılıyor. Böyle sıkıldığım içinde dersi dinlemiyorum. Bence sizin yaptığınız sistem daha güzel oldu bu şekilde sıkılmadık.

Göktaş da "Hocalar geldiği zaman böyle normal ders anlatıyorlar. Kitaptan okuyoruz. Nasıl söyleyeyim böyle sınıfça etkinlik fazla yapmıyoruz. Ondan da çabuk sıkılıyor" diyerek önceden derste sıkıldığını söylemiştir. Derya öğretmen de "Etkinlikler bence anlaşılması bakımından iyiydi. Daha da basitleştirerek anlatılmış oldu. Anlaşılır kıldı yani. Çocukların da ilgisini çekti. Dersi daha dikkatle dinlediler" sözleriyle öğrencilerin bu şekilde dersi daha iyi dinlediklerini söylemiştir. Benzer şekilde, mülteci öğrenciler de artık derste söz almak istediklerini ve derse katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Farzana derse katılmak istediğini, kendisine bu fırsatın sağlanmasından memnun olduğunu ve bu durumu ailesiyle de paylaştığını şu şekilde ifade etmiştir:

Hocam arkadaşlarım sorsunlar ben cevap vereyim istiyorum. Yani katılmadığım zaman kendimden hatta nefret ediyorum. Diyorum ki ben hiçbir şey yapamayacağım. Bu sınıfa geldiğinde hep böyle (Kollarını birbirine bağlıyor) duruyordum. Ama artık katılıyorum ve katıldığım zaman çok mutlu oluyorum. Diyorum ki eve gidince anneme söyleyeceğim. Önceden biz okula gelmek istemiyorduk. Gitmek istemiyoruz diye ağlıyorduk ama şimdi gelmek istiyoruz.

Houri de Farzana gibi derse katılmak istediğini ve artık daha çok sosyal bilgiler dersine çalışmaya başladıklarını hatta sadece bu ders için çalıştıklarını, önceden derste otururken şimdi katılabildiklerini ve bundan dolayı da mutlu olduklarını şöyle açıklamıştır:

Yani güzel düşünüyoruz. Yani siz yoktunuz zaman ders oluyordu. Biz böyle duruyorduk ama şu an yani ders çalışıyoruz. Derya hoca da bize yeni kitaplar veriyor onu okumaya çalışıyoruz. Tahtaya kalkıyorum mesela bir derse çalışıyorum o zaman çok mutlu oluyorum.

Anneme babama söylüyoruz yani derste okuduğumuzu. Çok mutlu oluyorlar. Annem diyor her zaman tahtaya kalkın, okuyun. Annem de çok mutlu oluyor bizi mutlu görünce.

Houri de Farzana'nın dediklerine ek olarak "Hocam sabah kalkıyoruz düşünüyoruz yani bugün ne dersimiz var. Başka günler okula gelmek istemiyoruz ama Pazartesi günü Salı günü diyoruz ki bugün sosyal bilgiler dersimiz var. Yani koşa koşa geliyoruz. Çok mutlu oluyoruz" demiş ve artık bu dersi sevmeye başladıklarını söylemiştir. Araştırmacı da 14 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde "Derse katılım güzeldi ve beni sessizce dinlediler. Farzana ve Houri de dinliyordu. Hatta ders çıkışında kameradaki görüntüyü izlediğimde önceki derslerde kafası önünde kitaba bakan ya da sırada yatan Farzana ve Houri'nin pür dikkat beni izlediğini gördüm" ifadelerini kullanmış ve öğrencilerin etkinliklerdeki derse katılımının arttığını vurgulamıştır.

Mülteci öğrencilerin ve diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı algısında da iyileşmelerin olduğu, öğrencilerin yeni bilgiler öğrendiği ve etkinliklerle öğrenmede kalıcılığın sağlandığı araştırmanın bir diğer bulgusudur. Öğrenciler araştırmada derse katılımın yanında sosyal bilgiler dersini sevmeye başladıklarını ve anlatılanların daha çok akılda kaldığını da söylemişlerdir. Sedef etkinliklerle birlikte Sosyal bilgiler dersine bakışının değiştiğini şu sözlerle açıklamıştır:

Ben Sosyal bilgileri sevmeyen birisiyim. Hiç sevmem, hoşlanmam ama şimdi siz ders anlatıyorsunuz etkinlik yaptırıyorsunuz konuya daha çok aklım eriyor. Derya hocanın anlatışı hiç bana göre değil. O anlatıyor ama ben dinleyemiyorum, odaklanamıyorum. Ama size anlatmaya başlayınca oturmaya başladı. Artık daha çok aklımda kalıyor ders.

Benzer şekilde, Ege de "Oturarak ders işlemeyi sevmiyorum. Bu şekilde etkinlikler öğretim açısından da daha çok akılda kalıyor. Daha eğlenceli, daha güzel bence. Normalde oturup ders işliyorduk, önceden çok sıkıcı geçiyordu sosyal bilgiler dersleri" diyerek dersin daha önce sıkıcı olduğunu şimdi ise daha eğlenceli olduğunu söylemiştir. Ege 15 Nisan 2019 tarihli günlüğüne de "İlk defa eğlenceli bir sosyal bilgiler dersi işledik" yazmıştır. Emirhan ise "Önceden kitaptan okuyorduk ve daha sonra da yazıyorduk. Ama şimdi yanında etkinlikte yapıyoruz ve daha çok pekişiyor" demiştir. Arda da "Daha eğlenceli ve daha hızlı. Bitmesini istemediğim bir sosyal dersi haline geldi" demiştir. Aysun ise sosyal bilgiler dersini sevmeye başladığını "Sosyal bilgiler dersini ben ilkokuldayken çok seviyordum. Ama sonra 5. ve 6. sınıfta çok zor gelmişti. O yüzden biraz soğumuştum. Ama bu etkinlikler sayesinde tekrar sevmeye başladım. Daha kolaylaştı gibi" sözleriyle anlatmıştır. Hale ise derste yapılan etkinliklerin kendini

eğlendirmesinden ziyade öğrenmede kalıcılığı sağlaması bakımından önemli olduğunu şöyle vurgulamıştır:

Hocam sosyal bilgiler dersinde bazen uyuyabiliyorum. Bazen konuyu anlamıyorum. Ama siz böyle etkinlik yaptığınız için, eğlenirken öğrendiğimiz için bana birçok faydası oluyor. Mesela İrade-i Milliye kelimesini ben ilk defa duydum. İlk defa dikkatimi çekti. Mesela ben onu derste daha önce dinlemiş olsaydım ders çıkışında kesin unutturdum ama şimdi bile aklımda. Siz etkinlik yapıyorsunuz. Sosyal dersinde canımız sıkılıp uyuyacağımıza bu bizim daha iyi anlamamızı sağlıyor. Daha kalıcı oluyor.

Şirin de “Ben önceden derslerde pek bir şey anlamıyordum açıkçası. Sınavlarda son gün sürekli kitap okuyup öyle çalışıyordum. Çünkü hocamız biraz hızlı gidiyor ama mesela sizinle etkinlik yaparak daha iyi kavırıyorum. Yani biraz daha iyi oturuyor ve sınavlarda bana yardımcı oluyor” ifadesiyle Hale gibi dersi etkinliklerle işlendiğinde daha kalıcı olduğunu ve sınavlarda kendisine kolaylık sağladığını dile getirmiştir. Burak da derslerde daha önce sıkıldığını ama artık önce etkinlik yaptırıp sonra ders işlendiği için sıkılmadığını ve konuların da daha iyi pekiştiğini söylemiştir. Emirhan ise “Normalde çok partili hayata dair konuları pek anlamıyordum. Ama tahtaya çıkıp iktidar ve muhalefet etkinliği yapınca daha iyi anladım” diyerek etkinliklerle daha önce anlamadığı konuları bile anladığını söylemiştir. Şirin de Emirhan’ın sözlerine benzer şekilde 29 Nisan 2019 tarihli günlüğünde “Kendi kurduğumuz partiye oy vermemiz beni çok eğlendirdi. Hayatımda ilk defa gerçeğe yakın bir oylama yaptım” demiştir. Zeynep ise 6 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde “Vatan kavramının bana anımsattığı, aklımdaki soyut olan düşünceleri somutlaştırmama yardımcı oldu” diyerek etkinliklerin kendisine olan katkısını anlatmıştır.

Araştırmada hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin ve mülteci öğrencilere ilişkin yeni bilgiler edindikleri de anlaşılmıştır. Farzana ve Houri de etkinlikler sayesinde sosyal bilgiler dersine ilişkin yeni bilgiler edindiklerini söylemişlerdir. Farzana, etkinliklerde yeni bilgiler öğrendiğini günlüğünde de ifade etmiştir (Görsel 4.6).

1. Bugünkü Sosyal Bilgiler dersinde (dersin konusu ile ilgili) neler öğrendin?
Atatürk ilgili bahs. etik Atatürk kim olduğunu anladık
ve öğrendik ki Atatürk önemli bir adam ve Türkiye kurtardı.

2. Bugünkü Sosyal Bilgiler dersinde seni eğlendiren ya da üzen davranışlar nelerdi?
Şey Ben sosyal da Atatürk ilgili bi şey lar yazdık ve Ben
onu okudum çok eğlendim

Görsel 4. 11. Farzana'nın günlüğü

Farzana, derslerde Atatürk, seçim, demokrasi, adalet gibi kavramları öğrendiğini söylemiş ve bu kavramları “Atatürk Türkiye’yi kurtardı ve Türkler için önemli bir adam. (...) Hocam mesela insanlar kağıtlarla seçmeye karar veriyor, yani halkın karar vermesi (...). Adalet mesela bir şey olursa hakkını veriyor yani (...)” şeklinde açıklamıştır. Houri de kendisine görüşmelerde Atatürk’ün kim olduğu sorulduğunda “Yani çok şeyler yaptı. Türkiye için çok şey yaptı. Hatta canını verdi” ifadelerini kullanmıştır. Araştırmacı 7 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde de bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

Bugün genel tekrarla derslerde gördüğümü kavramların üzerinden geçtik. Bunun için de bir bulmaca hazırladım. (...) Houri bulmacanın içerisinde Atatürk kelimesini yakalamış. Farzana ise birçok kelimeyi kendi başına bulmuş ve daha sonra yardım almış. Onlara Atatürk’ün kim olduğunu sorduğumda da cevap verebildiler. Yani derste öğrendiklerini unutmamışlardı.

Diğer öğrencilerde derslerde Farzana ve Houri’nin hakkında yeni bilgiler öğrendiklerini ve bu bilgileri öğrenirken dersle ilgili de yeni kavramlar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Göktuğ “Farzanalarla ilgili yeni bilgiler öğrendim. Mesela babasının Cumhurbaşkanı koruması olduğunu, tehdit edildiğini, can güvenliği nedeniyle buraya geldiklerini öğrendim. Başka farklı olarak Afganistan bayrağının üzerinde cami olması beni şaşırttı. Biz de Müslümanız mesela ama bizde cami yok” demiştir. Şirin de derste öğrendiği bazı bilgileri şu şekilde açıklamıştır:

Afganistan’da okullarda kız-erkek yani imam hatip okulları gibi ayrı olduğunu bilmiyordum. Onu öğrenmiş oldum. Bence güzel yani değişik yeni bilgiler öğreniyoruz. Oynarken de oylamanın nasıl olduğunu tam olarak öğrendik ya da Farzana ve Houri ile ilgili böyle iletişim halinde oluyoruz. Güzel bence.

Kaan ise “Afganistan’ın neden İslam Cumhuriyeti olduğunu bu kadar ayrıntılı bilmiyordum” demiştir. Öğretmen de etkinliklerin mülteci öğrenciler hakkında bilgi edinmesine yardımcı olduğunu “Yani onların nasıl bir ortamdan geldiklerini ben de çok net bilmiyordum. Yani can kulağıyla dinledim anlattıklarını. Bence diğerleri de dinledi. Anlattıkları çok kişiye ulaştı yani” diyerek ifade etmiştir. Öte yandan arkadaşlarının Afganistan hakkında bir şey öğrenmesinin güzel olduğunu düşünen Farzana bu konuda şunları söylemiştir:

Güzel hissettim yani bizim ülkemizle ilgili bir şeyler anlasınlar. Yani iyi oldu. Çünkü Afganistan’ın böyle kötü bir yer olduğunu düşünüyorlardı. Sanki biz insan değildik, bir şey bilmiyormuşuz, voleybol, futbol bizde yokmuş, sanki hayvan gibi yaşıyormuşuz zannediyorlardı.

Arda ise Farzana'nın sözlerini destekler nitelikte "Afganistan'ın da bizim Türkiye gibi bir yer olduğunu öğrendim. Afganistan deyince benim aklıma böyle izbelik bir yer geliyordu. Öyle olmadığını gördüm" demiş ve öğrendiklerinin fikirlerini değiştirdiğini söylemiştir. Arda 21 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde de "Afganistan, Pakistan gibi ülkelerin de bizim gibi olduğunu öğrendim" yazmıştır.

Etkinliklerin mülteci öğrencilere ve diğer öğrencilere gerek iletişim, gerek etkileşim ve uyum gerekse sosyal bilgiler dersini anlama konusunda katkısının olduğu araştırmada anlaşılmıştır. Nitekim, uygulama sürecinde oluşan bu değişimi Hourı 27 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde şöyle anlatmıştır:

Bizim sınıfımızda bazı farklılıklar oldu. Yani bize artık yardım ediyorlar ama bazen yine kötü de davranabiliyorlar. Ben de onlara iyi davranmaya çalışıyorum. Ben onlara kendimi göstermek istiyorum. Nasıl bir kız olduğumu, iyiliğimi göstermek istiyorum ve sınıf hakkında diyorum ki farklılıklar oldu ve bu da yeter hocam. Size çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları ile mülteci öğrencilerle etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlarda iyileştirilmenin olduğu; ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı daha ılımlı yaklaşmaya başladıkları ve sosyal bilgiler öğretim sürecinde hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin daha aktif hale geldikleri söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazınla desteklendiği tartışma bölümüne ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mülteci Öğrencilerle Kültürel Etkileşim Sağlanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bireylerin hayatını sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel anlamda etkileyen göç olgusu, göç eden bireyler ve göç edilen yerde yaşayan diğer kişiler için bir takım sorunları beraberinde getirmektedir. Bireylerin göç ettikleri yerde karşılaştıkları sorunlar, birbirinin sebep ve sonucu olarak bireyin hayatını etkilemekte ve kendi içinde bir kısır döngü oluşturmaktadır. Bir olay, durum ya da olgunun bireyin hayatını gelecekte nasıl etkileyebileceğinin öngörülebilmesi için mevcut durumun ve o olgu içinde yaşanan sorunların bilinmesi önemlidir. Göç olgusunun birey üzerindeki etkisi, çok büyük olmakla birlikte psikolojik olarak kapanmayacak kalıcı hasarlara sebep olabilmektedir. Bu nedenle, sorunların belirlenip bireyin yaşamında bir iyileşme sağlamak sağlıklı bireyler yetişmesi için de önemlidir.

Araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar anlaşılmaya çalışılmış ve eğitim sistemi içerisinde gerek mülteci öğrencilerin, gerek öğretmenlerin gerekse ana akım kültürden gelen diğer öğrencilerin bir takım sorunlarla karşı karşıya oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle etkileşim sağlanmasında karşılaşılan en önemli sorun dil yetersizliği sorunudur. Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe'yi yeterince bilmemelerinden kaynaklanan bir ifade sorunu yaşadıkları ve öğretmenlerin de mülteci öğrencilerle iletişim kuracak ikinci bir dil bilmedikleri anlaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar da araştırmayı destekler niteliktedir. Mersin Üniversitesinin Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunlarına ilişkin sunduğu raporda (2014) mülteciler için eğitimde karşılaşılan en büyük sorunun dil yetersizliği sorunu olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) da mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine katıldıkları anda karşılaştıkları ilk sorunun dil farklılığı olduğunu ve dil farklılığı nedeniyle iletişim kurulamadığında mülteci öğrencilerin bir süre sonra kendilerini ifade edememekten kaynaklanan saldırgan davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Dil

yetersizliği sorununun mülteci öğrenciler için başka sorunların sebebi olduğunu işaret eden Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) da dil yetersizliğinin mülteci öğrencilerin akademik başarısının artmasında ve bireylerle iletişim kurmalarında en önemli engel olduğunu ve dil yetersizliğinin sadece mülteci öğrenciler tarafından değil, öğretmenler ve sınıftaki diğer öğrenciler için de öğrenme güçlüğü, dışlanma, vb. gibi ciddi sorunlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Güngör (2015) ise mülteci öğrencilerin dil ve kültür farklılığı nedeniyle okula başladıklarında öğretmenlerini, arkadaşlarını ve çevresindeki diğer insanları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir. Watkins, Razee ve Richters (2012) de araştırmalarında, mültecilerin dil yetersizliklerinin iletişime engel olduğunu ve psikolojilerini de etkileyen en önemli sorun olduğunu belirtmiştir. Akpınar (2018) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin mülteci öğrencilerle iletişim kurarken dil yetersizliği sorunuyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Gülüm ve Akçalı (2017) da çalışmalarında mülteci öğrencilerin dil yetersizliği sorunu olduğunu ve anlamada sorun yaşadıkları için özellikle sözel derslerde akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

İletişim insan hayatında son derece önemlidir. Bireyler kendilerini ifade edemediklerinde ya da iletişim konusunda bir engelle karşılaştıklarında saldırgan davranışlara bile başvurabilmektedirler. Araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim kuramamasının öğretmenlerde bir önyargı yarattığı sonucuna varılmıştır. Nitekim, öğretmenler aynı dili konuşamamaktan kaynaklanan iletişimsizlik nedeniyle mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim veren devlet okullarında ve sosyal bilgiler dersinde eğitilemeyeceğini düşünmektedirler. Erdem (2017) de araştırmasında öğretmenlerin en büyük sorunun dil yetersizliği sorunu olduğunu belirttiklerini ve bu sorunun çözümü için öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin öncelikle başka bir sınıfta Türkçe alfabenin öğretilmesi için bir eğitime tabi tutulması ve daha sonra diğer sınıflara aktarılması gibi kendilerine göre bir çözüm önerisi oluşturduklarını belirtmiştir. Sakız (2016) da araştırmasında okul yöneticilerinin mülteci çocuklar için ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesinin daha iyi olacağını belirttikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan bu sorunların, öğretmenlerde mülteci öğrencilerin başarılı olamayacağına ilişkin bir önyargı oluşturduğu da araştırmada bulunmuştur.

Başka bir ülkeye göç eden aileler çalışma, barınma ve diğer temel gereksinimler nedeniyle çocuklarına yeterli eğitim desteği sağlayamamakta ve yoğun çalışma şartları nedeniyle aile çocuğuna karşı yükümlölüklerini yerine getirememektedir (Karakuş, 2016). Oysa ki eğitim ailede başlar ve hayat boyu devam eder ve aile bir çocuğun

eğitiminde çok önemlidir. Bu araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ailelerin çağırılırsalar dahi okula gelmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da mülteci öğrencilerin ailelerinin öğretmenlerle ve okul yönetimi ile iletişime geçemedikleri tespit edilmiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) araştırmalarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin aileleriyle iletişime geçemediklerini, öğrencilerin ödev yapmadıklarını ve ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmediklerini belirttiklerini açıklamışlardır. Güngör (2015) de öğretmenlerin ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kuramadıklarını, çocuklarının dersleriyle ilgilenmediklerini, ödev takibi yapmadıkları için sıkıntı yaşadıklarını açıklamışlardır.

Mülteci öğrencilerin Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programını bilmedikleri ve uzun yıllar Türkiye’de kalmış ve Türkçeyi öğrenmiş olmalarına karşın akademik başarılarının düşük olduğu araştırmanın diğer bir sonucudur. Güngör (2015) çalışmasında mülteci öğrencilerin derse katılamadıklarını, derslerde takip edilen öğretim programının gerisinde kaldıklarını ve mülteci öğrencilerin derslerde akademik başarılarının düşük olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Sarıkaya (2014)’nın çalışmasında da yabancı uyruklu öğrenci niteliğinde olan yurt dışındaki Türk öğrencilerin gittikleri ülkede konuşulan dili bilmemeleri nedeniyle uyum sürecinde sıkıntı yaşadıkları ve akademik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Patiadino (2008) da mülteci öğrencilerin okullarda dil ve akademik başarı konusunda yetersizlik yaşadığını; bu durumun bir süre sonra öğrencilerde okula devam etmeme davranışına neden olduğunu ifade etmiştir. Çöplü (2019) de araştırmasında mülteci öğrencilerin en çok zorlandıkları derslerin sosyal bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce gibi dersler olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Akpınar (2018) da öğrencilerin özellikle tarih konularını öğrenmede sıkıntı yaşadıklarını ve akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmiştir. Buz (2002) da çalışmasında mülteci öğrencilerin okulda karşılaştıkları en büyük sorunlardan birinin dil bilmedikleri için dersleri anlayamamaları olduğunu belirtmiştir. Baltacı (2014) da araştırmasında mülteci öğrencilerin ailelerinin düşük gelirden dolayı yoğun çalıştıklarından çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri ve bu yüzden mülteci öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Han (2010) ise çalışmasında mülteci öğrencilerin okula uyum, arkadaşlık ilişkileri geliştirme, devamsızlık ve sınıf etkinliklerine katılma konusunda sorunlar yaşadıkları sonucuna varmıştır. Araştırmanın bu sonucu, diğer araştırmalarda olduğu gibi, Güngör (2015)’ün

çalışmasındaki ailenin maddi durumunun farklı sorunlara neden olduğu, çalışma şartları nedeniyle çocuklarına gereken ilgiyi gösteremedikleri ve öğretmenlerle iletişim kuramadıkları sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, okul yönetiminin ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik bir uygulamada bulunmadıklarıdır. Alanyazında yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunlarına ilişkin raporda (2014) Milli Eğitim Bakanlığı'nın mülteci öğrencilerin eğitime ilişkin bir programının olmadığı; okul yetkililerinin süreçte karşılaşılan sorunları kendilerince çözmeye çalıştıkları ve kendi programları doğrultusunda bir şeyler yapmaya çalıştıkları açıklanmıştır. Benzer şekilde, Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mülteci çocukların eğitime ilişkin bir çözüm önerisi getirmediği; sadece bir kaç okulun kendi olanaklarıyla mülteci öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştıkları bulunmuştur. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) da araştırmalarında okul yönetiminin ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapamadıklarını hatta karşılaşılan sorunlara yönelik hiç destek alamadıklarını bulmuştur. Diğer yandan Akpınar (2018) da öğretim programının zorunlu tuttuğu içeriği yetiştirme kaygısıyla öğretmenlerin mülteci öğrencilere bireysel program uygulayamadıklarını; ancak bazı öğretmenlerin mülteci öğrenciler için konuları basitleştirmeye ve görsellerle ders işlemeye çalıştıklarını söylemiştir.

Mülteci öğrencilerin eğitim hayatı içerisinde üzerinde durulması gereken konulardan biri de öğretmenleriyle olan ilişkileridir. Mülteci öğrencilerle öğretmen arasında iletişimin sınırlı olduğu ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramadıkları ve öğrencileri görmezden geldikleri araştırmanın sonuçlarından biridir. Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunlarına ilişkin raporda (2014) öğretmenlerin mültecilerle nasıl iletişim kuracaklarını ve onlara nasıl davranması gerektiğini bilmedikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde, Roxas (2011) da öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu durumun da sorunlara neden olduğunu söylemiştir. Szente, Hoot ve Taylor (2006) da araştırmalarında mülteci öğrencilerle öğretmenler arasında iletişim kurmada sorun olduğu; öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci öğrenci sayısı arttıkça görmezden gelmeye başladıkları ve aslında kültürel kodların öğretilmesi ve uyumun sağlanmasında öğretmenlere büyük görev düştüğünü vurgulamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin derslerde yer verilebilecek konularda bile mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ve deneyimlerine (geldikleri ülke, göç ederken yaşadıkları olaylar, Türkiye ile ilişkileri, vb.) yer vermedikleri bulunmuştur. Ladson-Billings (1994) sınıfta derste işlenen konu ile öğrencilerin deneyimleri arasında ilişki kurulmadığında öğrencilerin aidiyet duygularının gelişmediğini ve derse karşı motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Silverman (2010) da araştırmasında öğretmen adaylarının farklı kültürlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyine sahip olsalar da sorumluluk almak istemediklerini ve öğretmen adaylarının farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmak yerine ana akım kültürden bireylerle çalışmayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Siwatu (2008) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde farklı kültürlerden öğrencilerle birlikte çalışmaya sıcak bakmadıkları; bu öğrencilerin aileleriyle de işbirliği geliştirme konusunda girişimde bulunmadıkları ve özellikle dil konusunda farklı kültürden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim verirken kaygı duydukları belirlenmiştir.

Türkiye’de yapılan benzer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Erdem (2017) de öğretmenlerin derslerde mülteci öğrencilere göre içeriği değiştirmeye ilişkin bir müdahalede bulunmadıkları, sadece ders kitabını ele alarak ders işlediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) ise mülteci öğrenciler için nitelikli bir uyum programı ve uyum müfredatı oluşturulmadığında topluma kabullerinde de sorunlar olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu tutumu araştırmanın diğer bir sonucu ile de tutarlılık göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve kültürel etkileşimi gerçekleştirmek için bir eğitim almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konuda bir eğitim almadığına ilişkin alanyazında da araştırmalar bulunmaktadır. Namatovu (2015) araştırmasında, öğretmenlerin, kültüre duyarlı eğitimin vurguladığı akademik başarı, kültürel yetkinlik ve eleştirel-kültürel bilinç kazandırma konusunda sınıf içi uygulamalara yer veremediklerini belirlemiştir. Thompson (2012) da öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitimin sınıflarda uygulanmasına destek verdiklerini, fakat bu konuda yeterince eğitim almadıkları için eğitim-öğretim sürecini yönetmede sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir. Sağlam ve İlkten Kanbur (2017) araştırmalarında öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin bir eğitim almadığı, eğitim alan öğretmenlerin de mülteci öğrencilere eğitim verecek yeterliliğe ulaşmadığı ve erkek öğretmenlerin mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda kadın öğretmenlere göre

kendilerini daha yeterli hissettiği sonucunu bulmuştur. Erdem (2017) de araştırmasında öğretmenlerin ders içeriklerini mülteci öğrencilere göre düzenleme konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu; bazı öğretmenlerin bu durumdan dolayı rahatsızlık hissettiklerini ama ellerinde ders içeriğini düzenleyecek bir materyal olmamasından dolayı bu durumu görmezden geldiklerini ifade etmiş ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesini önermiştir. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) da öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin bir eğitim almadıklarını; bu durumda öğretmen de yardım edememe duygusundan kaynaklı bir yetersizlik hissi yarattığını belirtmiştir. Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017) araştırmalarında eğitim sistemi içerisinde mülteci ve sığınmacıların eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve uygun eğitim etkinliklerinin hazırlanması konularında sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Kotluk (2018) da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları yüksek olsa da bu durumun öğrenme-öğretme sürecine pek yansıtılamadığını tespit etmiştir. Paksoy (2017) de öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olduklarını; ancak bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik mesleki bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiştir.

Göçün neden olduğu önemli sorunlardan biri de bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye uyumunu açıklayan sosyal izolasyondur (Victor, Scambler, Bond ve Bowling, 2000). Göç ettikleri ülkeye yeni gelen mültecilerin çocukları sadece günlük yaşamlarındaki sosyal çevreye değil aynı zamanda gittikleri okuldaki sosyal çevreye de uyum sağlamak zorundadırlar. Mülteci öğrencilerin eğitiminde önemli görülen diğer bir konu ise sınıftaki diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileridir. Mülteci öğrencilerin göç ettikleri ülkede okula başladıklarında sınıftaki arkadaşları tarafından kabullenilmesi ve ortak bir okul kültürünün oluşturulması mülteci öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Gay, 2010). Bu nedenle, araştırmada, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin ana akım kültürden gelen arkadaşlarıyla ilişkilerine de odaklanılmıştır. Ana akım kültürden gelen öğrenciler tarafından bu yaştaki çocukların birbirlerine kolaylıkla gösterebilecekleri gibi mülteci öğrencilere de gösterebildikleri dışlama, alay etme, damgalama, küçümseme, sözlü tartışmayı kapsayan ve akran zorbalığı olarak nitelendirilebilecek davranışların bulunduğu ve sınıftaki diğer öğrencilerin empati yapma, farklı olanı kabullenme ve farklılıklara saygı duyma konusunda yoksunluklarının olduğu araştırmanın sonuçlarındandır. Gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde yapılan

araştırmalarda da mülteci öğrencilerin akranlarıyla ilişkisine dair sorunlar tespit edilmiştir. Kirova, (2001) de araştırmasında mülteci öğrencilerin dil ve kültürel farklılık nedeniyle okul ortamında uyum sürecine adapte olmakta sorun yaşadıklarını bu nedenle de diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Hortaçsu (2012) de farklı kültürlerin bulunduğu gruplarda ev sahibi olan ülkeden olan öğrencilerin kendi grubunu ve kültürünü üstün görme psikolojisine yöneldiğini ve farklı kültürden olan öğrencilere karşı küçümseme davranışı gösterdiklerini söylemiştir. Spencer-Rodgers ve McGoven (2002) da ana akım kültüre sahip öğrencilerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle daha az etkileşim içine girdiklerini ve mülteci öğrencileri ait oldukları grupla genelleyerek mülteci öğrenciler hakkında önyargılara ve kalıp yargılara sahip olduklarını söylemişlerdir. Türkiye’de ise Çöplü (2019) çalışmasında, mülteci öğrencilerin okula başladıkları zaman sınıfta bulunan diğer öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıklarını, diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa, sözel şiddete, fiziksel şiddete uğradıklarını söylediklerini ve bu sorunların uzun zaman geçmesine karşın hala devam ettiğini belirttiklerini açıklamıştır. Gülüm ve Akçalı (2017) da araştırmalarında mülteci öğrencilerin göç ettikleri yerlerde okullara uyum sağlamada sorun yaşadıklarını ve arkadaşları tarafından zaman zaman dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Baltacı (2014) da araştırmasında mülteci öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları nedeniyle toplumda ve okullarda ayrımcılığa uğradıklarını ve uyruklarından dolayı bir dışlanmaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde yaşanan bu dışlanma, ayrımcılık ve damgalamaların bir süre sonra öğrencilerde farklı sorunlara yol açtığı ve öğrenciler arasında karşılıklı olarak desteklenen bir arkadaşlık kurmama, kurmak istememe ve arkadaşlık kurmayı reddetme durumunun olduğu araştırmada bulunmuştur. Saracaloğlu (2014) da araştırmasında mülteci öğrencilerin yaşadıkları mahalleleri ve öğrenim gördükleri okulları güvenli görmediklerini, diğer arkadaşları tarafından dışlandıklarını ve dil ve kendini ifade konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir.

Mülteci öğrencilerin yaşadıkları dil yetersizliği, dışlanma, dersi anlamama, öğretmenle ilişki kuramama, arkadaşlık ilişkileri geliştirememe, vb. sorunların onları derse katılım konusunda da etkilediği ve öğrencilerde derse katılmama, derse katılmak istememe, derste başka işlerle uğraşma, çekingen olma gibi davranışların olduğu da araştırmanın sonuçları arasındadır. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) da öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ödev

yapmama, derse ilgi duymama ve devamsızlık yapma konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Yiğit (2015) araştırmasında mülteci öğrencilerin eğitiminde dil, ırk ve inanç farklılığına bağlı gruplaşma, kültürel uyum, okula erişim, aile ilgisizliği, motivasyon eksikliği, derse ilgisizlik, ülkeden ayrı olma ve Türkçe bilmemekten dolayı akademik açıdan başarısız olmanın en belirgin sorunlar olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada ayrıca, mülteci öğrencilerin sosyal hayatta da bazı sorunlarla karşılaştıkları ve bu sosyal hayata dair sorunların öğrencilerin eğitim hayatına da etki ettiği sonucuna varılmıştır. Tanay Akalın (2016) araştırmasında Suriyeli çocukların ekonomik sorunlar yaşadığını, arkadaşlarıyla iletişim kurmada sorun yaşadıklarını ve derse karşı ilgisiz olduklarını belirlemiştir. Mülteci öğrencilerin ekonomik sıkıntılar yaşadıkları, ne kadar uzun süre kalmış olurlarsa olsunlar kendilerini bu çevreye ait hissedemedikleri araştırmanın sonuçlarındandır. Kiang, Supple, Stein ve Gonzalez (2012) de araştırmasında çevreye aidiyetin ve algılanan ayrımcılığın akademik uyumla ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır. Baltacı (2014) araştırmasında mülteci öğrencilerin geldikleri ülkede aidiyet ve uyum problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Şahin (2012) de bireyin sosyal yaşamını ve okul iklimini olumsuz etkileyen göç olgusunun bireylerde aitlik duygusunun oluşmamasına sebep olduğunu belirtmiştir.

5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Kültüre duyarlı eğitim, dil, din, etnik köken, vb. açılardan farklı kültürlerle sahip öğrencilerin deneyimlerini, kültürel öğelerini, çevrelerini ve performansını göz önünde bulundurarak eğitim sürecini sınıfta bulunan tüm öğrenciler için etkin hale getirme çabası olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1995). Kültüre duyarlı bir eğitim ortamı sağlayabilmek için öğretmenlerin tüm öğrencilerin deneyimlerine ve kültürel öğelerine karşı duyarlı olması, kültüre duyarlı eğitim konusunda bilinçli olması ve öğrencilerin deneyimlerinde yola çıkarak öğrenme ortamlarını tüm öğrenciler için hazırlayabilmesi gerekmektedir (Villegas ve Lucas, 2002). Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunların iyileştirilmesi amacıyla kültüre duyarlı eğitim kuramına uygun hazırlanan eylem planları uygulanmış ve bu uygulamalar sonrası; öğrenciler arası etkileşimde, sınıf içi uyum

sürecinde ve sosyal bilgiler dersine katılımı ve dersi öğrenme süreçlerinde iyileşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.1. Öğrenciler arasındaki etkileşimin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucunda mülteci öğrenciler ve sınıfta bulunan ana akım kültürden gelen öğrenciler arasında etkileşimin arttığı ve iletişimin iyileştiği; öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı var olan empati yoksunluğu, dışlama, damgalama, önyargılı davranma, alay etme ve sözlü tartışma gibi davranışlarda azalma olduğu; öğrenciler arasında yardımlaşmanın ve kaynaşmanın ilk defa sağlandığı ve öğrencilerin ortak anılar oluşturdıkları araştırmanın öğrenciler arasındaki etkileşimin geliştirilmesine ilişkin sonuçlarıdır.

Yılmaz (2019) araştırmasında göçün kültürel değişimlerin ana nedeni olduğunu belirtmiş ve farklı kültürlerle sahip mültecilerin geldikleri yerdeki insanlarla bir arada yaşayabilmesi için ya her iki tarafın birbirinin kültürünü benimsemesi (Kabullenme, saygı duyma) ya da bir tarafın diğer tarafın kültürünü benimsemesi (asimilasyon) gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler arasındaki etkileşimin geliştirilmesinde mülteci öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birisinin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda dışlanma, damgalanma, alay edilme, küçümseme olduğu bulgulara dayalı olarak söylenebilir. Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrasında ana akım kültürden gelen öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında mülteci öğrencileri dışlama, damgalama, alay etme, küçümseme gibi davranışlarında azalma olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı davranışlarında iyileşme görülen bir başka sorun ise empati yoksunluğudur. Etkinlikler sonrası, ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin bilgi sahibi oldukça mülteci öğrencilere karşı var olan empati yoksunluğunun azalmaya başladığı görülmüştür. Taneri ve Tangülü (2017) de Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere hoşgörü değerinin kazandırılarak sınıf ortamında yaşanan ayrımların ve ayrılıkların en aza indirilmesi gerektiğini ve bireysel ve kültürel farklılıklara karşı saygının tüm öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tuncel (2017) de kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası öğretmen adaylarının kendi kültürel değerlerini ve öğrencilerinin kültürel deneyimlerini öğrenmeye ilişkin bir farkındalık kazandıklarını ve kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına ilişkin çeşitli stratejiler geliştirdikleri belirlemiştir.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası ortaya çıkan başka bir sonuç ise

mülteci öğrencilere karşı var olan önyargının kırıldığına ana akım kültürden gelen öğrenciler ve öğretmen tarafından ifade edilmesidir. Gruplar arası etkileşim sağlandıkça farklı gruplar birbirini tanıdıkça, bu süreçte önyargılarının azalacağı yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Çöplü, 2019; Kotluk, 2018; Pettigrew ve Trop, 2006; Stephan ve Stephan, 2002). Chicola (2007) da araştırmasında, sosyal bilgiler dersinde öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı sahip olduğu önyargılarının kültüre duyarlı eğitim ile kırıldığını belirlemiştir. Pettigrew ve Trop (2006) çalışmasında gruplar arası etkileşim sürecinde eşit statü, işbirlikli ve yakın ilişki kurmanın önyargıları azaltmada etkili olduğunu ve kişinin bir tehdit unsuru olarak görülmesini engellediğini ifade etmiştir. Çöplü (2019) da farklı kültürden gelen farklı kültürlerden ve ana akım kültürden gelen öğrencilerin okul ve sınıf gibi kuralları belirlenmiş ortamlarda etkileşime girdiklerinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ve etkileşime girdiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan ana akım kültürden gelen öğrenciler kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının mülteci öğrencilerle daha kolay etkileşim kurmayı sağlamasının yanında mülteci öğrencilerin kendilerini tanımlarına da bir fırsat olduğunu dile getirmiştir. Gere, Buehler, Dallavis ve Haviland (2009) da araştırmalarında, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin bir eğitim almamalarının farklı kültürlerle ilişkin önyargılı olmalarına sebep olduğu; ancak kültüre duyarlı eğitime dair uygulamalar yapıldığında bu önyargıların kırılabildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenin kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası kendini mülteci öğrencilere verebileceği fırsatlar konusunda sorguladığı sonucuna varılmıştır. Gorham'ın (2013) araştırmasında da kültüre duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlere mentörlük yapılması ve destek sunulması durumunda öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime yönelik uygulama becerilerinin arttığı anlaşılmıştır.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası öğrencilerin mülteci öğrencilerle yaptığı sözlü tartışmalarda azalmanın olduğu ve öğrencilerin mülteci öğrencilerle yardımlaşmaya başladığı anlaşılmıştır. Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004) araştırmasında kültürel olarak duyarlı öğretimin etkilerine dikkat çekerek sınıflarda çeşitlilik arttıkça çatışmaların ve sözel ve fiziksel şiddete bağlı sorunların da arttığını; fakat kültürel açıdan duyarlı sınıf yönetimi ile bu sorunların çözülebileceğini belirtmiştir. Tuncel (2017) de araştırmasında kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucu öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı farkındalık kazandığını ve onların öğrenmelerine yardımcı olduklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının sadece mülteciler ve ana akım kültüre sahip öğrenciler arasında değil tüm öğrenciler arasında kaynaşmayı sağladığıdır. Sınıftaki öğrenciler, yapılan etkinliklerin sadece mülteci öğrencilerle değil aynı zamanda dördüncü sınıftan beri aynı sınıfta öğrenim gördükleri ama konuşmadıkları arkadaşlarıyla da kaynaşmayı sağladığını belirtmişlerdir. Gay (2014) de kültüre duyarlı eğitim ortamının sağlandığı sınıflarda tüm öğrencilerin etkin olduğunu ve hem kendi kültürleri hakkında hem de diğer arkadaşlarının kültürleri hakkında öğrendiklerini ifade etmiştir.

5.2.2. Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşmeye ilişkin sonuçlar

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşmenin olduğu sonucuna varılmıştır. Mülteci öğrencilerin sınıf içinde işe koşulan etkinlikler sırasında kendini tanıtmaya fırsatı bulduğu için ilk defa kendilerini öğrenci olarak hissettikleri; öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından derslerde görünürlüklerinin arttığı; sınıf içinde ve dışında daha fazla kabul gördükleri ve bu durumun mülteci öğrencilerin özgüvenini de arttırdığı araştırmanın mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşme yaşandığını gösteren sonuçlarıdır.

Araştırmada, mülteci öğrencilerin etkinliklerde kendilerini, ailelerini, ülkelerini ve deneyimlerini anlatma fırsatı bulmalarından mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde söz alma ve kendisi hakkında bir şeylerden bahsetmenin mülteci öğrencileri mutlu ettiği ve sınıf ortamında oluşan iletişim ve etkileşime dahil oldukları görülmüştür. Ayrıca, mülteci öğrenciler kendilerine derslerde söz hakkı verildiğinde ve grup içerisinde görevlendirildiğinde kendilerini ilk defa sınıfta öğrenci olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ladson-Billings (1995) de kültüre duyarlı sınıf ortamları oluşturulduğunda tüm öğrenciler aktif olduğu için sınıfta iletişim ve etkileşiminde önemli derece arttığını belirtmiştir.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine olan ilgisinin artmasını ve mutluluklarını sınıftaki ana akım kültürden gelen öğrencilerin de fark ettiği ve mülteci öğrencilere karşı daha sevecen ve ılımlı davranmaya başladıkları araştırmanın bir başka sonucudur. Ayrıca, arkadaşlarının sınıf içinde kendilerine ılımlı davranmaya başlamaları ve derslerde aktif hale gelmeleri sonrasında mülteci öğrencilerin özgüvenlerini de

arttırmıştır. Artık mülteci öğrenciler sınıf içerisinde araştırmacı işaret etmeden kendiliğinden parmak kaldırmaya ve sorular sormaya başlamışlardır. Evans (2017) yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının farklı kültürlerden bireylerle çalışmasının ve bu konuda kurslara gitmesinin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

5.2.3. Sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenme süreçlerinde iyileşmeye ilişkin sonuçlar

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası ortaya çıkan başka bir bulgu ise etkinliklerin hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımında ve öğrenme süreçlerinde iyileşme sağladığıdır. Mülteci öğrencilerin etkinlikler sürecinde yeni bilgiler öğrenmeleri, derse katılmak istemeleri, anlamadıkları yerlerde parmak kaldırarak derse daha fazla katılmaya başlamaları, etkinliklerin öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına katkıda bulunduğunun anlaşılması ve mülteci öğrencilerle diğer öğrencilerin Sosyal bilgiler dersini daha fazla sevmeye ve bu derste geçen sosyal ve politik konulara daha fazla ilgi duymaya başlamaları araştırmanın sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenme süreçlerinde iyileşmeye ilişkin sonuçlarındandır.

Mülteci öğrenciler ve ana akım kültürden gelen öğrencilerin etkinlikleri “güzel”, “eğlenceli” ve “ilgi çekici” bulmaları; kültüre duyarlı eğitim uygulamalarında derse katılmak istediklerini belirtmeleri ve etkinlikleri yaptıkça sosyal bilgiler dersini daha fazla sevmeye başladıklarını söylemeleri araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğrenciler kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının güzel ve eğlenceli olmasının onları derse katılmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Aronson ve Laughter (2016) da araştırmalarında kültüre duyarlı eğitime dayalı içerik zenginleştirme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ve duyuşsal becerilerini arttığını belirlemiştir.

Mülteci öğrencilerin derste söz almak istedikleri ve derse katılmak istedikleri ve artık daha çok sosyal bilgiler dersine çalışmaya başladıklarını araştırmanın bir başka sonucudur. Phuntsog (2001) araştırmasında farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitiminde kültüre duyarlı eğitimin önemli olduğunu belirtmiş ve katılımcıların kültüre duyarlı eğitime dayalı planlanan derslere ve kurslara katılma konusunda istekli oldukları sonucuna varmıştır. Snider (2015) da araştırmasında kültüre duyarlı eğitim

uygulamalarıyla öğrencilerin okuma ve derse katılma düzeyleri arasında istatistiksel anlamda bir korelasyonun bulunduğunu açıklamıştır. Ayrıca, mülteci öğrenciler kendisine bu fırsatın sağlanmasından memnun olduğunu ve bu durumu ailesiyle de paylaştığını da ifade etmiştir. Diğer yandan, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) araştırmasında, Suriyeli velilerin aksine, Afgan ve İranlı velilerin çocuklarının eğitimiyle daha çok ilgilendiklerini, çocuklarına değer verdiklerini ve öğretmenlerle sık sık görüştiklerini belirtmiştir.

Mülteci öğrencilerin ve diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı algısında da iyileşmelerin olduğu, öğrencilerin yeni bilgiler öğrendiği ve etkinliklerle öğrenmede kalıcılığın sağlandığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Öğrenciler araştırmada derse katılımın yanında sosyal bilgiler dersini sevmeye başladıklarını ve anlatılanların daha çok akılda kaldığını da söylemişlerdir. Çöplü (2019) da farklı kültürlerden ve ana akım kültürden gelen öğrencilerin etkileşime girdiklerinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ve etkileşime girdikleri ve ana akım kültürden gelen öğrenciler kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının mülteci öğrencilerle daha kolay etkileşim kurmayı sağlamasının yanında mülteci öğrencilerin kendilerini tanımlarına da bir fırsat olduğunu dile getirdikleri sonucuna varmıştır.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının mülteci öğrencilere ve diğer öğrencilere gerek iletişim, gerek etkileşim ve uyum gerekse sosyal bilgiler dersini anlama konusunda katkısının olduğu da araştırmada anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmada alanyazınla benzer sonuçlar olmakla birlikte farklı bulgularında belirlendiği görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda bulunan dil yetersizliğinin olduğu, öğrencilerin uyum sorunlarının olduğu, ana akım kültürden gelen öğrenciler tarafından dışlandıkları, derse katılma konusunda sorunların olduğu ve ailelerin öğrencilerle ilgilenmedikleri gibi sorunlar bu araştırmada da bulunmuştur. Ayrıca, bu araştırma sosyal bilgiler dersi temelinde yapıldığından sosyal bilgiler dersine özgü sonuçları da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yabancı oldukları için dersi anlayamadıkları, arkadaşları tarafından küçümsendikleri ve damgalandıkları ve “Suriyeli” şeklinde genellendikleri bu araştırmaya özgü bulgulardır. Diğer yandan nitel araştırmalarda araştırma amacı içerisinde bulunmasa da araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgular da olabilmektedir. Bu araştırmada da her ne kadar mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımı, dersi anlama süreci ve derste kurduğu etkileşimler araştırma amacı içerisinde yer alsada diğer

öğrencilerin de kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sayesinde dersi daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Bu uygulamalar sayesinde sınıf içinde ve dışında hem mülteci öğrencilerle etkileşim artmış hem de ana akım kültürden gelen diğer öğrencilerin kendi içlerinde kaynaşması da artmıştır. Ayrıca, ana akım kültürden gelen diğer öğrenciler de bu şekilde ders işlemenin bilgiyi kalıcı hale getirdiğini ve bu uygulamaların sosyal bilgiler dersine bakış açılarını değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan, alanyazında dikkat çeken ancak bu araştırmada görülmeyen bir bulgu da mülteci öğrencilerin saldırgan davranışlar sergilemesi hatta sınıflarda mülteci öğrenciler tarafından sınıftaki diğer arkadaşlarına yapılan tacize varan davranışların görülmesidir. Bu araştırmada izlenen yedi mülteci öğrenci tarafından böyle bir davranış gözlemlenmemiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmada sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin kültürel etkileşiminin sağlanması ve sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretim süreçlerinin geliştirilmeye çalışılması bağlamında bir iyileşmenin yaşandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, araştırmada, araştırmanın amacı ve alt amaç soruları kapsamı dışında ele alınabilecek farklı sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına yer verilmeli ve tüm öğrencilerin sınıf içerisinde aktif olmasını sağlayacak kültüre duyarlı eğitim ortamları oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlere mülteci öğrencilerin ve ana akım kültürden gelen diğer öğrencilerin akademik başarısını, kültürel yeterliklerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlayacak nitelikte hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında bulunan mülteci öğrencilerin derste etkileşimini sağlama konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına yükseköğretim kurumlarında hizmet öncesi kültüre duyarlı eğitim, çokkültürlü eğitim ve küresel eğitim gibi kültürel etkileşimi arttırıcı zorunlu ve seçmeli dersler verilmelidir.
- Mülteci öğrencilere sınıf içerisinde kendilerini tanıtmaya ve kültürlerini aktarabilme fırsatı verilmelidir.
- Ana akım kültürden gelen diğer öğrencilerin toplumun mülteci öğrencilere karşı

bakışından etkilendiği dikkate alınarak, öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymasını sağlayacak ve mülteciler hakkında genel yargılara varmasını engelleyecek sınıf içi etkinliklere yer verilmelidir.

- Bu araştırma, devlet okullarında mülteci öğrencilerin kendini ifade edecek kadar Türkçe bildiği ve ana akım kültürden gelen diğer öğrencilerin ve mülteci öğrencilerin aynı ortamda eğitim aldıkları sınıfta yapılmıştır. Ancak, araştırma sürecinde hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin de okullarda eğitim almaya çalıştığı görülmüştür. Bu nedenle, Türkçe bilmeyen mülteci öğrencilerin mevcut durumlarını ve kültürel farklılıklarını dikkate alacak farklı çalışmalar da yapılmalıdır.
- Bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada önce Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim sağlanmasında karşılaşılan sorunlar belirlenmiş; daha sonra bu sorunlar iyileştirilmeye çalışılmıştır. Ancak alanyazında, bu tür çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, genelde öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlilikleri üzerine araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Kültüre duyarlı eğitim yaklaşımının okullarda bir gereklilik olduğunun dikkate alınması için uygulamalı çalışmalara daha çok yer verilmelidir.
- Bu araştırma, sorun belirleme aşamasında gözlenen dört sınıf, üç öğretmen ve yedi mülteci öğrenci ve uygulama sürecinde bir sınıf, bir öğretmen ve iki mülteci öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada, kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrasında bir iyileşmenin yaşandığı görülmüştür. Ancak, iyileşmenin bir süreç olduğu düşünülürse bu sürecin sürdürülebilir olması için eğitim sisteminin kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına önem vermesi ve öğretim programları aracılığıyla sürekliliğin sağlanmasına çalışılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Abandan-Unat, N. (2017). Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa (3. Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akçadağ, E. (2012). Yasadışı göç ve Türkiye. İstanbul: Bilgesam Yayınları.
- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-83.
- Akpınar, M. (2018). Analysis of refugee students' interest, attitudes and learning in social sciences lessons from the perspectives of teachers and students. *Sustainable Multilingualism*, 12 (1), 130-151.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5 (20), 292-303.
- Akşit, B. (1998). İç göçlerin nesnel ve öznel toplumsal tarihi üzerine gözlemler: Köy tarafından bir bakış. *Türkiye'de İç Göç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı* (6-8 Haziran, 1998, Bolu-Gerede) Bildiriler Kitabı. Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. and Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57, 283-299.
- Allen-Mearis, P. and Montgomery, K. L. (2014). Global trends and school-based social work. *Children & Schools*, 36 (2), 105-112.
- Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1993). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Aronson, B. and Laughter, J. (2015). The theory and practice of culturally relevant education a synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 1-44.
- Arslan, F. ve Göksoy, B. (2017). *Tuşba ve ipekyolu örnekleminde mülteci çocuklar üzerine bir araştırma: Uluslararası Göç ve Mülteci Sorununun Çözümünde Kamu Yönetiminin Rolü*. 28-30 Eylül 2017. Elazığ. 436-449.

- Aslan, E. (2015). Zorunlu göç, değişim ve süreklilikler: Diyarbakır’da kadın dindarlığı. *Folklor/Edebiyat*, 21 (81), 55-74.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar – Yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25 (1), 89-108.
- Atasü-Topçuoğlu, R. (2016). Düzensiz göç: Küreselleşmede kısıtlanan insan hareketliliği. (Der: S. G. Ihlamur-Öner, N. A. Şirin Öner). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 501-509). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, H. (2013). *Dünya’da ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bağlı, M. (2005). *Türkiye’de göç ve kentleşme*. (Çev: M. E. Özben). 8-11 Aralık *Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, H. H. ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6 (2), 238-257.
- Baker, R. (2011). The great migration’s impact on the education of Southern-born African Americans. <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic881224.files/Baker%20The%20Great%20Migration%20and%20Schooling.pdf>.
- Bakırtaş, T. ve Kandemir, O. (2010). Gelişmekte olan ülkeler ve beyin göçü: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 961-974.
- Baldwin-Edwards, M. (1998) Where free markets reign: Aliens in the twilight zone. *South European Society and Politics*, 3 (3), 1-15.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kıbrıs: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Banks, J. A. (1991). A curriculum for empowerment, action, and change. C.E. Sleeter (Editör), *Empowerment through multicultural education* (s. 125-141). Albany: State University of New York Press.

- Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Barber, J. P. and Walczak, K. K. (2009). *Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research*. The Meeting of the American Educational Research Association (AERA), California.
- Baritçi, F. (2017). Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyum süreci üzerine bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi, Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 227-245.
- Bartram, D., Poros, M. V. and Monforte, P. (2017). *Göç meselesinde temel kavramlar* (1. Baskı). Ankara: Hece Yayınları.
- Başaran, F. (1972). Türkiye’de beyin göçü sorunu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 10, 133-153.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Betts, A. (2017). *Zorunlu göç ve küresel politika* (1. Baskı). Ankara: Hece Yayınları.
- Bilgili, A., Aydoğan, F. ve Güngör, C. (1997). Doğu Anadolu Bölgesi’nde zorunlu göç olgusunun sosyolojik çözümlemesi: Van örneği. *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi (Toplum ve Göç)*, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2013). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson.
- Bosch-Supan, A. (1987). *The role of education: Mobility increasing or mobility impeding?* NBER Working Paper No: 2329.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*. 11 (4), 123-158.

- Bredekamp, S. and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 80-97.
- Castles, S. and Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (1. Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chicola, N. A. (2007). A view beyond tolerance: Teacher candidate experiences with culturally responsive education. *International Journal of Learning*, 14 (8), 211-219
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Ciğerci-Ulukan, N. (2008). *Göçmenler ve işgücü piyasası: Bursa'da Bulgaristan göçmenleri örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coe, M. D. (2017). *America's first civilization*. New Word City.
- Costello, P. J. (2003). *Action research*. A&C Black.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar, *SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, İstanbul.
- Crane, P. and O'Regan, M. (2010) *On PAR: Using participatory action research to improve early intervention*. Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government, Canberra.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, evaluating, quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California: California Association for Bilingual.
- Çağırkan, B. (2016). Göç, hibrit kimlik ve aidiyet: Yeni toplumlar, yeni kimlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (8), 2613-2623.
- Çakmak, H. (2010). *Uluslararası insani sorunlar* (1. Baskı). Ankara: Kripto Yayınları.

- Çam, F. (2014). Avrupa Birliği göç politikaları: Makedonya, Bulgaristan, Türkiye. Ankara: Alter.
- Çelik, F. (2006). İç göçlerin itici ve çekici güçler yaklaşımı ile analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27, 149-170.
- Çelik, C. (2008). Almanya’da Türkler: Sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Kültür Ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 105-142.
- Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Deniz, A. (2012). *Rusya’dan Antalya’ya ulusaşırı göç ve bu göçün sosyo-mekânsal sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 175-204.
- Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The learning organization*, 9 (4), 159-170.
- Dinçer, O. B., Sema K. ve Hale Y. (2013). Göçün ikinci yılında Suriyeli savaş mağdurları. *Analist Dergisi*, 25, 18-26.
- Docquier, F. and Rapoport, H. (2004). *Skilled migration: The perspective of developing countries*. Washington DC: The World Bank.
- Doğan, V. (2008). *Türk vatandaşlık hukuku* (8. Basım). Ankara: Savaş Yayınevi.
- Dönmez Kara, C. Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye’nin politikaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Düvell, F. (2011). Paths into irregularity: The legal and political construction of irregular migration. *European Journal of Migration and Law*, 13, 275-295.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press: Milton Keynes.
- Eker, K. (2008). *Türkiye’de yasa dışı göç sorunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 9-22.
- Ekiz, D. (2013). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*, 153.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Erdoğan, M. (2015). Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi*. <http://www.hugo.hacettepe.edu.tr/HUGO-RAPOR-TurkiyedekiSuriyeliler.pdf>. (Erişim Tarihi:22.09.2017).
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17- 30.
- Erkan, R. ve Erdoğan, M Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9 (9), 79-90.
- Erol, M. ve Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24 (1), 47-68.
- European Union [E.U.] (2012). *Migration and education*. Conference Proceeding Book, Larnaca, 15 –17 October.
- European Union-Migrant Integration Policy Index [EU-MIPEX] (2014). *Migrant integration country report*. <http://www.mipex.eu/turkey>
- Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in hawaii*. Walden University: Unpublished PhD thesis
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve uluslararası toplumsal alanlar*. Bağlam Yayıncılık.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Ferris, E. and Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background*

- paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.*
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji nedir?* (5. Baskı). Ankara: Atilla Kitabevi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hall.
- FRONTEX (2018). *Risk analysis for 2018*. Varşova: FRONTEX.
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative studies in education*, 6, 613-629
- Gay, G. (2014). Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama (2. Baskı). Hasan Aydın (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. E., Mills, E. and Airasian, P. W. (2009). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (9rd ed.). New Jersey: Pearson
- Genç, Y. ve Kara, H. Z. (2016). İç göç sürecinde birey rollerinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 31-40.
- Gere, A. R., Buehler, J., Dallavis, C. ve Haviland, V. S. (2009). A visibility project: Learning to see how preservice teachers take up culturally responsive pedagogy. *American Educational Research Journal*, 46(3), 816–852.
- Gezgin, M. F. (1994). *İşgücü göçü ve Avusturya'daki Türk işçileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Giani, L. (2006). *Migration and education: Child migrants in Bangladesh*. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252>. (Erişim Tarihi: 28.09.2017).
- GİGM (2019). *Şartlı mülteci*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/sartli-multeci_409_546_550. (Erişim Tarihi: 20.11.2017)
- Ginsberg, M. and Wlodkowski, R. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı.
- Goodwin, A. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, 34(2), 157-171.

- Gorham, J. J. (2013). Examining culturally responsive teaching practices in elementary classrooms. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina. ABD.
- Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika'daki Türklerin dil kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/2, 63-88
- Göktuna Yaylacı, F. (2016). Göçler çağında sosyal hizmetler, göçe ilişkin temel kavramlar ve kuramsal yaklaşımlar. F. Göktuna Yaylacı (Ed.), *Göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet* içinde (s. 2-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Göktuna Yaylacı, F. (2017). Eskişehir yerel basınında “Mülteciler” ve “Suriyeliler”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Güllüpınar, F. (2016). Göç ve uyum politikaları. F. Göktuna Yaylacı (Ed.), *Göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet* içinde (s. 24-50). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gülüm, K. ve Akçalı, H. (2017). Balıkesir'deki mülteci çocukların eğitim sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Afro-Avrasya Özel Sayısı, 127-136.
- Günay, E., Atılgan, D. ve Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 37-60.
- Günel, E. ve Pehlivan, A. (2017a). Sosyal bilgiler ders kitaplarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi. *International Congress of Eurasian Social Studies (ICOESS)*, Antalya: Mersin Üniversitesi.
- Günel, E. ve Pehlivan Yılmaz, A. (2017b). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı kültürden gelen çocuklarla deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES VI)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

- Gürbüz, Ş. (2006). Kırdan kente zorunlu göçün nedenleri ve sonuçları. *Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler*, 8-11 Aralık 2005. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi. 211-214.
- Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli’de yaşam koşulları. *Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-36.
- Hakverir, B. (2019). *Schengen’den Stockholm’e insan hakları bağlamında Avrupa birliği göç politikaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halıcı, E. ve Balanuye, Ç. (2006). Sürdürülebilir gelişme beyin göçü ve bilişim “Felsefi bir perspektif”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 21-29.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Allyn & Bacon.
- Heywood, A. (2013). *Küresel siyaset* (1. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211.
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.
- Hoşgör, Ş. (1998). Türkiye’de kantitatif yöntemlerle dolaylı göç tahminleri, sorunlar ve yaklaşımlar. *Türkiye’de İç Göç, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları*, 104-124.
- Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical reflection, *Theory into Practice*, 42(3), 159–202.
- International Organization for Migration [IOM] (2010). *World migration report 2010: The Future of Migration: Building Capacities for Change*.
- İçduygu, A. (2006). *Türkiye – Avrupa birliği ilişkileri bağlamında uluslararası göç tartışmaları* (Yayın No: TÜSİAD-T/2006-12/427). İstanbul: TÜSİAD.
- İçduygu, A. (2012). *Türkiye’de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- İçduygu, A. ve Damla, B. A. (2012). *Türkiye’de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü Türkiye.

- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayını.
- İçduygu, A. ve Kirişçi, K. (2009). *Turkey's international migrationin transition, land of diverse migrations*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- İçduygu, A. ve Ünal, T. (1998). Türkiye'de iç göç: Sorunsal alanları ve araştırma yöntemleri. *Türkiye'de İçgöç*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, M. (2016). Türkiye'de göç, göçmen ve sığınmacılar. F. Göktuna Yaylacı (Editör). *Göçmen ve sığınmacılara sosyal hizmet içinde* (52-81). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karataş, K. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olması açısından incelenmesi. *4th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI – 2016) 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI/EPOK-2016)*, Dicle Üniversitesi, 27-30 Ekim 2016, Antalya.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, K. and Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2 (2), 47-57
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 215-220.
- Kaya, A. (2014). Uluslararası göç teorileri bağlamında yeni göç türlerini anlamaya çalışmak: Türkiye'de “Yabancı” ve “Öteki” olmak. . M. Tuna (Editör). *Türkiye ve Yeni Uluslararası Göçler* (ss. 13-37) içinde, Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo- kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84- 110.

- Kaysılı, A. (2014). Connection between Migration Phenomenon and Education in Emirdag. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 267.
- Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Singapore: Springer.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Kınık, K. (2010). Göç, sürgün ve iltica. *Hayat Sağlık Dergisi*, 2, 36-39.
- Kiang, L., Supple, A. J., Stein, G. L. and Gonzalez, L. M. (2012). Gendered academic adjustment among Asian American adolescents in an emerging immigrant community. *Journal of Youth And Adolescence*, 41 (3), 283-294.
- Kidd, J. K., Sanchez S. Y. and Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316-329.
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77, 260-267.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 3-19.
- Kotluk, N. (2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kunst, J. R., Thomsen, L., Sam, D. L. and Berry, J. W. (2015). “We are in this together” common group identity predicts majority members’ active acculturation efforts to integrate immigrants. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41 (10), 1438-1453.
- Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı, *AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 231-251.
- Kymlicka, W. (2012). Çok kültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, LXX (2), 297-332.

- Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. C.A. Grant (Editör). *Research and multicultural education* içinde (pp. 106-121). London: Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465–491.
- Ladson-Billings, G. (2006). “Yes, but how do we do it?” Practicing culturally relevant pedagogy. J. Landsman ve C. W. Lewis (Editör). *White teachers/diverse classrooms: a guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism* içinde (s. 29-41). Sterling, VA: Stylus.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), p. 74-84.
- Lenski, S., Crumpler, T. P., Stallworth, C. and Crawford, K. M. (2005). Beyond awareness: Preparing culturally responsive pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 32, 85- 100.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Marfouk, A. (2008). International migration and brain drain from developing countries. *Université Libre De Bruxelles (ULB) Austrian Research Foundation For International Development Conference*, Viyana.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. and Taylor, J.E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirilmesi. *Göç Dergisi*, 1 (1), 11-46.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015*.http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. 5. 6. ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Boston: Pearson.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Namatovu, W. K. (2015). *Middle school mathematics teachers' understanding of culturally relevant and responsive teaching practices: A qualitative study*. Doctoral dissertation. ABD: University of Toledo.
- Nguyen, A. M. D. and Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (1), 122-159.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD, (2012). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, PISA, OECD Publishing.
- Olneck, M. R. (2004). Immigrants and education in the United States. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Ed), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2. Baskı) içinde (s. 381- 403), San Francisco: Jossey-Bass.
- Ortaylı, İ. (2006). Genel göç olgusu. *8-11 Aralık 2005 Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler* (8-11 Aralık 2005). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi, 17-22.
- Özcan, M. (2016). Avrupa Birliği'nin Suriyeli mülteci politikasına eleştirel bir bakış. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 12 (36), 4-8.
- Özdemir, H. (2012). Türkiye'de iç göçler üzerine genel bir değerlendirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 30(11), 1-18.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 185-219.
- Özerim, G. (2014). Avrupa'da göç politikalarının ulusüstüleşmesi ve bir güvenlik konusuna dönüşümü: Avrupa göç tarihinde yeni bir dönem mi?. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 11-48.

- Özgür, N. (2016). Modern Türkiye'nin zorunlu göçmenleri: Muhacirler, iskanlılar, mübadiller, islamlar, soydaşlar, "G" grubu, mülteciler, "Tekne mültecileri". (Der: S. G.İhlamur-Öner, N. A. Şirin Öner). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramları, Tartışmalar* (199-216), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztaş, C. ve Zengin, E. (2006). Göç ve Azerbaycan. *Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler. 8-11 Aralık 2005*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi, 65-75.
- Öztürk, T. (2015). Mülteciler. A. Öcal (Ed.). *Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Bilgiler içinde* (s. 72-90). Ankara: Pegem A.
- Özyakışır, D. (2013). *Göç-kuram ve bölgesel bir uygulama* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Paksoy, E.E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Papademetriou, D. (2005). *Education and immigrant integration in the United States and Canada*. Proceedings of Conference, The Migration Policy Institute.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (Çev: B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Patiadino J. M. (2008). Identifying a theoretical perspective to meet the educational needs of twice-migrated sudanese refugees. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 197-204.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem A.
- Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *American Social Review*, 23 (3), 256-266.
- Pettigrew, T. F. And Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90 (5), 751.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think? *Intercultural Education*, 12 (1), 51-64.
- Pigozzi, M. J. (1999). *Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach*. New York: UNICEF.

- Prater, M. A. and Devereaux, T. H. (2009). Culturally responsive training of teacher educators. *Action in Teacher Education*, 31(3), 19-27
- Rajagopal, K. (2011). *Create Success!* ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/111022/chapters/Culturally-ResponsiveInstruction.aspx>. (Erişim Tarihi: 05.10.2017).
- Robinson, G. (2010). Culturally responsive beliefs and practices of general and special education teachers implementing Response to Intervention in diverse elementary schools. Unpublished PhD Thesis. The University of North Carolina at Greensboro.
- Roxas, K. (2011), Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students, *Urban Education*, 46(3), 513-548.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65- 81.
- Salili, F. ve Hoosain, R. (Eds.). (2006). *Religion in multicultural education*. IAP.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, A. (2008). Türkiye'de iç göç: Fiziksel, sosyal ve ekonomik sonuçları. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 37, 1-18.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 208-229.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13.

- Schoen, S. F. ve Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 7(1), 26-29.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma. Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Seydi, A. R. (2013). “Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: It is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Silverman, S.K. (2010). What is diversity? An inquiry into pre-service teachers' beliefs. *American Educational Research Journal*, 47, 292-329.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K. O. (2008). Teaching in the era of no child left behind: Preservice teachers' self? efficacy beliefs and teaching concerns. *Multicultural Learning and Teaching*, 3(2).
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L. and Starker, T. V. (2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1).
- Skepple, R.G. (2011). Developing culturally responsive preservice teacher candidates: implications for teacher education programs. Phd Thesis, Eastern Kentucky University, ABD
- Snider, K. A. (2015). The relationship between in-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs, instructional practices 187 (class), and student outcomes in the urban school setting. University of MissouriKansas City: Unpublished PhD thesis.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Spencer-Rodgers, J. and McGoven, T. (2002). Attitudes towards the culturally different: the role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (6), 609-631.
- Stephan, C. W. and Stephan, W. G. (2002). Cognition and affect in cross-cultural relations. *Handbook of international and intercultural communication*, 2, 127-142.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson
- Suriye Kriz Faaliyet Raporu (2013). <https://www.ihh.org.tr/public/publish/0/83/2013-suriye-raporu-mayis-2011-haziran-2013-sur.pdf>. (Erişim Tarihi: 25.10.2017).
- Szente, J., Hoot, J. and Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi [An evaluation of primary school 4th grade students' views on refugees]. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 9(25), 187-214.
- Taşcı, F. (2009). Bir sosyal politika sorunu olarak göç. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 10, 177-204
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 61-67.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Thompson, L. R. (2012). Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students, University of Phoenix: Doctoral dissertation.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü* (1. Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Tolay, J. (2014). The legal framework of asylum policy in Turkey: Towards more protection?”, (Ed. N. Ö. Baklacioğlu ve Y. Özer), *Migration, Asylum and Refugees In Turkey: Studies in Control of Population at the Southeasten Borders of the EU*, The Edwin Mellen Press, New York.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Töre, N. (2016). *Uluslararası göç hukuku* (1. Basım). Ankara: Turan Kitabevi.
- Tuna, M. ve Özbek, Ç.. (2014). Uluslararası göçlerin yeni kategorileri, ulus-devlet ve aidiyet: Türkiye’deki yabancı yerleşimcilerin toplumsal entegrasyonları. M. Tuna (Editör). *Türkiye ve yeni uluslararası göçler*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1317–1344.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Tümtaş, M. S. (2009). Yoksulluktan yoksunluğa göç: Marmaris ve Mersin örnekleri, *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 5, 111-134.
- Tümtaş, M. S. ve Çelikkaleli, Ö. (2014). Kente göç sosyal dışlanmışlık ve ergenlerdeki psikolojik belirtileri. A. Keçeli ve Ş. Çelikoğlu, (Ed.) *Kent Çalışmaları I içinde* (s. 41- 66), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/>.
- Türkyılmaz, A., Çay, A. ve Avşar, B. Z. (1998). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu’dan terör nedeniyle göç eden ailelerin sorunları*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2018). *World migration report 2018*. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.
- UNESCO (2015). *EFA global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNHCR (2015). Türkiye’de mülteciler ve sığınmacılar. <http://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>. (Erişim Tarihi:

05.11.2017).

- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- Van Den Berg, O. (2001). The ethics of accountability in action research. J. Zeni (Ed.), *Ethical Issues in Practitioner Research* içinde. New York: Teachers College Press.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st Century Education: A Reference Handbook*, 2, 49-57.
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J. and Bowling, A. (2000). Being alone in later life: Loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, 10(4), 407-417.
- Villegas, A. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Watkins, P. G., Razee, H. and Richters, J. (2012). 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56(2), 126-141.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., and Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of teacher education*, 55(1), 25-38.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 1056-1062. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/227.pdf>. (Erişim Tarihi: 05.11.2017).
- Yaylacı, A. F. (2016). Göçmen ve sığınmacılarla Sosyal hizmetler: Eğitim. F. Göktuna Yaylacı (Ed.), *Göçmen Ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet* içinde (182-207).

Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yazan, Y. (2016). Avrupa Birliği'nin yasadışı göç politikası: Türkiye örneği çerçevesinde insan hakları sorunsalı. İstanbul: Milenyum Yayınları.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704.

Yılmaz, A. (2015). Uluslararası göç ve Türkiye: Türkiye'deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 49, 475-493.

Yılmaz, A. (2019). *Seçilmiş yerel yöneticilerin (muhtarların) bakış açısıyla Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin kente sosyo-ekonomik etkileri: Elazığ örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, A. ve Mustafa, R. (2014). 1992 sonrası Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç, iskân ve uyum sorunlarına ilişkin bir araştırma: Bursa örneği. *Studies of the Ottoman Domain*, 6(4), 1-19.

Yiğit, M. F. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ziya, O. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *TBB Dergisi*, 99, 229-240.

EKLER

- EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma Onayı
- EK-2. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni
- EK-3. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu
- EK-4. Veli İzin Formu
- EK-5. Veli Bilgi Notu
- EK-6. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu
- EK-7. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- EK-8. Öğretmen Görüşme Formu
- EK-9. Öğrenci Görüşme Formu
- EK-10. Öğrenci Günlüğü Formu
- EK-11. Sınıf Gözlem Formu
- EK-12. Geçerlik Komitesi Tutanağı Örneği
- EK-13. Video Kontrol Listesi

EK-1 Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma Onayı

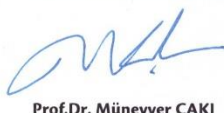
Evrak Kayıt Tarihi: 14.12.2017

Protokol No: 140214

Tarih: 27.12.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Göçmen Çocuklarla Etkileşim
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Elvan GÜNEL
TEZ YAZARI:	Ayşegül PEHLIVAN YILMAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK -2 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Dayalı Eğitim Uygulamaları: Göçmen Çocuklarla Etkileşim
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öğretmen Görüşme Formu, Öğrenci Görüşme Formu, Sınıf Gözlem Formu, Örnek Ders Planı,
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı	Gereğesi :

KOMİSYON

31/07/2018
Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
E. Senay DOĞANER
Öğretmen

EK-3 Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “*Sosyal bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim*” başlıklı bir araştırma çalışması olup “ Mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak” amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Elvan GÜNEL ve Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ tarafından yürütülmektedir. Bu araştırma ile mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşim ve uyumun sağlanmasına ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağlanacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sınıf içi gözlem, bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi uygulamalar yapılarak sizden veriler toplanacaktır
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nden Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

C Blok No: 327

Cep Tel: 0553 6368476

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih

EK-4 Veli İzin Formu

Bu çalışma, “*Sosyal bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim*” başlıklı bir araştırma çalışması olup “ Mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak” amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Elvan GÜNEL ve Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ tarafından yürütülmektedir. Bu araştırma ile mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşim ve uyumun sağlanmasına ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağlanacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sınıf içi gözlem, bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi uygulamalar yapılarak öğretmen ve öğrencilerle veriler toplanacaktır
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Yine de çocuğunuzun uygulamaya katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nden Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

C Blok No: 327

Cep Tel: [0553 6368476](tel:05536368476)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5 Veli Bilgi Notu

Bu çalışma, “*Sosyal bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim*” başlıklı bir araştırma çalışması olup “Mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak” amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Elvan GÜNEL ve Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ tarafından yürütülmektedir.

Bu araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma izinleri alınmıştır. Ayrıca okul yönetiminden ve öğretmenlerden de gerekli izin alınmıştır. Araştırma boyunca Sosyal bilgiler öğretmeni de sınıfta olacaktır.

Araştırmacı tarafından 1 yıl boyunca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında gözlem yapılmış ve mülteci öğrencilerle Türkiye’de yaşayan öğrenciler arasında bir uyum sorununun bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okuldaki öğrenciler sadece mülteci öğrencilerle değil sınıfa sonradan gelen diğer öğrencilerle de uyum problemleri yaşamaktadır. Bu sorunun ortadan kaldırılması adına sınıfta drama, rol oynama, görsel kültür, film izleme, resim yapma gibi çeşitli etkinlikler yapılacak ve öğrencilerin birbiriyle etkileşim ve iletişime girmesi sağlanacaktır. Bu etkinlikler bütün sınıfa kapsayacak ders anlatımı da etkinlikler içine dahil edilecektir. Çocuğunuzun veya sizin rahatsızlık hissedeceğiniz bir durum olduğunda istediğiniz zaman çocuğunuz araştırmadan çekilebilir. Bu durumda çocuğunuza ait veriler araştırmada kullanılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

EK-6 Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “*Sosyal bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim*” başlıklı bir araştırma çalışması olup “ Mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmak” amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Elvan GÜNEL ve Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ tarafından yürütülmektedir. Bu araştırma ile mülteci öğrencilerin de bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşim ve uyumun sağlanmasına ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağlanacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sınıf içi gözlem, bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi uygulamalar yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nden Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

C Blok No: 327

Cep Tel: 0553 6368476

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-7 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Kendinizden bahseder misiniz?
2. Mülteci öğrencileri derse etkin hale getirmek için neler yapıyorsunuz?
3. Sizce sınıf içerisinde bütün öğrenciler birbirleriyle iletişim halindeler mi?
4. Diğer öğrencilerle mülteci öğrencilerin etkileşimini sağlamada en çok hangi konularda sıkıntı yaşıyorsunuz? (Sosyal bilgiler ders konuları)
5. Diğer öğrencilerle mülteci öğrencilerin ilişkilerinde dikkatinizi çeken olumlu ya da olumsuz davranışlar neler?
6. Diğer öğrencilerle mülteci öğrencilerin etkileşim halinde olduğu bir sınıf ortamı oluşturma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Kendinden bahseder misin? (Yaş, memleket, vb.)
2. Diğer arkadaşlarınla iletişim kurmada sorun yaşıyor musun?
3. Sosyal bilgiler dersinde en çok hangi konuyu seviyorsun? Neden?
4. Sosyal bilgiler dersinde en çok hangi konuda zorlanıyorsun? Neden?
5. Sence bir Sosyal bilgiler dersi nasıl olmalı?
6. Sınıfında bulunan mülteci arkadaşlarınla ilişkin nasıl? (Diğer öğrenciler için)

EK-8 Öğretmen Görüşme Formu

Değerli meslektaşım,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde görev yapmaktayız. “Sosyal bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim” başlıklı bir araştırma yapmayı planlamaktayız. Bu araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerin de bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmaktır. Bu araştırma kapsamında sizin dersinde sınıf içi gözlem ve uygulamalar yapmayı ve bu uygulamalarla ilgili olarak yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapmayı istiyoruz. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı, sınıf içi uygulamalarda da video kullanacağız. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacaktır. Ayrıca, istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Sosyal bilgiler eğitiminde kültürlerarası etkileşim gibi önemli bir konuda vereceğiniz bilgiler ve araştırmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı

Doç. Dr. Elvan GÜNEL

Araştırmacı

Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Görüşme Soruları

1. Kendinizden bahseder misiniz?
2. mülteci öğrencileri derse etkin hale getirmek için neler yapıyorsunuz?
3. Sizce sınıf içerisinde bütün öğrenciler birbirleriyle iletişim halindeler mi?
4. Diğer öğrencilerle mülteci öğrencilerin etkileşimini sağlamada en çok hangi konularda sıkıntı yaşıyorsunuz? (Sosyal bilgiler ders konuları)
5. Diğer öğrencilerle mülteci öğrencilerin ilişkilerinde dikkatinizi çeken olumlu ya da olumsuz davranışlar neler?
6. Diğer öğrencilerle mülteci öğrencilerin etkileşim halinde olduğu bir sınıf ortamı oluşturma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK-9 Öğrenci Görüşme Formu

Değerli öğrenci,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nde görev yapmaktayız. **“Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim”** başlıklı bir araştırma yapmayı planlamaktayız. Bu araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerin bulunduğu Sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümünde kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmaktır. Bu araştırma kapsamında sınıf içi gözlem ve uygulamalar yapmayı ve bu uygulamalarla ilgili olarak yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapmayı istiyoruz. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı, sınıf içi uygulamalarda da video kullanacağız. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacaktır. Ayrıca, istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Sosyal bilgiler eğitiminde kültürlerarası etkileşim gibi önemli bir konuda vereceğiniz bilgiler ve araştırmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı

Araştırmacı

Doç. Dr. Elvan GÜNEL

Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Görüşme Soruları

1. Kendinden bahseder misin? (Yaş, memleket, vb.)
2. Diğer arkadaşlarınla iletişim kurmada sorun yaşıyor musun?
3. Sosyal bilgiler dersinde en çok hangi konuyu seviyorsun? Neden?
4. Sosyal bilgiler dersinde en çok hangi konuda zorlanıyorsun? Neden?
5. Sence bir Sosyal bilgiler dersi nasıl olmalı?
6. Sınıfında bulunan mülteci arkadaşlarınla ilişkin nasıl? (Diğer öğrenciler için)

EK-10 Öğrenci Günlüğü Formu



ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

Ad/ Soyadı:

Tarih:

Sevgili çocuklar;

Günlüğünüzü doldururken ders boyunca yaptığınız etkinlikler içinde **eksik olarak gördüğünüz** ya da **hoşunuza giden** çalışmaları ve davranışları da göz önünde bulundurunuz.

Sevgiler...

1. Bugünkü sosyal bilgiler dersinde neler öğrendin?

.....
.....

2. Bugünkü sosyal bilgiler dersinde seni eğlendiren ya da üzen davranışlar nelerdi?

.....
.....

3. Bugün sosyal bilgiler dersinde önceden yapmadığın ne yaptın?

.....
.....

4. Bugün sosyal bilgiler dersinde hangi arkadaşlarınla iletişim kurdun?

.....
.....

5. Arkadaşlarınla sosyal bilgiler dersinde birlikteyken ne hissettin?

.....
.....



EK-11 Sınıf Gözlem Formu

AYRINTILI GÖZLEM FORMU		
Yer:		Gözlem No:
Tarih:		Sayfa No:
Saat: (Başlangıç-bitiş)		Verinin Türü:
Gözlemin Amacı:		
Kodlamalar	Betimsel veri	Görüşler
Sayfa Yorumu:		

EK-12 Geçerlik Komitesi Tutanağı Örneği

AYŞEGÜL PEHLİVAN YILMAZ'IN DOKTORA TEZİ VE ARAŞTIRMA PROJESİ TOPLANTI TUTANAĞIDIR.

TOPLANTI NO	: 1
TOPLANTI TARİHİ	: 08.03.2019
TOPLANTI YERİ	: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
TOPLANTI SAATİ	: 10:00
TOPLANTIYA KATILANLAR	: Prof. Dr. Handan DEVECİ Doç. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL Doç. Dr. Elvan GÜNEL (Danışman) Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

GÜNDEM:

1. İlk geçerlik komitesi kapsamında araştırma sürecinin görüşülmesi
2. Yapılan ve yapılacak olan etkinliklerin görüşülmesi
3. Çalışmanın amacı doğrultusunda izlenecek yolların görüşülmesi
4. Uygulama yapılacak gün ve saatlerle geçerlik komitesi toplantı günlerinin görüşülmesi
5. Uygulama sürecine dahil edilebilecek veri toplama araçlarının görüşülmesi

GÜNDEM MADDELERİNİN GÖRÜŞÜLMESİ

1. Araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda sınıfta uygulanması gereken kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin nasıl ve neden yapılacağı üzerinde görüşüldü.
2. Etkinliklerin bazılarının sınıf dışı etkinlik olarak hazırlanması ve okul bahçesinde ya da parkta yapılmasına, ayrıca sınıf içersine kaynak kişi getirilebileceğine karar verildi.
3. Araştırma ile ilgili toplantıların haftalık olarak yapılacağını, verilerin de haftalık olarak inceleneceğini belirtildi.
4. Araştırmanın öncesi ve sonrasında uygulanmak üzere çatışma çözme becerisini, Sosyal bilgilere ilişkin tutumu ya da mülteci öğrencilere ilişkin tutumu ölçen ölçeklerin taranmasına ve bu ölçeklerin takip edilen hafta içerisinde tarafımıza gösterilmesine karar verildi.
5. Uygulanan etkinliklerin kendi içerisinde değerlendirmesinin nasıl yapılacağı ve drama öncesi ve sonrası yapılacak değerlendirmeler üzerinde konuşuldu.

Prof. Dr. Handan DEVECİ
GÜNEL

Doç. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Doç. Dr. Elvan

Jüri Üyesi

Jüri Üyesi

Tez Danışmanı

Arş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ
Doktora Tez Öğrencisi

EK-13 Video Kontrol Listesi

	Evet	Kısmen	Hayır
Dikkat çekme etkinliği yapıldı.			
Öğrenciler derse karşı güdüldü.			
Demokratik bir ortam oluşturuldu.			
Öğrencilere pekiştireç verildi.			
Ders öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun işlendi.			
Öğrencilerin derse katılımı sağlandı.			
Öğrencilerin sorularına cevap verildi.			
Derste günlük yaşam ile ilgili örnekler verildi.			
Sınıf kontrolü sağlandı.			
Öğretim süreci ders planına uygun biçimde gerçekleştirildi.			
Yapılan etkinlikler ders kazanımına uygundu.			
Mülteci öğrenciler etkinliğe dahil edildi.			
Mülteci öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla etkileşim kurması sağlandı.			
Mülteci öğrencilere derste söz hakkı verildi.			
Öğrencilerin yanlış bilgileri düzeltildi.			
Derste öğretilenler özetlendi.			
Öğretim sürecine ilişkin değerlendirme yapıldı.			
Öğrenci günlükleri yazdırıldı.			

Adı ve Soyadı:

Tarih:

Yer: Eğitim Fakültesi C Blok No: 327

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Ankara/1986

E-posta : aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Deneyim:

2014-2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

2007-2011, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı

2013- Devam ediyor, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi

Yayınları ve/veya Bilimsel Sanatsal Faaliyetleri

Makaleler:

Yeşiltaş, E. ve Pehlivan, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde çevrimiçi haritaların kullanımının akademik başarıya etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 1621-1636.

Günel, E. ve Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.

Günel, E. ve Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers' perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*, 10, 51-69.

Yeşiltaş, E., Eryılmaz, Ö. ve Pehlivan, A. (2016). Social problems in Turkish social studies coursebooks and workbooks. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 856-867.

Pehlivan, A. ve Kolaç, E. (2016). Açık - örgün eğitim Sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 655-670.

Ersoy, A. F. ve Pehlivan Yılmaz, A. (2018). An alternative method to resolve the classroom problems: Mock Trial. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 1-22.

Kitap Bölümleri

Pehlivan, A. (2013). Emile Durkheim'in Hayatı ve Eserlerine Toplu Bir Bakış. İçinde (Ed. B. Ata) *Emile Durkheim Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin eğitimcisi ve eğitim görüşleri* (ss. 1-6). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pehlivan, A. (2013). Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu'nun Durkheim Yorumu. İçinde (Ed. B. Ata) *Emile Durkheim Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin eğitimcisi ve eğitim görüşleri* (ss. 61-68). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pehlivan Yılmaz, A., Eryılmaz, Ö. ve Günel, E. (2018). Examining Gender Issues: Social Studies Curricula, Teacher Education Programs, and Perceptions of Preservice Social Studies Teachers. In (Ed. E. Günel) *Controversial Issues in Social Studies Education in Turkey: The contemporary debates* (pp. 41-73). Information Age Publishing.

Projeler

Kolaç, E. ve Pehlivan, A. (26.06.2015 / 27.05.2016). *Açık ve Örgün Eğitim Sosyal bilgiler Ders Kitapları ve Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğelerinin İncelenmesi*. Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi (Tamamlandı).

Ersoy, A.F. ve Pehlivan, A. (12.02.2016 / 23.06.2017). *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Uygulanan Kurgusal Mahkeme Yönteminin Değerlendirilmesi*. Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi (Tamamlandı).

Günel, E., Deveci, H., Türe, H., Pehlivan Yılmaz, A., Bursa, S., Gezer, U. Ve Eryılmaz, Ö. (15.03.2017 / 15.04.2018). *Sosyal bilgiler Öğretiminde Aktif Öğrenme Etkinlikleriyle Demokratik Sınıf Ortamının Oluşturulması*. Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi. (Tamamlandı).

Ulusal ve Uluslararası Sempozyumlarda Sözlü Bildiri olarak Sunulan Bildiriler

Yeşiltaş, E. ve Pehlivan, A. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çevrimiçi Harita Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi, Uluslararası Sosyal bilgiler Eğitimi Sempozyumu Uluslararası Özet bildiri ISBN: 978-605-364-419-4.

Eryılmaz, Ö., Ekiçi, M., Gezer, U., Pehlivan, A. (2014). Ortaöğretime Geçiş Sınavı Sosyal bilgiler Soruları ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul, Türkiye.

Günel, E. ve Pehlivan A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algısı. International Eurasian Educational Research Congress II (Özet bildiri).

- Günel, E., Eryılmaz, Ö. ve Pehlivan, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Problem Algısı. *V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*. Denizli, Türkiye.
- Günel, E., Pehlivan A. ve Eryılmaz, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Kavramına İlişkin Algısı. *III. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1188-1189. Muğla, Türkiye.
- Ersoy, A.F. ve Pehlivan, A.(2016). The Use of Mock Trial in Citizenship Education A Case Study. *INTE 2016 Avusturya*.
- Ersoy, A.F. ve Pehlivan, A. (2016). The difficulties experienced in the mock trial which is a teaching method in active citizenship education The experiences of a teacher. . *INTE 2016 Avusturya*.
- Gezer U., Pehlivan Yılmaz, A. ve Yılmaz O. (2017). 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Bilgi, Beceri ve Değerler Açısından İncelenmesi. 2. *INES Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi*, 373-373.
- Günel, E., Pehlivan Yılmaz A. (2017). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değişen ve Değişmeyen Göç Olgusunun İncelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences*.
- Günel, E., Pehlivan Yılmaz A. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Göçmen Öğrencilerle Deneyimleri. . *VI. Uluslararası Sosyal bilgiler Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir, Türkiye.