



## Sosyal Bilgilerde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim \*

Ayşegül Pehlivan Yılmaz <sup>1</sup>, Elvan Günel <sup>2</sup>

### Öz

Son yıllarda dünyanın en çok üzerinde durduğu konularından olan göç, temel amacı vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin de önemli konuları arasındadır. Sosyal bilgiler dersinin bireye kazandırmayı amaçladığı saygı, hoşgörü, empati, iletişim, farklı kültürleri anlama ve farklı kültürlerle saygı duyma gibi beceri ve değerler, özellikle göç konusu içerisinde de ele alınması gereken beceri ve değerlerden sayılabilir. Kültüre duyarlı eğitim, göç alan farklı ülkelerin eğitim sistemi içerisinde mültecilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanılan yaklaşımlarından biridir. Bu araştırmanın amacı da sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve kültüre duyarlı eğitim yoluyla sınıf içi ve sınıf dışı kültürel etkileşimi artırarak hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler için sosyal bilgiler öğretimini iyileştirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmaya 3 sosyal bilgiler öğretmeni ve 6'sı mülteci, 24'ü ana akım kültüre sahip öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır. Veri toplama süreci alana giriş ve uygulama süreci olmak üzere birbiriyle bağlantılı iki aşamada gerçekleşmiştir. Öncelikle, sınıf içi gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sorunların belirlenmesine yönelik veriler toplanmış, daha sonra belirlenen sorunların çözümü için uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, geçerlik komitesi toplantıları olmak üzere birden çok veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veri analizi, veri toplamayla eş zamanlı olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler NVivo 12 programı aracılığıyla tümevarımsal (içerik analizi) yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, 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

### Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler  
Kültüre duyarlı eğitim  
Eylem araştırması  
Mülteci  
Etkileşim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.11.2021  
Kabul Tarihi: 09.09.2022  
Elektronik Yayın Tarihi: 28.10.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11338

\* Bu makale Ayşegül Pehlivan Yılmaz'ın Elvan Günel danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr](mailto:aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [elvang@anadolu.edu.tr](mailto:elvang@anadolu.edu.tr)

olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, sürdürülebilir bir kültüre duyarlı eğitim için eğitim sistemi içerisinde öğretim programlarına bu uygulamaların yansıtılması ve uygulayıcılara da bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

## Giriş

Göç, gerçekleştiği sırada ve sonrasında meydana geldiği yerde büyük değişimlere sebep olan, süreklilik gösteren ve bir yerden başka bir yere taşınma hareketini kapsayan bir olgu olarak tanımlanabilir (Baritçi, 2017; Koçak ve Terzi, 2012). Birleşmiş Milletler Nüfus Bürosu göç kavramını “Kişinin köken yerinden başka bir yere giderek orada kalıcı yerleşmesi ve böylece ikamet yerinin değişmesi” olarak açıklamaktadır (United Nations High Commission for Refugees [UNHCR], 2015). Sosyoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, vb. gibi pek çok sosyal bilimin konusu olan göç, çok boyutlu ve statik olmayan bir yapıdadır (Hakverir, 2019; Mutluer, 2003).

Göç olgusu çok boyutlu bir kavramdır ve insanların bu taşınma eylemini neden, nasıl, nereye ve ne kadar uzaklığa gerçekleştirdiklerine göre farklı isimlerle anılmaktadır (Öztaş ve Zengin, 2006). Bu türlerin en çok bilinenleri iç ve dış göç olmakla birlikte, göç olgusunu inceleyen disipline göre göçler; bireysel-kitlesele göçler; geçici-sürekli göçler; düzenli-düzensiz ya da yasal-yasadışı göçler; işçi göçü-beyin göçü gibi farklı kategorilere ayrılmaktadır (Abadan-Unat, 2017; Castles ve Miller, 2008; Toksöz, 2006).

Göç, bir ülkenin sosyal yaşamını yeniden şekillendirebilecek bir harekettir (Tümtaş, 2009; Tümtaş ve Çelikkaleli, 2014) ve her ülke için olduğu gibi Türkiye için de önemli bir konudur. 1960'larda Türkiye, Avrupa ülkelerine ucuz işgücü sağlayan ülkelerden biri olmuştur. Daha sonra, dünyada yaşanan terör, iç savaş, ekonomik sorunlar ve eğitim sorunları, vb. gelişmelere bağlı olarak çok sayıda insan Türkiye'ye göç etmiştir (Ereş, 2015; İçduygu ve Aksel, 2012). 2010 yılında Orta Doğu'da başlayan ve 'Arap Baharı' olarak isimlendirilen siyasi ve sosyal olaylarla Türkiye'nin göç konusundaki konumu değişmiş ve Suriye, Irak, İran, Özbekistan ve Afganistan gibi ülkelerden göç almaya başlamasıyla artık uluslararası göçe ev sahipliği yapan ülkelerden biri haline gelmiştir (İçduygu ve Aksel, 2012). 2011 yılında Türkiye sınırına geçmek için ülkelerindeki savaştan kaçan Suriye vatandaşları, Türkiye'ye ilk kitlesele nüfus hareketini başlatmıştır (İHH İnsani Yardım Vakfı, 2013). Bugün Türkiye'de fiilen yaşayan Suriye vatandaşlarının sayısı 3 milyon 618 bin 918 kişidir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2022). Türkiye'de yaşamak ya da Avrupa ülkelerine ulaşmada Türkiye'yi transit geçiş yolu olarak kullanmak için yapılan bu göçler, Türkiye'nin sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve demografik yapısında değişikliklere yol açmıştır (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014).

Göçün ülkeler üzerinde neden olduğu demografik değişimlerin özellikle eğitim sistemine etkisi her geçen gün daha fazla hissedilmektedir (Allen-Mearis ve Montgomery, 2014; Castles ve Miller, 2008). Şöyle ki, bireyin yaşamında sahip olduğu önemli haklardan biri olan eğitimin savaş, terör, doğal afet gibi zorunlu göç yaratacak bir durum yaşandığında ilk terk edilen hak olması (Seydi, 2013) ve bireyin göç ettiği ülkede de hemen sisteme dahil edilememesi eğitimin göç olgusuyla bağlantılı süreçlerden kolaylıkla etkilenmesine sebep olmaktadır (Börü ve Boyacı, 2016; Gay, 2014). Hâlbuki bireylerin göç ettikleri ülkede ayrımcılık ve ön yargıya maruz kalmalarının ve göç ettikleri ülkeye uyum sağlama konusunda zorluk yaşamalarının önlenbilmesinde eğitim önemli görülmektedir (Baker, 2011; Bosch-Supan, 1987).

Göçün eğitimi nasıl etkilediğinin en iyi anlaşıldığı ortamlar okullardır denebilir (Kaysılı, 2014). Bireyin hayatını pek çok yönüyle etkileyen göç, mülteciler için aitlik duygusu hissedememe (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016), eğitim sistemine uyum sağlayamama (Tezcan, 2000), okul ile aile arasında bir bütünleşme ve etkileşim sağlayamama (Kıncal, 1999) gibi pek çok sebepten okul iklimini de etkilemekte ve bu sorunların giderilmesi için eğitimde yeni bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle dil, din, etnik köken gibi farklılıklar konusunda farkındalık yaratacak, ön yargı ve ayrımcılığı önlemeye yardımcı olacak bir eğitim yaklaşımının uygulanması bütünleştirici, çok kültürlü ve küresel bir sınıf ortamının yaratılması için önemli kabul edilmektedir (Cırık, 2008; Sakız, 2016).

Dünyada yapılan pek çok araştırmada ön yargı ve ayrımcılığı önlemeye yardımcı olacak bir eğitim ortamının kültüre duyarlı eğitim yaklaşımı ile sağlanabileceği vurgulanmaktadır (Cummins, 1996; Nguyen ve Benet-Martínez, 2013; Parekh, 2002; Shim, 2012). Cummins (1996) çalışmasında, insan ilişkilerinin okulun merkezinde yer aldığını belirtmiş ve farklı kültüre sahip öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla etkileşimleri geliştirilerek eşitlik ve anlayışa dayalı bir ilişki kurulduğunda, akademik başarıya odaklanma ve öğretime aktif olarak katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. PISA verileri, Avrupa'ya göç eden mültecilerin yeni bir dil öğrenme ve göç ettikleri ülkenin sosyal-kültürel yapısına uyum sağlama konusunda sorunlar yaşadıklarını ve sadece yeni göç edenlerin değil, göç ülkesinde doğup büyüyen mültecilerin de ana akım kültüre sahip öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir (Alexander, Entwisle ve Bedinger, 1994; Ladson-Billings, 2006; OECD, 2006). Bazı araştırmalar ise mülteci öğrencilerin derslerdeki motivasyon düşüklüğünü mülteci öğrencilerin sınıftaki etkileşimlerinin ve derse katılma deneyimlerinin kültürel farklılıklar nedeniyle ihmal edilmesine bağlamaktadır (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1995, 2006; Olneck, 2004). Bu nedenle, derslerde mülteci öğrencilerin farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşimini artırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel yaşamlarını öğretim süreciyle ilişkilendirerek kültüre duyarlı bir eğitim sağlaması gerektiği söylenebilir (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1994). Kotluk ve Kocakaya da (2018) Türkiye'de farklı kademelerde öğrenim gören mülteci öğrenci sayısının fazla olduğunu ve Türkiye'de daha kapsayıcı bir eğitim anlayışının olması gerektiğini vurgulamış ve eğitimde fırsat eşitliği ve kültürel farklılıklar vurgusuyla kültüre duyarlı eğitim anlayışının bu ihtiyaca cevap verebileceğini ifade etmiştir.

Kültüre duyarlı eğitim, İngilizce'de "Culturally Relevant Teaching" (Ladson-Billings, 1994) ya da "Culturally Responsive Teaching" (Gay, 2014) olarak anılmakta, temelde, okullarda yabancı azınlık olarak görülen öğrencilerin kültürleri ile okul programlarında öğretilmeye çalışılan kültür arasında bağlantı kurarak yabancı öğrencilerin eğitim sürecine katılımını ve motivasyonunu artırmaya çalışan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Ladson-Billings, 1994; Vavrus, 2008). Kültüre duyarlı eğitimde amaç, mevcut eğitim programlarının ve öğretim materyallerinin içeriğine sıkı sıkıya bağlı kalmaktan ziyade sınıf ortamında bulunan kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerin ön bilgilerini, algılarını, tecrübelerini, kültürel değerlerini göz önüne alarak eleştirel ve çok kültürlü bir bakış açısına sahip olabilecekleri bir sınıf ortamı yaratabilmektir (Kotluk ve Kocakaya, 2018).

Türkiye'de özellikle ortaokul düzeyinde (5., 6. ve 7. sınıflar) kültürlerarası etkileşimi sağlayan küresel ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamının oluşturulması sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilebilir. Zira, sosyal bilgiler dersi karşılıklı bağımlılık ve bağlılık temelinde kültürel aktarımı, farklılıklara saygıyı ve küresel bağlantıları öğretmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2015). Ayrıca göç, göçün nedenleri ve sonuçları sosyal bilgiler dersinin ana konularıdır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan Türkiye Yeterlik Çerçevesi kapsamında verilen "Kültürel Farkındalık ve İfade" ve "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler" başlıklarında bireyin sosyal ve ekonomik gelişmelerle kültürlerarası etkileşime ilgi duyması, bireylerin dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. farklılıklarına saygı duyması, değer vermesi, hem ön yargılarla başa çıkmaya hem de uzlaşmaya hazırlıklı olması gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Dahası, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında vurgulanan adalet, duyarlılık, eşitlik, saygı ve iyilik gibi değerlerle empati, kalıp yargıya ve ön yargıya

ilişkin farkındalık ve sosyal katılım gibi beceriler, Ladson-Billings (1994)'in kültüre duyarlı eğitime dayandırdığı kültürel yeterlik ve eleştirel-kültürel beceri unsurlarına hizmet etmektedir. Bu açıdan, sosyal bilgiler dersinin Türkiye'de mülteci öğrencilerle ana akım kültüre sahip öğrenciler arasında kültürel etkileşimin sağlanmasının dil, din, etnik köken ve cinsiyet vb. konularda öğrencilerin birbirlerine empatiyle yaklaşımları ve birbirlerinin farklılıklarına saygı duymaları için önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak göç ve eğitim kapsamında çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak yurt içi ve yurtdışında yapılan bu araştırmalar genellikle kültüre duyarlı eğitime yönelik öğretmen yeterlikleri, öğretmen ve öğrenci görüşleri, tutum belirleme gibi mevcut durumu belirlemeye yönelik çalışmalardır (Chicola, 2007; Evans, 2017; Gere, Buehler, Dallavis ve Haviland, 2009; Karataş, 2018; Kotluk, 2018; Namatovu, 2015; Paksoy, 2017; Robinson, 2010; Topkaya ve Akdağ, 2016; Tuncel, 2017). Sosyal bilgiler ve mülteci öğrenciler bağlamında kültürel etkileşim ve uyumu konu alan ve kültüre duyarlı bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlayan bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Oysaki, sosyal bilgiler dersi içerisinde kültürlerarası iletişime dayalı sorunların anlaşılması, bireylerin sosyo-kültürel ve duygusal yapıları göz önünde bulundurularak bir eğitim verilmesi (European Union, 2012) ve farklılıkların tehdit değil zenginlik olarak görülmesinin (Küçük, 2006) sağlanabilmesinin kültüre duyarlı bir eğitim ortamının oluşturulmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, bu araştırmanın, sosyal bilgiler dersinde ortaya çıkan kültürel farklılıkların bilinmesi, bu farklılıklara saygı duyulması ve farklılıkların yarattığı zenginliğin insanlığın ortak mirası olduğunun bilinmesi açısından önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye'nin sahip olduğu politik ve coğrafi konum nedeniyle dünyada yaşanan paradigma dönüşümlerden kendini soyutlayamayacağı bilinmektedir. 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 dersinde kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar anlaşılmalı ve bu sorunlara getirilen çözümler temelinde sosyal bilgiler öğretimi iyileştirilerek kültürel etkileşim artırılmaya çalışılmıştır. Nitekim, sınıflarda kültürel uyum ve etkileşim artırıldığında bireylerin akademik başarılarının da arttığı görülmüştür (Ladson-Billings, 1995; Tuncel, 2017). Farklı kültürlerle karşı duyarlılığın artırılması bir ülkenin toplumsal refahı açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırma hem Türkiye'ye gelen mültecilerin hem de Türkiye içerisinde geçmişten beri var olan alt kültürlerin birbiriyle etkileşiminin sağlanması açısından da önemli görülmekte ve ülke olarak kendi içimizde yaşadığımız kültürel etkileşime de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının yapılacak sonraki araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### *Araştırmanın dayandığı paradigma*

Araştırma, eleştirel paradigmaya dayanmaktadır. Eleştirel paradigmaya dayalı araştırmalar, dünya üzerinde yaşanan etnik, ırksal ve cinsiyete dayalı konuların geçmiş, güncel ve gelecek bağlamındaki koşullarını eleştirel bir gözle incelemekte ve bu koşulların iyileştirilmesine yönelik çözüm yolları araştırmaktadır (Lincoln ve Guba, 2000). Bu araştırma da sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları anlamlandırmayı ve bu sorunları iyileştirme sürecini ayrıntılı olarak incelemeyi içermektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu konuda yapılmış farklı araştırmalarda savaş, terör ve iç çatışma gibi nedenlerle Türkiye'ye gelen mültecilerin eğitim hayatlarında dışlanma, ayrımcılık ve kabul görmeme gibi bazı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır (Atasü-Topçuoğlu, 2014; Bahar ve Yılmaz, 2018; Cırık, 2008; Saracaloğlu, 2014; Tanay Akalın, 2016; Topkaya ve Akdağ, 2016; Tuncel, 2017).

Bu araştırmada, pek çok araştırmanın ortak sonucu olarak ortaya çıkan "mülteci öğrencilerin eğitim hayatlarında dışlanma, ön yargı ve ayrımcılığa maruz kalma, kabul görmeme, genellenme vb. davranışlarla karşılaştıkları" ön kabulü ile hareket edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın eleştirel paradigmaya dayandığı söylenebilir.

### ***Araştırmanın amacı***

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve kültüre duyarlı eğitim yoluyla kültürel etkileşimi artırarak hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler için sosyal bilgiler öğretimini iyileştirmektir.

Bu amaç temelinde araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

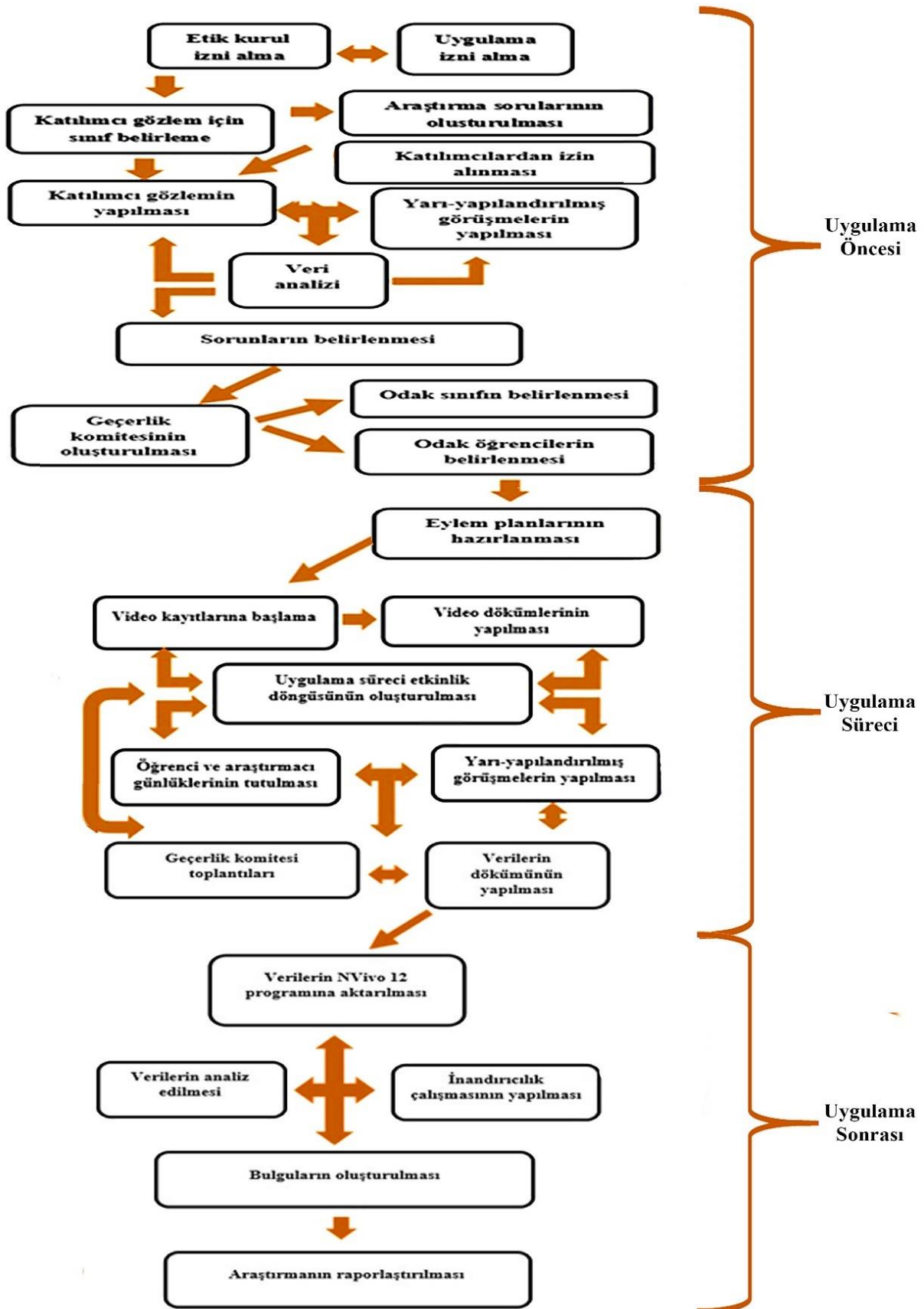
1. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı öğretim uygulamalarıyla mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim nasıl sağlanabilir?
  - a. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle etkileşimi artırmak için kültüre duyarlı eğitim uygulamaları nasıl uygulanabilir?
  - b. Mülteci öğrenciler etkileşimi artırmak için uygulanan kültüre duyarlı eğitim etkinliklerine nasıl katılabilir?
3. Öğretmen ve öğrenciler sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimi sağlamak için uygulanan kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir?

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı paradigma, araştırma modeli, çalışma grubu, ortam, uygulayıcı araştırmacının rolü, geçerlik komitesinin rolü, verilerinin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması ile inandırıcılık başlıkları altında ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### ***Araştırma modeli***

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır.

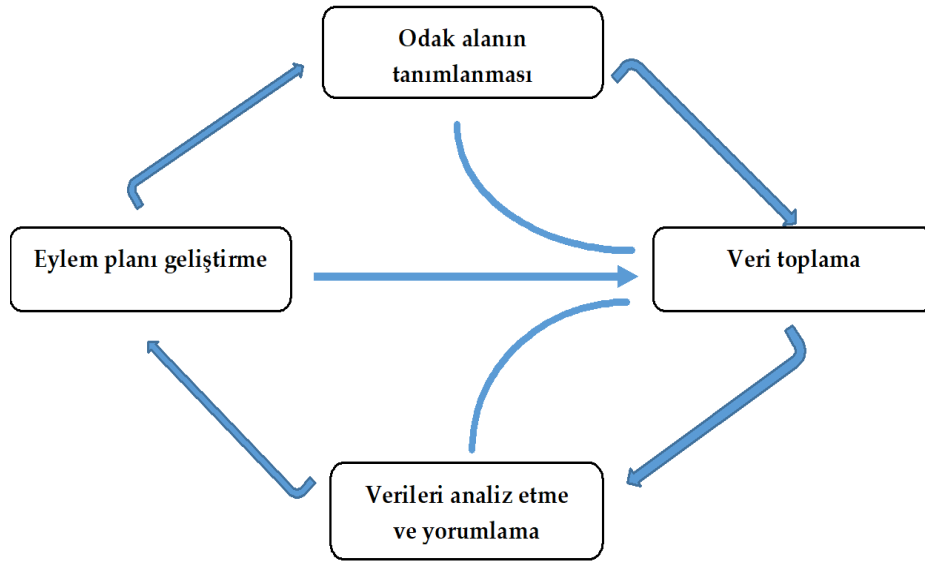


Şekil 1. Araştırma Süreci



Eylem araştırması, bir konu hakkında sosyal alanlarda değişim, gelişim ve iyileşmeyi sağlamak amacıyla verilerin toplanması, sistematik biçimde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesini kapsamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2013; Costello, 2003; Seggie ve Bayyurt, 2015). Eylem araştırması, döngüsel ve sarmal bir yapıda, eş zamanlı ve birbirini destekleyen eylemler ve araştırmalarla veri toplanmasına olanak sağlayan bir süreç ve verilerin analizi ve raporlaştırmada araştırmacıya esneklik sağlayan bir araştırma deseni olarak da tanımlanabilir (Dick, 2002; Schoen ve Nolen, 2004). Bu araştırma sürecinde, sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi, bu sorunların kültüre duyarlı eğitim uygulamalarıyla iyileştirilmeye çalışılması, süreç içerisinde ortaya çıkabilecek yeni sorunların çözülmesi ve bu sürecin öğretmenler, mülteci öğrenciler ve ana akım kültürden gelen öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, sürecin sürekli bir döngü içerisinde değerlendirilmesini gerekli hale getirmektedir. Bu nedenle, eylem araştırması deseni araştırmanın doğasına uygun bulunmuştur (Ferrance, 2000; Mills, 2011).

Araştırma, Mills'in, odak alanı tanımlama, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme olmak üzere dört adımdan oluşan eylem araştırması süreci (2011) temelinde gerçekleştirilmiştir (Şekil 2):



Şekil 2. Mills'in Diyalektik Eylem Araştırması Süreci

1. **Odak Alanın Tanımlanması:** Bu adım eylem araştırması sürecinin ilk basamağı olarak görülmektedir. Araştırmada odak alan tanımlanırken alanyazında verilen problemlerden yola çıkarak sosyal bilgiler dersi özelinde yaşanan problemleri belirlemeye karar verilmiştir. Bu doğrultuda, biri İmam Hatip Ortaokulu olmak üzere üç farklı devlet okulunun mülteci öğrencilerin bulunduğu dört ayrı 7. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersinde öğrenciler arası kültürel anlayış ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunların tespiti amacıyla gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler iki akademik dönem boyunca devam etmiş ve toplam 114 ders saati gözlem yapılmıştır. Ayrıca, bu sınıflarda eğitim gören üç erkek ve dört kız olmak üzere yedi mülteci öğrenci ve üç kadın sosyal bilgiler öğretmeniyle yaşanan problemlere dair yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu sınıflarda okuyan mülteci öğrenciler dışındaki diğer öğrencilere de mülteci öğrenciler hakkındaki görüşlerini yansıtan yazılar yazdırılmıştır. Odak alanı tanımlama sürecinde elde edilen veriler sahaya giriş verilerini oluşturmuştur. Kültürel etkileşimin en az olduğu ve sorunların diğer sınıflara göre daha fazla yaşandığı bir sınıfta uygulama yapılmasına karar verilmiştir.

2. **Veri toplama:** Araştırmada tanımlanan odak alan ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu araştırmanın verileri, öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler, öğrenci günlükleri, destek veri olarak yararlanılan araştırmacı günlüğü, etkinliklerle ilgili video kayıtları ve geçerlik komitesi ses kayıtları olmak üzere çoklu veri toplama araçları ile toplanmıştır.
3. **Verileri analiz etme ve yorumlama:** Araştırmada verilerin analizi süreci veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Sorunların belirlenmesi aşamasında, sınıf içi gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek sorunlar belirlenmiştir. Uygulamanın başlamasıyla birlikte etkinliklerle ilgili öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler, etkinliklerin video kayıtları her hafta incelenmiş ve ilgili yerlerin dökümü yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından makro analizle elde edilen veriler haftalık olarak toplanan etkinlik değerlendirme toplantılarında geçerlik komitesi üyelerine sunulmuştur. Toplantılarda etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar tartışılmış ve geçerlik komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda etkinlik planları geliştirilmiştir.
4. **Eylem Planı Geliştirme:** Araştırmada, bir yıllık süreçte, öğretmenler, mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler ışığında, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik 15 etkinlik içeren 10 eylem planı geliştirilmiştir. Geliştirilen eylem planları, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre okutulmak üzere seçilen 7. sınıf ders kitabındaki kazanımlarla ilgili olarak hazırlanmıştır. Bu etkinlikler ders planları şeklinde hazırlanmış ve her bir eylem planı uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Tüm etkinlikler sosyal bilgiler öğretmeninin görüşü ve onayı ile uygulanmış ve öğretmenin sınıfta gözlemci olmasına izin verilmiştir. Eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve bu etkinliklerin içeriği Tablo 1'de gösterilmektedir.



**Tablo 1.** Eylem Araştırması Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlikler

Haftalar	Eylem Planı	Öğrenme Alanı	Kazanım	Mekân
<b>Ön Uygulama</b>	<b>Pilot Etkinlik 1:</b> Yumak Oyunu <b>Pilot Etkinlik 2:</b> 3 Boyutlu Materyallerle Hikâye Oluşturma/Canlandırma	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<b>Kazanım 4:</b> Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Sınıf
<b>1. Hafta</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Yara Bandı!  <b>Etkinlik 2:</b> Ben Kimim? <b>Etkinlik 3:</b> Oy Kullanıyoruz	Etkin Vatandaşlık	<b>Kazanım1:</b> Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	Sınıf  Sınıf
<b>2. Hafta</b>	<b>Etkinlik 4:</b> Atatürk Kimdir?  <b>Etkinlik 5:</b> Gazete Hazırlama	Etkin Vatandaşlık	<b>Kazanım 2:</b> Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	Resim Atölyesi  Resim Atölyesi
<b>3. Hafta</b>	<b>Etkinlik 6:</b> İktidar ve Muhalefet  <b>Etkinlik 7:</b> Cumhuriyet Modelleri	Etkin Vatandaşlık	<b>Kazanım 3:</b> Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.	Sınıf  Sınıf
<b>4. Hafta</b>	<b>Etkinlik 8:</b> Sen De Hayal Et!  <b>Etkinlik 9:</b> Ev Sahibi-Kiracı  <b>Etkinlik 10:</b> Vatan Nedir? (Resim Çizme)	Etkin Vatandaşlık	<b>Kazanım 4:</b> Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	Spor Salonu  Spor Salonu Spor Salonu
<b>5. Hafta</b>	<b>Etkinlik 11:</b> Eylem Planı Hazırlama  <b>Etkinlik 12:</b> Bulmaca Çözüyoruz	Küresel Bağlantılar	<b>Kazanım 1:</b> Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir. <b>Kazanım 2:</b> Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.	Sınıf  Sınıf
<b>6. Hafta</b>	<b>Etkinlik 13:</b> Video Analizi  <b>Etkinlik 14:</b> Biz Birbirimize Benzeriz (Orta Doğu)	Küresel Bağlantılar	<b>Kazanım 3:</b> Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.	Sınıf  Sınıf
<b>7. Hafta</b>	<b>Etkinlik 15:</b> Dramada Oyun: Afganistan-Türkiye Sentezi Meyve Gakan Oyunu	Küresel Bağlantılar	<b>Kazanım 4:</b> Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Spor Salonu

Araştırmanın uygulama süreci bir haftalık pilot uygulama ve yedi haftalık uygulama olarak sekiz hafta sürmüştür. Uygulamalar sekiz hafta boyunca haftada üç ders saati şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk hafta, 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim' öğrenme alanında pilot uygulama yapılarak sınıfta öğrencilerin mülteci öğrencilere yaklaşımları, mülteci öğrencilerin sınıftaki konumu ve görünürlüğü izlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü hafta etkinliği resim atölyesinde, beşinci ve yedinci haftalardaki etkinliklerin ise iki saati spor salonunda bir saati sınıfta gerçekleştirilmiştir. Diğer etkinlikler sınıfta yapılmıştır. Geçerlik komitesi üyelerinin verilerin doygunluğa ulaştığını belirtmesi üzerine uygulama sürecinin sonlandırılması uygun görülmüştür.

### *Çalışma grubu*

Bu araştırmanın katılımcıları, sorunların belirlenmesine katkı sağlayan katılımcılar ve uygulama sürecinde araştırmaya katkı sağlayan katılımcılar olarak iki gruptan oluşmaktadır. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin ilk aşamasında, üç kadın sosyal bilgiler öğretmeni ve üçü erkek, dördü kız olmak üzere yedi mülteci öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Uygulama sürecinde ise bir sosyal bilgiler öğretmeni, iki mülteci kız öğrenci ve on bir erkek ve on üç kız olmak üzere yirmi dört ana akım kültüre sahip öğrenci araştırmaya katılmıştır. Ana akım kültür kavramı alanyazında, belirli bir bölgede yaşayanlar için en yaygın görünen ve o bölgedeki pek çok insanı içinde tutan, kitle iletişim araçları yoluyla diğer insanlar arasında da yayılan ve alt kültürlerden ayırt edilmesi gereken yaygın kültürü tanımlamaktadır (Seiler, t.y.; Zhao, 2017). Bu çalışmada da Türkiye'nin herhangi bir bölgesinde doğmuş ve araştırma ilinde eğitimine devam eden öğrenciler, çalışma grubu içerisinde mülteci öğrencilerle karıştırılmalarını engellemek amacıyla ana akım kültüre sahip öğrenciler olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları oluşturulurken araştırma ilinin merkez ilçesinde mülteci öğrencilerin bulunduğu farklı resmi ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında araştırmalar yapılmış ve mülteci öğrencilerin okula devamı konusunda okulların sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, özellikle önceki senelerde ya da çalışmanın yapıldığı akademik yıl içerisinde eğitim hayatına istikrarlı şekilde devam eden mülteci öğrencilerin bulunduğu okullar gözlem okulları olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerin buldukları sınıflarda ders veren ve araştırmanın dersinde yapılmasına gönüllü olan sosyal bilgiler öğretmenleri de araştırmaya katılımcı olarak dahil edilmiştir. Ayrıca, okullar seçilirken okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin eğitimi için destek vermede gönüllü olup olmadıklarına da dikkat edilmiştir. Öğrenciler ise 7. sınıf düzeyine gelene kadar sosyal bilgiler derslerinde kültür, kültürel farkındalık, empati vb. konularla karşılaşmış ve bu konular hakkında bilgi ve beceriye sahip olabilecekleri varsayılmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin bu sınıf düzeyinde yüksek olduğu düşünüldüğünden araştırmaya 7. sınıf öğrencileri katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırma süreci boyunca, etik ilkeler çerçevesinde katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara araştırmadan çekilme konusunda özgür oldukları bilgisi verilmiş ve "araştırma katılımcılarını aldatma/yanıltma" etik ilkesi bağlamında araştırmayla ilgili olarak tüm bilgiler doğru bir biçimde sunulmuştur (Berg, 2001; Stringer, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma öncesinde katılımcılardan "Öğretmen Gönüllü Katılım Onay Formu", "Öğrenci Gönüllü Katılım Onay Formu" ve "Veli İzin Formu" aracılığıyla gerekli izin alınmıştır. Ayrıca, etik ilkelerden "gizlilik, özel hayata saygı ve zarar görmeme" ilkesi gereği (Stringer, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016), tüm süreçte edinilen tüm bilgilerin gizli tutulmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada araştırmanın yapıldığı alan ve katılımcıların kimlikleri gizlenmiş ve katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların verilerin derinlemesine ve özenle toplanması, sistematik hale getirilerek analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde "verilere sadık kalma" önemli bir etik ilkedir (Güler, Halicioğlu ve Taşgın, 2015; Hammersley ve Traianou, 2017). Bu çalışmada da gerçek dışı bilgi ve sonuçlara yer vermemek adına tüm verilere sadık kalınmış ve toplanan herhangi bir veri kapsam dışı bırakılmamıştır.

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013)'na göre, mülteci kavramı, Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle can güvenliği tehlikede bulunan bireyleri kapsamaktadır. Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylarda can güvenliği tehlikede bulunan bireyler için ise şartlı mülteci kavramı kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan yedi yabancı öğrenciden biri göçmen, altısı şartlı mülteci statüsündedir. Mülteci statüsünde gelen öğrencilerin hepsi savaş ve terör mağduru olarak can güvenliği ve yaşam kaygısı nedeniyle Türkiye'ye sığınma başvurusunda bulunmuş ve yasal yollardan şartlı mülteci kapsamında ülkeye gelmişlerdir. Bu çalışmada, kavram karmaşasına neden olmamak adına, göçmen ve şartlı mülteci sıfatında olan bütün öğrencilerden "mülteci" olarak bahsedilmiştir.

Göçmen olarak gelen öğrencinin (Fas) ailesi araştırma ilinde mütercim-tercüman olarak çalışmakta ve öğrenci dört dil bilmektedir. Şartlı mülteci statüsünde kalan öğrenciler ise Irak (2) Suriye (2) ve Afganistan'dan (2) savaş ve terör sebebiyle kaçarak Türkiye'ye yasal yollarla gelmiştir. Araştırmanın uygulandığı sınıfta öğrenim gören iki Afgan öğrencinin Afganistan'da sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olduğu, özel okulda okudukları ama terör nedeniyle kaçtıkları öğrenilmiştir.

### **Ortam**

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İç Anadolu bölgesi sınırları içerisindeki bir ilde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunun 7. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci sınıf, resim atölyesi ve spor salonu gibi farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, okul yönetiminden izin alınarak etkinlik sonrası yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler için de özel eğitim destek odası kullanılmıştır. Grupla etkileşimi artırmanın amaçlandığı etkinliklerde küme şeklinde bulunan sıralar olması nedeniyle ders resim atölyesinde işlenmiştir. Drama yöntemine dayalı etkinliklerde ise mekân olarak spor salonu kullanılmıştır.

### **Uygulayıcı araştırmacının rolü**

Bu çalışmada, araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı rolündedir. Uygulayıcı araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini Sosyal Bilgiler eğitimi alanında tamamlamıştır. Uygulayıcı araştırmacı bu süre içerisinde sosyal bilgiler eğitimi alanında pek çok yurt içi ve yurt dışı bilimsel etkinliklere katılarak bilimsel çalışmalar sunmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış göç, küresel eğitim, küresel vatandaşlık, toplumsal cinsiyet, sosyal problemler ve kültürel miras konularında bilimsel çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalarda doküman incelemesi, fenomenoloji, durum çalışması, vb. nitel araştırma desenlerini kullanmıştır. Uygulayıcı 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 gibi veri toplama araçlarını kullanarak çalışmalar yapmıştır. Ayrıca, bu dersler kapsamında doktora eğitimi sürecinde ileri düzey NVivo eğitimi almıştır.

Uygulayıcı araştırmacı göç, kültür ve toplumsal cinsiyet gibi sosyoloji temelli konuları eğitimle ilişkilendirerek küresel eğitim odaklı çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarının veri toplama süreçlerinde yapmış olduğu gözlem ve görüşmeler sırasında farklı okullardaki kültürel yapıyı ve kültürel farklılıkları görme imkânı olmuştur. Uygulayıcı araştırmacı Türkiye'de doğmuş, büyümüş ve kendi ülkesi dışında bir ülkede göçmen ya da mülteci statüsünde kalmamıştır. Ancak, araştırmaları sırasında mülteci ve göçmen statüsünde gelen bireylerin sosyal ve akademik alanda yaşadığı sıkıntıları fark etmiş ve bunun eğitim boyutunda nasıl çözülebileceğini araştırmaya karar vermiştir.

Glesne (2015), araştırmacının, uygulayıcı araştırmacı ve öğrenen olarak iki rolünün olduğunu ifade etmektedir. Uygulayıcı araştırmacı, sınıf içerisinde öğrenciler ve uygulayıcı araştırmacı arasında karşılıklı uyumun ve güvenin sağlanması için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminin Ekim ayında uygulama yapılacak sınıfta katılımcı gözleme başlamış ve 4 Ocak 2019 tarihine kadar yaklaşık 10 hafta ve toplam 30 saat gözlem yapmıştır. Daha sonra ise uygulama sürecinde eylem planları hazırlamış, etkinliklere ilişkin video kayıtlarını tutmuş, her uygulama sonrasında sürece ilişkin öğrencilere öğrenci günlüğü tutturmuş ve kendisi de uygulayıcı araştırmacı günlüğü yazmıştır. Bu süreçlerde uygulayıcı araştırmacı, araştırmacı rolünü yürütmüştür. Ayrıca, uygulama aşamasında her

hafta sistematik şekilde uygulanan etkinliklerle ilgili yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmış, toplanan verilerin haftalık makro analizini yaparak geçerlik komitesine sunmuş ve eylem araştırmasının döngüsel süreci içinde bir sonraki süreci planlamış ve geliştirmiştir. Elde ettiği veriler ve yeni öğrenmelerle sürece yön veren araştırmacı bu aşamalarda da öğrenen kimliğiyle araştırmasını şekillendirmiştir. Uygulayıcı araştırmacı, elde edilen verilerin analiz edilmesi, bulguların oluşturulması ve raporlaştırma süreçlerinde nesnel davranarak araştırmada katılımcıların görüşlerine doğrudan yer vermiştir. Katılımcı ve öğrenen rolünde gerçekleştirdiği bu araştırmada uygulayıcı araştırmacı hem akademik alanda hem de sosyal yaşamda yeni deneyimler kazandığını düşünmektedir.

#### ***Geçerlik komitesinin rolü***

Araştırmanın uygulama sürecine geçmeden önce, uygulama sürecinde kullanılacak etkinlik planlarına ilişkin uzman görüşü almak, toplanan verilerin kontrolünü sağlamak, süreçte ortaya çıkan sorunlara çözüm önerilerinde bulunmak ve uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla üç alan uzmanından oluşan bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik komitesi üyelerinin, biri profesör doktor biri doçent doktor olmak üzere, ikisi sosyal bilgiler alanında uzmandır. Bir diğer üye ise nitel araştırma yöntemi konusunda uzmanlıkları bulunan, eğitim fakültesinin başka bir bölümünde nitel araştırma yöntemi konusunda dersler ve seminerler veren profesör unvanında öğretim üyesidir. Ayrıca, geçerlik komitesi üyelerinden ikisi lisans ve lisansüstü düzeyde nitel araştırmaya yönelik çeşitli dersler yürütmektedir. Uygulama süreci boyunca geçerlik komitesi ile her hafta düzenli toplantılar yapılarak süreç değerlendirilmiştir. Bu toplantılarda elde edilen değerlendirme verilerinden bulguların raporlaştırılmasında destek veri olarak yararlanılmıştır.

#### ***Veri toplama***

Araştırmanın veri toplama süreci üç akademik dönem sürmüştür. İki akademik dönemde (güz ve bahar dönemi) yapılan gözlemlerden sonra, uygulamanın 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde "Aktif Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarının işlendiği haftalarda toplam sekiz kazanımı kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Bkz. Tablo 1).

Bu araştırmada, eylem araştırmasının doğası gereği farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır (Mills, 2011). Araştırmada veriler, mülteci öğrenciler, ana akım kültüre sahip öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi katılımcı gözlemler, öğrenci günlükleri, uygulayıcı araştırmacı günlüğü, geçerlik komitesi ses kayıtları ve video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır.

***Yarı yapılandırılmış görüşme:*** Araştırmada, mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kültürel etkileşim konusunda karşılaştıkları sorunları belirlemek ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması olan sorun belirleme kısmında, 3 sosyal bilgiler öğretmeni ve 6 mülteci öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulama aşamasında ise sınıf içerisindeki sosyal bilgiler öğretmeni, 2 mülteci öğrenci ve 24 ana akım kültüre sahip öğrenci ile görüşülmüştür. Uygulama aşamasında her etkinlik sonrası öğretmen ve öğrencilerden o etkinliğe dair görüş alındığı için birden fazla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme yapılmıştır. Uygulama sınıfındaki mülteci öğrencilerden birinin görüşlerini ifade edecek kadar Türkçe bilmemesi nedeniyle; iki mülteci öğrenciyle aynı anda görüşülmüş; ana akım kültüre sahip öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmeniyle ise bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul rehberlik servisi odasında ve özel eğitim destek odasında yapılmıştır. Öğretmenlerle ortalama görüşme süresi 20-25 dakika arasında değişirken, mülteci öğrenciler ve ana akım kültürden öğrencilerle görüşmeler 5-15 dakika arasında değişmektedir. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler toplamda 155 dakika 18 saniye; mülteci öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler toplamda 175 dakika 1 saniye ve ana akım kültüre sahip öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler toplamda 175 dakika 73 saniye sürmüştür. Katılımcıların görüşme programları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Görüşme Programları

<b>Öğretmen</b>	<b>Görüşme Tarihi</b>	<b>Yer</b>	<b>Süre</b>
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"
<b>Öğrenci</b>	<b>Görüşme Tarihi</b>	<b>Yer</b>	<b>Süre</b>
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)	11.05.2018	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"
Gökтуğ	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"



**Gözlem:** Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı öğretim uygulamaları süreçlerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinde gözlem tekniği kullanılmıştır. Problemlerin belirlenmesi sürecinde, uygulayıcı araştırmacı, bir yıl boyunca katılımcı gözlem yapmıştır. Uygulama sürecinde ise gözlemler video kamera ile kaydedilmiştir.

**Uygulayıcı araştırmacı günlüğü:** Araştırmada sorunların belirlenmesi, eylem planlarının hazırlanması ve kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi aşamalarında uygulayıcı araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğüne aktarılan süreçler ve araştırmacı görüşleri bulgulara ulaşmada veri kaynağı olmuştur.

**Öğrenci günlükleri ve anıları:** Uygulayıcı araştırmacı, ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik görüşlerini anlamak için, uygulama tamamlanmadan önce ve tamamlandıktan sonra öğrencilerden mülteci öğrencilerle yaşadıkları bir anıyı ve bu anıya ilişkin duygularını yazmalarını istemiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde yapılan her etkinlikten sonra mülteci ve ana akım kültürden gelen öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulayıcı araştırmacı tarafından hazırlanmış beş maddelik 'Öğrenci Günlüğü Formu' verilmiştir.

**Geçerlik komitesi verileri:** Geçerlik komitesi toplantılarında, üyelerin etkinliklere yönelik görüş ve önerileri ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiş ve bu kayıtlarının dökümü yapılarak araştırmada destek veri olarak kullanılmıştır.

#### **Verileri analiz etme ve yorumlama**

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde tümevarımsal analiz (içerik analizi) yaklaşımı kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz, veri içerisinde saklı olan temaların, örüntülerin ve kategorilerin keşfedilmesini kapsar ve tümdengelimsel analizin tersine bulgular mevcut çerçevelere göre değil, araştırmacının veriyle etkileşimi yoluyla ortaya çıkar (Patton, 2014). Bu araştırmanın veri analizi süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi için bir analiz yapılmıştır. Sorunların belirlenmesi sürecinde, katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanan veriler, NVivo 12 programı kullanarak önce makro düzeyde ve ardından satır satır kodlama yapılarak tümevarımsal analiz yaklaşımıyla derinlemesine analiz edilmiştir (Creswell, 2008; Glesne, 2015). Nitel araştırmalarda veri analizi yapılırken veri setlerinin farklı kişiler tarafından bağımsız olarak kodlanması araştırma sürecine büyük katkı sağlamaktadır (Glesne, 2015; Patton, 2014). Bu araştırmanın kontrol kodlamasının sağlanması amacıyla sosyal bilgiler alanında lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve aynı alanda doktora eğitimine devam eden bir alan uzmanından yararlanılmıştır. Uygulayıcı araştırmacı ve uzman tarafından yapılan analizler daha sonra diğer araştırmacı ile paylaşılmış ve yapılan kodlama ve kategorileştirmelerin araştırma amacıyla uygunluğu tartışılarak temalara son hali verilmiştir. Yapılan gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda 499 kod elde edilmiştir. Bu kodlar daha sonra kendi içerisinde kategorize edilmiş ve 26 alt temada birleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen temalar üzerinde tekrar bir kategorileştirme yapılmış ve araştırmanın ilk aşamasının verileri 5 temada toplanmıştır.

İkinci aşama ise karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik hazırlanan eylem planlarının uygulanma sürecinde toplanan verilerin analizidir. Sorunlar tespit edildikten sonra kültüre duyarlı eğitim uygulamaları süreci başlatılmıştır. Uygulama sürecinde de veri toplama ve veri analizi süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Uygulama sürecinde elde edilen sınıf içi video kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, geçerlik komitesi toplantıları ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda 269 kod elde edilmiştir. Bu kodlar kategorize edilmiş ve 16 alt temada birleştirilmiştir. Elde edilen 16 temanın üzerinden yapılan kategorileştirme sonrası ise kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına ilişkin 3 bulguya ulaşılmıştır.



### ***İnandırıcılık***

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla araştırma sürecinde güvenilmeye layık olma, aktarılabirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik stratejileri kullanılmıştır (Stringer, 2008; Uzuner, 2005). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için güvenilmeye layık olma stratejisi kapsamında, uygulayıcı araştırmacı, odak sınıfının belirlenmesi ve uygulama dönemi de dahil olmak üzere toplam bir yıl boyunca katılımcı gözlemci ve uygulayıcı olarak aynı ortamda yer almıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde, her hafta toplanan verilerin makro analizi yapılarak sonuçlar geçerlik komitesi toplantılarında alan uzmanları ile tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen tüm verilerin analizi sırasında elde edilen kod ve temaların oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Çalışmada inandırıcılığı sağlamada aktarılabirlik stratejisi kapsamında, veri çeşitlemesi tekniği kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2013; Glesne, 2015; Uzuner, 2005). Farklı okullardan sosyal bilgiler öğretmenleri, mülteci öğrenciler ve diğer öğrencilerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, katılımcı gözlemler ile veriler toplanmış, araştırmacı günlüğü tutulmuş, öğrenci günlükleri yazdırılmış, video kayıtları tutulmuş ve geçerlik komitesi toplantılarının ses kayıtları alınmıştır. Bu sayede uzun, çeşitli ve derinlemesine veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar araştırmanın tüm sürecini ayrıntılı bir biçimde betimlemiştir.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla uygulama sürecinde gerçekleştirilen eylem planı basamaklarında aynı sıra izlenmiş ve kodlama sürecinde kavram ve temalara yönelik ifadeler araştırmacılar tarafından ortak olarak ele alınmıştır. Bu sayede, kavramsal tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmanın bir diğer adımı da onaylanabilirlik stratejisinin kullanımudur (Uzuner, 2005). Bu bağlamda, uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası evrede, uygulayıcı araştırmacı günlüğüne yansımalar yapmıştır. Ayrıca araştırmacılar bulguların raporlaştırılması ve yorumlanması aşamasında tarafsız olmaya özen göstermiş ve elde edilen verilerden doğrudan alıntılar paylaşmıştır. Onaylanabilirlik stratejisi kapsamında ele alınabilecek bir diğer teknik ise "Katılımcı teyidi"dir (Member Check) (Glesne, 2015; Merriam, 2013). Bu çalışmada, araştırma verilerinin toplanması sırasında katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin araştırmacı tarafından doğru anlaşıldığından emin olmak için mülteci öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle sözlü olarak görüşmelere aracılığıyla veriler teyit edilmiştir.

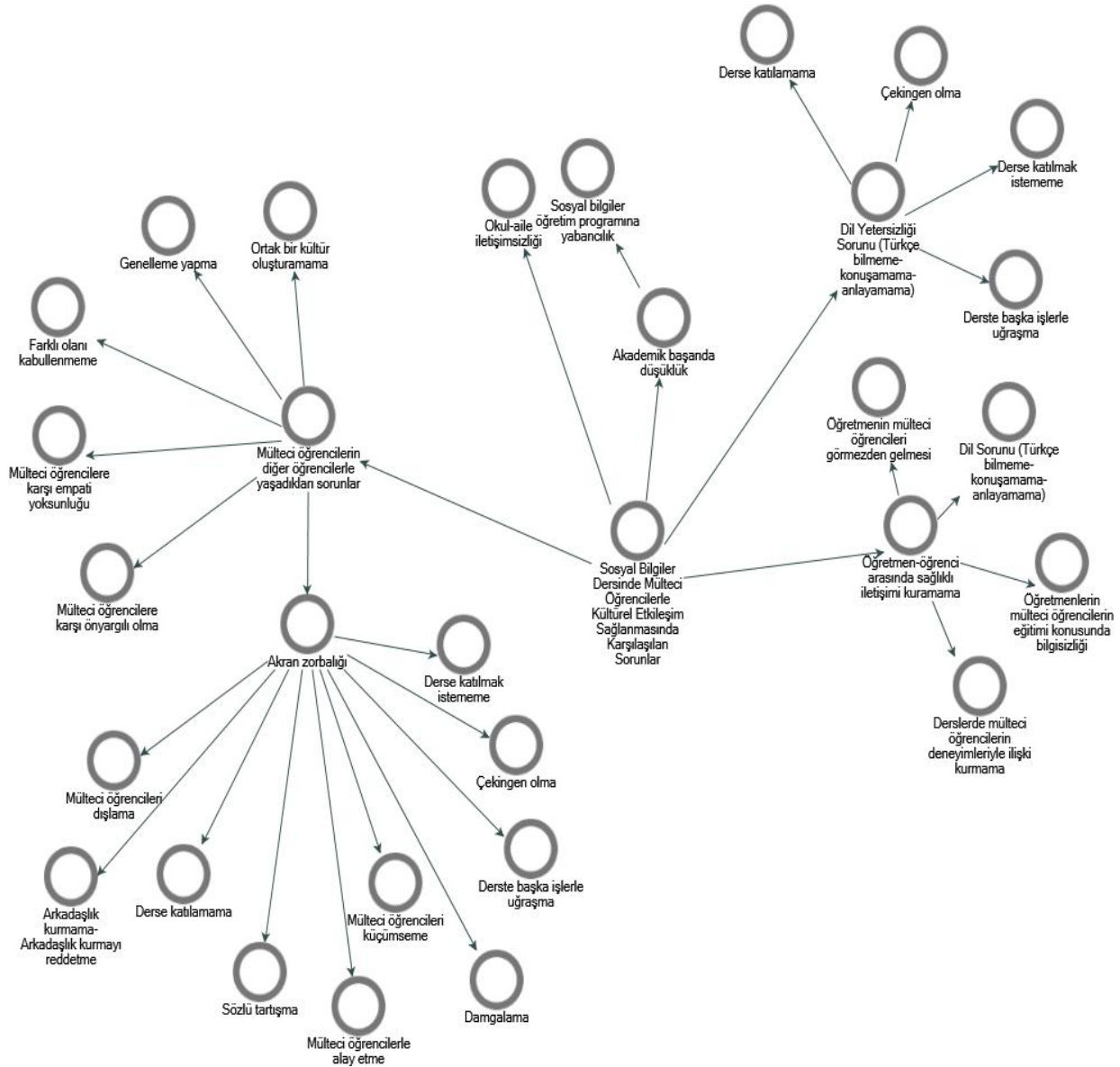
Araştırma için gerekli izinler 14.12.2017 kayıt tarihi ve 27.12.2017 tarihli karar yazısı ile Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınmıştır. Ayrıca, Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanmasında bir sakınca olmadığına dair izin yazısı alınmıştır.

### **Bulgular**

Bu araştırmanın bulguları üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, araştırmanın uygulama sürecinin temelini oluşturan "Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimde karşılaşılan sorunlara" yer verilmiştir. İkinci aşama, eylem araştırmasının uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve bu etkinlikler sırasında alınan kararlardan oluşmaktadır. Üçüncü aşamadaki bulgular ise, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimi artırmak amacıyla gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere ilişkin mülteci öğrencilerin, ana akım kültüre sahip öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerine, video kayıtlarına, geçerlik komitesi kararlarına, öğrenci ve öğretmen günlüklerine dayanmaktadır.

#### ***Kültürel Etkileşimde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular***

Araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimde karşılaşılan sorunlar, Türkçe bilmeme, konuşmama veya anlamamadan kaynaklanan dil yetersizliği; okul-aile iletişimsizliği; öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı iletişimi kuramama; mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadığı sorunlar ve akademik başarıda düşüklük olarak bulunmuştur (Şekil 3):



Şekil 3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mülteci Öğrencilerle Kültürel Etkileşimde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada, mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler eğitiminde karşılaştıkları en büyük sorunun Türkçe bilmeme, anlamama ve konuşamama biçiminde yaşanan dil yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunun öğrencilerin derse katılmama, katılmak istememe, çekingen olma ve derste başka işlerle uğraşma gibi başka sorunlara da yol açtığı görülmüştür. Öte yandan, ana akım kültürden gelen öğretmen ve öğrenciler mülteci öğrencilerin dilini bilmedikleri için karşılıklı ifade sorunu yaşadığı da anlaşılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak, Gamze öğretmen, "Aynı dili konuşamıyoruz. Aynı dili konuşamadığımız zaman ortak zeminde buluşamayız. Ne çocuğun problemini açıklayabilirsin ne de vermek istediğini çocuğa verebilirsin," demiştir. Hülya öğretmen ise Gamze öğretmeni destekleyerek, "Çocuk Türkçe bilmiyor. Aslında çocuklar iletişim kurmaya çalışıyor ama dil olmadığı için işe yaramıyor," demiştir. Derya öğretmen de dil yetersizliğinden kaynaklanan sorunu, "Anlamaya çalışanlar var, dersi dinleyip yine de anlamayanlar var çünkü temeli yok. Hiçbir şey bilmiyor. Alfabeği bilmeyen bir öğrenciye 'oku' diyorsunuz." şeklinde anlatmıştır. Derslerde sürekli resim çizen Helya da "Konular ilgimi çekmiyor değil ama bunu nasıl söyleyebilirim? İçimde ne olduğunu konuşarak anlatamam, resmetmeye çalışıyorum, belki anlarlar," diyerek kendini ifade etmek için resim çizmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler, yeterince Türkçe bilmemenin yol açtığı dil yetersizliği sorununun çözülmesi gereken en büyük sorun olduğunu, bu sorunun pek çok sorunu da tetiklediğini ve bu sorun çözüldürse 'sorunların %80'inin çözüleceğini' belirtmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin okul-aile iletişiminde ve öğretmenler ile öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasında da sorun yaşadıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Gamze öğretmen, *“Aileler kimseyle iletişim kurmuyor, onlar hakkında sadece okul yönetiminden bilgi alıyoruz. Onları bir tek kayıt gününde gördük ve o günden beri görmedik,”* demiştir. Hülya öğretmen de, *“(Veli toplantısına) gelmiyorlar. 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,”* diyerek ailelere bu konuda hak verdiğini söylemiştir.

Araştırmada, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersini, işlenen konuları ve kavramları anlayamaması nedeniyle *“mülteci öğrencilerin Türk devlet okullarında ve sosyal bilgiler dersinde yetiştirilemeyeceği”* inancına sahip oldukları anlaşılmıştır. Derya öğretmen, *“Onlar bize yabancı, biz onlara yabancıyız. Dil olmadan zor. Bu nedenle, ayrı bir yerde eğitim almaları daha iyidir,”* demiştir. Hülya öğretmen de Derya öğretmene şu sözlerle destek vermiştir:

*Bana sorarsanız, mülteciler için en iyi yol, bu mülteci çocukların kamplardaki bir sınıfa kaydedilmesi ve başlarına da ya bu eğitimi almış ya da kendileri gibi göç etmiş bir öğretmenin konmasıdır. Dil sorunu olmadığı için ve dersleri bildikleri için bu öğretmenler bu öğrencilere daha çok yardımcı olacaktır.*

Araştırmanın bir başka bulgusu da mülteci öğrencilerin hem sosyal bilgiler dersindeki hem de diğer derslerdeki akademik başarılarının düşük olmasıdır. Öğrencilerin iyi seviyede Türkçe bilmedikleri için sosyal bilgiler dersini anlamakta zorlandıkları, hatta yine aynı sebeple yıllardır Türkiye’de yaşayan öğrencilerin bile akademik başarılarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak, Gamze öğretmen, sosyal bilgiler dersinde anlatılanlarla mülteci öğrencilerin daha önceki bilgilerinin çelişmesinden kaynaklanan bir sorun da olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

*Mülteci öğrencilerin bu eğitim yapısına uyması biraz zor oldu. Her ülkenin kendine göre bir bakış açısı, kendine göre olayları değerlendirme şekli var. 3 yıl öncesinde İranlı ya da Iraklı bir öğrencim vardı. ‘Hocam siz yanlış anlatıyorsunuz, abartıyorsunuz. Bize böyle anlatılmadı. Sizin anlattığınız Osmanlı Devleti bizim dinlediğimiz ile aynı değil,’ diyordu.*

Öğrencilerden Ziba da, *“Sosyal bilgiler biraz karışık. Hemen üniteler geçiyor yani bilgim olmuyor o yüzden,”* diyerek ünite yapısından dolayı sosyal bilgiler dersini karışık bulunduğunu söylemiştir. Uygulayıcı araştırmacı ise mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmiş olsalar dahi akademik başarılarının yüksek olmadığını 5 Aralık 2018 tarihli araştırmacı günlüğünde şu sözlerle açıklamıştır:

*Ahad aslında gayretli bir çocuk. Ama dersi anlamakta zorluk çekiyor. Bugün derste okumayı yazmayı bildiği halde anlatılan mesleklere kitapta verilen isimleri yazamamış kendisi resimdekini tasvir etmişti. Örneğin, Hattatlık mesleğini gösteren bir resmin karşısına hattatlık yerine ‘Adam Arapça yazı yazıyor’ yazmıştı. Bu, aslında, akademik başarıyı kültür etkiliyor diyoruz ya bunu destekliyor. Çocuk yazabiliyor, okuyabiliyor, derste parmak kaldırıyor ama bizim kendi kültürümüzde yaptığımız eylemlere ne isim verdiğimizizi bilmiyor. Bu yüzden de yaptığını yanlış yapıyor, akademik başarısı düşüyor.*

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı geliştirdikleri bu bakış açılarının yanında öğretmenlerin de derslerde yer verilebilecek konularda bile mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ve deneyimlerine yer vermedikleri de gözlemlenmiştir. Uygulayıcı araştırmacı, 19 Aralık 2018 tarihli gözlem notunda, *“Dersin konusu göç. Siyasi nedenler içinde savaş konusu var. Öğretmen son zamanlarda Suriye’de bir savaş olduğunu ve ona göre ülkeye gelenler olduğunu söylüyor. Bu kadar,”* diyerek derslerde mülteci öğrencilerin yaşantılarına yer verilmediğini vurgulamıştır. Öğrencilerden Farzana, *“Hepimizi bir olarak, Suriyeli olarak görüyorlar. Genelde Suriye örnekleri veriliyor ama Afganistan’dan bahsedilmiyor,”* diyerek derslerde kendi hayatlarından bahsedilmediğini ve herkesin onları ‘Suriyeli’ olarak damgaladığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşim kurmada karşılaşılan sorunlardan biri de ana akım kültürden gelen öğrencilerle yaşanan sorunlardır. Ana akım kültürden gelen öğrencilerin arkadaşlık kurmama-arkadaşlık yapmayı reddetme, dışlama, aşağılama, alay etme, damgalama, sözlü tartışma, vb. gibi mevcut akran zorbalıklarını mülteci öğrencilere de yansıttığı anlaşılmıştır. Uygulayıcı araştırmacı, 16 Nisan 2018 tarihli gözlem notunda bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

*Helya bana defterini gösteriyor. Defterine çizdiği Irak bayrağının kırmızı kalemle bastırarak üzerini çizmişler. "Bunu hep yaparlar," diyor. "Defterimi en son dolaba sakladıklarında, herkese sordum ve herkes görmedim dedi. Her zaman benimle dalga geçiyorlar ya da bunun gibi şeyler yapıyorlar." Gözleri doluyor.*

Houri ise, arkadaşlarının kendilerine karşı davranışlarını "Bazen arkadaşlarımız bizimle şakalaşiyor. Ama aynı şakayı biz yaptığımızda onlar bize kızıyor" şeklinde özetlemiştir. Gamze öğretmen de akran zorbalığının bu yaşta yaygın bir davranış olduğunu vurgulayarak, "Tabii azınlık oldukları için okulumuzdaki arkadaşlarından ilk adımı bekliyorlar, ancak onlar zaten bir grup kurmuşlarsa kendi sınıfındaki diğer arkadaşlarını bile aralarına kabul etmiyorlar," diyerek mülteci öğrencilerin dışlandığını vurgulamıştır. Arkadaşlarının bu davranışları nedeniyle Ziba "Okula gelme arzusunun azaldığını" ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler arasında farklılıkları kabul etmeme, genelleme, mülteci öğrencilere yönelik empati eksikliği, mülteci öğrencilere ön yargılı olma ve ortak bir kültür oluşturamama gibi sorunlar olduğu da anlaşılmaktadır. Ziba, arkadaşlarının bu davranışlarını, Türkiye'nin yüksek sayıda göç almasıyla ve bireylerin göç eden herkesi aynı kabul etmeleriyle ilişkilendirmiş ve bir genelleme sorunu olduğunu ifade etmiştir. Gamze öğretmen, bu genellemenin sosyal bir sorun olduğunu açıklayarak, "Toplumdaki ön yargılar da çocukları biraz zora soktu. Her suçun sorumlusu göçmenler olarak görüldü," demiştir. Ayrıca, "Çocukların küçüklükten beri oynadıkları oyunlar var. Davranış kurallarından tutun da sınıf içerisinde kopya çekme yöntemlerine ya da şakalarına kadar oluşturdukları bir okul kültürü var. Ortak bir kültürle gelmedikleri için anlaşamıyorlar," diyerek dışlanmanın kültürel birlik eksikliğinden kaynaklandığını da belirtmiştir.

Araştırmanın bir başka bulgusu da mülteci öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların derse gelmeme, derse devam etmeme, ders sırasında başka şeylerle uğraşma ve çekingen olma gibi olumsuz davranışlara yol açmasıdır. Ziba, "Ben derse katılmıyorum. Kendimle paylaşıyorum Kendime bildiğim soruları söylüyorum. Parmağımı kaldırmıyorum. Bu yüzden öğretmenler benimle konuşmuyor," demiştir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe bilmeme-konuşmama-anlamamadan kaynaklanan dil yetersizliği, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı bir ilişki kuramama ve okul-aile arası iletişim eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları; bu sorunların aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını da etkilediği anlaşılmıştır. Ayrıca ana akım kültürden gelen öğrencilerle yaşadıkları damgalama, alay etme, dışlanma, vb. sorunların sosyal bilgiler dersinde de kültürel etkileşimin kısıtlanmasına neden olduğu görülmektedir.

#### ***Kültüre Duyarlı Eğitim Odaklı Eylem Planlarının Uygulanması Sürecine İlişkin Bulgular***

Bulguların bu başlığında pilot uygulama ve diğer uygulama haftaları için geliştirilen eylem planlarının uygulanma sürecinde çıkan sorunlar, geçerlik komitesi toplantı değerlendirmeleriyle bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri ve süreçte etkileşimin nasıl artırılmaya çalışıldığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada pilot uygulama, öğrenciler arasında yaşanan sorunların boyutunun ne ölçüde olduğunu somut örneklerle görmek ve hazırlanan eylem planlarını bu sürece göre yeniden planlamak amacıyla yapılmıştır. Pilot uygulamada oynanan yumak oyununda, sınıftaki öğrencilerin tüm arkadaşlarına top verirken, mülteci öğrencilere araştırmacı uyarısının ardından son topun verildiği görülmüştür. Hikâye oluşturma etkinliğinde gruplar oluşturulduğunda da bir öğrencinin çantasını bir mülteci öğrencinin sırasına koyduğu ve "Burada oturma, başka bir yere git" diyerek onu gruba dahil etmek istemediği gözlemlenmiştir. Etkinlik sırasında, sınıftaki bazı öğrenciler, mülteci öğrencilerle aynı grupta olmaya itiraz etmiştir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin mülteci öğrencileri görmezden geldiği ve dışladığı fikrini de desteklemektedir. Pilot uygulamada gözlemlenen bu durum nedeniyle, uygulayıcı



araştırmacı, etkinliklerde gruplar oluştururken sınıf düzenini sağlamak için rastgele seçim yapılmasını sağlamak için farklı teknikler (sayma, kura çekme vb.) geliştirmeye karar vermiştir.

Uygulamanın ilk haftasında hazırlanan eylem planında mülteci öğrencilere yönelik 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 kavramları arasındaki farkı anlamaları ve bu konudaki farklılıkları kabul edip görmezden gelmeyi iyileştirme için 'Yara Bandı Etkinliği' uygulanmıştır. Öğrenciler bu etkinlikten önce tahtaya çıkarılmış ve mülteci öğrencinin arkadaşlarından uzak durduğu, diğer öğrencilerle konuşmadığı görülmüştür. Mülteci öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında hem öğrenci seçiminde hem de etkinliğin uygulama sürecinde sözlü tartışmalar yaşandığı, uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklardan bile mülteci öğrencinin sorumlu tutulduğu görülmüştür. Öğrenci seçiminde, mülteci öğrencinin de tahtaya kaldırılması üzerine sınıftaki öğrencilerin 'Farzana mı?' diyerek birbirlerine bakıp güldükleri görülmüştür. Diğer taraftan, Farzana'nın tahtaya kalkıp bir etkinliğin parçası olmaktan mutlu olduğu ve sürekli gülümsediği görülmüştür. Ders sonunda ise araştırma sürecinde önemli bulguların ortaya çıkmasına katkı sağlayan "Ben kimim" etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik sırasında Farzana ve Hourı tahtaya çıkarılmıştır. Etkinlik şu şekilde uygulanmıştır:

Tüm sınıftan ayağa kalkması istenmiş ve öğrencilere, mültecilerle ilgili, 'Onların isimlerini bilmeyenler?' 'Neden bu ülkeye geldiklerini bilmeyenler?' 'Nereden geldiklerini bilmeyenler?' 'Onlarla hiç konuşmayanlar?' 'Ailelerini bilmeyenler (anne ve baba)?' ve 'Neyi sevdiklerini bilmeyenler?' gibi bazı ifadeler verilmiştir. Kendisine uygun olmayan ifadeler verildiğinde öğrencilerden oturmaları istenmiştir. Sorular tek tek sorulmuş ve tüm sorular hakkında bilgisi olan bir ya da iki öğrenci kalana kadar etkinlik devam ettirilmiştir. En sona kalan öğrenciler alkışlanmıştır. Sonra mülteci öğrenciler tahtaya çıkarılmış ve kendisi hakkında bilinmeyenleri anlatması istenmiştir.

Bu etkinlikte, özellikle mülteci öğrenciler geçmiş yaşamlarından bahsettiklerinde, (örneğin babalarının Afganistan Cumhurbaşkanı'nın özel koruması olduğu, özel bir okulda okudukları vb.) öğrencilerin son derece şaşırıp birbirleriyle konuştukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin mülteci öğrencilerle konuşmaya başladıklarında dikkat etmedikleri, ancak haklarında farklı şeyler duyduklarında sorular sormaya başladıkları ve sordukları soruların cevaplarını daha dikkatli dinledikleri görülmüştür. Öte yandan, bazı öğrencilerin mülteci öğrencileri dinleme konusunda sıkıntı yaşadıkları, mülteci öğrencilerin kullandıkları kelimelerden farklı anlamlar çıkarıp alay ettikleri, öğretmenin de öğrencileri anlamakta zorluk yaşadığı da gözlemlenmiştir. Başka bir ders saatinde, öğrenciler "Oy Kullanıyoruz" adlı bir etkinlik yapmışlardır. Bu etkinlikte, mülteci öğrenciler farklı kişilerin yanına oturtulmuştur. Bu etkinlik sırasında mülteci öğrencilerin yanlarında oturan arkadaşları ile sohbet ettikleri ve onları dinleyerek etkinliğe katılmaya çalıştıkları görülmüştür.

Uygulama sürecinin ilk haftası ve sürecin planlanması konusunda uzman görüşleri alındıktan sonra, mülteci öğrencilerin yaşadıkları derse katılmama/katılamama, dışlanma, damgalanma, göz ardı edilme, arkadaşlık kurmama/kuramama, sınıf yönetimini sağlayarak gürültü düzeyini azaltma gibi sorunların giderilmesi için eylem planı geliştirilmiştir. Ayrıca, etkinlikte mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlatılan konulara duyduğu yabancılığı iyileştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Ders, öğrencilerin etkili grup iletişimi sağlaması ve sınıf yönetiminin kolaylaştırılması için bir resim atölyesinde işlenmiştir. Derste "Anlat Bana" etkinliği yapılmıştır.

İkinci hafta etkinliğinde mülteci öğrencilerin sınıfa katılmaları ve diğer öğrencilerle iletişim kurmaları sağlanmıştır. Ders sonrası, mülteci öğrenciler derste Atatürk'ü ve Türkiye Cumhuriyeti'ni öğrendiklerini de günlüklerine yazmışlardır. İlk hafta, mülteci öğrencilerle iletişim kurmayı ve hatta onları dinlemeyi reddeden öğrencilerin bir kısmı da mülteci öğrenciler sunumlarını yaparken onları dinlemeyi seçmişlerdir. Ancak, bazı öğrencilerin mülteci öğrencileri görmezden gelmekte ısrar ettikleri de gözlemlenmiştir. Daha sonra öğrencilerle 'Grupla Gazete Hazırlama' etkinliği gerçekleştirilmiştir. Gazete hazırlama etkinliği öncesinde öğrenciler sayı sayma tekniği kullanılarak farklı gruplara ayrılmışlardır. Bu teknikle, farklı gruplara dahil olan öğrencilerin etkinlik sırasında sınıf yönetimini etkileyecek davranışlarında azalma olduğu kaydedilmiştir. Farzana'nın, bu etkinlikte Houri'ye göre daha aktif bir rol oynadığı ve Houri'nin daha sessiz olduğu da görülmüştür. Nitekim, Farzana'nın bulunduğu gruptaki arkadaşları gazeteyi Farzana'nın sunmasını istemişlerdir. Farzana'nın grup olarak hazırladıkları gazeteyi sunarken Houri'ye dönerek kendisinin sunacağını söylediği ve gülümsediği gözlemlenmiştir. Geçerlik toplantısında Houri'nin etkinliklerde aktif rol alamaması ve tereddüt etmesi de tartışılmış ve Houri'nin etkinliklerde daha aktif rol almaya teşvik edilmesi gerektiğine karar verilmiştir. İkinci hafta etkinliğinde öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik davranışlarında sınırlı bir değişiklik olduğu ve artık konuşurken onları daha dikkatli dinledikleri görülmüştür.

Geçerlik komitesi ile yapılan toplantıda alınan kararlar doğrultusunda 3. hafta için eylem planı hazırlanmış ve derslerde Farzana ve Houri'nin kendi ülkeleri hakkında konuşmalarına izin verilmiştir. Üçüncü hafta eylem planı hazırlanırken mülteci öğrencilerle ilgili genelleme ve kalıp yargılar, küçümseme, dışlanma, alay etme gibi sorunlar dikkate alınmış ve ilk haftanın 'Anlat Bana' etkinliğinin devamı olarak diğer öğrencilerin mülteci öğrencilerin ülkesi, kuralları, inançları ve toplum yapısı hakkında bilgi sahibi olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, derste Cumhuriyet rejimlerinin (Federal Cumhuriyet, İslam Cumhuriyeti gibi) farklı modellerinden bahsedilmiş ve böyle bir rejim altında yaşayan Farzana ve Houri'den ülkelerinin Cumhuriyet rejimini açıklamaları istenmiştir. Bu etkinlik sırasında sınıfın, Farzana ve Houri'ye araştırmacıya veya öğretmene danışmadan soru sordukları, bazen mülteci öğrencilerle şakalaşarak güldükleri ve mülteci öğrencilerin ülkelerindeki anayasal sürece dair bilmedikleri şeyleri (idam cezası, şeriat, Taliban, vb.) onlara sordukları görülmüştür. Etkinlik sırasında, bazı öğrencilerin başkalarının görüşlerini değersizleştirme ve mülteci öğrencilerin söylemleriyle alay etme gibi kışkırtıcı davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu etkinlik sırasındaki diyaloglarının bir kısmı şu şekildedir:

...

*Uygulayıcı araştırmacı: Farzana, Afganistan'da Türkiye'den farklı bir Cumhuriyet rejimi görülüyor. Afganistan İslam Cumhuriyeti. Bize biraz ülkende yaşanan Cumhuriyet rejiminden bahsedebilir misin?*

*Farzana: Bizim dinimiz İslam.*

*Ege: Bizim de dinimiz İslam.*

...

*Göktuğ: Mesela Pakistan'dan gelip sizin okulunuzda okuyabiliyorlar mı? Biz Farzanaları aldık ya onlar da alıyorlar mı?*

*Farzana: Okuyabiliyorlar.*

...

*Mert Arda: Sizin ülkenizde okula gidenler okula saçları açık gidebiliyorlar mıydı?*

*Farzana: Hayır. Kapatıyorduk. Mesela dışarı çıkarken şal doluyorduk, yani evde açıyorduk saçımızı.*

...



Diğer yandan, mülteci öğrencilerin hayatlarını anlatmak için çaba sarf ettikleri ve kendilerine verilen her fırsatı değerlendirdikleri de kaydedilmiştir. Araştırmada, üçüncü haftadan sonra soru cevaplı birebir etkinliklerin mülteci öğrencilerin konuşması ve sınıfta görünürlüklerinin artması açısından iyileştirici bir etkisi olduğu görülmüştür.

Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabilmeleri için oyun, drama ve grup çalışması yoluyla öğrenmenin önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, dördüncü hafta için eylem planı hazırlanırken öğrencilerin grup içindeki etkileşimini gözlemlemek ve mülteci öğrencilerin dışlanması, mülteci öğrencilere karşı empati eksikliği ve ortak bir kültür yapılandırılmama gibi sorunları ele almak amaçlanmıştır. Dördüncü hafta etkinliğinde drama yöntemi kullanılmıştır. Dramada hazırlık etkinliği olarak, öğrencilere “Sen de Hayal Et” etkinliği yaptırılmış ve mülteci öğrencilerin durumunun anlaşılabilmesine yönelik iyileştirme sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere hayal etmeleri için kendi aileleriyle ilgili bir durum verilmiş ve böyle bir durumda nasıl hissedeceklerini sorgulamaları istenmiştir. Bu etkinlik sonrası ev, aile ve arkadaşlardan uzak kalmanın öğrencilerde yaratacağı mutsuzluk tartışılmıştır. Dramanın gelişme bölümünde oynanacak olan 'Ev Sahibi-Kiracı' oyununa geçilmiş ve bu oyunda bir kişinin vatanını kaybettiğinde yaşadığı hüznün vurgulanmıştır. Etkinlik sırasında gerçekleşen diyaloglardan kesitler şu şekilde verilebilir:

...

*Uygulayıcı araştırmacı: Şimdi gözlerinizi kapatın ve bu yaşınıza kadar yaşadığınız evinizi, ailenizi ve çevrenizi düşünün. Bir sabah kalktınız. Size bir daha bu yaşadığınız evi, ailenizi ve çevrenizi göremeyeceğiniz ve başka bir yerde yaşayacağımız söylendi. Hiçbir şekilde eski hayatınıza dönemeyeceksiniz. Bu dakikadan sonra yeni bir hayat sizi bekliyor. Neler hissedersiniz?*

*Göktuğ: Hocam doğduğumdan beri hani aynı ailedeyim. Çok üzülürüm.*

*Farzana: Gittiğim yerdeki insanların beni ailem kadar sevemeyeceklerini düşünürüm.*

...

*Işıl: Hocam ben şimdi Hourı ve Farzana'yı daha iyi anladım.*

*Zeynep: Evet hocam çok kötü bir şey bu.*

....

Bu etkinlikten sonra çoğunlukla öğrenciler, Farzana ve Hourı'nın nasıl hissettiğini anladıklarını belirtmişlerdir. Ancak, oyun sırasında mülteci öğrencilerin bazı öğrenciler tarafından dışlandığı da gözlemlenmiştir. Ek olarak, genellikle etkinliklerde yan yana olan Farzana ve Hourı'nın artık başka öğrencilerin yanında yer almaya başladığı gözlemlenmiş ve bu bir gelişme olarak kaydedilmiştir. Dramada, oturma düzeni ayarlanırken de Farzana ve Hourı'nın yanına oturan öğrencilerin bir direnişte bulunmadığı, ancak sınıfta bazı öğrencilerin bu öğrencilere güldüğü görülmüştür. Örneğin, öğrencilerden Göktuğ'un Farzana'nın yanında otururken itiraz etmediği, ancak birkaç yıldır birlikte eğitim aldığı Nida'nın yanında oturmaya itiraz ettiği kaydedilmiştir.

Başka bir etkinlikte, öğrencilerden vatanlarının resmini yapmaları istenmiştir. Resimler bittikten sonra tüm resimler salonun ortasında birleştirilerek öğrencilerle çıkarımlar yapılmıştır. Vatan resmi etkinliği Görsel 1'de gösterilmiştir. Bu etkinlikte şu diyaloglara yer verilmiştir:

...

*Uygulayıcı araştırmacı: Evet arkadaşlar. Şimdi çizdiğimiz resimlere bir bakalım. Vatan deyince aklımıza ne geliyormuş?*

*Burak: Hocam herkeste bayrak var.*

*Işıl: Hoca şu iki kağıtta farklı bayrak var.*

*Uygulayıcı araştırmacı: Evet. Hangi ülkenin bayrağı onlar?*

*Tüm sınıf: Afganistan.*

...

*Uygulayıcı araştırmacı: Houri Afganistan bayrağı böyle mi?*

*Houri: Evet hocam.*

*Kaan: Böyle yeşil siyah mı?*

*Farzana: Evet.*

...

*Egemen: Yanında ne yazıyor?*

*Farzana: Bizim ülkemizde her adam namaz kılar.*

*Nida: Bizde de namaz kılınıyor.*

...



**Görsel 1.** Vatan Resmi Etkinliği

Bu etkinlik sonrası, öğrencilerin mülteci öğrenciler konuşurken daha iyi dinledikleri, mülteci öğrencilerin de bir şey söylemek istediklerinde rahatça kendilerini ifade ettikleri, eskisi kadar tereddüt etmedikleri ve çizdikleri resimleri anlatırken ülkelerini tartışmaktan da memnun oldukları görülmüştür.

Beşinci hafta etkinliği, mülteci öğrencilere karşı gelişen empati yoksunluğunu iyileştirmek, öğrencilerin grup etkileşimini artırmak ve mülteci öğrencilerin grup içindeki görünürlüğüne sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Etkinlikte, mülteci öğrenciler sınıf içerisinde en çok tartışma yaşadıkları öğrencilerle aynı grupta yer almıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin mülteci öğrencilere yardım etmeye itiraz etmedikleri ve grup içinde birbirlerine şakalar yaptıkları kaydedilmiştir. Ayrıca, mülteci öğrencilerin diğer öğrencileri anlamada da ilerleme kaydettiği; önceden yapılan şakaları alaycı olarak algılayanlar şimdi gülerken cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Bu etkinlikten sonra yapılan 'Bulmaca çözüyoruz' etkinliğindeki en dikkat çekici durum ise, mülteci öğrencilerle eş olan öğrencilerin, mülteci öğrencilerden dolayı bulmacayı çözmede geç kalmalarına rağmen onları suçlamaması veya aşağılayıcı bir şekilde hareket etmemesi olmuştur.

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, mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki benzerlikler üzerinde durulmuş ve 'sen ve ben' yerine 'biz' olmanın önemini vurgulamak için eylem planları hazırlanmıştır.

Altıncı haftada uygulamaya konmak üzere hazırlanan eylem planında, bazı öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik empati eksikliğinin giderilmesi ve mülteci öğrencilere yönelik ön yargı, damgalama, genelleme gibi olumsuz davranışların iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere Avrupa'da Müslümanlara karşı var olan ön yargılar ve kalıp yargılar hakkında kısa bir film gösterilmiştir. Mülteci öğrenciler bu etkinlik sırasında araştırmacılar cesaretlendirmeden ellerini kaldırmış ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin sınıfa katılımında bir gelişme olduğu söylenebilir. Etkinlikte öğrencilerin kendi kalıp yargılarını sorgulaması sağlanmış ve Orta Doğu'da yaşayan insanların kültürel açıdan birbirine benzemesine rağmen birbirlerine karşı nasıl kalıp yargılar ve ön yargılar oluşturdukları, Pakistan ve Afganistan'ın başkentlerinden verilen görüntülerle tartışılmıştır.

Uygulamanın son haftasında, mülteci öğrencilerle diğer öğrenciler arasında bağlantı kurmak ve benzerlikleri tanımak için Afganistan'da oynanan 'Meyve Gakan Oyunu'nun farklı bir versiyonu bir drama etkinliği olarak yapılmıştır. Meyve Gakan Oyunu Görsel 2'de gösterilmiştir. Oyun öncesinde oluşturulan drama çemberinde öğrencilerin çember içindeki yerleri değiştirilmiş ve sayı sayma veya kura çekme gibi teknikler uygulanmamıştır. Ancak, pilot uygulamada karşılaşılan dışlama ve itiraz davranışları bu sefer yaşanmamıştır. Bu oyun sırasında, mülteci öğrencilerin artık diğer öğrencilerle şakalaştıkları, oyuna kolayca dahil oldukları, hatta arkadaşları ile aralarındaki mesafeyi eskisinden daha kısa tuttıkları görülmüştür. Oyun sonrasında öğrenciler bu oyunu çok sevdiğini ve hatta en çok bu etkinliği sevdiğini belirtmişlerdir. Oyun sırasında Houri'nin de arkadaşlarıyla daha yakın olduğu ve derse katılmak için daha istekli olduğu fark edilmiştir. Ayrıca, Farzana'nın da arkadaşlarıyla birlikte ebe olduğu zaman daha aktif olduğu ve cevapları doğru tahmin ettiğinde arkadaşları tarafından takdir edildiği görülmüştür. Bu etkinlikte, daha önce mülteci öğrencilerle konuşmak istemeyen öğrencilerin bile Houri ve Farzana ile iletişime geçtiği gözlemlenmiştir. Etkinlik sırasında geçen bazı diyaloglar şu şekildedir:

*Houri: Sen gel (Aysun'u çağırıyor).*

*Aysun: (Ritim hareketini yapıyor ve yerine geçiyor).*

*Emirhan: Houri. Beni çağır beni. (Eliyle kendini işaret ediyor).*

*Duwarda arkası dönük öğrenciler önlerini dönüp ritmi yapan öğrenciyi tahmin etmeye çalışıyorlar.*

Farzana: Aysun.

Işıl: (Farzana'ya dönerek) Vay bildin kız. (Gülüyor).

Houri: Farzana.

Farzana: (Ritim hareketini yapıyor ve yerine geçiyor).

Berkan: Farzana. (Eliyle işaret ediyor).

Tüm sınıf: Bravo. (Akış yapıyorlar).

Houri: Sen gel. (Zeynep'i çağırıyor).

Zeynep: (Ritim hareketini yapıyor ve yerine geçiyor).

Farzana: (Hemen arkasını dönüp) Zeynep.

Berkan: Ooo Aferin valla kız nasıl bildin hemen.

Farzana: Hareketini biliyordum. (Gülüyor).



Görsel 2. Meyve Gakan Oyunu

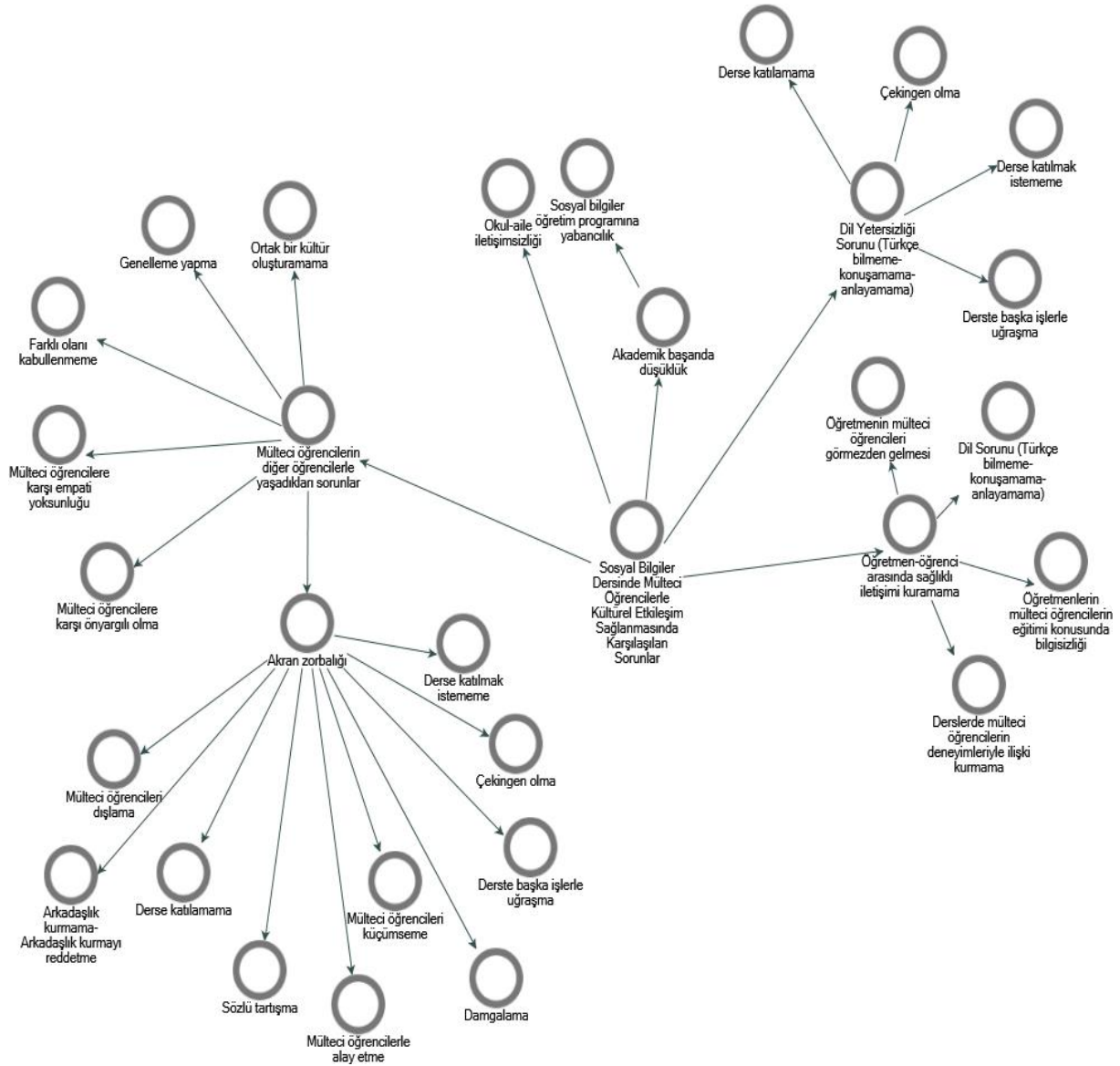
Eylem araştırmasının uygulama sürecinde etkinlikler yedi hafta sürmüş ve mülteci öğrencilerin aktif olabileceği 15 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler dışında, soru cevap yöntemi kullanılarak mülteci öğrencilerin ders sürecine aktif katılımlarının sağlanmasına yönelik girişimlerde bulunulmuş ve son haftalarda mülteci öğrencilerin kendiliğinden derslerde el kaldırdıkları görülmüştür. Ayrıca, mülteci öğrencilerin sadece yapılan 15 etkinlik sürecinde değil, ders aralarında da arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirdikleri anlaşılmıştır. Uygulayıcı araştırmacı, alan uzmanlarıyla yaptığı toplantıda bunu şu şekilde açıklamıştır:

**Uygulayıcı araştırmacı:** *Bu iyileşme süreci aslında dersin sonunda ortaya çıkıyor. Normalde Farzana ve Houri günlüklerini birlikte doldururlar. Ama şimdi Farzana (videoyu gösteriyor) günlüğünü doldurdu ve bana verdi. Houri'ye bakmadan masasına gitti. Houri hiçbir şey yazamayınca ya bana sorardı ya da Farzana yardım ederdi. Ya da yanındaki arkadaşımı yardım etmesi için uyarırdım, ancak o zaman yardım ederlerdi. Ama şimdi Houri, yanında oturan Bengisu'dan kendisi yardım istedi ve Bengisu ona yardım etti.*

**Uzman 3:** *Bilgiyi asıl alması gereken kaynağa dönmüş. Arkadaşına soruyor.*

### Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları Sonrasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunları iyileştirmek için hazırlanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrasında öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimde, mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde ve sosyal bilgiler dersine katılımda ve öğrenme süreçlerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası araştırma bulguları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonucunda sınıfta mülteci öğrenciler ile ana akım kültüre sahip öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı ve iletişimin geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik empati eksikliği, dışlama, damgalama, ön yargı, alay etme ve sözlü tartışma (hareket edici/kırıcı söz) gibi davranışları azalmıştır. Araştırma bulguları hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler arasındaki iş birliğinin arttığını, ilk kez kaynaşmanın sağlandığını ve bunun sonucunda öğrencilerin ortak anılar oluşturmaya başladığını göstermiştir.



Uygulama sonrasında öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki davranışlarında da azalma olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerden Şirin, *“Etkinliklerin çok iyi olduğunu düşünüyorum çünkü bazı arkadaşlar sınıfta Farzana ve Houri’yi dışlıyor. Bu olaylar onlarla konuşmamızı sağlıyor,”* diyerek etkinliklerin sınıf içerisindeki dışlanma davranışını azalttığını belirtmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemler sırasında mülteci öğrencilerle sorun yaşadığı görülen Hale’nin de bir etkinlik sonrasında söylediği *“Hocam, Farzana arkamdaydı. Onun da bir şeyler yapmasını istedim. Çünkü bir şey yapamadığı zaman onu dışlamış oluyoruz”* sözlerinden mülteci öğrencilere yönelik davranışlarında önemli bir değişim ve gelişim olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik davranışlarında iyileşme görülen bir başka sorun da empati eksikliğidir. Öğrencilerden Göktuğ, *“Bugünkü etkinliklerden sonra, Farzanelerin hayatlarındaki zorluğu aslında anladım. Ülkelerini terk edip başka bir ülkeye geliyorlar. Onlar için ne kadar zor olduğunu farkındayım,”* diyerek etkinlik sonrası mülteci öğrencilerin göç deneyimini anladığını belirtmiştir. Sınıfa ilk geldiklerinde mülteci öğrencileri kabul etmeyi en çok reddeden öğrencilerden biri olan Ali’nin empati eksikliğinde bir değişim gözlemleyen Derya öğretmen, gördüğü değişimi şöyle anlatmıştır:

*Etkinlikler bir an durup düşünmek için iyi oldu. Bence mesaj yerine ulaştı. Mülteci çocukların kabul edilmesi açısından iyi oldu. Onlar kendilerini anlatınca bir empati kurdular. Anlamamak için direnenler bile farkına vardılar. Ali’nin Farzana ve Houri’den hoşlanmadığını biliyorum. Bunu Ali’nin ailesi de dile getirdi. Yani kesinlikle onlarla ilgili hiçbir şeye katılmak istemediğini söylemişlerdi. Bence göç eden biri olarak Ali de o çocukları çok iyi anladı.*

Kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının ardından ortaya çıkan bir başka sonuç da mülteci öğrencilere yönelik ön yargının azalması ve öğrencilerin mülteci öğrencilerle alay etmeyi bırakmasıdır. Elif, mülteci öğrencilere yönelik ön yargısının nasıl kırıldığını, *“İlk başta onlara karşı biraz ön yargılıyım. İsimleri çok tuhaftı. Alay ediyorduk. Onları tahtaya çıkardığımızda, hayatlarını anlattıklarında çok yargılayıcı olmamamız gerektiğini, onlara daha çok kucak açmamız gerektiğini öğrendim. O zamandan beri onlarla arkadaşız ve teneffüslerde onlarla takılıyorum”* sözleriyle anlatmıştır:

Azra da, *“Aslında etkinliklerde kızlarla ilgili bilgi almak beni değiştirdi. Daha önce onlara karşı ön yargılıyım. Ama şimdi ön yargım kırıldı,”* demiştir. Nida ise, *“Dürüst olmak gerekirse, Afganistan’dan geldikleri için bazı ön yargılarım vardı. Ama onlarla ne kadar çok oynarsam, onlara karşı ön yargım o kadar azaldı. Aslında, onlar iyi insanlar,”* diyerek mülteci öğrencileri yakından tanıdıktan sonra ön yargısının azaldığını belirtmiştir. Emirhan da, *“Etkinlikler onlara bakış açımı biraz değiştirdi. Sadece Farzana ve Houri’ye değil, tüm mülteci çocuklara bakış açımı olumlu yönde değiştirdi,”* demiştir. Derya öğretmen ise, etkinliklerden sonra, mülteci öğrencilere verebileceği fırsatlar konusunda bir öğretmen olarak kendini sorguladığını şöyle açıklamıştır:

*Kendilerini tanıttıkları etkinliği çok beğendim. Ön yargıların kırılması adına güzel bir şey oldu. Bizi bir an sarstı. Neden daha önce onlara kendilerini tanıtmaya fırsatı vermedim diye düşündüm. Ben de yapabiliyordum. Biliyorsunuz, insanların ön yargıları bir noktada kırılır. Bence bu bir süreç ve gittikçe daha iyi olacak.*

Farzana da gazete hazırlama etkinliği sırasında gazeteyi sunarken tedirgin olduğunu; ancak arkadaşlarının artık alay etmediklerini *“Okumaya başladığım zaman korktum, yani arkadaşlarım dalga geçecekler diye heyecanlıyım. Ama artık alay etmiyorlar. Aferin Farzana bunu yaptığın için diyorlar”* sözleriyle anlatmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrasında öğrencilerin mülteci öğrencilerle olan sözlü tartışmalarında azalma olduğu ve önceki durumun aksine öğrencilerin mülteci öğrencilere gönüllü olarak yardım etmeye başladığıdır. Işıl, *“Dönemin başında Farzana ve Houri ile anlaşamadık. Sürekli kavga ediyorduk. Ama son zamanlarda hiç kavga etmedik. Aramız daha iyi,”* demiştir. Benzer şekilde, Göktuğ, *“Başlangıçta kızlarla çok kavga ediyorlardı ama şimdi Farzana ve Houri’nin sınıfla arası daha iyi. Eskisi kadar kavga etmiyorlar. Onlara yavaş yavaş alıştık ve bence bu iyi bir şey”* sözleriyle sınıfın mülteci öğrencilere yönelik davranışının olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.



Sınıftaki tartışmaların azaldığını belirten öğrenciler, artık mülteci öğrencilere derslerde yardım ettiklerini ve bu durumun kendilerini mutlu ettiğini de ifade etmiştir. Işıl, "Dürüst olmak gerekirse, sınıf Farzana ve Houri'yi biraz dışladı. Ben de onları dışlıyordum. Ama şimdi bazen ödevlerine bakıyorum, yanlış yaptıklarında yanlış olduğunu söylüyorum ve düzeltiyorum. Yardım etmeye çalışıyorum," diyerek mülteci öğrencilere yönelik davranışındaki gelişmeyi açıklamıştır. Sude de, "Aslında normal konuştuğumuzda anlaşabiliyoruz, bunu gördüm. Hep kavga ettiğimiz için hep birbirimize bağırдық. Ama aslında konuşursak anlaşabiliriz," demiş ve etkinlikler sırasında aynı grupta yer aldıktan sonra Farzana hakkındaki düşüncelerinin değiştiğini söylemiştir. Uygulayıcı araştırmacı ise, 27 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde, sınıflarında mülteci öğrencileri istemediği için hiçbir etkinliğe katılmayacağını ifade eden Mehmet'in tutumundaki değişimi şöyle anlatmıştır:

*Etkinlik sonrası görüşmelerde de çok güzel şeyler oldu. Artık birbirlerine karşı daha ılımlı iki taraf vardı karşımda. 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.*

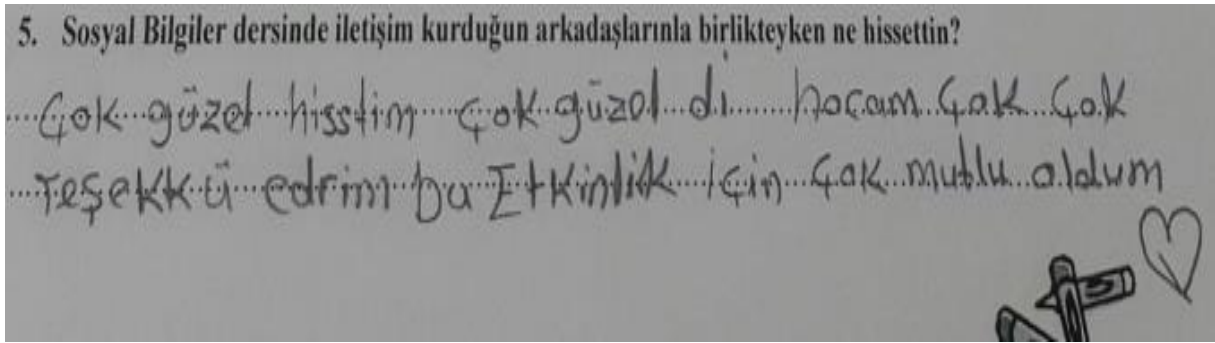
Öğretmen "Ev Sahibi-Kiracı" etkinliğinin başka bir versiyonu olan "Vatan ve Millet" etkinliğinde gözlemlediği Mehmet'le ilgili olarak "Yani kızlara en çok muhalefet edenlerden biri Mehmet'ti. Ama bugünkü oyunda kızlara karşı tavrımı çok olumlu buluyorum" demiş ve araştırmacının gözlemini desteklemiştir.

Araştırmanın bir başka bulgusu da etkinliklerin, sadece mülteci öğrencilerle değil, yıllardır aynı sınıfta okuyan öğrenciler arasında da uyumu ve kaynaşmayı sağladığıdır. Hale grup etkinliğinin sınıf içerisindeki uyum üzerindeki etkisini şu sözlerle açıklamıştır.

*Öğretmenim, bu etkinlikte çok mutlu oldum çünkü farklı insanlarla çalışmak güzeldi. Aynı sınıftayız ama sadece üç veya dört sıra önümüzdeki veya arkamızdaki arkadaşlarımızla konuşuyoruz. Uzaktaki biriyle aynı grupta olmak ve bir şeyler hazırlamak benim için iyi oldu. Farzana ile de temasa geçtim. Onunla da çalıştım. Benim için güzeldi. Bu etkinlik aslında bizi bir araya getirdi.*

Şirin de, "Yaptığımız bu etkinliklerin Farzana ve Houri için de farklı olacağını düşünüyorum. Dilimizi bilmedikleri için söylediklerimizin çoğunu anlayamıyorlar. Ama bu oyunlar ve aktiviteler aracılığıyla bizi daha kolay tanıyabilir ve anlayabilirler," diyerek etkinliklerin aynı zamanda mülteci öğrencilerin onları tanıması için bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Derya Öğretmen de "Mülteci çocuklar sınıfta sadece seyirciydi. Elbette başkalarıyla kaynaşma açısından onlar için iyi olacak" ifadesiyle sınıf içi uyumun etkinliklerle arttığını dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonrası belirlenen bir diğer bulgu, mülteci öğrencilerin sınıf ortamına uyum sürecindeki iyileşmedir. Mülteci öğrencilerin ilk kez etkinlikler sırasında kendilerini tanıtma imkânı buldukları için kendilerini öğrenci gibi hissettikleri, sınıf içinde ve dışında arkadaşları tarafından daha görünür hale geldikleri belirlenmiştir. Bu, mülteci öğrencilerin özgüvenini de artırmıştır. Farzana, "Ben kimim" etkinliğinde, diğer öğrencilere kendisi ve ailesi hakkında bilgi verdiğinde "Kendimi çok iyi hissediyorum. Kendimi tanıttım. Arkadaşlarımın beni tanımasına izin verildi. Bundan çok memnunum" sözleriyle kendini ifade etme fırsatı bulduğu için sevindiğini söylemiştir. Aynı şekilde, Houri, Afganistan'la ilgili kendilerine sorulan soruları cevapladıklarında, "Arkadaşlarımıza Afganistan, Cumhuriyet ve İslam hakkında bir şeyler anlattık ve bu bizi mutlu etti," demiştir. Farzana ülkesiyle ilgili yaptıkları etkinlik sonrası duygularını "Kendimi çok iyi hissettim. Bu aktivite çok güzeldi hocam. Teşekkür ederim, bundan çok memnunum" cümleleriyle günlüğüne de aktarmıştır. (Görsel 3.)



**Görsel 3.** Farzana'nın Etkinlik Sonrası Günlüğü

Mülteci öğrenciler, derslerde konuşma hakkı verildiğinde ya da bir gruba dahil edildiklerinde kendilerini 'ilk kez' öğrenci gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Tahtaya kalkıp arkadaşlarıyla sunum yapan Farzana, derste kendisine konuşma hakkı verildiğindeki duygularını "Tahtaya gitmek çok güzel bir duygu hocam. İlk defa bir öğrenci gibi hissettim. Örneğin, önceden sızamda otururken kendimden nefret ediyordum. Kendime hiçbir şey yapamayacağımı söylüyordum. Ama şimdi tahtaya çıkıyorum, çalışıyorum. Çok mutlu oluyorum" sözleriyle açıklamıştır. Farzana'nın sözlerine benzer şekilde Houri de, "Okuyorum, konuşuyorum, arkadaşlarım gibi bir şeyler söylüyorum. Bu güzel bir duygu, çok mutluyum. Derslere katılıyorum, kendimi öğrenci gibi hissediyorum," demiştir. Araştırmada, ayrıca, derslerde aktifleştikçe mülteci öğrencilerin özgüvenlerinin de arttığı ve derslerde kendiliğinden ellerini kaldırmaya ve soru sormaya başladıkları tespit edilmiştir. Uygulayıcı araştırmacı 13 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde bu durumu "Bugün Farzana, ben ona soru sormadan, kendisi elini kaldırdı ve bana derste anlamadığı bazı kelimelerin anlamlarını sordu. Bu kavramları açıkladım. Artık sınıfta kendine daha çok güveniyor. Ne zaman isterse soru soruyor" şeklinde ifade etmiştir. Derya öğretmen de, "Dönemin başında Houri hiç konuşmadan sessizce oturuyordu. Ama şimdi bu etkinliklerde yer aldı, daha fazla açılmaya başladı," diyerek araştırmacıyı destekler nitelikte konuşmuştur.

Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum süreci, mülteci öğrencilerin Türkiye'de var olan kültürü tam anlamıyla benimsemelerini istemekten ziyade, Türk kültürü içinde kendi kültürlerine de yer vermek şeklinde olmalıdır. Araştırmada, mülteci öğrencilerin zorunlu göçle gelmek zorunda kaldıkları Türkiye'de okutulan bir derste, kendi ülkelerinden belirli unsurlarla karşılaştıklarında adaptasyonun yanı sıra öğrenmenin de gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca, Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin derse ve öğrenme süreçlerine katılımını artırdığı gözlemlenmiştir. Mülteci öğrencilerin etkinlikler sırasında yeni bilgiler öğrendikleri, derslere katılmak istedikleri ve bir konuyu anlamadıklarında ellerini kaldırarak soru sormaya başladıkları anlaşılmıştır. Ayrıca hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler etkinlikleri 'güzel', 'eğlenceli' ve 'ilginç' bulmuşlar ve etkinliklere katıldıkça sosyal bilgiler dersinden daha çok keyif almaya başladıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerle ilgili olarak Farzana, "Öğretmenim çok iyiydi. Böyle şeyler yapmak çok eğlenceli, çok mutluyum," demiştir. Sevinç ise, "Bu tür etkinlikler derse daha çok katılmamızı sağlıyor," demiştir. Derya öğretmen de, "Bence etkinlikler anlamak için iyi. Çocukların da ilgisini çekiyor. Dersi daha dikkatli dinliyorlar," diyerek öğrencilerin derse katılımının arttığını vurgulamıştır. Farzana ise derse katılmak istediğini ve bu fırsatın kendisine sağlanmasından memnun olduğunu "Bu sınıfa geldiğimde hep böyleydim (kollarını bağlıyor). Ama şimdi derse katılıyorum ve çok mutluyum. Eve gittiğimde anneme söylüyorum. Önceden okula gitmek istemediğimiz için ağladık ama şimdi gelmek istiyoruz" sözleriyle anlatmıştır. Farzana'ya ek olarak Houri de, "Öğretmenim, sabah uyandıktan sonra düşünüyoruz. Bugün ne dersimiz var? Diğer günlerde okula gelmek istemiyoruz, ancak Pazartesi ve Salı günü bugün sosyal bilgiler dersimiz var deyip koşarak geliyoruz. Çok mutluyuz," diyerek artık sosyal bilgiler dersinden keyif almaya başladıklarını belirtmiştir. Sınıfta bulunan diğer öğrenciler de sosyal bilgiler dersinde etkinliklerle işlenen konuların daha akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Sedef, sosyal bilgiler dersine karşı yaklaşımının etkinliklerle nasıl

değiştğini anlatarak, “Sosyal bilgilerden hoşlanmayan biriyim. Beğenmiyordum, sevmiyordum ama şimdi dersi siz anlatıyorsunuz, etkinlik yapıyorsunuz. Dersi artık aklımda daha uzun süre tutabiliyorum,” demiştir. Öte yandan Ege de 15 Nisan 2019 tarihli günlüğünde “İlk defa eğlenceli bir sosyal bilgiler dersi yaptık” diye yazmıştır. Uygulayıcı araştırmacı ise 7 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde mülteci öğrencilerin eğitim sürecindeki değişiklikleri şöyle anlatmıştır:

*Bugün genel tekrar yaparak derslerde gördüğümüz kavramların üzerinden geçtik. Bunun için bir bulmaca hazırladım. Houri bulmacada Atatürk kelimesini gördü. Farzana ise kendi başına birçok kelime buldu ve sonra yanındaki arkadaşından yardım aldı. Ayrıca, Atatürk’ün kim olduğunu sorduğumda da cevap verdiler. Böylece sınıfta öğrendiklerini unutmadılar.*

Araştırmada, etkinliklerin mülteci öğrencilere ve diğer öğrencilere iletişim, etkileşim, sosyal çevreye ve okula adaptasyon ve sosyal bilgiler dersini anlama açısından katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Houri 27 Mayıs 2019 tarihli günlüğünde “Sınıfımızda bazı farklılıklar oldu. Yani şimdi bize yardım ediyorlar. Bu kadarı da yeter öğretmenim. Çok teşekkür ederim” yazmıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı öğretim uygulamaları ile mülteci öğrencilerle etkileşimde gelişme olduğu görülmektedir. Ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı daha ılımlı davranmaya başladığı, sosyal bilgiler öğretimi sürecinde hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin daha aktif hale geldiği söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İnsan hayatında iletişim son derece önemlidir. Çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminde mülteci öğrencilerle etkileşimde karşılaşılan en önemli sorunun Türkçeyi yeterince iyi seviyede bilmeme, anlamama veya konuşamama sorunu olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin de mülteci öğrencilerle iletişim kurmak için ikinci bir dil bilmedikleri görülmüştür. İHH İnsani Yardım Vakfı (2013) Suriye Kriz Faaliyet Raporunda mülteciler konusunda eğitimde karşılaşılan en büyük sorunun dil eksikliği sorunu olduğu vurgulanmıştır. Bireyler kendilerini ifade edemedikleri veya iletişimde engellerle karşılaştıklarında saldırgan davranışlara başvurabilmektedirler. Sarıtaş ve diğerleri (2016) de mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemi içinde karşılaştıkları ilk sorunun dil sorunu olduğunu ve dil farklılığından dolayı iletişim kurulamadığında mülteci öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri için bir süre sonra saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) da dil yetersizliğinin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bireylerle iletişim kurmada en önemli engel olduğunu ve dil eksikliğinin öğrenme gücü ve dışlanma gibi ciddi sorunlara yol açtığını vurgulamışlardır. Güngör (2015) de, mülteci öğrencilerin okula başladıklarında dil ve kültür farklılıklarından dolayı öğretmenlerini, arkadaşlarını ve çevrelerindeki diğer insanları anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Watkins, Razee ve Richters (2012) de araştırmalarında mültecilerin dil konusundaki eksikliğini iletişimi engelleyen ve psikolojilerini etkileyen en önemli sorun olduğunu belirtmektedirler. Akpınar (2018) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin mülteci öğrencilerle iletişim kurarken dil eksikliği sorunuyla karşılaştığını belirtmektedir. Gülüm ve Akçalı (2017) ise çalışmalarında mülteci öğrencilerin dil yetersizliği sorunu yaşadıklarını ve anlamada sorun yaşadıkları için özellikle sözel derslerde akademik başarılarının düşük olduğunu açıklamışlardır. Bu araştırma ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar temelinde mülteci öğrencilerin kültürel etkileşiminde dil konusunun önemli bir sorun olduğu, bu araştırmada görülmesi de bu sorunların sonucu olarak bireylerin saldırganlaşabildiği ve bunun da buldukları ortamdaki diğer bireylerle başka sorunlar yaşamalarına sebep olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim kurmak konusunda zorlanmalarının öğretmenlerde bir ön yargı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim öğretmenler aynı dili konuşamamaktan kaynaklanan iletişim sorunları nedeniyle mülteci öğrencilerin Türk devlet okullarında ve sosyal bilgiler dersinde sağlıklı bir şekilde eğitim ve öğretim sürecine katılamayacağını düşünmektedirler. Erdem (2017) araştırmasında öğretmenlerin en büyük sorunu mülteci öğrencilerin Türkçe diline sınırlı şekilde hâkim olmak olarak tanımladıklarını ve bu sorunu çözmek için mülteci öğrencilere önce Türk alfabesi ile eğitim vermek, sonra onları diğer sınıflara aktarmak gibi çözümler önerdiklerini belirtmektedir. Sakız (2016) da çalışmasında okul yöneticilerinin mülteci çocukların kendileri için ayrılmış ortamlarda eğitim almalarının “daha iyi” olacağını söylediği sonucuna varmıştır. Ayrıca, mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan bu tür sorunların öğretmenlerde mülteci öğrencilerin başarısız olacağına dair bir ön yargı oluşturduğunu tespit etmiştir.

Başka bir ülkeye göç eden aileler, iş, barınma ve diğer temel ihtiyaçlar nedeniyle çocuklarına yeterli eğitim desteği sağlayamamaktadır (Karakuş, 2016). Ancak, eğitim ailede başlar ve yaşam boyu devam eder. Bu nedenle okul-aile iletişimde belirlenen eksiklikler temelinde aile katılımına yönelik çalışmaların etkililiğine başvurulması gerektiği görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin aileleri ile iletişim kurmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarıtaş ve diğerleri (2016) araştırmalarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin aileleri ile iletişim kuramadıklarını ve ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmediğini belirtmektedir. Güngör (2015) de öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrenci velileri ile iletişim kuramadıkları için zorlandıklarını söylemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yabancı oldukları ve Türkçe öğrenip uzun yıllar Türkiye'de yaşasalar bile akademik başarılarının düşük olduğudur. Güngör (2015), mülteci öğrencilerin derslerde izlenen öğretim programının gerisinde kaldığını ve akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Sarıkaya (2014) yurtdışındaki Türk öğrencilerin de uyum sürecinde zorlandıklarını ve okudukları ülkede konuşulan dili bilmemeleri nedeniyle akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmektedir. Patiadino (2008), mülteci öğrencilerin okullarda dil ve akademik başarılarının yetersiz olduğunu ifade ederek, bu durumun öğrencilerin bir süre sonra okuldan uzaklaşmalarına neden olduğunu vurgulamaktadır. Çöplü (2019) ise mülteci öğrencilerin en çok zorlandıkları derslerin Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce gibi dersler olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Akpınar (2018) öğrencilerin belirli konuları öğrenmekte zorlandıklarını ve akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan, bu çalışmada bireylerin akademik başarıları ölçülmesi de, araştırmanın uygulama sürecinde sağlanan kültürel etkileşim sonucu mültecilerin derse olan motivasyonunun arttığı gözlemlendiğinden, kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının bireylerin akademik başarısına katkı sağladığı görüşü belirtilebilir.

Mülteci öğrencilerin eğitim hayatlarında üzerinde durulması gereken konulardan biri de öğretmenleri ile olan ilişkidir. Araştırmanın sonuçlarından birisi, mülteci öğrenci ve öğretmenlerin sağlıklı iletişim kuramadıkları için öğrencileri görmezden gelme eğiliminde olmalarıdır. Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunlarına ilişkin raporda (İHH İnsani Yardım Vakfı, 2013), öğretmenlerin mültecilerle nasıl iletişim kuracaklarını veya onlara nasıl davranacaklarını bilmedikleri belirtilmektedir. Benzer şekilde, Roxas (2011) öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Szente, Hoot ve Taylor (2006) da araştırmalarında mülteci öğrenciler ile öğretmenler arasında bir iletişim sorunu olduğunu ve sınıflarındaki mülteci öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin bu öğrencileri görmezden gelmeye başladıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca, okul yönetiminin ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik bir uygulama yapmadığı bildirilmiştir. Literatürdeki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunlarına ilişkin bir raporda (İHH İnsani Yardım Vakfı, 2013), Milli Eğitim Bakanlığı'nun mülteci öğrencilerin eğitime yönelik bir programının olmadığı, okul yetkililerinin süreçte karşılaştıkları sorunları kendi başlarına çözmeye çalıştıkları ve



kendi programları doğrultusunda bir şeyler yapmaya çalıştıkları belirtilmektedir. Benzer şekilde, Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan bir araştırmada da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimi konusunda çözüm önermedikleri, sadece birkaç okulun kendi inisiyatifiyle mülteci öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştığı tespit edilmiştir. Sarıtaş ve diğerleri (2016), okul yönetimi ve öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapmadıklarını ve karşılaşılan sorunlar için herhangi bir destek almadıklarını tespit etmiştir. Akpınar (2018) ise öğretmenlerin ulusal müfredatın gerektirdiği içerik kaygıları nedeniyle mülteci öğrencilere bireysel programlar uygulayamadıklarını belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel yaklaşımlarından olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımında ele alındığı üzere, eğitim programları mevcut otoritenin belirttiği uygulamalar ve kazanımlar çerçevesinde şekillenmektedir. Bu nedenle, hem bu araştırmada hem de diğer araştırmalarda çıkan bu sonuçlar ışığında, bakanlıklara, okul yönetimine, program geliştirici ve uygulayıcılarına bu konuda büyük rol düştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmada, öğretmenlerin derslere dahil edilebilecek konularda dahi mülteci öğrencilerin geçmiş yaşamlarına ve deneyimlerine (kendi ülkeleri, göç ederken yaşadıkları olaylar, Türkiye ile ilişkiler vb.) yer vermediği tespit edilmiştir. Ladson-Billings (1994) derste işlenen konu ile öğrencilerin deneyimleri arasında ilişki olmadığında öğrencilerin aidiyet duygusunun gelişmediğini ve derse karşı motivasyonlarının düştüğünü belirtmektedir. Silverman (2010) da, araştırmasında, öğretmen adaylarının farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine rağmen sorumluluk almak istemediklerini ve ana akım kültürden gelen bireylerle çalışmayı tercih ettiklerini bulmuştur. Benzer şekilde, Siwatu (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmaya sıcak bakmadıkları ve özellikle farklı kültürlerden öğrencilerle sınıflarda ders anlatırken kaygılı oldukları belirlenmiştir. Erdem (2017), Türkiye’de öğretmenlerin derslerde mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içerik değişimi yapmadıklarını ve derslerin sadece ders kitaplarına göre işlendiğini belirtmektedir. Özer ve diğerleri (2016), mülteci öğrenciler için nitelikli bir uyum programı oluşturulmadığı takdirde onların topluma kabulünde sorunlar yaşanabileceğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, Namatovu (2015) ise öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitimin vurguladığı akademik başarı, kültürel yeterlik ve eleştirel-kültürel farkındalık öğelerine sınıf uygulamalarında yer vermediğini belirlemiştir. Thompson (2012) da öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitimin sınıflarda uygulanmasını desteklediklerini ancak bu konuda yeterli eğitim almadıkları için eğitim-öğretim sürecini yönetmekte zorlandıklarını vurgulamıştır. Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017), araştırmalarında, mülteci ve sığınmacıların eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitime yönelik yeterlilikleri ve uygun eğitim programlarının hazırlanması konusunda eğitim sisteminde sorunlar olduğunu belirtmektedirler. Paksoy (2017) da öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olduklarını ancak bu ihtiyaçları karşılayacak mesleki bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

Göçün neden olduğu önemli bir sorun, bireyin sosyal çevreye uyumunu açıklayan sosyal izolasyondur (Victor, Scambler, Bond ve Bowling, 2000). Göç ettikleri ülkeye yeni gelen mülteci çocuklar sadece günlük yaşamlarındaki sosyal çevreye değil, gittikleri okuldaki sosyal çevreye de uyum sağlamak zorundadırlar. Mülteci öğrencilerin göç ettikleri ülkede okula başladıklarında sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesi ve ortak bir okul kültürünün oluşturulması mülteci öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Gay, 2014). Kiang, Supple, Stein ve Gonzalez (2012) araştırmalarında çevreye ait olmanın ve ayrımcılığın akademik uyumla ilgili olduğu sonucuna varmışlardır.



Ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı dışlama, alay etme, damgalama, küçümseme, sözlü tartışma gibi akran zorbalığı olarak tanımlanabilecek davranışlar sergiledikleri ve empati, farklı olanı kabul etme ve farklılıklara saygı duyma konusunda eksikliklerinin olduğu araştırmanın sonuçlarından birisidir. Han (2010), mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamada, arkadaşça ilişkiler geliştirmede, okula devam etmede ve sınıf etkinliklerine katılmada sorunlar yaşadıkları sonucuna varmıştır. Kirova (2001) da mülteci öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklardan dolayı okul ortamına uyum sağlamada sorun yaşadıklarını ve diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğradıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Hortaçsu (2012), farklı kültürlere sahip gruplarda, ev sahibi ülkeden gelen öğrencilerin kendi grubunu ve kültürünü üstün görme psikolojisine yöneldiğini ve farklı kültürlerden gelen öğrencilere karşı küçümseyici davrandıklarını vurgulamaktadır. Spencer-Rodgers ve McGoven (2002), ana akım kültüre sahip öğrencilerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle daha az etkileşimde bulduklarını ve mülteci öğrencileri genelleyerek onlara karşı ön yargı ve kalıp yargılara sahip olduklarını belirtmektedir. Çöplü (2019), araştırmasında, mülteci öğrencilerin okula başladıklarında diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa, sözlü şiddete ve fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirttiklerini bildirmektedir. Gülüm ve Akçalı (2017) da araştırmalarında mülteci öğrencilerin göç ettikleri yerlerdeki okullara uyum konusunda sorun yaşadıklarını ve bazen arkadaşları tarafından dışlandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Baltacı (2014), mülteci öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları nedeniyle toplumda ve okullarda ayrımcılığa uğradıklarını ve milliyetleri nedeniyle dışlanmaya maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçlarından yola çıkarak, mülteci öğrencilerin sınıf ortamındaki kültürel etkileşiminin sağlanmasında akran zorbalığı adı altında tanımlanan bu tür davranışların büyük tehdit oluşturduğu ve çözümlenmesi gereken önemli sorunlardan olduğu söylenebilir.

Mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların derse katılımlarını da etkilediği, öğrencilerin derse katılmama, derse katılmak istememe, ders esnasında başka şeylerle uğraşma gibi davranışlar sergiledikleri araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Sarıtaş ve diğerleri (2016) öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ödev yapmamaları, derse ilgi duymamaları ve devamsızlıkları konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Yiğit (2014), araştırmasında, mülteci öğrencilerin eğitiminde dil, ırk ve inanç farklılıkları nedeniyle gruplaşma yaşanmasının altında, kültürel uyum, okula erişim, ailenin ilgisizliği, motivasyon eksikliği, derse ilgisizlik, kendi ülkelerinden uzak olma ve Türkçe bilmemekten dolayı akademik olarak başarısız olmak gibi etkenlerin olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimde karşılaşılan sorunların iyileştirilmesi için kültüre duyarlı eğitim kuramına uygun olarak hazırlanan eylem planları uygulanmıştır. Bu uygulamalardan sonra öğrenciler arası etkileşimde, sınıf içi uyum sürecinde, sosyal bilgiler dersine katılımında ve ders öğrenme süreçlerinde gelişme olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucunda mülteci öğrenciler ile ana akım kültürden gelen öğrenciler arasında sınıf ortamında etkileşimin arttığı ve iletişimin geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı göstermiş olduğu empati eksikliği, dışlama, damgalama, ön yargı, alay etme ve sözlü tartışma gibi davranışları da azalmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bir sonucu, öğrenciler arasında ilk kez iş birliği ve kaynaşmanın sağlanması ve öğrencilerin ortak anılar oluşturmasıdır. Yılmaz (2019), mültecilerin taşındıkları yerdeki insanlarla birlikte yaşayabilmeleri için her iki tarafın da birbirinin kültürünü benimsemesi veya bir tarafın diğerinin kültürünü benimsemesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmada, ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilerin deneyimlerinden haberdar olmasıyla birlikte mülteci öğrencilere yönelik empati eksikliğinin azalmaya başladığı gözlemlenmiştir. Taneri ve Tangülü (2017) de sosyal bilgiler dersinde öğrencilere hoşgörü değerinin kazandırılması, sınıf ortamında yaşanan farklılık ve ayrılıkların en aza indirilmesi, bireysel ve kültürel farklılıklara saygının tüm öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tuncel (2017), kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının ardından öğretmen adaylarının kendi kültürel değerlerini ve öğrencilerinin kültürel deneyimlerini öğrenme bilinci kazandıklarını ve kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına yönelik çeşitli stratejiler geliştirdiklerini belirlemiştir. Bu sonuçlar, kültüre duyarlı eğitime yönelik uygulamalarının kültürel etkileşime olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının kullanılmasıyla ortaya çıkan bir diğer sonuç ise ana akım kültürden gelen öğrenci ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik ön yargının kırıldığını ifade etmeleridir. Yapılan araştırmalar, gruplar arası etkileşim sağlandıkça ve farklı gruplar birbirlerini tanıdıkça ön yargılarının azalacağını vurgulamaktadır (Çöplü, 2019; Kotluk, 2018; Pettigrew ve Tropp, 2006). Chicola (2007) bu süreçte, sosyal bilgiler dersinde öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere yönelik ön yargılarının kültürel duyarlı eğitim yoluyla kırıldığını göstermiştir. Pettigrew ve Tropp (2006) da çalışmalarında gruplar arası etkileşim sürecinde eşit statü, iş birliği ve yakın ilişkiler kurmanın ön yargıları azaltmada ve bir kişinin tehdit olarak görülmesini önlemede etkili olduğunu belirtmektedir. Çöplü (2019), ayrıca, farklı kültürlerden ve ana akım kültürlerden gelen öğrencilerin okul ve sınıf gibi önceden belirlenmiş ortamlarda etkileşime girdiklerinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarını söylemiştir. Gere ve diğerleri (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitimden bağımsız bir eğitim almalarının onların farklı kültürlerle karşı ön yargılı olmalarına neden olduğunu belirtmiş ve bu ön yargıların ancak kültüre duyarlı eğitim uygulamaları hayata geçirildiğinde kırılabileceği sonucuna varmışlardır.

Kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonrasında mülteci öğrencilerle diğer öğrencilerin sözlü anlaşmazlıklarında azalma olduğu ve öğrencilerin mülteci öğrencilere gönüllü olarak yardım etmeye başladığı anlaşılmaktadır. Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004) araştırmalarında kültüre duyarlı öğretimin etkilerine dikkat çekmekte, sınıflarda çeşitlilik arttıkça çatışmalarla birlikte sözlü ve fiziksel şiddete ilişkin sorunların da arttığını ve bu sorunların ancak kültüre duyarlı sınıf yönetimi ile çözülebileceğini belirtmektedir. Tuncel (2017) de kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonucunda öğretmen adaylarının mülteci öğrenciler hakkında farkındalık kazandığını ve öğrenmelerine yardımcı olmaya başladıklarını söylemiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler, gerçekleştirilen etkinliklerin sadece mülteci öğrencilerle değil, dört yıldır aynı sınıfta öğrenim gördükleri ancak konuşmadıkları arkadaşlarıyla da sosyalleşmeyi sağladığını ifade etmektedirler. Gay (2014) de kültüre duyarlı bir eğitim ortamının sağlandığı sınıflarda tüm öğrencilerin aktif olduğunu ve hem kendi kültürlerini hem de arkadaşlarının kültürünü öğrendiklerini vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının ardından mülteci öğrencilerin sınıf ortamına ve ana akım kültüre uyum sürecinde iyileşme olduğu sonucuna varılmıştır. Mülteci öğrenciler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında daha çok kabul görmüş ve bu durum mülteci öğrencilerin özgüvenlerini de artırmıştır. Mülteci öğrenciler sınıftaki etkinlikler sırasında kendilerini tanıtmaya fırsatı buldukları için ilk kez öğrenci gibi hissettiklerini söylemişler ve sınıfta araştırmacı işaret etmeden, kendiliğinden ellerini kaldırıp soru sormaya başlamışlardır. Ladson-Billings (1995), kültüre duyarlı sınıf ortamları oluşturulduğunda, tüm öğrencilerin aktif olması nedeniyle sınıftaki iletişim ve etkileşimin önemli ölçüde arttığını belirtmektedir.

Evans (2017), öğretmen adaylarının farklı kültürlerden bireylerle çalışmasının ve bu konuda kurslara gitmelerinin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonrası ortaya çıkan bir diğer bulgu, etkinliklerin hem mülteci öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin katılımını artırdığı ve öğrenme süreçlerine yardımcı olduğudur. Mülteci öğrencilerin ve diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine daha fazla ilgi göstermeye başlamaları, aynı şekilde sosyal ve politik konulara daha fazla ilgi duymaları, etkinlikler sırasında yeni bilgiler öğrenmeleri, derse katılmak istemeleri, ders içi etkinlikleri tamamladıklarında el kaldırmaları ve derse daha fazla katılmaya başlamaları, sosyal bilgiler dersine katılımın ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik araştırma sonuçlarıdır. Aronson ve Laughter (2015) da araştırmalarında kültüre duyarlı eğitime dayalı içerik zenginleştirme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme motivasyonlarını ve duyuşsal becerileri artırdığını vurgulamıştır. Mülteci öğrenciler artık derse katılmaya ve sosyal bilgiler konusunda daha fazla çalışmaya başlamışlardır. Phuntsog (2001) da öğrencilerin kültüre duyarlı eğitime dayalı derslere katılmaya istekli oldukları sonucuna varmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu, mülteci öğrencilerin ve

diğer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarında iyileşmeler olduğu, öğrencilerin yeni bilgiler öğrendiği ve etkinliklerle öğrenmede kalıcılığın sağlandığıdır. Snider (2015) de kültüre duyarlı öğretim uygulamaları ile öğrencilerin okuma ve katılım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada, ağırlıklı olarak alanyazında bulunan farklı çalışmalarla benzer sonuçlara (iyi seviyede Türkçe bilmeme, dışlanma, akademik başarıda düşüklük, vb.) ulaşılsa da, bu araştırma sosyal bilgiler dersi temel alınarak yapıldığından sosyal bilgiler dersine özgü sonuçları da içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışmaya özgü bulgular, mülteci öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na yabancı oldukları için dersi anlayamadıkları, arkadaşları tarafından küçümsedikleri ve 'Suriyeli' olarak etiketlenerek genellemelere maruz kaldıklarıdır. Öte yandan, nitel araştırmalarda, araştırmanın amaçlarında yer almasa da, araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgular da olabilir. Uygulamalar sayesinde sınıf içinde ve dışında hem mülteci öğrencilerle hem de ana akım kültürden gelen öğrencilerin kendi aralarında etkileşim artmıştır. Ayrıca ana akım kültürden gelen öğrenciler bu şekilde ders işlendiğinde öğretimin bilgiyi kalıcı hale getirdiğini ve sosyal bilgiler dersine bakış açılarını değiştirdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan literatürde dikkat çeken ancak bu çalışmada görülmeyen bir diğer bulgu ise mülteci öğrencilerin saldırgan davranışlar sergilemeleri ve hatta sınıf arkadaşlarına karşı tacize varan davranışlarda bulunmalarıdır (Sarıtaş vd., 2016). Bu çalışmaya katılan yedi mülteci öğrencide böyle bir davranış gözlemlenmemiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma, devlet okullarında, mülteci öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek kadar Türkçe bildiği, ana akım kültürden gelen öğrencilerle mülteci öğrencilerin aynı ortamda eğitim gördüğü bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırma sürecinde hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin de okullarda eğitim almaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, Türkçe bilmeyen mülteci öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki mevcut durumu ve kültürel farklılıkları dikkate alınarak başka uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Uygulama sürecinde mülteci öğrencilerin kendilerini anlattıkları ve açıkladıkları etkinliklerde öğrencilerin daha rahat uyum sağlayabildikleri ve karşılıklı etkileşimde bulunabildikleri görülmüştür. Bu nedenle, yapılan araştırmalarda öğrencilerin karşılıklı olarak etkileşimde bulunacakları uygulamalı grup çalışmalarına öncelik verilmelidir.
- Bu araştırmada, öğrenci-öğretmen iletişimde sorunlar olduğu ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitiminde kendilerini yeterli görmedikleri bulunmuştur. Bu bağlamda, 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 kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının ardından bir iyileşme yaşandığı gözlemlenmiştir. Ancak iyileştirmenin bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin sürdürülebilir olması için eğitim sisteminin kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına önem vermesi ve eğitim programları aracılığıyla sürekliliğin sağlanması gerekmektedir.

## Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa* (3. bs.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- 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.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. ve Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.
- Allen-Mearis, P. ve Montgomery, K. L. (2014). Global trends and school-based social work. *Children & Schools*, 36(2), 105-112.
- Aronson, B. ve Laughter, J. (2015). The theory and practice of culturally relevant education a synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- 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.
- Bahar, H. H. ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 238-257.
- Baker, R. (2011).. *The great migration's impact on the education of Southern-born African Americans*. Cambridge, MA: Harvard Üniversitesi.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Baritçi, F. (2017). Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyum süreci üzerine bir araştırma. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 227-245.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Ally and Bacon.
- Bogdan, R. C. ve 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). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(4), 123-158.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (1. bs.). 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). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Costello, P. J. (2003). *Action research*. Londra: Bloomsbury Publishing.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, evaluating, quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California: California Association for Bilingual.
- Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*, 9(4), 159-170.

- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- European Union. (2012). *Migration and education*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a8ff4628-f224-453c-85ba-03fb89f1422a> adresinden erişildi.
- Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in Hawaii* (Doktora tezi). Walden University, Minnesota.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2. bs., H. Aydın, yay. haz. ve çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, yay. haz. ve çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2022). Geçici korumamız altındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> adresinden erişildi.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 101-117.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hakverir, B. (2019). *Schengen’den Stockholm’e insan hakları bağlamında Avrupa birliği göç politikaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hammersley, M. ve Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İhtilaflı konular ve bağlam* (S. Balcı ve B. Ahi, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.
- İçduygu, A. ve Aksel, D. B. (2012). *Türkiye’de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü.
- 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.
- İHH İnsani Yardım Vakfı. (2013). 3. yılında Suriye krizi. <https://www.ihh.org.tr/public/publish/0/83/2013-suriye-raporu-mayis-2011-haziran-2013-sur.pdf> adresinden erişildi.
- Karakuş, M. (2016). Türkiye’de göç, göçmen ve sığınmacılar. F. Göktuna Yaylacı (yay. haz.), *Göçmen ve sığınmacılara sosyal hizmet içinde* (s. 52-81). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaysılı, A. (2014). Connection between Migration Phenomenon and Education in Emirdag. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 267-286.



- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Kiang, L., Supple, A. J., Stein, G. L. ve 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.
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98-117.
- Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve Erasmus programı. *AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 231-251.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 (yay. haz.), *White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism* içinde (s. 29-41). Sterling, VA: Stylus.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 163-188). Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel.
- 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* (Doktora tezi). University of Toledo, ABD.
- Nguyen, A. M. D. ve Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A metaanalysis. *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*. Paris: OECD.
- Olneck, M. R. (2004). Immigrants and education in the United States. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (yay. haz.), *Handbook of research on multicultural education* içinde (s. 381- 403). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Öztaş, C. ve Zengin, E. (2006). *Göç ve Azerbaycan*. Uluslararası Göç Sempozyumu Bildirileri, Zeytinburnu Belediyesi. İstanbul.
- Öztürk, T. (2015). Mülteciler. A. Öcal (Ed.), *Dezavantajlı gruplar ve sosyal bilgiler* içinde (s. 72-90). Ankara: Pegem Akademi.

- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek* (B. Tanrıseven, çev.). 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* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev). Ankara: Pegem A.
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think?. *Intercultural Education*, 12(1), 51-64.
- Robinson, G. (2010). *Culturally responsive beliefs and practices of general and special education teachers implementing response to intervention in diverse elementary schools* (Doktora tezi). The University of North Carolina at Greensboro, Greensboro.
- Roxas, K. (2011). Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513-548.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65- 81.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- 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.
- Seiler, R. M. (t.y.). Human communication in the British cultural studies tradition. <http://people.ualgary.ca/~rseiler/british.htm> adresinden erişildi.
- 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(2), 292-329.
- 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) 30-47.
- 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* (Doktora tezi). University of Missouri, Kansas City.
- Spencer-Rodgers, J. ve 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.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson.
- Szente, J., Hoot, J. ve 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 Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 9(25), 187-214.
- 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* (Doktora tezi). University of Phoenix, Phoenix.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü* (1. bs.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- 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.
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1317-1344.
- Tümtaş, M. S. (2009). Yoksulluktan yoksunluğa göç: Marmaris ve Mersin örnekleri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 3(5), 111-134.
- Tümtaş, M. S. ve Çelikkaleli, Ö. (2014). Kente göç sosyal dışlanmışlık ve ergenlerdeki psikolojik belirtileri. A. Keçeli ve Ş. Çelikoğlu, (yay. haz.), *Kent çalışmaları I* içinde (s. 41- 66). Ankara: Detay Yayıncılık.
- United Nations High Commission for Refugees. (2015). Türkiye'de mülteciler ve sığınmacılar. <http://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar-adresinden-erişildi>.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. T. L. Good (yay. haz.), *21st century education: A reference handbook* içinde (s. 49-57). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J. ve Bowling, A. (2000). Being alone in later life: Loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, 10(4), 407-417.
- Watkins, P. G., Razee, H. ve 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. ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013, 4 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 6458). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2019). *Seçilmiş yerel yöneticilerin (muhtarların) bakış açısıyla Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin kente sosyo-ekonomik etkileri: Elazığ örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yiğit, M. F. (2014). *Çok kültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Zhao, G. (2017). *Cognition of mainstream culture and subculture in English-speaking countries*. International Conference on Education, Culture and Social Development (ICECSD 2017). Dordrecht: Atlantis Press.