



Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi Aracılığıyla Mülteci Öğrencilerin Sosyal Uyum Süreçlerinin İyileştirilmesi

Burcu Sel ¹, Tuğba Dönmez ², Mehmet Arif Bozan ³

Öz

Günümüz sınıflarında giderek artan farklılıklar ve keskin heterojen tabakalaşma öğretim süreçlerinin farklılaştırılmasına duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Özellikle son dönemde göçün etkisiyle birlikte yaşanan eğitsel değişimlerle birlikte farklılaştırılmış öğretim daha önemli hale gelmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla mülteci öğrencilerin sosyal uyum sürecinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Eylem araştırması yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme, sosyometri formu ve alan notlarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın odağını beş mülteci öğrenci, çalışmanın bağlamını ise mülteci öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği sınıf ortamı oluşturmaktadır. Bu süreçte sosyal bilgiler dersi kapsamında içerik, ortam, ürün ve süreç farklılaştırılarak; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarından ilgi merkezleri, giriş noktaları, okuma çemberi ve katlı öğretimden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA 2020 ve Group Dynamics programlarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin sosyometrik statülerini iyileştirerek sosyal uyum süreçlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Farklılaştırılmış öğretim
Mülteci eğitimi
Sosyal bilgiler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.09.2022

Kabul Tarihi: 03.07.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 28.11.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.12211

Giriş

Farklılıklar ve çeşitlilikler eğitsel süreçlerin kimi zaman beslendiği bir kaynak kimi zamanda yüzleşmek zorunda kaldığı bir mücadele alanına dönüşebilmektedir. Giderek daha fazla farklılıklar barındıran günümüz sınıflarının farklı kültür, dil, deneyim, hazırbulunuşluk ve öğretimsel ihtiyaçlar içerdiği görülmektedir (Parsons, Dodman ve Burrowbridge, 2013; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Günümüzde öğretmenler, kültürel olarak çeşitli ve karma yetenek sınıflarında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda her zamankinden daha fazla zorlanmaktadır (Valiandes, Neophytou ve Hajisoteriou, 2018). Demokratik ve çok kültürlü bir toplumda çeşitlilik ve öğrenciler arasındaki farklılıklar öğretmenlerin her gün karşılaşmakta olduğu bir gerçekliktir. Çocuklar farklı yollarda nitelikli bir şekilde öğrenmektedirler ve öğretim bu farklılıklara uyum sağlamak için bir şekilde farklılaştırıldığında “en çok” faydayı sağlıyor gibi görünmektedir (Sternberg ve Zhang, 2005). Bu

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, burcusel3@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, tugbacumhuriyet@gmail.com

³ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mehmetbozan@aydin.edu.tr

süreçte farklılaştırılmış öğretim, farklılıkları giderilmesi gereken bir “mücadele alanı” değil; aksine eğitsel süreçleri zenginleştiren bir “fırsat alanı” olarak kabul görmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda inşa edilen bir eğitsel süreçle mümkün olan nitelikli eğitsel doyuma ulaşmak için farklılıklar önemli bir işlevsellik taşır. Bu doğrultuda kullanılacak yaklaşımlardan biri olan farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrenci yeteneklerine ve öğrenme stillerine göre tanıma ve öğretme yöntemidir (Morgan, 2014). Kime öğrettiğimize, nerede öğrettiğimize ve nasıl öğrettiğimize odaklanan farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, öğretmenlerin farklı bireyler için etkili öğrenmeyi sağlayan süreç ve prosedürleri dikkate almasını sağlamaktır (Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim kavramının kapsamının “bireysel öğretim” ya da “özel öğretim” çerçevesinden çıkarak daha da genişlediğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin maksimum öğrenme potansiyeline ulaşmasını sağlamak için sınıfındaki öğrenme stratejilerini çeşitlendirmek öğretmenin görevidir; ancak öğretmen, öğrencinin bireysel ihtiyaçları ile başlar ve öğretmenin nereye gittiğine değil, öğrencilerin nereye gitmesi gerektiğine odaklanır. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim öğretmen ve öğrenci merkezlidir (Butler ve Van Lowe, 2010). En temel düzeyde, farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bilgiyi almak, fikirleri anlamlandırmak ve öğrendiklerini ifade etmek amacıyla birden fazla seçeneğe sahip olmaları için sınıfta olup bitenleri değiştirmek anlamına gelir (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim, tek bir strateji değil, daha çok çeşitli stratejileri içeren diğer bir deyişle, farklı bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış duyarlı bir öğretimdir (Watts-Taffe vd., 2012). Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde her çocuğu buldukları düzeyde karşılamalarına ve onları eğitimsel süreçlerde mümkün olduğunca ileriye taşımalarına yardımcı olacak bir dizi stratejidir (Levy, 2008).

Öğretimi farklılaştırmanın birçok yolu olmasına rağmen, belirli öğretim bağlamlarında öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve güçlü yönleri, belirli bir zamanda en iyi nasıl farklılaştırılacağına dair kararlara rehberlik eder (Watts-Taffe vd., 2012). Tomlinson ve Imbeau (2010) sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili olmak üzere üç öğrenci özelliği ile içerik, süreç, ürün ve etki olmak üzere müfredatla ilgili dört öğeye vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenmesi istenilen bilgi, anlayış ve beceriler “içerik”, öğrencilerin içeriği nasıl anladıkları veya anlamlandırdıkları “süreç”, öğrencilerin öğrendiklerini, anladıklarını ve uzun bir öğrenme sürecinden sonra yapabildiklerini nasıl gösterdikleri “ürün”, öğrencilerin duygu ve hislerinin öğrenmelerini nasıl etkilediği “etki” olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte bir öğrencinin belirtilen bilgi, anlayış ve becerilere mevcut yakınlığı “hazırbulunuşluk”, öğrencinin dikkatini, merakını ve katılımını sağlayan şey “ilgi”, içeriği alma, keşfetme veya ifade etme tercihi ise “öğrenme profili” olarak ifade edilmektedir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Ayrıca öğrenme profili terimi, bir öğrencinin öğrenme stili, zekâ, cinsiyet ve kültür gibi bir dizi faktörden etkilenebilen tercih ettiği öğrenme modunu da ifade etmektedir (Tomlinson vd., 2003). Dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin öğrenme profillerinin, hazırbulunuşluklarının ve ilgilerinin tespit edilmesi öğretimi farklılaştırma açısından önem taşımaktadır.

Farklılaştırma süreçlerinin; tüm öğrenciler için sınıfın düzeyine uygun olarak genel müfredat standartlarına ulaşma durumunu en üst seviyeye çıkarma ve ihtiyacı olan öğrenciler için uyarlanmış müfredatı (zenginleştirilmiş ve önceliklendirilmiş) sağlama olmak üzere iki geniş amaca hizmet ettiği düşünülebilir (Lawrence Brown, 2004). Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcılığı göz önünde bulundurulduğunda etkili öğrenme süreçlerinin belirli bir odak alanına yönelmeksizin geniş bir yelpazeye hitap ettiği görülmektedir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim bu geniş amaçlarıyla her öğrenci için eşitlik ve hakkaniyet ilkelerini de temele almaktadır.

Farklılaştırılmış Öğretim ve Göç

Günümüz sınıflarında farklı kültür, dil, deneyim, hazırbulunuşluk ve öğretimsel ihtiyaçlarla birlikte farklılıklar giderek artmaktadır (Parsons vd., 2013; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Sınıflardaki farklılıklar ve keskin heterojen tabakalaşma düşünüldüğünde bu süreçte özellikle “göç” ve göçle birlikte gelen “mülteci” öğrencilerin önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Bu noktada göçle birlikte ortaya çıkan mülteci, göçmen ve geçici koruma kavramlarının tanımlanması önemlidir. Göçmen

kavramı tercihe bağlı göçü ifade ederken, mülteci kavramı zorunlu nedenlerden dolayı göç eden kişiye denilmektedir (Bernard, 1976). Geçici koruma kavramı ise Türkiye'ye iç savaş nedeniyle kitlesel olarak gelmiş Suriyelilerle ilişkilidir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2014). Mevcut araştırmanın odağındaki öğrencilerin Suriyeli, Iraklı ve Afgan olması, ayrıca bu öğrencilerin zorunlu nedenlerden kaynaklı göç etmelerinden dolayı mülteci kavramı kullanılmıştır.

Göç ile birlikte okulların öğrencilerin geçmişi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olamama, akademik başarı açısından seviye farklılıkları, dil sorunları gibi çeşitli sorunlarla karşılaştığı ve öğretmenlerin de bu süreçte çeşitli öğretimsel sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir (Yıldırım, 2020). Bu kapsamda mülteci öğrencilerin göçle birlikte farklı kültür, dil ve sosyo-ekonomik şartlar ve buna bağlı olarak farklı öğrenme deneyimleri, sınıf içi sosyal etkileşimleri/ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda öğretim süreçlerinin farklılaştırılması önemli hale gelmektedir. Özellikle göçün kültürlerarası boyutu düşünüldüğünde gerçekleştirilebilecek olası farklılaştırılmış uygulamalar çok kültürlü sınıflarda işlevsellik kazanabilir. Ancak hem kültürlerarası eğitimin hem de farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcılık, eşitlik ve hakkaniyet öncülleri kapsamında temellendirilmesine rağmen, çoğu araştırma bu ilişkiyi göz ardı ederek yalnızca birine odaklanmaktadır (Valiandes vd., 2018). Kültürlerarasılık ve göçün kesişim noktası göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sosyal uyum becerileri dikkat çekmektedir. Göçün sosyal uyum ve entegrasyon süreçlerine çeşitli etkileri söz konusudur (Saggar, Sommerville, Ford ve Sobolewska, 2012). Özellikle okulda sosyoekonomik düzeyi düşük veya mülteci ve azınlık ailelerden gelen öğrenciler, bazen okul kültürü ve öğretmenler tarafından, gerçek yaşamlarıyla çoğu zaman bir bağlantı bulamadıkları içerik nedeniyle kendilerini yabancılaşmış hissederler. Bu başlı başına bir sosyal uyum sorunudur, ancak aynı zamanda okulu bırakma ve/veya düşük başarılı bir öğrenci olma olasılığını da artırmaktadır (Herzog Punzenberger, 2016). Mülteci öğrenciler gittikleri ülkenin öğretim dilini öğrendiklerinde, öğretmenleri ve yeni akranları tarafından kabul gördüklerinde okulda en iyi başarıyı elde etmektedirler (McBrien, 2005). Dolayısıyla kapsayıcılık açısından ev sahibi ülkelerin eğitim-öğretim süreçlerini mülteci öğrencileri de göz önünde bulundurarak yapılandırması gerekmektedir. Bu bakımdan bulunduğu coğrafi konum açısından göçe açık bir ülke olarak Türkiye'nin eğitim öğretim sürecini bu durumu göz önünde bulundurarak yapılandırması önem taşımaktadır.

Türkiye mülteci öğrenci sayısı açısından son dönemde yoğun bir artış yaşamaktadır. Söz gelimi 2023 yılı itibarıyla örgün eğitim kapsamında bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk sayısı 1.180.591'dir (GİGM, 2023). Ayrıca önceki yıllara kıyasla bir yükselişin olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte ulusal eğitim sistemine entegrasyon süreci ivme kazanmaya devam ederek mülteci çocukların %96'sı devlet okullarında eğitimlerini sürdürmektedirler (UNICEF, 2019). Ayrıca eğitim kademelerine göre okullaşma oranı okulöncesinde %30.77, ilkokulda %88.80, ortaokulda %70.13 ve liselerde %32.55 olmuştur (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Öte yandan Türkiye'de mülteci öğrenci sayısının artışıyla birlikte çeşitli sosyal uyum sorunlarının gündeme geldiği görülmektedir. Diğer çocuklarla iletişim kuramama, sınıf disiplinini bozma (Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019); dile bağlı olarak kabullenilmeme, iletişim ve uyum sorunları yaşama (Avcı, 2019; Aykırı, 2017; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Zayimoğlu Öztürk, 2018; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Soylu, Kaysılı ve Sever, 2020; Uzun ve Bütün, 2016); grubun dışında kalma ve sosyalleşememe, genel iletişim sürecinde sorun yaşama (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Uzun ve Bütün, 2016), dışlanma eğilimine yönelme (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Sarier, 2020); içe kapanma ve gruplaşma (Bulut vd., 2018), etiketlenme (Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018), kendilerini dış dünyadan soyutlama (Karabulut, Türksoy, Kasapoğlu ve Kırat, 2020) sosyal uyum problemleri arasında yer almaktadır.

Mülteci çocuklar, öğrenmelerini engelleyebilecek travmatik deneyimler yaşamaktadırlar (McBrien, 2005). Varış ülkesindeki yaşantısal ve dilsel birtakım farklılıklar mülteci çocukların uyum veya kendilerini anlatma süreçlerinde çeşitli sorunlar oluşturabilmektedir (Karaağaç ve Güvenç, 2019). Bu yönüyle mülteci öğrencilerin eğitim sistemlerine sosyal uyumu güçlendirecek şekilde entegrasyonu ve bu yönde tedbirlerin neler olacağı tartışma konusu haline gelmiştir. Göçün sosyal uyum üzerindeki etkileri konusunda önemli bir politika endişesi söz konusudur (Demireva, 2019). Kültürel olarak farklı

sınıflar, çocukların bu farklılıklarla üretken bir şekilde nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini garanti etmemekte, öğretmenlerin öğrencilerin kalıp yargılardan, ayrımcılıktan, yabancı düşmanlığından ve ırkçılıktan nasıl kaçınacaklarını ve bununla karşılaştıklarında nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri için ilgili yeterlilikleri geliştirmeleri gerekmektedir (Herzog Punzenberger, 2016). Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim “öğretileni” değil, “öğretileme biçimi”ni değiştirecek şekilde uygulanabilmekte; her bir öğrencinin güçlü yönleri, kendine özgü kültürel, ailevi ve kişisel özellikleri dikkate alınarak öğretimi geliştirmek için kullanılabilir (Aldridge, 2010).

Eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim stratejileri aracılığıyla tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak onların belirlenen standartlara ulaşmalarına ve bu standartları aşmalarına yardımcı olabilir (Levy, 2008). Aslında öğretmenler kimi zaman farkında olarak bilinçli bir şekilde kimi zaman da farkında olmaksızın öğretimi farklılaştırmaktadır. Öğretmenler, bir öğrenciye verdiği ödevi bitirmesi için daha fazla zaman verdiklerinde, öğrencilere içerik hakkında tercih yapabilme hakkını tanıdıklarında ve bu öğretim sürecinde değerlendirme aşamasını farklı yöntemlerle geliştirdiklerinde öğretimi farklılaştırır (Levy, 2008). Bu süreçte öğretmenlerin sahip olması gereken tutum ve beceriler önemlidir. Bu kapsamda Tomlinson ve McTighe (2006), tüm öğrencilere yardımcı olan öğretmenlerin şu tutum ve davranışlara sahip olduğunu belirtmektedir:

- Müfredat temelleri hakkında netlik sağlama,
- Öğrenen başarısı için sorumluluk kabul etme,
- Saygıya dayalı topluluklar oluşturma,
- Her öğrenci için neyin işe yaradığına dair farkındalık yaratma,
- Başarıya katkıda bulunan sınıf yönetimi rutinleri geliştirme,
- Öğrencilerin başarılarında etkin olmaları için rehber olma,
- Sınıfta esnek öğretim rutinleri geliştirme,
- Öğretim stratejileri repertuarını genişletme.

Farklılaştırılmış öğretim uygulaması yapılan sınıflardaki öğretmenler, çeşitli ilgi alanlarına hitap ederek ve çeşitli derecelerde karmaşıklık düzeyine sahip öğretim durumlarını kullanarak, farklı yaklaşımlar aracılığıyla öğrencileri öğretime dâhil etmeye hazır olmaları gerektiğini kabul eder ve buna göre hareket ederler (Tomlinson, 2014). Öğretmenler hem öğrencilerdeki hem de olası öğretim stratejilerindeki farklılıkları belirlemeli ve öğrencilere en çok neyin fayda sağlayacağına ve sınıfta öğrenmeyi en iyi neyin kolaylaştıracağına göre düzenlemeler yapmalıdır. Öğretmenler daha sonra farklılaştırılmış öğretim uygulaması yapılan sınıfın özelliklerini adım adım geliştirecek ve uygulayacaktır (Blaz, 2013). Görüldüğü üzere öğretmenler bu süreçte farklılıklara ilişkin çeşitli rutinler ve anlayışlar geliştirerek önemli bir rol oynamaktadır. Kültürlerarası farklılıklara dayalı olarak yaşanan sosyal uyum sorunlarının iyileştirilmesinde öğretmenler tarafından farklılıkları temele alan bir öğretimsel sürecin hazırlanması önemlidir. Bu bağlamda eğitsel süreçlerde sosyal bilgiler dersi, kültürlerarası farklılıklara ilişkin zengin bir içerik sunarak özellikle etkin vatandaşlık kapsamında sosyal uyum süreçlerini desteklemesi açısından önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler öğretimi açısından düşünüldüğünde kişilerarası sosyal uyum ve sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarının oluşturduğu kapsamlı kesişim noktası dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimi bağlamında taşıdığı temel hedefler sosyal uyum sürecinde itici bir güçtür. Göçle birlikte gelen öğrencilerin toplumsal bütünleşmesinde önemli bir işlev üstlenen sosyal bilgiler dersi; sosyal hayata uyum ve etkin yurttaşlık için temel oluşturan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Seçgin ve Erten Özalp, 2020). Ayrıca sosyal bilgiler dersiyle öğrencilerden demokratik unsurları özümsemiş yurttaşlar olarak toplumsal uyumu sağlamaları ve bu yönde elde edecekleri bilgileri günlük yaşama aktarmaları hedeflenmektedir (Topkaya ve Coşkun, 2016; Ulukalın, 2017). Sosyal bilgiler dersinin temel amacının vatandaşlık eğitimi veya gençleri topluma etkin katılım için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip hale getirmek olduğu konusunda görüş

birliği olduğu belirtilmektedir (Ross, 2004). Sosyal bilgiler dersinin esas hedeflerinden biri olan vatandaşlık eğitimiyle bilgi, bilgiyi işleme becerileri, demokratik değerler/inançlar ve sosyal katılım becerisinin gelişimi amaçlanmaktadır (Doğanay, 2008). En temel görevleri arasında toplumu tanıyarak kişileri sosyal yaşama uyumlu hale getirmek olan (Topçu, 2019) sosyal bilgiler dersi, kişilerin sosyal yaşama rahatlıkla uyum sağlayabilmesine yönelik olarak öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri içermektedir (Görmez, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde ise kişiler, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içeren sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler kapsamında “bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte her ne kadar sosyal uyum süreçlerinde sosyal bilgiler dersi önemli işlevsellikte olsa da bu ders kapsamında ulusal alanyazında özellikle mülteci öğrencilerin sosyal uyum süreçlerine odaklanan araştırmalar sınırlıdır. Mülteci öğrencilerin sosyal uyum süreçlerine ilişkin var olan durumun betimlenmesine yönelik araştırmaların yanı sıra (Aksakal, 2017; Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Duman, 2016; Öztürk, 2017; Sever, 2020), sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin sosyal uyum problemlerini çözmeye çalışan araştırmalar da (Dryden Peterson, 2020; Durualp, 2009; Kabasakal ve Çelik, 2010; Saldıray ve Meydan, 2023; Şener ve Başkan İşler, 2022; Tokuşlu, 2022; Yılmaz ve Günel, 2022) mevcuttur. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını temele alarak sosyal bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında mülteci öğrencilerin sosyal uyumunu inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın farklılaştırılmış öğretimin sosyal uyumu nasıl geliştirebileceğine ilişkin politika geliştiricilere ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

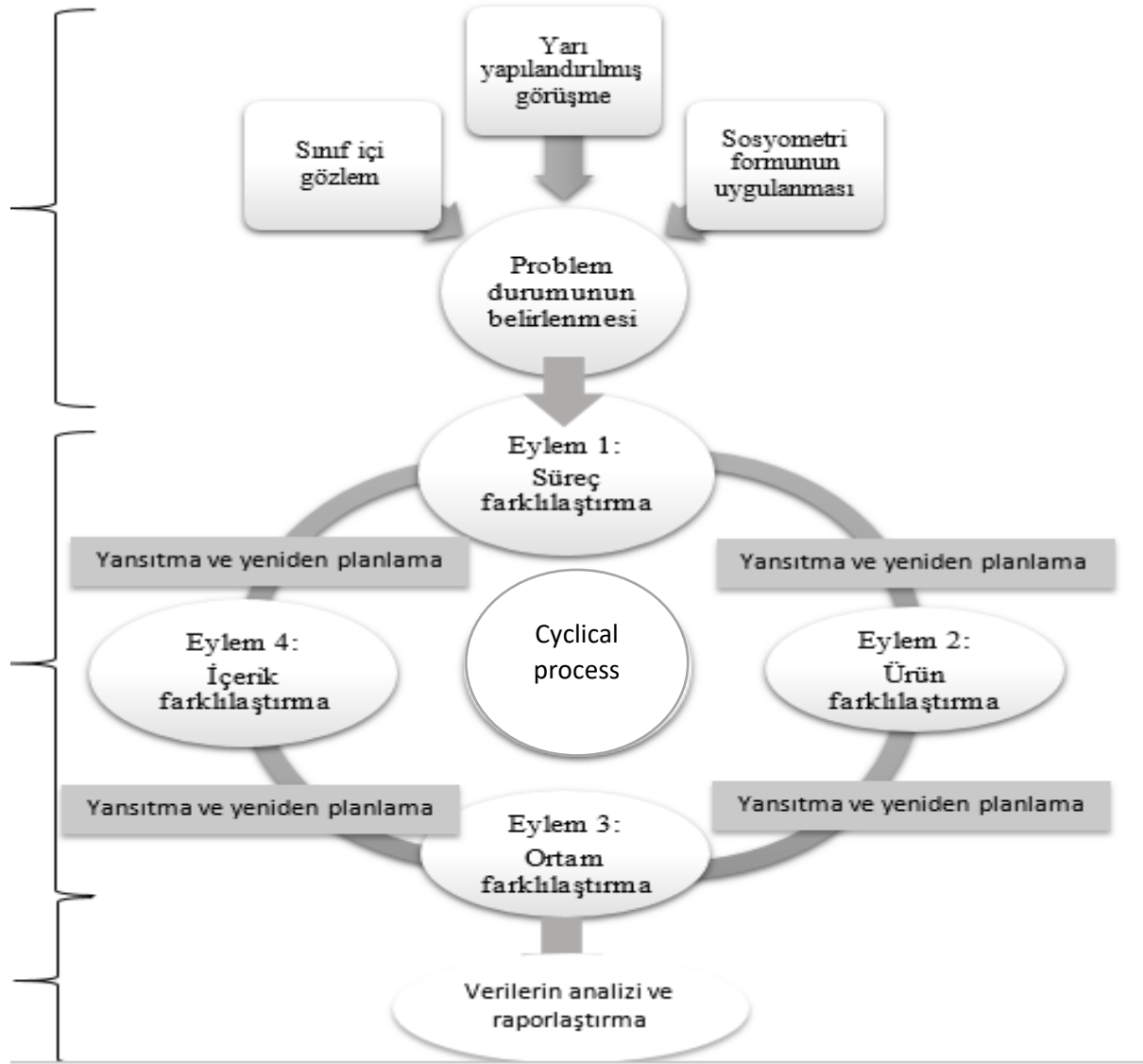
Araştırmanın amacı

Araştırmada Türkiye’de mülteci öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı yaşamakta oldukları sosyal uyum sorunları göz önünde bulundurulmuş ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla mülteci öğrencilerin uyum sürecinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin sosyal uyumlarını iyileştirebilmek için farklılaştırılmış öğretim uygulamaları nasıl gerçekleştirilebilir?
2. İlkokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla mülteci öğrencilerin sosyal uyum sürecinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın odağını mülteci öğrenciler, çalışmanın bağlamını ise mülteci öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği sınıf ortamı oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu iş birliğine dayalı eylem araştırması yönteminden faydalanılmıştır. Eylem araştırmaları, sürecin dışındaki uzmanlardansa süreç içindeki kişiler tarafından döngüsel bir bakış açısıyla iyileşmeyi ve ilerlemeyi sağlayacak olan eyleme odaklanılarak yürütülen araştırmalardır (Hinchey, 2008). Eylem araştırmalarının uygulama süreçlerine ilişkin farklı yaklaşımların (Cohen, Manion ve Morrison, 2017; Elliot, 1991; Mills, 2007; Norton, 2009; Pelton, 2010) olduğu görülmektedir. Bu araştırmada Pelton (2010) tarafından ortaya konulan bakış açısından yararlanılmıştır. Bu kapsamda eylem araştırması süreci; sorunu tanımlama, veri toplama, eylemin planlanması, harekete geçme ve sonucun değerlendirilmesi olarak aşamalandırılmıştır. İzlenen eylem araştırması süreci Şekil 1’de gösterildiği gibidir:



Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci

Sorunun Tanımlanması ve Araştırma Sahasına Giriş

Araştırmacılardan biri (uygulayıcı araştırmacı) sorunun bağlamını oluşturan okulda eğitim yöneticiliği yapmaktadır. Uygulayıcı araştırmacının mesleki deneyimleri ve kişisel informel gözlemleri sorunun belirlenmesinde önemli bir itici unsur olmuştur. Ayrıca mülteci öğrencilerin yaşadıkları sosyal uyum sorunlarıyla ilgili problem durumunun net bir şekilde ortaya konulabilmesine yönelik olarak sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde uygulayıcı araştırmacının informal gözlemlerine benzer bir biçimde sınıf öğretmeni tarafından mülteci öğrencilerin sınıfta yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin ortaya konduğu görülmüştür. Bu uyum sorunlarının bir sonucu olarak çeşitli problemlerin sınıf içi davranışları, sınıf içi iklimi ve sınıf yönetimi süreçlerini de olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni sosyal uyum sorunlarını fark ettiği ilk anı ve bu doğrultuda yaşadığı sorunları şu şekilde açıklamaktadır:

“Oturma düzeninde fark ettim. Genelde oturmada bu çocuklarla oturmak istemiyor, burun kıvırıyorlardı. Beden eğitimi dersinde bu öğrenciler kenara oturur, diğerleriyle oynamazdı. Zaten başlı başına okuma-yazma bilmemek dışlanmalarındaki en büyük sebep. Bir de bu çocukların genelde sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olduğundan temizlik konusunda sıkıntılar yaşıyor yani bu da diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkileri zayıflatıyor” (Sınıf öğretmeni 03/03/2022).

Sınıf öğretmeni ayrıca yaşanan sosyal uyum sorunlarındaki temel problemin dilden kaynaklandığını da vurgulamakta, bu durumda mülteci öğrencileri sessizliğe ve yalnızlığa yönelttiğini ifade etmektedir:

“Genelde öğrenciler kabullenmiyorlar. Türkçe konuşmadıkları için öğrencilerle anlaşamıyorlar. Yabancı öğrencilerde ders boyu sessiz kalma oluyor ve derslere karşı Türkçeyi anlamadıkları için istek olmuyor. Türkçeyi bilen yabancı öğrencilerde ise bu sorunla pek karşılaşmadım. Çünkü onlar Türkçeyi düzgün konuştukları için onlarda pek sorun olmuyor yani. Tamamen farklı dil konuşuyor olmaları ve yabancı uyruklu öğrencilerin geri kaldıkları için psikolojik yalnızlık yaşamaları. Öğretmen tutumu da önemli tabii... Ön yargı da önemli tabii... Türkçe bilen öğrenciler arasında daha az uyum sorunu var” (Sınıf öğretmeni 03/03/2022).

Sınıf öğretmeni sosyal uyum sorunları yaşayan mülteci öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını artırma, sosyal etkileşim süreçlerini iyileştirme ve güçlendirme süreçlerinde ise uğraş vermeye çalıştığını ancak bu konuda yetersiz kaldığını ifade etmektedir:

“Onların gelmediği zamanlarda diğer öğrencilerle sınıfa yabancı bir öğrencimizin geleceği hakkında onlarla konuşuyorum. Oyunlarda genelde bir araya getiriyorum. İlk etapta hazır geldiyse eğitim faaliyetlerine katıyorum. Hazır değilse serbest etkinlik derslerinde ek çalışmalar yapıyoruz. Diğer dil bilen yabancı öğrencilerle ben bunlara rehber öğrenciler diyorum iletişim kuruyorum. Kalabalık sınıflarda çok fazla vakit ayıramıyorum maalesef... Ancak size şu etkinliği yapıyorum diye bir şey söyleyemeyeceğim çünkü onlar sınıfa geldiği zaman neler yapılacağı ile ilgili bir etkinlik bilmiyorum. Bu konuda neler yapılabileceğim ile ilgili ilgili aklımda diyeceğim bir etkinlik yok maalesef...” (Sınıf öğretmeni 03/03/2022)

Sınıf öğretmeni sosyal uyum sorunları yaşayan mülteci öğrencilerin bu sorunlarını giderebilmek için alternatif çözüm önerileri üretmekte zorluklar yaşadığını, bu anlamda yönlendirmeye ve eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir:

“En önemlisi de kaynaştırma adına etkinlikleri bilsek daha güzel şeyler olabilecek bence... Kapsayıcı eğitim adında bir ara eğitimler aldık. Kursların devamı sağlanmalı. O çocuklar için farklı müfredatları tabii tutulmaları gerek. Entegrasyonunun sağlanması gerek tüm yükün öğretilmesinde olması gerçekten ciddi bir sorun. Sınıfımıza adaptasyonunu sağlayacak ne dil ne etkinlik bilmiyoruz. O yüzden kaynaklarla etkinlikler öğrenebilmemiz gerek...” (Sınıf öğretmeni 03/03/2022).

Bununla birlikte problem durumunun ortaya konulabilmesine yönelik uygulayıcı araştırmacı tarafından “alan notları” oluşturulmuştur. Uygulayıcı araştırmacı dört haftalık bir zaman diliminde sınıfta farklı saatlerde farklı derslere katılmış, mülteci öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini gözlemlemek amacıyla aralıklı informal gözlemler gerçekleştirmiş ve alan notları tutmuştur. Ayrıca söz konusu gözlem süreciyle birlikte, araştırmacı ve öğrenciler arasında araştırmanın ilerleyen bölümlerine ilişkin güven ve iş birliğinin kurulması da hedeflenmiştir. Alan notlarından elde edilen verilerde de sınıf öğretmenin görüşleri ile örtüşmektedir.

Araştırmacı sınıf içi öğrenci-öğretmen iletişimine ilişkin kayıt altına aldığı alan notlarında sınıf içerisinde yer alan mülteci öğrencilerin diğer öğrencilere göre pasif kaldığını, bir mülteci öğrencinin ise sınıf içi kurallara uymadığını şu ifadelerle aktarmıştır:

“Sınıfta bulunan mülteci öğrenciler çok nadir diğer çocuklarla birlikte etkinlik yapıyor. Öğretmen bu durumu düzeltmeye istekli görünüyor. Ancak mülteci öğrencilerden Ö11’in davranışları sınıftaki öğretmeni herhangi bir “otorite” olarak kabul etmemesi ve istediği zaman rehber öğretmenin yanına gidiyorum diye sınıftan çıkması dikkat çekici...” (Alan notu:10/03/2022).

Araştırmacı gözlem yapmak ve alan notları tutmak için ikinci kere sınıfa girdiğinde öğrencilerin yerlerinin değiştiğini fark etmiştir. Bu değişimin nedeni sorulduğunda öğretmen sınıf içinde her öğrenciye diğer sıralara da oturma şansı sunarak etkileşim sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Ancak öğretmen mülteci öğrencilerin sosyal etkileşimlerini sağlamaya çabalasa da ders içi uygulamaları mülteci öğrencilerin seviyelerini, kültürlerini, dillerini vb. durumları göz önünde bulundurmadan gerçekleştirdiği görülmüştür:

“Sınıfa ikinci kez girdiğimde öğrencilerin sıralarının değiştiğini gözlemledim. Bunu öğrencilere sorduğumda sınıfta her hafta bir öne giderek yerlerinin değiştiğini öğrendim. Ders içinde ise öğretmen derse katılan öğrencilerle dersi aktif bir şekilde işliyor katılmayanlar ise başka işlerle uğraşiyor, kendi aralarında konuşuyor ya da sessizce dinliyorlar. Özellikle mülteci öğrenciler neredeyse hiç söz almak istemiyor. Görsel sanatlar dersinde yapılan bir grup etkinliğinde mülteci öğrenciler hızlıca kendi gruplarını oluşturdu. Diğer gruplarla çok fazla iletişim halinde olmadılar” (Alan notu: 17/03/2022).

Sınıf içi oturma düzenine ilişkin mülteci bir öğrencinin tek başına oturması araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bunun nedeni olarak da sınıf öğretmeni diğer öğrencilerin o öğrenciyle oturmak istemediğini belirtmiştir:

“Öğrencilerin oturma düzenlerinin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal uyumlarında etkili olduğu gözlemledim. Örneğin Ö11 adlı öğrenci tek başına oturuyor. Öğretmene bu durumu sorduğumda kimsenin onunla oturmak istemediğini söyledi. Aynı öğrenci kimi zaman çok sessiz ve kimseyle iletişim kurmak istemiyor, kimi zaman ise hırçın davranışlar sergiliyor.” (Alan notu: 10/03/2022).

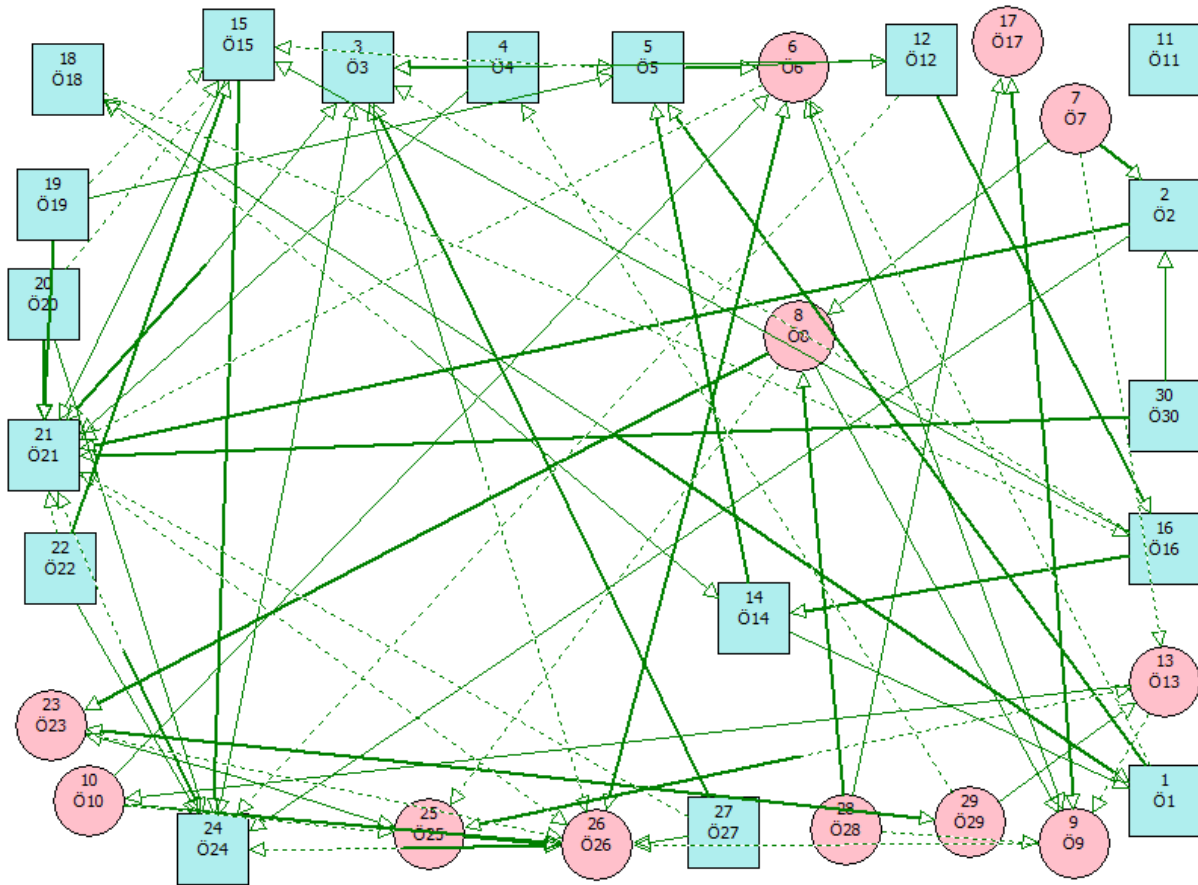
Araştırmacı üçüncü kez derse girdiğinde ders başlangıcında öğrencilerin bir mülteci arkadaşlarını şikâyet ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenin ise bu durum hakkında öğrencilere şikâyet edilen öğrenciyi görmezden gelmelerini belirterek, öğrenciyi direkt olarak okul rehberlik servisine yönlendirmiştir.

“Öğretmen derse ilk girdiğinde Ö11 hakkında şikâyetleri dinlemek zorunda kaldı, sınıfta bulunan 10-15 öğrenci hep birlikte Ö11’den şikâyet ettiler. Öğretmen en sonunda “bana bu şikâyetlerle gelmeyin şu çocuğa takılmayın demedim mi ben size” diyerek bağırdı. Ö11 seni bu konu hakkında uyarılmayacağımı söylemişim şimdi doğru rehberliğe diyerek öğrenciyi rehberliğe yönlendirdi ve kızgın bir şekilde derse geçti o ders boyunca öğrenciler derse katılmak için çok istekli olmadılar.” (Alan notu: 24/03/2022).

Araştırmacının beden eğitimi dersinde aldığı alan notlarında ise öğrencilerin bahçede serbest bir şekilde oyun oynadığı görülmüş, mülteci öğrencilerin ise sadece birbirleriyle oyun oynadıkları belirtilmiştir. Buna ilave olarak öğretmenin mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte oynamaları adına bir uygulama yapmadığı da belirtilmiştir.

“Öğretmen öğrencilerle beraber beden eğitimi ve oyun dersine çıkmıştı. Öğrenciler kendi kendilerine oyun oynadılar. Öğretmen ise bahçede kendi halinde yürüyüş yaptı. Oyuna katılmayıp kenarda kendi grubuyla sohbet edenler, tek başına oturanlar vardı. Mülteci öğrenciler birlikte oynuyorlardı. Öğretmen hiçbir öğrenciye karışmadan tek başına idi. Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerin oyunlarına katılmaya istekli olmadıkları görüldü. Tüm ders bu şekilde devam etti” (Alan notu: 31/03/2022).

Problem durumunun belirlenmesine yönelik uygulayıcı araştırmacının informal gözlemleri, sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme süreçlerine ek olarak sosyometri formu uygulanarak öğrenciler arasındaki sosyometrik ilişkiler ortaya konmuştur. Uygulama sonucunda oluşan sosyogram Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyogram Verileri

Şekil 2’de yer alan sosyogramda kare erkekleri, daireler ise kızları göstermektedir. Oklara bakıldığında da birinci tercih kalın çizgili okla, ikinci tercih ince çizgili okla, üçüncü tercih ise kesik çizgili okla gösterilmiştir. Şekillerin içerisindeki sayılar öğrencilerin kod numaralarını göstermektedir. Sosyogramda yer alan Ö2, Ö7, Ö11, Ö17 ve Ö30 kodlu öğrenciler mülteci öğrencilerdir. Ö2, sadece diğer iki mülteci öğrenci olan Ö7 ve Ö30 tarafından tercih edilmiştir. Ö2 ise için Ö24’ü ve Ö21’i tercih etmiştir. Ö7’ye bakıldığında sınıftaki hiçbir arkadaşı tarafından tercih edilmezken, birinci sırada mülteci arkadaşı Ö2’yi tercih etmiştir. Diğer iki tercihini ise Ö8 ve Ö13’ten yana kullanmıştır. Ö11’e bakıldığında kimseyi tercih etmemiş, kimse tarafından tercih edilmemiştir. Ö17 incelendiğinde Ö9’la karşılıklı birbirini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca Ö28 tarafından da tercih edilmiştir. Son olarak Ö30 incelendiğinde Türk arkadaşı Ö21’i ilk sırada tercih etmiştir. Buna ilave olarak mülteci arkadaşı olan Ö2’yi ikinci sırada tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca kimse tarafından tercih edilmemiştir.

Uygulayıcı araştırmacının alan notları, sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve sosyometri verileri incelendiğinde mülteci ve Türk öğrencilerin aynı sınıfta olsalar da birbirleriyle etkileşim kurmadıkları görülmüştür. Mülteci ve Türk öğrencilerin etkileşim kuramamasında, sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetersizliği, uygun yöntem ve yaklaşımın işe koşulmaması ve bazı öğrencilerin Türkçe yetersizliğinin sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Ortamı ve Katılımcılar

Bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfı araştırmanın bağlamı olarak seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıfın bağlı bulunduğu okul sosyo-ekonomik açıdan düşük-orta seviyededir. Bu kapsamda Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022) gelir dağılımı istatistiklerine göre okulun bulunduğu ilin orta düzeyde yer aldığı; okulun bulunduğu ilçenin ise T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2017) tarafından gerçekleştirilen “İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması”nda ikinci kademe gelişmiş ilçeler kapsamında 113. sırada, T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) verilerinde ise 172. sırada yer aldığı görülmektedir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplam mevcudu 672 olan okulda kayıtlı 108 mülteci

öğrenci bulunmaktadır. Kayıtlı olunan yıl bazında mülteci öğrencilerin sayısı giderek artmaktadır. Okulun fiziki ve sosyal olanakları kısıtlı olup toplam 22 şubeye sahiptir. İl bazında çok fazla tercih edilen okulda öğrenci sayısının fazlalığından dolayı her sınıf derslik haline getirilmiştir ve ayrıca okulda kütüphane, atölye, spor salonu gibi imkânlar bulunmamaktadır. Her sınıfta ortalama 30-35 öğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıca her sınıfta en az iki en çok 5 mülteci öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın bağlamı olarak kabul edilen sınıfta ise 6 mülteci ve 25 Türk olmak üzere toplam 31 öğrenci bulunmakta ancak mülteci öğrencilerden biri sürekli devamsız öğrenci olduğundan sınıfta 30 öğrenci eğitim görmektedir. Mülteci öğrencilerden ikisi Suriye, ikisi Afgan ve biri Irak uyrukludur. Sınıf okulun en üst katında bulunup ortalama 50-55 metre karedir. Sınıfın düzeni artarda sıra şeklinde olup öğrenciler ikişerli oturmaktadır. Sınıfta bulunan mülteci öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de gösterilen bilgilere okul rehberlik servisinden ulaşılmıştır.

Tablo 1. Mülteci öğrencilere ilişkin bilgiler

Öğrenci	Anne Türkçe Bilgisi	Baba Türkçe Bilgisi	Kardeş Sayısı
Ö2	Anne Türkçeyi yeterli seviyede bilmemektedir. Günlük yaşamını devam ettirmede Türkçe anlamında yetersizdir.	Baba günlük yaşamını devam ettirme anlamında Türkçe bakımından yeterli seviyededir.	6
Ö7	Anne Türkçeyi yeterli seviyede bilmemektedir. Günlük yaşamını devam ettirmede Türkçe anlamında yetersizdir.	Baba günlük yaşamını devam ettirme anlamında Türkçe bakımından yeterli seviyededir.	6
Ö11	Anne Türkçeyi hiç bilmemektedir.	Babanın Türkçe seviyesi iyi durumdadır.	3
Ö17	Anne Türkçeyi yeterli seviyede bilmemektedir. Günlük yaşamını devam ettirmede Türkçe anlamında yetersizdir.	Baba günlük yaşamını devam ettirme anlamında Türkçe bakımından yeterli seviyededir.	4
Ö30	Anne Türkçeyi hiç bilmemektedir.	Baba günlük yaşamını devam ettirme anlamında Türkçe bakımından yeterli seviyededir.	5

Tablo 1 incelendiğinde Ö17’nin babasının Türkçe bakımından yeterli olduğu görülmektedir. Ö17 uygulama yapılan sınıfa birinci sınıfın ikinci döneminde gelmiştir. Türkçe konuşarak sınıfa gelen Ö17 okuma-yazmayı da bu sınıfta öğrenmiştir. Ayrıca Ö17 dört kardeşe sahiptir. Birinci sınıftan beri uygulama sınıfında olan Ö11 kodlu öğrenci Türkçe ve okuma yazmayı bilmektedir. Ö11’in annesi hiç Türkçe bilmezken babasının Türkçe seviyesinin iyi olduğu görülmektedir. Ö30 kodlu öğrenci uygulama sınıfına dördüncü sınıfta nakil olarak gelmiştir. Türkçe konuşmayı ve okuma-yazmayı bilmemektedir. Ayrıca Ö30’un anne ve babası Türkçe dil becerileri açısından yetersizdir. Ö2 ve Ö7 kodlu öğrenciler kardeşler ve Türkçeyi çok az konuşmaktadırlar. Ö2 kodlu öğrencinin okuma yazması varken Ö7 kodlu öğrencinin okuma ve yazması yoktur. Öğrencilerin annelerinin Türkçe dil konusundaki yetersizlikleri dikkat çekmektedir. Dil sorunu, iletişim ile ilgili yaşanan sorunların temelinde olduğu gibi, mültecilerin yaşadıkları her sorun için akılda tutulması gereken önemli unsurdur (Zayimoğlu Öztürk, 2021). Ayrıca mültecilerin sosyal uyumlarını sağlayamamalarındaki temel etkenlerden olan dil yetersizliğine dikkat çeken araştırmalar (Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Börü ve Boyacı, 2016; Zayimoğlu Öztürk, 2018) mevcuttur. Nitekim bu araştırmada da sosyal uyum problemi yaşayan öğrencilerin anne ve babalarının Türkçe dil yetersizliği dikkate çekmektedir.

Sınıf öğretmeni ise sınıf öğretmenliği yüksek okul mezunu olup 33 yıllık öğretmenlik yapmaktadır. Bulduğu okulda 12 yıldır görevini sürdürmektedir.

Araştırmacıların/Sınıf Öğretmenin Rolü ve Etik İlkeler

Eylem araştırmalarında iş birliğine dayalı katılımcı süreç önem taşımaktadır (Bargal, 2008; Craig, 2009; McNiff ve Whitehead, 2010; Winter, 2005). Araştırmacının rolü ve kurduğu ilişki bu süreçte esas unsurdur; sürecin bir parçası olarak araştırmacı ve diğer katılımcılar arası iş birliği sürekliliği sağlayan durumu meydana getiren faktörlerdir (Winter 2005). Bu doğrultuda araştırmacılar problemin tanımlanması, eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması, bu sürecin sonrasında gerçekleşen yansıtma ve değerlendirme aşamalarında sınıf öğretmeni ile iş birliğine gitmiş, sınıf öğretmeninini yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla aktif katılımına olanak sağlamıştır.

Uygulayıcı araştırmacının görev yaptığı ilkokulda mülteci öğrenciler bulunmakta ve bu kapsamda onların sosyal uyum sürecini doğrudan gözlemlemektedir. Ayrıca uygulayıcı araştırmacı araştırmacının yürütüldüğü okulda yöneticilik yapmaktadır. Uygulayıcı araştırmacı, öğretmen ve öğrencilerle sürecin başında, ortasında ve sonunda görüşmeler yapmış, sınıfı uygulamalara başlamadan önce gözlemlemiş, sosyometri formunu uygulama öncesinde ve sonrasında sınıfta bulunan öğrencilere uygulamıştır. Bununla birlikte uygulayıcı araştırmacı uygulamaları gerçekleştirmiş ve uygulama boyunca sınıfı gözlemlemeye devam etmiştir.

Diğer iki araştırmacı ise kolaylaştırıcı araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Kolaylaştırıcı araştırmacılarından biri alanyazın taramasında, her bir eylem döngüsü sonrası elde edilen verilerin makro ve mikro analizinde, buna bağlı olarak yeni eylem planlarının hazırlanmasında, araştırma bulgularının ve sonuçlarının raporlaştırılmasında etkin rol üstlenmiştir. Söz konusu araştırmacı daha önce alan indekslerinde taranan ulusal ve uluslararası dergilerde eylem araştırmasına dayalı araştırmalar yürütmüş; uluslararası sempozyumlarda nitel araştırmalar ve nitel veri analizi konulu atölyelere katılmıştır.

Bir diğer kolaylaştırıcı araştırmacı ise benzer şekilde alanyazın taramasında, sosyometri formundan elde edilen verilerin analizinde, bunlara bağlı olarak yeni eylem planlarının belirlenerek hazırlanmasında ve araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin raporlaştırılmasında etkin rol üstlenmiştir. Söz konusu araştırmacı daha önceden eylem araştırması yürütmüş olup, geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli öğrencilere öğretmenlik yapmış, Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin ortaya konulmasına ilişkin çalışmaları bulunmaktadır.

Son olarak tüm araştırmacılar farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda bir süre eğitim alıp uygulamalar gerçekleştirdikten sonra bu kapsamda eğitici eğitimleri vermişlerdir. Tüm araştırma süreci ile ilgili olarak okul yönetimi bilgilendirilmiş; sınıf öğretmeninden ve velilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Gerekliğinde hiçbir gerekçe göstermeden araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca bir vakıf üniversitesinin Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 2022-2 Sayılı Etik Kurul Olur kararı alınmıştır. Araştırma süreci boyunca katılımcı kişisel bilgileri gizli tutulmuş, katılımcılar kod isimler verilerek anılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan notları, sosyometri formu ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Öncelikle olarak uygulama sürecine başlanmadan sınıf öğretmenine yönelik olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan, gözlem sürecinde elde edilen verilerin yazılı olarak kaydedilmesine yönelik olarak alan notlarından ve öğrencilere uygulanan sosyometri formundan yararlanılmıştır. Ayrıca tüm süreç boyunca uygulayıcı araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Eylem planları ve döngüsel süreç içinde sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu her eylem planından sonra uygulanmış tüm eylem planlarının sonunda ise öğrencilere yönelik sosyometri formu tekrar işe koşulmuştur.

Sosyometri Formu: Sosyometri, toplulukta yer alan kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerini üzerinde çalışabilecek bir yapıda incelemeyi olanaklı hale getiren bir uygulamadır (Moreno, 2017). Bu araştırmada mülteci ve Türk öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğrenciler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla sosyometri formu uygulanmıştır. Sosyometri formu araştırmacının öncesinde mülteci öğrencilerle Türk öğrenciler arasında uyum sorununu somut olarak ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırma sonrasında uygulanan sosyometri formunda gerçekleştirilen çalışmaların mülteci öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki etkileşimde etkili olup olmadığının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere "Sınıfta oyun oynamak istediğin ilk üç arkadaşını tercih sırasına göre yazar mısın?" sorusu yazan form (Ek 1) verilmiştir. Daha sonra bu formlar toplanarak analiz edilmiş ve öğrencilerin arasındaki ilişkileri gösteren sosyogramlar oluşturulmuştur.

Alan Notları: Alan notları bir tür doğrudan gözlem sürecidir ve sistematik olmayan verilere kolayca aktarılabilir (Tomal, 2010). Bunlar sahada, incelediğiniz araştırmaya konu olan sosyal durumlara ilişkin alınan notlardır (McNiff ve Whitehead, 2010). Uygulayıcı araştırmacı aynı okulda yönetici olarak çalıştığından sınıfı tenefüslerde ve öğle aralarında da olmak üzere sürekli ziyaret ettiğinden doğrudan gözlem süreci de sınıfın var olan atmosferinde ilerlemiştir. Gözlem yapılmadan önce öğrencilere araştırma sürecinde yapılacak gelişimsel özelliklerine uygun olarak anlatılmıştır. Bu anlatımda hangi araştırmaya dâhil oldukları, verilerin kimlerle ve nasıl paylaşılacağı, verilerin analiz süreci ve rahatsız oldukları durumları ifade edebilme hakları üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğrencilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Bu kapsamda uygulayıcı araştırmacı tarafından eylem araştırması süreci başlamadan problem durumunun tespitine yönelik olarak dört haftalık gözlem süreci gerçekleştirilmiş ve bu süreçte öğrencilerin sosyal uyum ve etkileşim süreçlerine ilişkin olarak sınıf içerisinde alan notları tutulmuştur. Araştırmacı söz konusu gözlem aşamasında elde ettiği sınıf içi bağlama yönelik verileri betimsel ve yansıtıcı notlar olarak kaydetmiştir. Böylelikle öğrencilerin doğal öğrenme alanı ve çalışmanın da bağlamı olan sınıf içerisinde sözel olmayan davranışları, arkadaşlar arası ilişkileri, etkinliklere katılma durumları, sınıfın iç dinamikleri gibi ortamın sosyal boyutunun gözlemlenmesi gözlemin odağını oluşturmuştur.

Araştırmacı Günlüğü: Eylem araştırmalarında kişisel kayıtlar ya da günlükler bunlar, eylemlerle ilgili görüşleri ve gözlemlerinizi kaydetmek için kullanılır. Ayrıca eylemler için açıklamalar sunmak, yansıtıcı ve diyalektik eleştirinin gelişimini göstermek için güçlü stratejiler olabilirler (McNiff ve Whitehead, 2010). Bu doğrultuda eylem planlarının uygulanması sürecinde uygulayıcı araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Özellikle eylem planları uygulanmadan önce, uygulama sırasında ve sonrasında öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik önemli görülen hususlar not edilmiş, söz konusu sürece ilişkin düşünceler, olaylar, tepkiler kaydedilmiştir. Böylelikle eylem planlarının etkililiği ve bir sonraki sürecin planlanması aşamasında önemli bir veri toplama aracı olmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Problem durumunun belirlenmesi ve eylem planlarının etkililiğine ilişkin olarak sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerde iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formundan (Ek 2) yararlanılmıştır. Problem durumunun belirlenebilmesine yönelik hazırlanan görüşme formunda sınıf içerisindeki uyum sorunlarının tespiti, somut örnekleri, yaşanan deneyimler, sorunların kaynakları, sorunlara yönelik sınıf içi uygulamalar ve alternatif çözüm önerilerini kapsayan 10 soru yer almaktadır.

Sınıf öğretmeni uygulama boyunca sınıfta gözlemci olarak yer almıştır. Sınıf öğretmeni ile eylem planlarının etkililiğine ilişkin gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise uygulamanın işe yararlığı ve uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla her eylem planından sonra uygulanan görüşme formunda dört soru yer almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. Öncelikli olarak elde edilen tüm veriler, veri toplama araçları (alan notları, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu) göz önünde bulundurularak tasnif edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri kaybının önüne geçebilmek amacıyla üç araştırmacı tarafından tüm veriler gözden geçirilerek ön okuma gerçekleştirilmiş, sonrasında veriler MAXQDA 2020 programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Sosyometri formundan elde edilen veriler ise Group Dynamics programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerden araştırma öncesinde ve sonrasında toplanan formlar programa işlenerek sosyogramlar oluşturulmuştur.

Eylemin Planlanması ve Uygulanması

Farklılaştırmış öğretim anlayışının doğasına uygun olarak mülteci öğrencilerin sosyometrik statülerini geliştirerek sosyal uyumlarının geliştirilebilmesine yönelik eylem planları hazırlanmıştır. Eylem planlarının her birinin hazırlanma sürecinde araştırmacılar ve sınıf öğretmeni ile iş birliğine gidilmiştir. Eylem planlarının gerçekleştirileceği ders ve öğrenme alanı belirlenirken öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve etkileşimlerini güçlendirebileceği, öğrenciler arası kültürel farklılıkların önemine vurgu yapabileceği, sosyal duyarlılık, empati, iş birliği gibi kavramları ön plana çıkarma gerekçeleri göz önünde bulundurulmuştur. Seçilecek ders içeriğinin mülteci öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebileceği, aynı zamanda kendi kültürüne ait öğeler bulabileceği şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eylem planları ve döngüsel süreçlerde sosyal bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı temele alınmıştır. Kaldı ki sosyal bilgiler öğretim programının söz konusu öğrenme alanı incelendiğinde “Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık ve saygı gibi değerlerle araştırma ve empati gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca ilgili öğrenme alanında temele alınan kazanımlar incelendiğinde de mülteci ve Türk öğrencilerin sosyal anlamda ortak paydada buluşabilecekleri, sosyal uyumu destekleyebilecekleri, farklı kültürlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Söz gelimi bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programında “farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. Görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulur. Farklı kültürlere saygı gösterir. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular” gibi farklı kültürlere yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018).

Eylem planlarının uygulanması ve döngüsel süreç 07/04/2022 tarihinde başlamış ve 02/06/2022 tarihinde son bulmuştur. Uygulama sürecine başlamadan önce sınıf öğretmeni süreç konusunda bilgilendirilmiş; eylem planlarının hazırlanmasında, yansıtma ve değerlendirme süreçlerinde araştırmacılarla birlikte aktif rol oynamıştır. Bu aşamada eylem araştırmalarının doğasına uygun bir biçimde döngüsel bir süreç benimsenmiştir. Araştırma boyunca verilerin anlamlandırılması sistematik bir bakış açısıyla oluşturulan döngüsel yansıtma süreçleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Curtis, Webb-Dempsey ve Shambaugh, 2010). Eylem araştırmalarında bir döngüde ortaya konulan verilerin bir sonraki sürecin zeminini oluşturması onu diğer araştırmalardan farklı kılan belirgin unsurlardan biridir (Munn Giddings, 2021). Bu doğrultuda özellikle her bir eylem planının uygulanışından sonra gerçekleştirilen yansıtma ve değerlendirme döngüleri ile sürecin üstün ve aksayan yönleri ortaya konulmuş; bu durum bir sonraki eylem planının inşa edilmesine katkı sağlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenirlilik ve geçerliği sağlamak amacıyla üçgenleme yönteminden faydalanılmıştır. Üçgenleme yöntemi, veri toplama araçlarının, katılımcıların ya da araştırmacıların çeşitlendirilmesiyle gerçekleştirilir (Johnson, 2014). Gerçekleştirilen bu araştırmada birden fazla veri toplama aracı (alan notları, görüşme formu, sosyometri formu, araştırmacı günlüğü) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının çeşitliliği elde edilen verilerin geçerliğini sağlamakla birlikte birbirleriyle tutarlı olmaları da güvenirliliğini sağlamıştır. Öte yandan üçgenleme yöntemi için kullanılan bir diğer yöntem olan araştırmacı çeşitliliğidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu kapsamda elde edilen verilerin yorumlarında birden fazla araştırmacı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde araştırmacılar bağımsız olarak çalışmış sonuçlar sonradan karşılaştırılmış ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Son olarak araştırma süreci, ortamı ve katılımcıları detaylı olarak aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerçekleştirilme durumuna ilişkin bulgular ve farklılaştırılmış öğretim süreçlerinin mülteci öğrencilerin sosyal uyumlarına katkılarına ilişkin bulgular olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Gerçekleştirilme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla mülteci öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulanma sürecine ve bu kapsamda araştırmacı günlüğünden ve sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme süreçlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2’de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Tablo 2. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları Süreci

Süreç	Kazanım	Farklılaştırma Yöntemi
Birinci-ikinci hafta (Süreç Farklılaştırma)	Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	İlgi merkezleri
Üçüncü-dördüncü hafta (Ürün Farklılaştırma)	Türkiye’nin komşularıyla ilişkilerini kavrar.	Giriş noktaları
Beşinci- altıncı hafta (Ortam Farklılaştırma)	Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	Okuma çemberi
Yedinci-sekizinci hafta (Süreç Farklılaştırma)	Farklı kültürlerle saygı gösterir.	Katlı öğretim

Birinci ve İkinci Hafta: Süreç Farklılaştırma (07/04/2022-14/04/2022)

Birinci ve ikinci hafta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan “Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır” kazanımından yola çıkılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış farklılaştırılmış sosyal bilgiler ders planı uygulanmıştır. Söz konusu haftada ilk olarak sınıfın oturma düzeni “küme” şeklinde değiştirilmiştir. Bu durumun temel sebebi yapılacak olan etkinliklerin iş birliği ve grup çalışmalarına dayalı olmasıdır. “Süreç” farklılaştırmanın gerçekleştirildiği ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden ilgi merkezi tekniğinin kullanıldığı bu haftalarda öğrenciler dünya üzerinde bulunan ülkeleri mutfak kültürü, insanlar arası ilişkiler ve kıyafetleri ile ilgili bilgiler üzerinde çalışmışlardır. Öncelikle öğrencilerin hangi ilgi merkezinde çalışmak istediği sorulmuş. Öğrenciler isimlerinin yazılı olduğu yapışkan kâğıtları tahtada bulunan ilgi merkezlerine yapıştırmışlardır. Burada dikkat çeken nokta sınıfın belli başlı öğrencileri hangi merkezde çalışmak istiyorsa diğer öğrencilerin de fikir değiştirip o merkeze adını yapıştırmalarıdır. Uygulayıcı bu duruma hiç müdahale etmemiş, hiçbir gruba girmek istemeyen Ö11’i dördüncü gruba dâhil etmiştir. Ancak dördüncü grup üyeleri bu duruma itiraz etmiş uygulayıcı orada grup sayısının az olmasından dolayı bunu yapmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber kardeş olan Ö2 ve Ö7 kodlu öğrenciler birbirinden ayrılmamıştır.

Gruplar ve ilgi merkezleri oluştuktan sonra öğrencilerle ülkeler hakkında konuşmalar yapılarak çeşitli gazete haberi ve soruların olduğu çalışma kâğıdı dağıtılmış, öğrencilerin bireysel olarak 5n1k ve tartışma sorularını çözmeleri istenmiş sonrasında sorular sınıfta tüm öğrencilerle beraber cevaplandırılmıştır. Japonya, Çin, Afganistan, Irak, Türkmenistan ve Suriye ülkeleri hakkında bilgi toplamaları istenmiştir. Bir araya gelen öğrenciler ülkelerin mutfak kültürünü, insanlar arası ilişkilerini ve kıyafetlerini anlatan bir broşür hazırlamışlardır. Öğrencilere kendi çalışmalarını sergilemek amacıyla iki dakikalık süreler verilmiştir. Her grup verilen sürede çalışmasını sergilemiştir. Değerlendirme çalışması olarak her öğrenciden “Ülkeler” konulu slogan hazırlanması istenmiştir. Grup değerlendirmesi olarak kâğıt döngüsü etkinliği yapılmıştır.

Araştırmacı yapılan etkinliklere ilişkin günlüğünde sınıftaki öğrencilerin ilk defa böyle bir etkinlik yaptığını, bu durumun sınıf içerisinde kargaşa oluşturduğunu belirtmiştir. Ancak özellikle mülteci öğrencilerin kendi kültürlerini anlatan süreçlerde önceleri çekingen davrandıkları daha sonrasında ise gönüllü oldukları görülmüştür. Kendilerinin dâhil olduğu ve etkinliklerini gerçekleştirdikleri ilgi merkezinde diğer derslere nispeten daha fazla aktif katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Üçüncü ve Dördüncü Hafta: Ürün Farklılaştırma (21/04/2022-28/04/2022)

Üçüncü ve dördüncü hafta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan “Türkiye’nin komşularıyla ilişkisini kavrar” kazanımından yola çıkılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış farklılaştırılmış sosyal bilgiler ders planı uygulanmıştır. “Ürün” farklılaştırmanın gerçekleştirildiği bu haftada farklılaştırılmış öğretim tekniklerinden “Giriş noktaları”ndan yararlanılmıştır. Özellikle sosyal uyum problemleri yaşayan mülteci öğrencilerin kendi kültürel ve tarihsel arka planına bağlı olarak belirlenen konuya farklı noktalardan katılabileceği göz önünde bulundurularak anlatımsal, deneyimsel, mantıksal-nicel giriş noktaları oluşturulmuş ve öğrenciler bu giriş noktalarının temele alındığı gruplarda bir arada çalışmışlardır. Ayrıca süreç içerisinde “yumruk yapma”, süreç sonunda “RAFT” ve “döngüsel yansıma” olmak üzere çeşitli farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Yapılan uygulamalarda öğrencilerin ilk haftaya nazaran grup içi ilişkilerde daha iyi olduğu görülmüştür. Buna ilave olarak gruplar kendi içerisinde tüm üyeleri kapsayacak şekilde davrandıkları dikkat çeken bir diğer husustur. Araştırmacı günlüğünde bu durumlar şöyle ifade edilmiştir:

“Bu haftalarda yapılan etkinlikler önceki haftaya göre daha iyi ilerlemektedir. Öğrenciler artık birbirlerinin fikirlerini dinlemeyi, gruplarda sadece konuya odaklanarak konuşmalar yapmayı öğrenmişlerdi. İlk haftalarda yaşanan belli başlı kimselerle çalışma yapma ya da belirli öğrencileri gruba dâhil etmemek gibi davranışlar azalmıştır” (Araştırmacı günlüğü).

Araştırmacı günlüğünde öne çıkan bir diğer bulgu da daha önceki araştırmacı gözlemlerinde ve ilk iki haftadaki etkinliklerde sürekli birlikte hareket eden mülteci öğrencilerin üçüncü ve dördüncü haftadaki etkinliklerde farklı gruplarda çalışmasıdır. Özellikle Ö11 kodlu mülteci öğrencinin diğer öğrencilerin gruplarına dâhil olması sonucunda grupla birlikte etkinliklere katıldığı; öte yandan Ö30’un grup çalışmalarında pasif olduğu belirtilmiştir.

“Ö7 ve Ö2 kodlu iki kardeş artık farklı gruplarda yer almaya başlamışlardır. Ö7 kodlu öğrenci Türkçe bilmediğinde abisi her defasında ona yardım ederken artık tek başına gruplara girmesinde sorun görmemektedir. Bununla birlikte grupların Ö7 kodlu öğrenciyi süreç içerisine dâhil etme istekliliği de artmıştır. Türkçe bilmeyen Ö30 kodlu öğrenci grup çalışmalarına dâhil olmamakta ısrarcıdır. Ö11 kodlu öğrencinin ise süreçte diğer öğrencilerin onu gruplarına almasından çok memnun ve elinden gelenini yapmaya çalıştığı görülmüştür” (Araştırmacı günlüğü).

Beşinci ve Altıncı Hafta: Ortam Farklılaştırma (05/05/2022-12/05/2022)

Beşinci ve altıncı haftalarda “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştır” kazanımından yola çıkılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış farklılaştırılmış sosyal bilgiler ders planı uygulanmıştır. “Ortam” farklılaştırmanın gerçekleştirildiği bu haftada “okuma çemberi”nden yararlanılmıştır. Ortam farklılaştırmanın temele alındığı söz konusu haftada öğrenciler araştırmanın yürütüldüğü okulun bulunduğu ilde yer alan Bebek Kütüphanesine götürülmüştür. Özellikle sosyal uyum problemleri yaşayan mülteci öğrencilerin kendilerini okul dışı bir ortamda ifade edebilmelerinin, farklı bir ortamdaki eğitsel etkinliklere katılım göstermelerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda Bebek Kütüphanesinde gerçekleştirilen okuma çemberi etkinliklerinde öğrencilerin tercihlerine bağlı kalınarak baş kurucu, sorgulayıcı, ressam/sanatçı, bölüm uzmanı, araştırmacı, sözcük avcısı, karakter çözümleyici, tahmin edici, özetleyici ve hareket izcisi olmak üzere temel ve seçim yapabilecekleri roller verilmiştir. Ayrıca bu süreçte farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme tekniklerinden grup değerlendirme olarak “konuşma halkası”ndan yararlanılmıştır.

Yapılan etkinlikte araştırmacı öğrencilerin farklı bir öğrenme ortamına gelmelerinden dolayı mutlu olduklarını, mülteci öğrencilerin etkinliklere aktif bir şekilde diğer Türk öğrencilerle birlikte katıldıklarını gözlemlemiştir.

“Öğrenciler bebek kütüphanesine geldikleri için çok mutlu oldular. Anladığım kadarıyla daha önce bu şekilde bir kütüphaneye gelip etkinlikler yapmamışlardı. Okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim faaliyetleri için kullanılması hem öğrencilere hem de öğretmene farklı gelmişti. Burada öğrencilerin hangi grupta olacağına hiç karışmadım ve öğrencilerin gruplara ayırmak diğer haftalardan daha kolay oldu” (Araştırmacı günlüğü).

Sınıf öğretmeni, Ö11’in derse karşı motive olduğu ve aktif katılım gösterdiğini yapılan etkinliklerin ilgi çekici olduğunu belirtmiştir:

“Süreç çok hızlı ve aktif geçti. Normalde derse katılmak istemeyen Ö11 kodlu öğrenci bile derse katılmak için sürekli parmak kaldırdı. Demek ki öğrencinin derse katılımı birazda öğrencinin ilgisini çekmekle ilgili olabiliyor. Güzel oldu bu etkinlik...” (Sınıf Öğretmeni)

Yedinci ve Sekizinci Hafta: Süreç Farklılaştırma (19/05/2022-26/05/2022)

Yedinci ve sekizinci haftalarda “Farklı kültürlerle saygı gösterir” kazanımının elde edilmesi hedeflenerek farklılaştırılmış yöntem ve teknikler kullanılmıştır. “İçerik” farklılaştırılmasının yapıldığı bu haftalarda katılı öğretim tekniği kullanılmıştır. Değerlendirme etkinlikleri olarak öz değerlendirme formu ve kâğıdı gönder etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan etkinlik sonucunda Ö26 ile arkadaşlığı bulunan Ö17’nin bu etkinliklere aktif bir şekilde katıldığı, grup çalışmalarında istekli olduğu, iletişim sağlamaya yönelik daha girişimci davrandığı araştırmacı günlüğünde belirtilmiştir. Özellikle kendi kültürüyle ilgili etkinlikleri anlatırken daha dışa dönük davranışlar sergilediği görülmüştür.

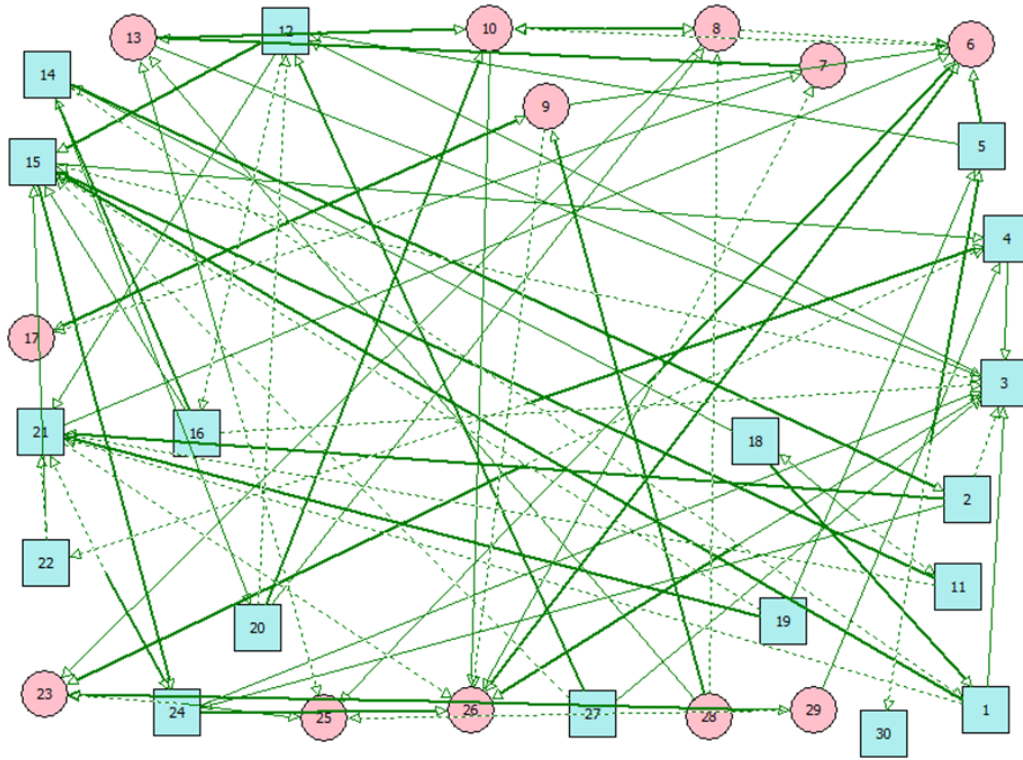
Ö17 ile aynı gruptaki öğrencilerin grup çalışmalarında birbiri ile yaptıkları konuşmalar dikkat çekiciydi. Ö7, Ö2 ve Ö30 bir araya geldiklerinde kendi ülkelerine ait kültürel unsurları çok güzel anlatmışlardı. Özellikle daha fazla söz almak istediler (Araştırmacı günlüğü).

Yapılan etkinliklerden sonra sınıf öğretmeni, mülteci öğrencilerin sosyal uyum sorunlarının farkında olduğunu ve bu yapılan etkinliklerle bu sorunun azaldığını, söz konusu öğrencilerin derslere de daha aktif olarak katılmaya istekli olduklarını belirtmiştir:

Sınıfta mülteci öğrencilerin ve Türk öğrencilerden de birkaç öğrencinin dışlandığının farkındaydım ama bu etkinliklerle öğrencilerin birbirini dışlamadığı hatta sahip çıktıklarını gördüm. Etkinlikleri izlemek benim için iyi de oldu yani... Özellikle Ö21 kodlu öğrencinin sınıftaki hâkimiyeti yavaş yavaş kırıldı ve Ö21 kodlu öğrencide bu durumdan hiç rahatsız olmadı. Ö2 kodlu öğrencinin artık kendini daha iyi ifade edebildiğini fark ettim. Derslere utana sıkıla giren Ö2 şimdi arkadaşlarıyla gülüyor ve eğleniyor. Bu durum gerçekten Ö2 kodlu öğrenci için çok iyi oldu. Ö11 kodlu öğrencinin ise grup etkinliklerini zorlanmadan yapabilmesi akranlarından çok şey öğrendiğinin göstergesi. Sınıfa gelirken üstü başı kötü halde gelen Ö11 kodlu öğrenci artık saçlarını yaparak sınıfa geliyor. Bu da sınıfın onu kabullendiği göstermekten... (Sınıf Öğretmeni)

Farklılaştırılmış Öğretimin Mülteci Öğrencilerin Sosyal Uyumlarının Gelişimine Katkısı

Araştırmada mülteci öğrencilerin sınıfta bulunan Türk öğrencilerle aralarındaki sosyal uyumu incelemek amacıyla sosyometri formu kullanılmıştır. Araştırma sonrasında kullanılan sosyometri uygulamasıyla birlikte yapılan çalışmaların etkili olup olmadığının görülmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırma sonrasında uygulanan sosyometri formundan elde edilen sosyogram Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Sonrasında Elde Edilen Sosyogram

Şekil 3 incelendiğinde kareler erkek öğrencileri, daireler ise kız öğrencileri göstermektedir. Öte yandan kalın ok birinci tercihi, ince ok ikinci tercihi, kesik çizgili ok ise üçüncü tercihi göstermektedir. Şekillerin içerisindeki sayılar öğrencilerin kod numaralarını göstermektedir. Şekilde yer alan öğrencilerden Ö2, Ö7, Ö11, Ö17 ve Ö30 numaralar mülteci öğrencileri göstermektedir. Ö2 1. sırada Ö21 numaralı Türk öğrenciyi seçmiş 2. sırada Ö24, 3. sırada Ö3 numaralı Türk öğrencileri tercih etmiştir. Ayrıca Ö14 numaralı Türk öğrenci tarafından tercih edilmiştir. Ö7 numaralı Suriyeli öğrencinin Türk arkadaşları olan Ö17 ve Ö26 numaralı öğrencilerle karşılıklı birbirlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ö11 numaralı öğrenci 1. sırada sınıfın popüler öğrencilerinden Ö15 numaralı öğrenciyi tercih ettiği, Ö18 numaralı öğrenciyle de karşılıklı birbirlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ö17 numaralı öğrenci incelendiğinde Ö9 numaralı öğrenciyle birbirlerini tercih ettikleri buna ilave olarak bir diğer Suriyeli öğrenci olan Ö7 numaralı öğrenciyle de birbirlerini tercih ettikleri görülmüştür. Son olarak Ö30 numaralı öğrencinin Ö5 numaralı öğrenciyle karşılıklı birbirlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin sosyal uyumlarının iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıfa uyum sağlama açısından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaldı ki farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk düzeylerini, dil tercihlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini kapsayarak onların "tam" potansiyellerini geliştirmeleri için öğrencileri tanımayı ve desteklemeyi hedeflemektedir (Hall, 2002). Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğretmenler içerik (öğrencilerin öğrenmesi gerekenler), süreç (öğretme ve öğrenme stratejileri), ürün (öğrencilerin içeriği öğrendiklerini kanıtlama şekli), öğrenme ortamı (öğrenme durumunun fiziksel düzenlemesi; kapsayıcı, küçük, büyük veya çoklu yaş ortamları) ve etki (sosyo-duygusal faktörler: öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve öğrenme durumuna katılmaya davet edilmeleri) süreçlerini uyarlayabilir, değiştirebilir ve farklılaştırabilir (Tomlinson, 2001). Bu süreçte araştırma kapsamında uyum sorunları yaşayan mülteci öğrencilere yönelik olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında farklı alanlarda (içerik, süreç, ortam, ürün) farklılaştırmalar gerçekleştirilerek sosyal uyum süreçlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir.

Mülteci çocuklar gittikleri ülkenin eğitim sisteminde sadece akademik olarak fayda sağlamaz aynı zamanda gittikleri ülkedeki akranlarıyla güvenli bir ortamda temas kurarlar. Dolayısıyla mülteci öğrencilerin eğitim gördükleri çok kültürlü okulların, öğretmenleri ve programların bu öğrencileri göz önünde bulundurarak yapılandırılması gerekmektedir (Prior ve Niesz, 2013). Mülteci öğrencilerin uyum sağlamasını kolaylaştırmak adına farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, sınıflarda bulunan farklılıkları içine katmalarını sağlayacak demokratik bir yapıya kavuşmasında önemli bir ortak paydadır. Nitekim bu araştırmada da hem sosyometri formundan hem de alan notlarından elde edilen veriler sonucunda mülteci öğrencilerin farklılaştırılmış yöntem ve tekniklerle sınıf içinde daha çok kabullenildikleri ortaya çıkmıştır. Sosyometri formunun uygulama öncesi ve sonrası sonuçlarına göre sınıfta bulunan beş mülteci öğrencinin sosyal uyumlarının iyileşerek uygulama öncesine göre arkadaş olarak tercih etme ve edilme sayılarında artış görülmüştür. Öyle ki sınıfta hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmeyen Ö11 kodlu öğrencinin uygulama sonrası yakın arkadaşlık kurduğu sınıftaki diğer arkadaşlarıyla oyun oynamak istediği görülmüştür. Ayrıca Türk öğrencilerinde mülteci öğrencileri seçmesinde artış dikkat çekicidir. Bu durum alan notlarıyla da doğrulanmıştır.

Genel olarak okullarda eğitim-öğretim süreçleri incelendiğinde hâlihazırda uygulanan tek tip öğretim, öğrenci farklılıklarını (ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate almamaktadır (Fox ve Hoffman, 2011). Buna ilave olarak kültürel açıdan farklılıkları barındıran kapsayıcı sınıflarda nitelikli bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirmek için kültürler arası bir süreç planlamak ve sınıftaki tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatı sunacak kaliteli içerik sunmak gerekmektedir (Arslangilay, 2018; Gutierrez ve Rogoff, 2003; Valiandes vd., 2018). Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla birlikte sınıf içerisinde bulunan çocukların özelliklerine uygun bir şekilde içeriğin hazırlanmasının ve sunulmasının önemli olduğu söylenilebilir. Bu bağlamda Valiandes ve diğerleri (2018) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının çok kültürlü sınıflarda bulunan çocuklar için daha fazla çocuğun eğitime katılması ve adil bir eğitim ortamı oluşturmada önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretimi uygulaması yapılan sınıf ortamlarında öğretmenler bir yandan öğrencileri için neyin iyi (en iyi) olduğunu ararlarken, bir yandan da bu farklılıkları ders hedefleriyle dersler boyunca bütünleştirerek onlara değer verir ve bu farklılıkları görmezden gelmemeye çabalarlar (Johnson & Owen, 2013). Çok kültürlü yapıya sahip sınıflarda hazırlanacak ders planlarının öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılar oluşturabilme, uygulama yapabilme, geri dönüt sağlama ve zengin içerik barındıran yapıda olması gerekmektedir (Brown, Miller ve Mitchell, 2006; Miller ve Windle, 2010; Naidoo, 2008). Sınıf atmosferinde mülteci öğrencilerin gerek sosyal gerek akademik anlamda katılımlarını artırmaya yönelik düzenlemeler yapmak ve öğretim programlarının içeriğini bütün öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde kapsayıcı hale getirmek, bu öğrencilerin entegrasyonu için önemli bir aşama olarak kabul edilir (Soylu vd., 2020). Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla oluşturulan ders planları mülteci öğrencilerin önceki yaşam deneyimlerine dokunan, içerik bakımından zengin ve aynı zamanda Türk öğrencilerle ilişki kurmalarını sağlayacak aktif bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla oluşturulan bu ders planları mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ortamına fayda sağlamasında etkili olmuştur. Benzer şekilde Mendenhall, Barlett ve Ghaffar Kucher (2017) mülteci öğrencilerin bulunduğu çok kültürlü sınıflarda esnek yapıya sahip, mültecilerin yaşantılarına duyarlı ve adil öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin seçilmesinde içeriğinin farklı kültürleri de kapsayıcı şekilde yapılandırılmış üniteler bulunması etkili olmuştur. Çünkü mülteci öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretim programlarının kapsayıcı olması, onların gittikleri ülkedeki okula uyum sağlamasında önemlidir (Fellow, 2005). Bu araştırmada da "Küresel Bağlantılar" teması seçilerek mülteci öğrencilerin kendi kültürlerinden bir şeyler bulabileceği bunları ifade etme ve yapılan etkinliklerle Türk öğrencilerle etkileşime girmesi sağlanmıştır. Dil eksikliğinin öğrencilerde iletişim problemi yaratarak mülteci öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri ancak sosyal bilgiler dersi kapsamında verilecek sosyal uyum eğitimlerinin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fayda sağladığı yapılan araştırmalarla (Taneri ve Tangülü, 2017; Yılmaz ve Günel, 2022) da desteklenmektedir. Türkçe dil bilmenin sosyal uyuma etkisi birçok araştırmaya ortaya konulmuştur

(Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Börü ve Boyacı, 2016; Zayimoğlu Öztürk, 2018). Bu araştırmada da ailesinde Türkçe'nin konuşulduğu Ö17 kodlu öğrencinin diğer mülteci öğrencilere göre daha az sosyal uyum problemi yaşamada dil bilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan mülteci öğrencilerde yaşanan sosyal uyuma engel olduğu düşünülen dil sorununun farklılaştırılmış öğretim gibi her öğrencinin ilgi, hazırbulunuşluk ve profillerini kapsayan yöntemlerle ve kültüre dayalı sınıf ortamı oluşturularak en aza indirileceği düşünülmektedir. Çünkü kültüre dayalı bir sınıf ortamı oluşturduğunda mülteci öğrenciler de aktif hale gelerek sınıf içi iletişim/etkileşim artacaktır (Ladson Billings, 1995). Artan bu etkileşimle birlikte mülteci çocukların uyum sürecini kolaylaştıracaktır (Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran, 2004). Bu bakımdan araştırmanın alanyazındaki bu araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısı altında çalışılmış ve olumlu etkileri olduğu görülmüştür (McAdamis, 2001; Swift, 2009). Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı mülteci öğrencilerin uyum süreciyle ilgili sosyal bilgiler dersi kapsamında çalışılmamıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmayla alanyazına farklı bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi kapsam olarak da göç, göçün getirdiği sosyal ve ekonomik etkileri inceleyen ana derslerden biridir. Sosyal bilgiler öğretim programında bulunan temalar ele alındığında göç ve kültür unsurlarının yoğun bir şekilde ele alındığı görülmektedir (Topkaya ve Akdağ, 2016). Farklılıklara saygıyı temele alan bu derse mülteci öğrencilerin sosyal uyum problemlerine değinilmesi gerektiği birçok araştırmada ifade edilmiştir (Aronson ve Laughter 2015; Sarıtaş vd., 2016). Bununla birlikte mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin ana konularından olan uyum, farklılıklara saygı ve iletişim, aitlik hissedememe gibi birçok konuda sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Kıncal, 1999; Tezcan, 2000). Bu sorunların çözümünde Yılmaz ve Günel (2022) kültüre duyarlı eğitimi, Kabasakal ve Çelik (2010) sosyal beceri eğitimi, Durualp (2009) ve Tokuşlu (2022) ise oyun temelli eğitimi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise sosyal uyum problemleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla çözülmeye çalışılarak alanyazındaki araştırmalara farklı bir bakış açısı getirilmiştir.

Bu araştırma eylem araştırması süreci ile nispeten spesifik bir katılımcı grubu üzerinden yürütülmüştür. Kapsam genişletilerek farklılaştırılmış öğretim sürecinin sosyal uyum üzerindeki etkileri deneysel çalışmalar temele alınarak yürütülebilir. Ayrıca araştırma sürecinde sınıf öğretmeninin sosyal uyum sorunları yaşayan göçmen öğrencilere yönelik müdahale, iyileştirme ve geliştirme süreçlerinde kendini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda bu görüşlerin altında yatan durumların ortaya konulabilmesi ve eksikliklerin giderilmesine yönelik araştırmalar yürütülebilir. Bununla birlikte sosyal uyumun başarılı olmasında etkili öğretmen tutumları üzerine çok yönlü araştırmalar yapılabilir. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki uyum sürecine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmaya ilave olarak mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının akademik başarılarına olan etkileri incelenebilir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde ne tür beceri ve yetkinlikleri geliştirdiği araştırılarak yöntemin kullanım amaçları genişletilebilir. Her öğretim kademesine uygun farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrenci materyalleri hazırlanarak öğretmenler için yardımcı setler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM*, 9(36), 669-676.
- Aldridge, J. (2010). Among the periodicals: Differentiated instruction. *Childhood Education*, 86(3), 193-195. doi:10.1080/00094056.2010.10523147
- 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. doi:10.3102/0034654315582066
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students?. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-329. doi:10.5539/jel.v7n3p316
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. doi:10.35207/later.537817
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Akdovan, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782-801. doi:10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401
- Bargal, D. (2008). Action research: A paradigm for achieving social change. *Small Group Research*, 39(1), 17-27. doi:10.1177/1046496407313407
- Bernard, W. S. (1976). Immigrants and refugees: Their similarities, differences, and needs. *International Migration*, 14(4), 267-280. doi:10.1111/j.1468-2435.1976.tb00947.x
- Blaz, D. (2013). *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. New York: Routledge.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. doi:10.7827/TurkishStudies.9818
- Brown, J., Miller, J. ve Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150-162.
- Bulut, S., Soysal, K. Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Butler, M. ve Van Lowe, K. (2010). Using differentiated instruction in teacher education. <https://www.cimt.org.uk/journal/butler.pdf> adresinden erişildi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods, design and analysis*. Londra: Pearson Education.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). Action research. *Research methods in education* içinde (s. 440-456). New York: Routledge.
- Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Curtis, R., Webb-Dempsey, J. ve Shambaugh, N. (2010). Understanding your data. R. P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* içinde (s. 27-57). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Demireva, N. (2019). Immigration, diversity and social cohesion, migration observatory briefing. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/immigration-diversity-and-social-cohesion/> adresinden erişildi.
- Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728. doi:10.18506/anemon.671367

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Dryden Peterson, S. (2020). Civic education and the education of refugees. *Intercultural Education*, 31(5), 592-606. doi:10.1080/14675986.2020.1794203
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. II. Ortadoğu konferansları: Ortadoğu'daki çatışmalar bağlamında göç sorunu içinde (s. 46-54). Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Durualp, E. (2009). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University.
- Fellow, R. H. R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees, *Practice*, 17(3), 157-171. doi:10.1080/09503150500285115
- Fox, J. ve Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2014). Geçici koruma yönetmeliği. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma-kanunu-ve-yonetmeliği> adresinden erişildi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). İstatistikler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 109-114. doi:10.18506/anemon.464391
- Gutierrez, K. D. ve Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. doi:10.3102/0013189X032005019
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction, effective classroom practices report, national center on accessing the general curriculum. Washington DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- Herzog Punzenberger, B. (2016). Successful integration of migrant children in EU member states: Examples of good practice. *NESET II ad hoc question*, 1, 1-17.
- Hinchey, P. H. (2008). *Action research primer*. Frankfurt: Peter Lang.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Johnson, J. ve Owen, L. (2013). Reaching a culturally diverse immigrant population of adult English language learners. *Journal of Adult Education*, 42(1), 23-29.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. doi:10.26466/opus.530733
- Karabulut, R., Türksoy, E., Kasapoğlu, N. ve Kırat, H. (2020). Mülteci öğrencilerin çizdiği resimler yardımıyla okula uyum durumlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 38-50. doi:10.36731/cg.747930
- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. doi:10.24106/kefdergi.428598
- Ladson Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. doi:10.2307/1163320
- Lawrence Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164. doi:10.3200/TCHS.81.4.161-164
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. doi:10.3102/00346543075003329
- McNiff, J. ve Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- Mendenhall, M., Bartlett, L. ve Ghaffar-Kucher, A. (2017). "If you need help, they are always there for us": Education for refugees in an international high school in NYC. *The Urban Review*, 49, 1-25. doi:10.1007/s11256-016-0379-4
- Miller, J. ve Windle, J. (2010). Second language literacy: Putting high needs ESL learners in the frame. *English in Australia*, 45(3), 31-40.
- Mills, G. E. (2007). *Action research a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Moreno, J. L. (2017). *Psikodrama temel metinler* (G. Özbay, Çev.). İstanbul: Avangard Kitap.
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38. doi:10.1080/00098655.2013.832130
- Munn Giddings, C. (2021). Action research. R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges ve L. D. Ashley (Ed.), *Research methods and methodologies in education* içinde (s. 85-92). London: Sage Publications.
- Naidoo, L. (2008). Supporting African refugees in greater western Sydney: A critical ethnography of after-school homework tutoring centres. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(3), 139-150. doi:10.1007/s10671-008-9046-1
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. New York: Routledge.
- Öztürk, K. (2017). *İstanbul'daki Suriyeli çocukların öfke ve sosyal uyum düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L. ve Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42. doi:10.1177/003172171309500107
- Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Prior, M. A. ve Niesz, T. (2013). Refugee children adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18, 1-17. doi:10.46743/2160-3715/2013.1518
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the politics of citizenship education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 249-251. doi:10.1017/S1049096504004172
- Saggar, S., Sommerville, W., Ford, R. ve Sobolewska, M. (2012). The impact of migration on social cohesion and integration. UK border agency. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/56718536/FULL_TEXT.PDF adresinden erişildi.
- Saldıray, A. ve Meydan, A. (2023). Inclusive education for refugee children: Preservice social studies teachers and their critical thinking skills. *Issues in Educational Research*, 33(1), 327-351.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seçgin, F. ve Erten Özalp, R. (2020). Öğretmen ve öğrenci perspektifinden sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of History School*, 49, 4215-4244.

- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10(1-2), 1-16.
- Soylu, A., Kaysılı, A. ve Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: Öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümlenme. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 313-334. doi:10.15390/EB.2020.8274
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253. doi:10.1207/s15430421tip4403_9
- Swift, K. M. (2009). *The effects of differentiated instruction in social studies has on student performance* (Yüksek lisans tezi). Wisconsin-Stout Üniversitesi, Wisconsin.
- Şener, N. ve Başkan İşler, Z. (2022). An investigation of teachers' views on the reflections of multiple intelligence activities in the social studies course on refugee students. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 131-145.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı internet bülteni. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2017). İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege> adresinden erişildi.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf> adresinden erişildi.
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 187-214.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Tokuşlu, H. (2022). *Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. ve Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. ve McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. ve Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Topçu, E. (2019). Sosyal bilgiler ve sosyoloji. B. Ünal İbret ve S. Kaymakçı (Ed.), *Sosyal Bilgiler ve toplum içinde* (s. 1-34). Ankara: Pegem.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

- Topkaya, Y. ve Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 238-252.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. doi:10.17494/ogusbd.457087
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). TÜİK gelir dağılımı istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2022-49745> adresinden erişildi.
- Ulukalın, Ö. (2017). Etkileşimli sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabının öğrencilerin kavram algılamalarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 910-924. doi:10.16990/SOBIDER.3427
- UNICEF. (2019). 2019 yıllık rapor. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Valiandes, S., Neophytou, L. ve Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398. doi:10.1080/14675986.2018.1441706
- Watts Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C. ve Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314. doi:10.1002/TRTR.01126
- 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. doi:10.1177/002248710325981
- Winter, R. (2005). Some principles and procedures for the conduct of action research. O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* içinde (s. 9-22). London: Falmer Press.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yılmaz, P. ve Günel, E. (2022). Sosyal Bilgilerde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 121-159. doi:10.15390/EB.2022.11338
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 8(1), 52-79.
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2021). Eğitim sisteminde mülteciler: Türk ve mülteci öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 321-348. doi:10.15390/EB.2021.10439

Ek 1. Sosyometri Formu



- 1.....
- 2.....
- 3.....

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

“Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi Aracılığıyla Mülteci Öğrencilerin Sosyal Uyum Süreçlerinin İyileştirilmesi” adlı araştırma kapsamında sizinle bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu kapsamda değerli görüşleriniz araştırma açısından oldukça önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli tutulacak ve isminiz araştırma kapsamında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce söylemek istedikleriniz ya da sormak istedikleriniz var mı? İzininiz olduğu takdirde görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt etmek istiyorum. İzin veriyor musunuz? Görüşme sürecine sorularla başlamak istiyorum.

1. Sınıfınızda bulunan mülteci öğrencilerle Türk öğrencileriniz arasında uyum sorunu olduğunu düşünüyor musunuz? Bu uyum sorunu ile ilgili somut örnekler verir misiniz?
2. Mülteci öğrencilerle Türk öğrencileriniz arasında uyum sorununu nasıl fark ettiniz, örnekler verebilir misiniz?
3. Mülteci öğrenciler sınıfa ilk geldiklerinde uyum sürecine ilişkin yapmış olduğunuz faaliyetler var mı?
4. Mülteci öğrencilerle Türk öğrenciler arasında yaşanan bu uyum sorununun kaynakları nelerdir?
5. Yaşanan uyum sorununda ailelerin rolü var mıdır? Varsa nasıl bir rolü bulunmaktadır?
6. Yaşanan uyum sorununda öğretmenlerin rolü var mıdır? Varsa nasıl bir rolü bulunmaktadır?
7. Sizin bir öğretmen olarak bu uyum sorununun düzelmesi adına gerçekleştirdiğiniz eylemler bulunmakta mıdır? Varsa biraz bahseder misiniz?
8. Sizce uyum sorunun ortadan kalkabilmesi için farklı paydaşlar tarafından ne gibi çalışmalar yapılmalı?
9. Uyum sorunun ortadan kalkması amacıyla sizin mesleki olarak destek beklediğiniz bir katkı var mıdır?
10. Eklemek istediğiniz noktalar var mıdır?