



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

KAPSAYICI ORTAMLARDA KÜLTÜRE DUYARLI ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ETKİNLİK
KURAMI VE YÜKLEME KURAMI PERSPEKTİFİYLE İNCELENMESİ

Dilara SAKA

Doktora

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Ana Bilim Dalı

Programı

KAPSAYICI ORTAMLARDA KÜLTÜRE DUYARLI ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ETKİNLİK
KURAMI VE YÜKLEME KURAMI PERSPEKTİFİYLE İNCELENMESİ

ELABORATION OF CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES IN INCLUSIVE
ENVIRONMENTS THROUGH ACTIVITY AND ATTRIBUTION THEORIES

Dilara SAKA

Doktora

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Dilara SAKA'nın hazırladığı “Kapsayıcı Ortamlarda K¼lt¼re Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Etkinlik Kuramı ve Y¼kleme Kuramı Perspektifiyle İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. H¼seyin K¼KSAL	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Serkan ÇELİK	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Mehmet Akif S¼ZER	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Fatih şAHİN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 14 / 12 / 2022 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu tezin temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamlarıyla bütünleştirme süreçlerini “Etkinlik Kuramı” ve “Yükleme Kuramı” perspektifinden inceleyerek kapsayıcı pedagojinin öğretimsel süreçlerde etkili bir şekilde kullanılmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır. Çalışma, amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak bir devlet okulundan seçilen üç sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Tezin çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara'nın Altındağ ilçesindeki bir okulda görev yapan ve sınıfında zorunlu göç mağduru çocuklar bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları ve kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışma durum çalışması deseninde tasarlanmış olup veri toplama sürecinde gözlem formları, görüşme formları ve saha notlarından yararlanılmıştır. Çalışmada veri toplama ve veri analizi süreci eşzamanlı yürütülmüş olup betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi, sürekli karşılaştırmalı metot ile birlikte kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenleri tarafından kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri işe koşulduğunda ortaya çıkan eylem ve işlemlerin öğretimsel boyutta ne gibi yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada Etkinlik Kuramı ve Yüklem Kuramı perspektifi dikkate alınarak öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerinde iyileştirilmesi gereken yönlerin açığa çıkarılmasına ve kapsayıcı öğretimin öğretmenlerdeki karşılığının ne olduğunun keşfedilmesine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda kapsayıcı pedagojinin sahadaki öğretmenler tarafından etkili ve verimli kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim, kültüre duyarlı öğretim, Etkinlik Kuramı, Yüklem Kuramı, göçmen çocukların eğitimi, durum çalışması

Abstract

The main purpose of this thesis is to reveal the factors affecting the effective use of inclusive pedagogy in instructional processes by examining primary school 4th grade teachers' process of integrating inclusive culturally responsive teaching into teaching environments from the perspective of the "Activity Theory" and "Attribution Theory". The study was conducted on three primary school teachers selected from a public school using the purposive sampling technique. The study group of the thesis consists of primary school fourth grade teachers who work in a school in Altındağ district of Ankara in the spring term of the 2021-2022 school year and have children who are victims of forced migration in their classes. The data collection tools of the study and inclusive culturally responsive teaching practices were prepared by the researcher by seeking opinions of experts. The study employed the case study design and in the data collection process, observation forms, interview forms and field notes were used. In the study, data collection and data analysis processes were carried out simultaneously and descriptive analysis and content analysis methods were used together with the constant comparative method. As a result of the study, it was determined what kinds of reflections were caused by the actions and processes that emerged when the inclusive culturally responsive teaching practices were employed by the primary school teachers in the instructional dimension. In addition, in the study, it was attempted to reveal the aspects that need to be improved in the implementation of inclusive culturally responsive teaching practices and to discover what inclusive teaching means to teachers by taking the Activity Theory and Attribution Theory into account. In line with the results, suggestions were made for the effective and efficient use of inclusive pedagogy by teachers in the field.

Keywords: Inclusive education, culturally responsive teaching, Activity Theory, Attribution Theory, education of immigrant children, case study

Teşekkür

Akademik hayatta bana ilham veren, bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği, bakış açısı ile her zaman örnek aldığım; güvenini ve desteğini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Serkan ÇELİK'e, bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım. Tezimin gelişiminde katkısı çok büyük olan, bana olan eleştirilerini en güzel şekilde anlatan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU, Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL ve Doç. Dr. Doç. Fatih ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Öğretmenlik mesleğini yaparken aynı zamanda doktora eğitimimi sürdürmek zorlu bir süreçti. Bu süreçte, eğitim adına bana her zaman destek olan değerli okul müdürlerim Sn. Ahmet ZÜMRE ve Sn. Hamza GÜÇLÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine bu süreçte hem uzmanlık alanlarından hem de tecrübelerinden faydalandığım değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Cengiz KESİK, Dr. İlhan POLAT, Arş. Gör. Dr. Mehmet Arif BOZAN ve Emine DEMİRTÜRK'e teşekkür ederim. Ayrıca tezimin çalışma grubunda yer alan ve her biri çok kıymetli olan öğretmenlere bu süreçteki koşulsuz emekleri ve titiz tutumları nedeniyle teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan yüksek lisans danışmanım Doç. Dr. Sabahat BURAK'a, bana geçmiş yıllarda öğrettikleri ve bilime dair sevdirdikleri her şey için tekrar teşekkür ediyorum. Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bana manevi olarak destek olan ve daima moralimi yüksek tutmaya çalışan biricik ablam Melisa SAKA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Son olarak daima benim yanımda olan, hiçbir karşılık beklemeden bana her türlü özveriye ve sabrı gösteren, sevgilerini her zaman hissettiğim, başarılarımda en az benim kadar hakları olan canım annem Halise SAKA'ya ve canım babam Erol SAKA'ya sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	8
Sayıltılar.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Bölüm 2.....	15
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Türkiye’de Kapsayıcı Eğitime Duyulan İhtiyaç.....	15
Zorunlu göç mağduru çocukların Eğitiminde Kapsayıcı Pedagojinin Önemi.....	19
Kapsayıcı Pedagoji Perspektifinde Kültürel Hassasiyet İçeren Eğitim Anlayışları.....	21
Türkiye Bağlamında Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagoji ve Öğretmen Nitelikleri.....	24
Etkinlik Kuramı ve Araştırmadaki Yeri.....	30
Yükleme Kuramı ve Araştırmadaki Yeri.....	37
İlgili Araştırmalar.....	40
Bölüm 3 Yöntem.....	48
Araştırmanın Türü.....	48
Çalışma Grubu.....	54

Veri Toplama Süreci.....	59
Araştırmacının Çalışmadaki Rolü ve Bakış Açısı	67
Veri Toplama Araçları	69
Verilerin Analizi	73
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	76
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	80
Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	81
Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	113
Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	150
Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	190
Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Tartışma.....	198
Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Tartışma.....	205
Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Tartışma.....	211
Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Tartışma.....	218
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	222
Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Sonuçlar.....	222
Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Sonuçlar.....	225
Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuçlar.....	227

Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Sonuçlar.....	228
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	230
Araştırmacılara yönelik önerler	232
Kaynaklar	235
EK-A : Saha Notları.....	cclxvi
EK-B: Katılımcının Etkinlik Uygulamalarına Yönelik Yapılandırılmamış Gözlem Notları.....	cclxix
EK-C: Birinci Haftanın Etkinlik Planı- “Empati Kuralım, Engelleri Aşalım!”	cclxxvi
EK-Ç: İkinci Haftanın Etkinlik Planı-“Ne Çok Oyun Var!”	cclxxix
EK-D: Üçüncü Haftanın Etkinlik Planı- “Farklı Kültürleri Tanıyalım”	cclxxxvi
EK-E: Dördüncü Haftanın Etkinlik Planı- “Zaman Makinesi”	ccxc
EK-F: Beşinci Haftanın Etkinlik Planı- “Misafir ve Ev Sahibi”	ccxcv
EK-G: Altıncı Haftanın Etkinlik Planı- “İnsan Olmak”	ccxcvii
EK-Ğ: Uygulanma Dışı Kalan Etkinlik- “Evdeki Televizyon”	ccci
EK-H: Uygulanma Dışı Kalan Etkinlik- “Rengârenk Kurallar”.....	ccciv
EK-I: Araştırmacının Uyguladığı Etkinlik-“Hikayeyi Tamamlayalım”	cccvi
EK-İ: Araştırmacının Uyguladığı Etkinlik-“Yolculuk”	cccix
EK-J: Araştırmacının Uyguladığı Etkinlik-“Düşün Eşleş Paylaş”.....	cccxi
EK-K: Yeterlik Algıları ve İhtiyaçları Görüşme Formu	cccxv
EK-L: Özne Bilgiler Görüşme Formu	cccxviii
EK-M: Mesleki Başarı Yüklemeleri Görüşme Formu	cccxx
EK-N: Rutin Ders Akışı Gözlem Formu	cccxxii
EK-O: Birinci Etkinlik Sistemi Odak Grup Görüşme Formu	cccxxiv
EK-Ö: Kapsayıcı Öğretim Pratikleri Gözlem Formu.....	cccxxvi
EK-P: İkinci Etkinlik Sistemi Görüşme Formu.....	cccxxx
EK-R: Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen).....	cccxxxviii
EK-S: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)	cccxl

EK-Ş: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)	cccxliv
EK-T: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cccxliv
EK-U: Araştırma Uygulama İzni Onay Bildirimi.....	cccxliv
EK-Ü: Etik Beyanı.....	cccxlvi
EK-V: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cccxlvi
EK-Z: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cccxliv

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Kapsamı	9
Tablo 2 Zorunlu Göç Mağduru Çocukların Eğitiminde Kaşılaşılan Bazı Sorunlar.....	20
Tablo 3 Çok Kültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Kavramları	22
Tablo 4 Kapsayıcı -Kültüre Duyarlı Öğretim Ortamlarının Özellikleri.....	26
Tablo 5 İlgili Araştırmalar.....	42
Tablo 6 Çalışma Grubu Seçiminde Kullanılan Ölçütler	55
Tablo 7 Araştırma Alt Soruları Özelinde Veri Toplama Süreci	60
Tablo 8 Araştırmanın Uygulama Süreci.....	65
Tablo 9 Araştırma Kapsamında Hazırlanan Etkinlikler.....	67
Tablo 10 Veri Toplama Araçları İle İlişkili Araştırma Soruları	70
Tablo 11 Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulguların Boyutları	82
Tablo 12 Rutin Öğretim Pratiklerinde Öğretim Ortamının Yapısı	84
Tablo 13 Rutin Öğretim Pratiklerinde Öğrencilere Sunulan Öğretmen Desteği.....	86
Tablo 14 Öğretmen A'nın Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissetmediği Alanlarla İlgili Yüklemeleri	100
Tablo 15 Öğretmen A'nın Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissettiği Alanlarla İlgili Yüklemeleri	103
Tablo 16 Öğretmen B'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissetmediği Alanlarla İlgili Yüklemeleri	105
Tablo 17 Öğretmen B'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissettiği Alanlarla İlgili Yüklemeleri	107
Tablo 18 Öğretmen C'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissetmediği Alanlarla İlgili Yüklemeleri	109
Tablo 19 Öğretmen C'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissettiği Alanlarla İlgili Yüklemeleri	111
Tablo 20 Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Bulguların Boyutları	114
Tablo 21 Gözleme İlişkin Kriterler ve Performans Göstergeleri.....	120
Tablo 22 Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Yöntem-Teknik Kullanmaya Yönelik Performans Düzeyleri	121
Tablo 23 Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Performans Düzeyleri	125

Tablo 24 <i>Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde iletişimi-etkileşimi sağlamaya yönelik performans düzeyleri</i>	129
Tablo 25 <i>Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulguların Boyutları</i>	151
Tablo 26 <i>Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Bulguların Boyutları</i>	191

Şekiller Dizini

Şekil 1 Göçmen Çocukların Eğitiminde Gerekli Öğretmen Yeterlikleri	28
Şekil 2 Etkinlik Kuramı	31
Şekil 3 Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagojiye Bakış Açılıarı	90
Şekil 4 Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagoji Özelindeki Mesleki Çabaları ..	92
Şekil 5 Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagojinin Öğretim ile Bütünleştirilmesini Zorlaştıran Faktörler	93
Şekil 6 Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Etkinlikleri Uygulamada Beceri Bileşenleri.....	116
Şekil 7 Etkinlikleri Uygulama Aşamasında İlgili Yöntem-Tekniğin Gereklerini Yerine Getirme Yönelik Performans Göstergeleri	117
Şekil 8 Etkinlikleri Uygulamada Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Performans Göstergeleri	118
Şekil 9 Öğrenciler Arasında Kültüre Duyarlı İletişim-Etkileşimi Geliştirmeye Yönelik Performans Göstergeleri.....	119
Şekil 10 Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Yöntem-Teknik Kullanma Performanslarına Yönelik Karşılaştırmalı Toplam Puanları	123
Şekil 11 Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Öğrenci Katılımını Sağlama Performanslarına Yönelik Karşılaştırmalı Toplam Puanlar	127
Şekil 12 Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde İletişim-Etkileşimi Sağlama Performanslarına Yönelik Karşılaştırmalı Toplam Puanlar	132
Şekil 13 İyi Örnekler Kapsamında Gözlemlenen Öğretmen Nitelikleri.....	134
Şekil 14 “Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde İletişimi Uyarlama Örneği	136
Şekil 15 “Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde Kültürel Bir Paylaşım Örneği	138
Şekil 16 “Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde Toplumsal Cinsiyet Vurgusu.....	139
Şekil 17 “Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde Farklı Görüşler Örneği.....	140
Şekil 18 “Zaman Makinesi” Etkinliğinde Empatik Bir Paylaşım	142
Şekil 19 “Zaman Makinesi” Etkinliğinde Öğrenci-Öğretmen Arasında Paylaşım	143
Şekil 20 “Misafir ve Ev Sahibi” Etkinliğinde Kapanış.....	146
Şekil 21 Etkinlik Süreçlerinde Gözlemlenen Öğretimsel Sorunlar	147
Şekil 22 Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmenlere Kapsayıcılık Özelindeki Olumlu Etkileri	174
Şekil 23 Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilere Kapsayıcılık Özelindeki Olumlu Etkileri.....	182
Şekil 24 Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinde İşe Koşulabilecek Öğretimsel Beceriler	197

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees [Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü]

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GEM Raporu: Global Education Monitoring Report [Küresel Eğitim İzleme Raporu]

UNESCO: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü]

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 82-83), akademik çalışmalarda çalışmaya karar verilecek problem durumu belirlenirken dikkate alınması gereken 3 önemli kaynak olduğundan bahsetmektedir. Bunlar alan yazın, araştırmayı yapacak olan bireyin kişisel ve profesyonel deneyimleri ve konuyla ilişkili olarak yaşanan toplumsal problemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 82-83). Buna göre araştırmanın problem durumu araştırmacının bireysel ve mesleğe dönük deneyimleri ile Türkiye bağlamında zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili alan yazın dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmacının Bireysel ve Mesleğe Dönük Deneyimleri

Araştırmacı, 2017-2021 yılları arasında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında Hatay'ın Suriye sınırındaki bir ilçede 4 yıl zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışmıştır. Araştırmacı 2021 ve 2022 yıllarında ise Ankara'da bir devlet okulunda aynı proje kapsamında öğretmenlik yapmaya devam etmiştir. Araştırmacı, mesleki deneyimi süresince zorunlu göç mağduru öğrenciler ve onların ailelerine Türkçe öğretimi ve sosyal uyum faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Bu sayede araştırmacı, zorunlu göç mağduru çocukların kültürlerini yerinden inceleme ve yaşamlarına tanıklık etme fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda araştırmacı, zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışan öğretmenleri gözlemlene ve onlarla diyalog geliştirme fırsatı da yakalamıştır.

Araştırmacının mesleğe dönük ve bireysel saha çalışmalarından elde ettiği deneyimlere göre; sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan öğretmenlerin, sınıfında

zorunlu göç mağduru öğrenci bulunmayan öğretmenlerden farklı olarak bazı ek niteliklere sahip olmaları gerektiğini fark etmiştir. Örneğin, öğrenciler arasında yaşanması genelde istisna olarak tanımlanan pek çok çatışma durumunun, zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda öğretmenler tarafından olağan karşılandığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde zorunlu göç mağduru çocukların derse katılımlarının ve akademik başarılarının düşük olmasının öğretmenler arasında çoğu zaman olağan bir durum olarak yorumlandığı görülmüştür. Hatta bu ve benzeri konulardan sorun olarak bahseden kıdemli öğretmenlerin, bu meslekte geçirdikleri deneyimlerini, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise 'taze bilgilerini' referans göstererek mesleki becerilerini çok az eleştirdiklerine veya hiç eleştirmediklerine şahit olunmuştur. Bazı zamanlarda ise öğretmenlerden bazılarının eğitim sisteminde yaşanan zorlukların çözümüyle ilgili konuşmalarında kapsayıcı öğretimi savunan görüşlere sahip olmalarına rağmen sınıf ortamında zorunlu göç mağduru öğrencilere yönelik herhangi bir düzenlemeye gitmedikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin ise düzenlemeler yapsalar bile bunları bir plana ya da pedagojik bir zemine göre gerçekleştirmedikleri dikkati çekmiştir. Gözlemlenen bu durumlar araştırmacıyı, sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan öğretmenlerin mesleki becerilerini farklı koşul, durum ve ortamlarda sınıf ortamına nasıl yansıttıklarının ve bu farklılıkların kaynağının incelemesi gerektiği düşüncesine sevk etmiştir.

Zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi özelinde öğretmenleri odağa alarak çalışılacağı bilinmekle birlikte bunun hangi özellikli açıdan ele alınacağına beyin fırtınası ve alan yazın okumaları sonrasında karar verilmiştir. Ayrıca konuya yönelik daha işlevsel bilgiler edinmek amacıyla araştırmacı, danışmanı ile birlikte bilimsel çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalar zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi özelinde; yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Çelik vd., 2021), kapsayıcı öğretmen nitelikleri (Saka ve Çelik, 2022), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamalarına ilişkin görüşleri (Çelik ve Saka, 2022) ve öğretmen yeterlilikleri (Çelik vd., ty.) ile ilgilidir. Bu sürecin sonucunda, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde öğretim etkinlikleri geliştirmeye ve öğretmenlerin kapsayıcı kültüre

duyarlı pedagojiyi öğretim ile bütünleştirme süreçlerine (ihtiyaç ve beceriler) odaklanma kararı alınmıştır.

Türkiye Bağlamında Zorunlu Göç Mağduru Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Mart 2011'de Suriye'de ortaya çıkan iç çatışmalar nedeniyle, milyonlarca Suriyeli başka ülkelere göç etmek ve sığınmak zorunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü [UNHCR], 2022) güncel faaliyetler raporuna göre, 31 Temmuz itibariyle Türkiye, uluslararası koruma ihtiyacı olan yaklaşık 4 milyon kişiye (3,6 milyonun üzerinde Suriyeli ve 330.000'e yakın diğer uyruklardan) ev sahipliği yapmaktadır.

Dünya ülkeleri arasında, Türkiye zorunlu göç mağduru nüfusun en yoğun olduğu ülkelerden biridir (UNHCR, 2020; 2021). Suriye krizinin başında yaşanan ilk göç dalgasıyla birlikte Türkiye'deki göç mağduru bireylere yönelik olarak gelişen söylem ve politikaların aksine ilerleyen yıllarda daha çözüm odaklı fikirler ve eylemlere yönelim olmuştur (Arslangilay, 2018; Aydın ve Kaya, 2019; Erdem, 2017; Kılıç ve Gökçe, 2018; Seydi, 2014). Bu yönelimin odağında ise Suriyeli zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde kapsayıcı eğitim anlayışlarının benimsenmesi yer almaktadır (Erçetin vd., 2017; Schapiro, 2009).

Eğitim sistemlerinde kapsayıcı bakış açılarının benimsenmesinde öğretmenler anahtar bir rol üstlenmektedir (Mugambi, 2017). Zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi özelinde yürütülecek her türlü çalışmada, eğitimde ulaşılması planlanan hedeflerin sürdürülebilir olması adına öğretmenlerin de odağa alınması önerilmektedir (Arslangilay, 2018; Goodwin, 2002, 2017; Woolis, 2017). Bu saptamalardan hareketle, zorunlu göç mağduru çocukların eğitime yönelik çalışmalarda kapsayıcı eğitimin odağa alınmasının kritik bir öneme sahip olduğu öngörülebilir. Bununla birlikte, özellikle ilkökul dönemi zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde kritik bir yere sahiptir. Çünkü istatistiksel veriler zorunlu göç mağduru çocukların ilkökuldan sonra okula devam etme oranlarının [ana okul %38,97, ilkökulda %106,57 (net % 97), ortaokulda %50,44 lise eğitimi ise %23,93] düştüğünü

göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu durum zorunlu göç mağduru çocuklar için okula devam etmede ilkokul döneminin kritik önemi olduğu düşüncesini doğurmaktadır.

Alan yazında zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde öğretmen yeterliklerini konu alan az sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır (Alidou, 2000; Arslangilay, 2018; Castellanos, 2018; Goodwin, 2012, 2017; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015; Sadeq, 2017; Woolis, 2017; Villegas ve Lucas, 2002). Türkiye bağlamında yürütülen güncel bazı araştırmalar ise, öğretmenlerin zorunlu göç mağduru öğrencilere öğretim konusuna yeterince hazır olmadıklarına işaret etmektedir (Karadağ vd., 2021; Karakuş, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Kotluk ve Aydın, 2021; Soylu vd., 2020). Öğretmenlerin niteliklerinde eksiklikler olması ise, zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde yaşanan zorluklara yansiyacaktır.

Zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde psikososyal, dil-iletişim ve sosyal uyum konusunda birbiriyle ilişkili ve çeşitlilik içeren zorluklar yaşanabilmektedir (Çelik vd., 2021). Bu zorluklar her ne kadar karmaşık ve birbiriyle ilişkili olsa da, kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olan öğretmenler, eğitimin etkili bir şekilde yürütülmesinde ve dezavantajlılık durumunu yoğun olarak yaşayan çocukların topluma kazandırılmasında önemli bir yere sahiptirler (Demir, 2021; Özger ve Akanser, 2019). Buradan hareketle, Türkiye'de eğitim sisteminin sürdürülebilir olması için mevcut durumun 'sorun' olarak algılanmasından ziyade kültürel değerlere duyarlı, kapsayıcı eğitim modellerine ve kapsayıcı öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Dolayısıyla, zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışan öğretmenlerin, bir öğretmende olması gereken genel pedagojik yeterliklerin yanı sıra çalıştığı grubun zorunlu göç mağduru olmasından kaynaklı bir takım ek yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Kurbegovic, 2016). Ancak, bugün Türkiye'de görev yapan çoğu öğretmen hizmet öncesi programlarda zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışmayı etkili bir şekilde ele alan bir öğretim programına eğitim görmediklerinden dolayı sahada çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir (Arslangilay, 2018; Goodwin, 2017; Yaşar ve

Amaç, 2018). Türkiye’de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin genelde sınıflarında zorunlu göç mağduru çocukların eğitimine yönelik bir düzenlemeye gitmedikleri; yapılan düzenlemelerin ise öğretim dili ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir (Kardeş ve Akman, 2018, s.1230). Ayrıca, hem ulusal hem de uluslararası zeminde birçok öğretmenin farklı kültürel değerleri ve inançları olan öğrencilere eğitim vermeye henüz hazır olmadıkları vurgulanmaktadır (Arslangilay, 2018; Gay ve Howard, 2000; Yaşar ve Amaç, 2018). Türkiye özelinde öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi (Karakuş, 2019), öğrencilerin bireysel ve kültürel birikimlerini öğretimle bütünleştirme (Karadağ vd., 2021; Kardeş ve Akman, 2018; Soylu vd.,2020) ve çocukların uyum süreçlerini destekleme (Soylu vd., 2020) konularında yeterliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Ek olarak, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamlarında uyguladıkları etkinlikler bütün öğrencileri sürece dâhil edecek şekilde tasarlanan materyaller ve yöntemler içermeli; her öğrenciye eşit derecede hitap etmeli, açık olmalı ve yeterli düzeyde çeşitlilik ve farklılık içermelidir (Spooner vd., 2007). Buradan hareketle, zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi özelinde öğretmenlerin, çalıştıkları grubun çeşitlilik içeren yapısı gereği kapsayıcı eğitim anlayışlarını benimsemeleri hususunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

Kapsayıcı pedagojinin eğitimdeki önemi bilinmekle birlikte ‘tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarına dâhil edilmesini sağlamak’ öğretmenler için her zaman çok kolay olmayabilmektedir (Arslangilay, 2018; Florian ve Black-Hawkins 2011; Gay Howard, 2000; GEM, 2019; Goodwin, 2017; Nilsen, 2018; Nind ve Wearmouth 2006; Yaşar ve Amaç, 2018). Hatta çoğu zaman öğretmenler, mesleki anlamda edindikleri teorik bilgi ile uygulamalarında karşılaştıkları faktörler arasındaki gerilimlerle mücadele etmektedirler (Cochran-Smith vd., 2015). Bu saptamalar düşünüldüğünde, kapsayıcı pedagojinin öğretim ile bütünleşme sürecinde öğretmenlerin ne tür gerilimlerle mücadele etmek durumunda kalabilecekleri ve bu mücadelelerinde hangi mesleki becerilerini işe koşmaya ihtiyaç duyabilecekleri konusu araştırma kapsamında merak edilmektedir.

Öğretmenlerin zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde, sahip oldukları pedagojik bilgilerini öğretim ortamlarına tam olarak yansıtamamalarının nedenleri eğitim sistemi, aileler, öğrenciler, toplum ve öğretmen kaynaklı pek çok faktörle açıklanabilir. Nitekim zorunlu göç mağduru öğrencilere yönelik mevcut eğitim uygulamaları okulların bilgi eksikliği, yetersiz fon ve kaynaklar, okullar, ebeveynler ve uzmanlar arasındaki işbirliğinin yetersiz olması, öğretmen deneyimi ve niteliğindeki yetersizlikler gibi nedenlerden tam anlamıyla fayda sağlayamamaktadır (Bačáková, 2011; Dryden-Peterson, 2015). Bu durum, zorunlu göç mağduru çocukların eğitim durumlarına olumsuz anlamda yansımakta; eğitimde yaşanan sorunların çözümüne engel teşkil etmektedir. Buradan hareketle, zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir.

Bu bölümde sunulan kavramsal arka plan ve saptamalar bir arada düşünüldüğünde, zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi özelinde öncelikle öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji özelindeki mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, kapsayıcı pedagojiyi öğretim süreçlerine nasıl ve ne düzeyde yansıttıklarının tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim temelli becerilerinin araştırma kapsamında tasarlanan etkinlikler aracılığıyla nasıl kullanıldığını incelemek ve bu etkinliklerin yapı, gelişim ve bağlamlarını tanımlamak önem arz etmektedir. Bu noktada çalışma, zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde yaşanan sorunların çözümünün sadece öğretmenler tarafından sağlanacağını iddia etmemekte, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özelindeki rolü ve öneminden hareketle öğretmenlerin mesleki becerileri ve ihtiyaçları üzerinde durmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamları ile bütünleştirme süreçlerini etkinlik kuramı ve yükleme kuramı perspektifiyle inceleyerek kapsayıcı pedagojinin öğretimsel süreçlerde etkili bir

şekilde kullanılmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin çeşitli kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu öğretim ortamları ile kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi bütünleştirme noktasındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarına, öğretimsel becerilerine ve kapsayıcı etkinlikler aracılığıyla erişilen öğretimsel hedeflere odaklanılmıştır.

Kardeş (2021), Türkiye’de eğitim alanında zorunlu göç mağduru çocuklarla ilgili yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında, yapılan doktora tezlerinin çok sınırlı olup belli konularda sıkışıp kaldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda alan yazında, zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi konusunu daha geniş perspektifle ele alan; öğretmenlerin zorunlu göç mağduru öğrencilere yönelik bilgi ve becerilerini arttırmaya dönük programları hedefleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir (Kardeş, 2021).

Bu çalışmada, sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenciler bulunan 4. sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim becerileri etkinlik kuramı (Engeström, 1999; 2001) perspektifinden ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine karşı motivasyonlarının anlamlandırılmasında ise yükleme kuramından (Weiner, 1979, 1982, 1985, 2000, 2010) faydalanılmıştır. Araştırmada, öğretmenler tarafından kapsayıcı öğretim faaliyetlerinin işe koşulduğu durumlardaki eylem ve işlemlerin ne olacağı, etkinlik kuramı sayesinde içinde bulunulan etkinlik öğeleriyle (özne, nesne, araçlar, kurallar, iş bölümü ve çıktı) ortaya konulacaktır. Bu kavramsal arka plan, araştırmanın problem durumunun çözümlenmesinde tüm unsurların dikkate alındığı bir yapı sunması nedeniyle alan yazına katkı sağlayabilir. Özetle problem durumunun çok boyutlu yapısını tespit edip, bu çok boyutlu yapının işlemesine yönelik fikirlerin geliştirilmesinde ilgili kuramlardan faydalanılması bu çalışmanın önemini oluşturan boyutlar arasında yer almaktadır.

Amaç (2021), kapsayıcı eğitimle ilgili olarak Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında sınıf öğretmenleriyle yapılan akademik çalışmaların sistematik bir incelemesini yaptığı çalışmasında, kapsayıcı eğitim özelinde gözlem yöntemine dayanan bilimsel araştırmalara

ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Buna göre çalışma, hem durum çalışması deseninde tasarlanması, hem de yoğun gözlemlere dayanan veriler içermesi nedeniyle özgünlük taşımaktadır. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim becerilerini öğretim süreçlerinde nasıl işe koştuklarını durum çalışması yöntemiyle incelemek, araştırmanın problem durumuna yönelik güçlü bir arka plan sunma potansiyeli taşımaktadır.

Ayrıca bu çalışma, alan yazında pek çok kez önemi belirtilen ve zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde öğretmenlere kılavuz olması istenen kapsayıcı eğitim anlayışının, öğretim faaliyetlerinde işe koşulduğu durumlarda öğretmenlerden ve öğrencilerden ne gibi dönütlerin alınacağını ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır. Araştırmamızda, teorinin pratiğe yansımalarının sorgulanacağı özel durumların incelenmesi, hem kapsayıcı öğretimi uygulamada iyileştirilmesi gereken yönlerin açığa çıkarılması hem de kapsayıcı öğretimin öğretmenlere ve öğrencilere kapsayıcılık özelindeki etkisinin neler olabileceğinin anlaşılması adına önemlidir.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırmaya temel oluşturan kuramsal çerçeveden ve alan yazından yararlanılarak araştırma soruları geliştirmiştir. Alan yazında vurgulandığı üzere bazen araştırmacı, veri toplama aşamasında karşılaştığı durumların araştırmanın problem durumu için önem teşkil ettiğini düşünerek araştırma soruları üzerinde eklemeler veya düzenlemeler yapabilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da araştırma sorularının yazılmasında esnek bir yaklaşım benimsendiği için gözlem ve görüşme verilerinin bir kısmı toplandıktan sonra araştırma soruları güncellenmiştir. Düzenlemelerin ardından araştırma soru ve alt sorularına son hali verilmiştir. Buna göre araştırmanın problem durumuyla bağlantılı olarak tasarlanan araştırma soru ve alt soruları, sırasıyla dört odak noktasına sahiptir. Tablo 1’de, araştırma soru ve alt sorularına göre şekillenen odak noktaları, ana kavramlar, çıktılar ve süreç özetlenmektedir.

Tablo 1
Araştırmanın Kapsamı

	Odak noktası	Ana kavramlar	Çıktılar	Süreç
1. aşama	Öğretmenlerin rutin öğretim süreçlerine kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi bütünleştirme noktasındaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?	Rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcılığın yeri ve görünürlüğü Öğretmenleri, rutin öğretim pratiklerine kapsayıcılığı dâhil etme noktasında etkileyen faktörler Öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı pedagojik hedeflere erişme durumlarına yönelik yüklemeleri	Başlangıçta, öğretmenlerin sahip oldukları etkinlik sistemi	Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerisınıf öğretmenleri tarafından uygulanmadan önceki süreç
2. aşama	Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlikleri uygulama süreçlerindeki performansları nasıldır?	Performans unsurları, düzeyleri Anektodik iyi örnekler Öğretmen kaynaklı öğretimsel sorunlar	Öğretmenlerin, öğretime kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirme performansları	Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin sınıf öğretmenleri tarafından uygulanma süreci
3. aşama	Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği öğretim planlarını, bireysel öğretim ortamlarında etkin kılmaya yönelik öğretmenleri etkileyen faktörler nelerdir?	Bireysel etkinlik sistemleri (özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü) Sürecin öğrenenlere olumlu etkileri (çıktı)	Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi etkin kılmak noktasında, öğretmenlerin dönüşen etkinlik sistemi	Kapsayıcı kültüre duyarlı 6 etkinliğin sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması tamamlandıktan sonraki süreç
4. aşama	Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerini işlevse kılmada ihtiyaç duyulabilecek kavramsal ve pedagojik modeller neler olabilir?	Bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler Öğretim anında işe koşulabilecek öğretimsel beceriler	Sınıf öğretmenlerinin, öğretim süreçlerine kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi bütünleştirecekleri uygulamaları geliştirmek üzere kavramsal bir öğretmen nitelikleri çerçevesi	Kapsayıcı kültüre duyarlı 3 etkinliğin araştırmacı tarafından sınıflarda uygulanma süreci

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların her birinin odak noktası, ana kavramları ve çıktıları farklı olmakla birlikte

birbirinden keskin hatlarla ayrılmamakta; birbirini takip etmektedir. Bu kapsamda çalışmada için toplam dört araştırma sorusu ve on altı soru oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın soru ve alt soruları:

1. Sınıf öğretmenlerinin gözlemlenen rutin öğretim pratiklerine ve görüşlerine göre, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?

- Öğretmenlerin, gözlemlenen rutin öğretim pratikleri kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygunluk açısından hangi unsurlara sahiptir?
- Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun öğretimi gerçekleştirebilme durumlarını etkileyen faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları yüklemeler nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlik uygulamalarında gözlemlenen performansları nasıldır?

- Öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine hangi unsurlarla ve ne düzeyde bütünleştirebildikleri gözlemlenmiştir?
- Öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine bütünleştirme süreçlerinde gözlemlenen anektodik iyi örnekler nelerdir?
- Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine bütünleştirme süreçlerinde gözlemlenen öğretmen kaynaklı öğretimsel sorunlar nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim süreçleri ile bütünleştirilmesinde öğretmenleri etkileyen faktörler nelerdir?

- Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri bağlamında;
 - Etkinlikteki öznenin özellikleri nelerdir?
 - Etkinliği güdüleyen nesne nedir?
 - Etkinliğin ilgili amaca ulaşmasında arabuluculuğu sağlayan araçlar nelerdir?
 - Süreçteki eylem ve etkileşimi sağlayan kurallar nelerdir?
 - Süreçteki katılımcı rol ve sorumlulukları nelerdir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerinin öğrenenlere (öğretmen ve öğrenciler) nasıl ve ne yönde olumlu etkileri (çıktı) olmuştur?

4. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve araştırmacının gözlemlerine göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerini işlevsel kılmada hangi kavramsal ve pedagojik modellere ihtiyaç duyulabilir?

- Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesi bağlamında öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler nelerdir?
- Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamada ne tür öğretimsel beceriler işe koşulabileceği gözlemlenmiştir?

Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmacının gözlem ve görüşmeler esnasında, süreci objektif bir şekilde yürüttüğü, (varsa) görüşlerini ve bakış açısını verilerden elde edilen bulguları yorumlamada kullandığı varsayılmaktadır. Ayrıca veri toplama araçlarının hazırlanmasında

ve verilerin kodlanmasında görüşüne başvuru uzmanların ve çalışma grubundaki öğretmenlerin gönüllü, objektif ve samimi oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, odak noktası olan konu alanı ve benimsenen yöntem nedeniyle bazı sınırlılıklara sahiptir. Buna göre araştırmanın sınırlılıkları gerekçeleriyle birlikte şöyledir:

- Araştırmada, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ortamları ile bütünleştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ile derinlemesine incelenecektir. Ancak, araştırmada nitel paradigmanın bir gereği olarak küçük bir örneklem tercih edildiğinden dolayı, araştırmanın sonuçları tüm evreni temsil etmemektedir. Burada duruma özel genellemelere ulaşılması hedeflenmektedir.
- Araştırmanın çalışma grubu ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bunun nedeni problem durumunda da belirtildiği üzere zorunlu göç mağduru çocukların ilkokuldan sonra okula devam etme oranlarının düşmesi ve ilkokul dördüncü sınıfın ortaokula geçişten önceki dönemi kapsıyor olmasıdır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunun ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinden oluşması araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.
- Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında uygulayacakları kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikler, araştırmacı tarafından hazırlanan ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin kazanımlarıyla sınırlıdır.
- Aynı zamanda bu araştırma, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretimsel boyutuyla ve öğretmenlerin öğretimsel süreçleri nasıl ve ne şekilde yürüttükleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kapsayıcı eğitim: Dedeoğlu ve Yıldız Akman'ın da ifade ettiği gibi, "kapsayıcı eğitim" tanımları 1990'lı yıllarda yalnızca özel gereksinimli çocuklar özelinde ele alınan bir kavramken, 2000'li yıllarda bu kavramın tüm öğrencilerin dâhil olduğu, aidiyet geliştirdiği bir yapı ve sistemin boyutlarına evrildiği söylenebilir. Buna göre kapsayıcı eğitim ayırım yapmaksızın tüm öğrenciler için ve tüm öğrencilerin katılımıyla kaliteli eğitimi gerçekleştirmeyi hedefleyen, öğretmen, okul, öğrenci, toplum gibi çok boyutlu ve etkileşimli bir yapıda ele alınması gereken bir anlayıştır (Ainscow, 2015; Messiou vd., 2016). Benzer başka bir tanıma göre ise kapsayıcı eğitim anlayışı hem bütün öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısıyla ilgilenen hem de dezavantajlı öğrenci gruplarına odaklanan; sistemdeki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik bir süreçtir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 2005, s. 15-16).

Kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikler: Araştırmacının uzman görüşleri doğrultusunda geliştirdiği, 'Sosyal Bilgiler', 'İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi' derslerinin öğretim programı kazanımlarıyla ilişkili olarak geliştirdiği, öğrencilerin kültürel özelliklerini tanıma ve tanıtımalarına fırsat tanıyan etkinlik planlarıdır.

Rutin öğretim pratikleri: Sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenciler bulunan öğretmenlerin, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamaya başlamadan önceki derslerinde kapsayıcılığın görünürlüğünü gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin gözlemlenen bu derslerindeki öğretim işlemleri ve uygulamaları rutin öğretim pratikleri olarak tanımlanmıştır.

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Kültürel anlamda çeşitlilik içeren sınıflarda öğrencilerin kültürel birikimlerini, geçmiş yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve bunları öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirerek öğrenme etkinliklerini öğrenciler için daha etkili bir hale getirme çabasıdır (Gay, 2014).

Etkinlik Kuramı: Özne, nesne, araçlar, topluluk, kurallar ve iş bölümü ve çıktı unsurlarından oluşan sistemi tanımlayan ve bu sistemin birbirleri ile ilişkisini ortaya koyan bir kuramdır (Engeström, 2001). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini işe koşma süreçlerinde oluşan etkinlik unsurlarının ortaya çıkarılmasında ilgili kuramdan yararlanılmıştır. Etkinlik kuramı özelinde ele alınan bu öğelerin özellikleri ve birbiri ile olan ilişkisini vurgularken ise “etkinlik sistemi” kavramı kullanılmıştır.

Yükleme Kuramı: Amerikalı sosyal psikolog olan Bernard Weiner yükleme kuramı ile güdüleme kuramı arasında bağ kurarak Başarma Güdüsü Kuramını geliştirmiştir. Bu sayede yükleme kuramının başarı motivasyonunu yükseltmesinde kullanılabilir hale gelmesini sağlamıştır (Weiner, 1979, 2000, 2010). Bu araştırmada ise yükleme kuramı, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları nedensel açıklamalar özelinde kullanılmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda öğretim ve kültüre duyarlı etkinlikler yürütme hususundaki mesleki başarıları ve yeterince başarılı olmadıklarını düşündükleri boyutların nedenlerine ilişkin ilgili kuram perspektifinden yapılan analizler, onların konu özelindeki motivasyonlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunulmasını sağlamıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, temelde kapsayıcı eğitim anlayışlarından biri olan kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim (Gay, 2014) özelinde şekillenmiştir. Aynı zamanda araştırma konusunun, içinde bulunduğu bağlam ve ortamla birlikte ele alınılması gereken bir yapıya sahip olmasından dolayı etkinlik kuramı (Engeström, 1999) ve yükleme kuramı (Weiner, 1974) da kuramsal çerçeveye dâhil edilmiştir. Buna göre bu bölümde, Türkiye bağlamında zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde kapsayıcı pedagojiye duyulan ihtiyaç, kapsayıcı pedagojinin önemi ve kapsayıcı pedagojiye uygun öğretim ortamlarının özellikleri ele alınacaktır. Aynı zamanda kapsayıcı pedagoji temelinde kültürel hassasiyet içeren eğitim anlayışları, Türkiye bağlamında kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin önemi ve öğretmen niteliklerine yönelik ayrıntılı bir bakış açısı sunulacaktır. Son olarak, araştırmanın dayandırıldığı kuramsal çerçevelerin araştırma ile ilişkisine yönelik ilgili alan yazındaki saptamalar ele alınacaktır.

Türkiye’de Kapsayıcı Eğitime Duyulan İhtiyaç

Ülkelerin eğitim politikalarında “herkes için eğitim” felsefesinin benimsenmesi, toplumdaki bireylerin çeşitli nedenlerle genel eğitim sistemi içinde yaratılan kısıtlamalardan ve engellerden etkilenmesinin önüne geçmek için eğitim hizmetinin güçlendirilmesini savunması nedeniyle önem arz etmektedir (UNESCO, 1994). Türkiye’de de sıklıkla vurgulanan herkes için eğitim, eğitime erişim ve fırsat eşitliği konuları günümüzde pek çok platformda hala önemini korumaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan “Daha Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu” strateji belgesinde, Türkiye’deki tüm çocuklara yönelik eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığın odakta olması “... elzem ve çok beklenen bir yola artık girildiğinin göstergesi” olarak kayda geçirilmiştir (Düşkün vd., 2018). Köksal’ın (2019) da ifade ettiği gibi 2023 Vizyon belgesinde “insan merkezliliği” ve “insan” tanımının daha kapsayıcı ve insan özüne dayalı bir bakış açısıyla ele alındığı; insanın

bütünlüğü ve olgunlaşmasının ana hedef olduğu görülmektedir. Bu arka plan dikkate alındığında, zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi konusu bir sorun olarak algılanmak yerine daha kapsayıcı ve çözüm odaklı bir yaklaşımla ele alınabilir. Nitekim eğitim çalışmalarındaki yeni ivme, çocuğu ve farklılıkları eğitimin önünde bir engel ya da zorluk olarak görmekten uzaklaşıp eğitim sistemini problemi çözme unsuru olarak görmeye doğru gelişmektedir (Baykara-Özaydınlık, 2019, s. 21). Bu noktada kapsayıcı eğitim anlayışı hem bütün öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısıyla ilgilenen hem de dezavantajlı öğrenci gruplarına odaklanan; sistemdeki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (UNESCO, 2005, s. 15-16).

Kapsayıcılık alan yazında: "Tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanma ihtiyacını benimseyen, onları öğrenme becerileri, engellilik, cinsiyet, sosyo-ekonomik veya kültürel kimlik gibi unsurlarla ayırtırmadan ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda gelişimlerini sağlayabilen bir eğitim yaklaşımı" olarak açıklanmaktadır (Bui vd., 2010; Çelik, 2017). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kapsayıcı eğitim, öğrenme becerilerindeki farklılıklardan, cinsiyete dayalı eşitsizliklere ve sosyokültürel çeşitliliğe kadar bir dizi kişisel, ailevi ve sosyal dezavantajlılık durumlarını içermeye çalışan bir yaklaşımdır. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı eğitim, çeşitli iç ve dış faktörler nedeniyle eğitimden istenen düzeyde yararlanmayan çocuklara, eğitime erişim ve katılım fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim ayrıca dezavantajlı olarak nitelendirilen çocukların, yaşadıkları dezavantajlılık durumunun etkisini en aza indirerek bu öğrencilerin akranları ve diğer eğitim bileşenleri tarafından dışlanmasını önlemek için geliştirilen uygulamalara işaret etmektedir.

Türkiye özelinde bakıldığında, UNICEF'e (2012, s. 5-6) göre Türkçe 'den farklı bir dil konuşan çocuklar, göçmen ve mülteci çocuklar da tıpkı engelli, yoksul vb. özelliklere sahip çocuklar ve gençler gibi dezavantajlı olarak nitelendirilmektedir. Dünyada en fazla koruma altındaki insan nüfusuna sahip olan Türkiye'de (UNICEF, 2015) Suriyeli zorunlu göç mağduru çocuklar dezavantajlı olma durumunu psikososyal, sosyoekonomik, politik,

toplumsal ve eğitimsel pek çok açıdan çok boyutlu olarak deneyimlemektedirler (Manap-Kırmızıgül ve Kâhya-Nizam, 2019). Bu çocukların eğitimsel kazanımlarını engelleyen başlıca engeller Yoksulluk, travma, şiddet, kısıtlamalar, dil sorunları ve okul terkleri olarak sıralanmaktadır (Candappa, 2000; Çobaner, 2015;; Erdem, 2017; Gencer, 2017; Hek, 2005; Kirova, 2001; Stevenson ve Willot, 2007). Benzer şekilde mevsimsel göç sırasında aileleriyle göç eden çocuklar da yetersiz eğitim riski altındadır ve tarım sektöründe ucuz bir işgücü olarak görüldükleri için eğitim fırsatlarını kaybetmektedirler (Lordoğlu ve Etiler, 2014; Tabcu, 2015). Buna göre, Türkiye’de son yıllarda Suriye krizi nedeniyle Türkiyede yaşayan zorunlu göç mağduru çocukların, kapsayıcı eğitime acil ihtiyaç duyan en önemli dezavantajlı gruplar arasında yer aldığı söylenebilir.

Uluslararası Bilim Derneğinin 2019 yılında hazırladığı “Türk Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Eğitimle İlgili Güncel Tartışmalar” raporuna göre da, “Zorunlu göç mağduru çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu”, Türk eğitim sisteminin sorun teşkil eden güncel konularından biridir (Erçetin, vd., 2019). Küreselleşen dünyada, bir ülkede gerçekleşen olaylar ve alınan kararlar başka bir ülkeyi etkilemektedir (Goodwin, 2019, s.1). Türkiye küreselleşen dünya düzeninde coğrafi konum ve izlediği politikalarla da bağlantılı olarak (ör. Açık kapı politikası) Suriye’den gelen göç dalgasına hazırlıksız yakalanmıştır. Türkiye’de daha çok özel eğitim öğrencileri özelinde ele alınan “kapsayıcılık” konusu, bu göç dalgasıyla birlikte göçmen kapsayıcılığı konusunda tekrar gündeme gelmiştir.

Türkiye’de kapsayıcı eğitime ilişkin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme temelinde yasal bir mevzuat olmasına rağmen, kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi için daha fazla düzenleme yapılması önerilmektedir (İra ve Gör, 2018). Türkiye’nin 2011-2013 yılları arasında Suriyeli zorunlu göç mağduru bireylere yönelik izlediği eğitim politikası misafirlik ve geçicilik üzerine olsa da ilerleyen süreçlerde eğitim politikaları revize edilmeye ve kurumsal adımlar atılmaya başlanmıştır (Altinkalp vd., 2022; Tanrıku, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2014 yılında yayınlan “Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Genelgesi” ile Türkiye’den koruma talep eden zorunlu eğitim

çağındaki öğrenciler olmak üzere yabancılara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordineli bir şekilde sağlanması için detaylı standartlar oluşturulmuştur. Uluslararası örgütlerle işbirliği içinde zorunlu göç mağduru çocukları da kapsayan dezavantajlı gruplara yönelik çocuk koruma ve sosyal inovasyon içeren çeşitli konularda çalışmalar yürütülmüştür (UNICEF, 2019a). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” başlığıyla bir kitap yayınlanmıştır (Öztürk vd., 2017). Bunun yanı sıra MEB tarafından, Türkiye’deki zorunlu göç mağduru nüfusun eğitim olanaklarının iyileştirilmesine yönelik olarak Türkçe kursları açılması, taşıma desteği sağlanması, eğitim olanakları hakkında farkındalığın artırılması ve okul kayıt süreçlerinde idarecilerin bilgilendirilmesi hususunda faaliyetler gerçekleştirilmiştir (UNICEF, 2019b, s.9). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığınca, UNICEF işbirliği ile başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet sunan eğitim personeli kapasitesini güçlendirmeyi hedefleyen öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiştir (MEB, 2022). Bunun yanı sıra mülteci çocukların Türk eğitimine uyumunu sağlamak için, MEB Avrupa Birliği partnerliğinde Türkiye genelinde yirmi altı ili kapsayan bir proje [PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi)] yürütmektedir (Tuğrul, 2019). Bu proje kapsamında yürütülen faaliyetler arasında öğretmen eğitimleri, sosyal uyum ve rehberlik faaliyetleri, mesleki eğitim bursları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, materyal geliştirme gibi çalışmalar mevcuttur.

Bu arka plana göre Türkiye’de yürütülen faaliyetler, zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde kapsayıcı bir anlayışın benimsenmesi açısından olumlu gelişmeler yaşandığına işaret etmektedir. Ancak, Suriyeli göç mağduru öğrenciler okullardaki bilgi eksikliği, yetersiz fon ve kaynaklar, okullar, veliler ve uzmanlar arasındaki işbirliği eksikliği, deneyimsiz ve vasıfsız öğretmenler gibi nedenlerle çoğu zaman ev sahibi ülkede sunulan eğitimden tam olarak yararlanamamaktadır (Bačáková, 2011; Dryden-Peterson, 2015). Örneğin, Türkiye’de mülteci öğrencilere yönelik müdahale programlarında daha çok dil öğretimine

odaklanılırken öğrencilerin duygusal iyi oluş ve ruh sağlıklarını gözetmenin geri plana atılması uyum sürecini olumsuz etkilemiştir (Sarmini vd., 2020). Ayrıca MEB'in Ocak 2022 yılına ait istatistiki verilere dayanan raporunda, geçici koruma altındaki Suriyeli çağ nüfusunun (1.124.353 kişi) %35'inin eğitime erişiminin hala sağlanamadığı belirtilmiştir. Eğitime erişimi sağlanan kesim ise, eğitim-öğretim süreçlerinden etkili ve verimli bir şekilde yararlanma hususunda hala çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Çalışmanın ilerleyen sayfalarında kapsayıcı pedagojinin bu sorunların çözümündeki yeri ve önemi ayrıntılı bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

Zorunlu göç mağduru çocukların Eğitiminde Kapsayıcı Pedagojinin Önemi

Zorunlu göç mağduru toplulukların eğitim imkânlarının iyileştirilmesi, en az beslenme, barınma ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanması kadar önem arz etmektedir (Dryden-Peterson, 2011). Aytaç (2021, s. 186), 2017-2021 yılları arasındaki ulusal ve uluslararası alan yazında göç mağduru öğrencilerin Türkiye'de karşılaştıkları eğitim sorunlarını ele alan araştırmaları incelediği çalışmasına göre, göçmen çocukları eğitim sistemine uyum, psikolojik sorunlar, dil eğitimi ve öğretmen faktörüyle ilişkili sorunlar yaşamaktadır. Zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde yaşanan sorunları ele alan diğer araştırmalarda da benzer sorunların yaşandığına işaret edilmektedir (bk. Tablo 2).

Tablo 2*Zorunlu Göç Mağduru Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar*

Karşılaşılan sorunlar	Kaynak
Eğitime erişim ve gelecekte beklenen beklenti eksikliği	→ (Bourgonje, 2010),
Dil engelleri, okulda ayrımcılık, psikososyal gelişim	→ (Aydın ve Kaya, 2019; Bourgonje, 2010; Dryden-Peterson, 2015; Kılıç ve Gökçe, 2018),
Düşük akademik başarı	→ (Aydın ve Kaya, 2019; Kılıç ve Gökçe, 2018),
Uyum ve müfredat zorluğu	→ (Kılıç ve Gökçe, 2018),
Öğretmenlerden kaynaklı yeterince kapsayıcı anlayış içermeyen tutumlar	→ (Baak, 2019),
Öğretmen merkezli anlayış ile derslerin yürütülmesi	→ (Dryden-Peterson, 2015)
Öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili gelişime ihtiyaç duyulması	→ (Karakuş, 2019; Kılıç ve Gökçe, 2018; Yaşar ve Amaç, 2018; Yaylacı vd., 2017)

Tablo 2 incelendiğinde, zorunlu göç mağduru çocukların nitelikli ve kapsayıcı eğitime erişim konusunda pek çok engelle karşılaştığı öngörülmektedir. Hatta Türkiye'deki göç mağduru öğrencilerin eğitiminde yaşanan psikososyal, dil-iletişim ve sosyal uyum gibi sorunlar temelde birbiriyle ilişkili olup aynı zamanda ailevi ve sistemik sorunlardan etkilenen bir yapıdadır (Çelik vd., 2021). Örneğin, zorunlu göç mağduru çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları ayrımcılık, okula devamsızlık ve uyum ile ilgili sorunlar temelde dil engeli, sosyal yalnızlık ve psikolojik problemlerle ilişkilidir (Kılıç ve Gökçe, 2018). Benzer şekilde zorunlu göç mağduru çocukların dil seviyelerine ve aile desteğine bağlı olarak derse katılımlarının ve akademik performanslarının farklılaştığı da gözlemlenebilmektedir (Aydın ve Kaya, 2019). Ayrıca, okul ortamında göçmen çocuklara sergilenen davranışlar onların

aidiyet duygularını etkilemekte; farklılıklara saygı ve insan hakları temelli öğretim etkinlikleri ise okulla ilgili duygu ve düşüncelerini olumlu etkilemektedir (Aykut, 2019). Bu saptamalara dayanarak, zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde yaşanan sorunların birbiriyle ilişkili ve çok boyutlu bir yapısı olduğu söylenebilir.

Göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar hem pek çok faktörden etkilenmekte hem de belli bir alanda yaşanan sorun diğer bir sorunu tetiklediği zorlu koşullarla karşılaşılabilmektedir (Çelik vd.,2021). Bu zorlu koşullarda dahi öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kapsayıcı bir yol izlemeleri göçmen çocukların topluma kazandırılmasında önem arz etmektedir (Demir, 2021; Özger ve Akanser, 2019). Örneğin yakınlaştırıcı süreçler üzerinden öğrencilerle etkileşim kuran, empati yeteneğine sahip, koruyucu bir üslup kullanan öğretmenler, göçmen çocukların topluma kazandırılmalarında önemli bir yere sahiptirler (Demir, 2021). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, çocuklara karşı ılımlı, eşitlikçi ve güler yüzlü yaklaşımı, sınıfta kullandığı kapsayıcı yöntem ve teknikler Suriyeli çocukların okula uyum sağlamalarında ve Türkçeyi öğrenmelerinde kolaylaştırıcı bir yer edinmektedir (Özger ve Akanser, 2019, s. 954). Buradan hareketle, Türkiye’de zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunların karmaşık yapısı dikkate alındığında, kapsayıcı pedagojinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Buna göre, bu çalışmanın odağını oluşturan öğretmenlerin, kapsayıcı öğretim pratikleri aracılığıyla dezavantajlı çocukların psikososyal uyumlarının arttırılmasına ve aidiyet hissetme süreçlerine olumlu yansıtacağı öngörülebilir. İlerleyen sayfalarda, kapsayıcı pedagoji perspektifinde gelişmiş olan ve bu araştırmadaki öğretim pratiklerinin odağını oluşturan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretime yönelik eğitim anlayışları açıklanmıştır.

Kapsayıcı Pedagoji Perspektifinde Kültürel Hassasiyet İçeren Eğitim Anlayışları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının, araştırma kapsamındaki etkinlikleri geliştirirken temel aldığı pedagojik anlayışa yönelik ayrıntılı bir bakış açısı sunulmuştur. Araştırmada, zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflardaki öğretim

ortamlarının kapsayıcı yönünün geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri geliştirilerek öğretmenlerin bu etkinlikleri işe koşmalarıyla oluşan öğretimsel süreçlere odaklanılmıştır. İlgili alan yazında eğitim-öğretimi kapsayıcı pedagoji perspektifinden ele alan Loreman (2017) farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım; Mugambi (2017) insan hakları temelli yaklaşım, çok kültürlü eğitim; Nohl (2014) kültürlerarası eğitim; Gay (2014) kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımından söz etmektedir. Kültürel çeşitlilikleri içeren toplumlarda eğitime ilişkin geliştirilen bu yaklaşımların benzerlik ve farklılıkları Tablo 3'teki şekliyle özetlenebilir.

Tablo 3

Çok Kültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Kavramları

Çok kültürlü eğitim (Banks, 1995)

- Okullarda tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatı verecek şekilde reform yapmaya amaçlayan bir eğitim reformu hareketidir.
- Demokratik, çoğulcu bir toplum yapısında sürdürülebilirdir.
- İçeriği bütünleştirme, bilgiyi yapılandırma, önyargıyı azaltma, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapıya odaklanır.

Kültürlerarası eğitim (Nohl, 2014)

- Toplumun cinsiyet, din, nesil, göç gibi faktörlerle ilişkili olarak gelişen çok boyutlu yapısını oluşturan her bir bireyin, farklı ortamlara katılımını artıracak deneyimler edinmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen eğitim anlayışıdır.
- Kolektif bir yapılanma ve ortak yaşamın hâkim olduğu toplum yapısında sürdürülebilirdir.
- Evrensel değerlere, kolektif yapıya, ortama özgü deneyimlerin yeniden inşasına, iletişim ve etkileşim aracılığıyla gelişen pedagojik eylem ve süreçlere odaklanır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim (Gay, 2014)

- Eğitim ortamlarını ve süreçlerini, toplumu oluşturan bireylerin kişisel ve kültürel çeşitlilikleriyle uyumlu hale getirerek sosyal uyumu sağlamayı amaçlayan eğitim anlayışıdır.
- Kültürel çeşitliliklerin olduğu, karşılıklı uyumun gerekli olduğu toplum yapısında sürdürülebilirdir.
- Kişisel ve kültürel deneyimlere, sosyal, akademik ve üst düzey becerileri geliştirmeye odaklanır.

Tablo 3 incelendiğinde kapsayıcı pedagoji perspektifinden ele alınan çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışlarının temelinde kültürel hassasiyeti merkeze almak olduğu görülmektedir. Kültürel hassasiyetleri merkeze alan bu eğitim yaklaşımları, sınıf içindeki çeşitliliklerin ve farklılıkların doğru

yönetilememesinden kaynaklandığı düşünülen sorunlara alternatif çözümler sunmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Kültürel hassasiyetleri merkeze alan eğitim anlayışlarının ortak noktası, sınıf içi öğretimsel süreçleri öğrencilerin kültürel değerleriyle tutarlı hale getirmektir (Gay, 2014, s. 35). Bu anlayışların özünde öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasını sağlamak; ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetmek; üst düzey öğrenme beklentilerini içermek; farklılıkların değerli görüldüğü öğrenme atmosferleri yaratmak vardır (Demir-Başaran, 2019, s.70-71). Tablo 3'te vurgulanan bu eğitim anlayışlarının sürdürülebilir olduğu toplum yapılarına bakıldığı zaman, Türkiye özelinde hangi eğitim anlayışının benimsenmesinin daha sürdürülebilir olduğu üzerinde düşünülmesi faydalı olacaktır. Bunun için, araştırmanın odak noktalarıyla da ilişkili olarak zorunlu göç mağduru nüfusun toplumdaki yaşamları hakkında fikir sahibi olabilmek amacıyla Zorunlu Göç Mağduru Derneği'nin (2020) göç mağduru nüfusun dağılımına ilişkin verileri incelenmiştir. Bu verilere göre, barınma merkezlerinde yaşayan zorunlu göç mağduru nüfus sayısı 62 bin 133 iken şehirlerde yaşayan zorunlu göç mağduru nüfusun sayısı 3 milyon 538 bin 577'dir. Dolayısıyla, Türkiye özeline bakıldığında zorunlu göç mağduru bireylerin belirli bir bölgede toplanmak yerine yerel kültür ile iç içe yaşamayı tercih ettiği söylenebilir. Buradan hareketle, araştırmamızda ele alınan zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi konusunun çok kültürlülük kavramına değil kültürlerarasılık veya kültürel değerlere duyarlılık kavramlarına daha yakın olduğu söylenebilir.

Arka planda ifade edilen nedenlerden dolayı çalışmanın pedagojik temelleri genel olarak kapsayıcı ilkelerin benimsendiği öğretim ortamları aracılığıyla eğitimde kapsayıcı kültür oluşturmayı hedefleyen "kapsayıcı eğitim" (Taneri, 2019) anlayışına göre şekillenmiştir. Özelde ise yine bu pedagoji perspektifinde gelişerek eğitimde kültürel hassasiyetleri içermeye vurgu yapan yaklaşımların sentezlendiği "kültürel değerlere duyarlı öğretim" (Gay, 2002a, 2002b, 2013, 2014) yaklaşımı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında bazı etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinlikler geliştirilirken hem öğretim ortamlarında kapsayıcı kültür oluşmasına aracı olunması, hem de zorunlu göç mağduru ve

yerel öğrencilerin kültürel çeşitliliklerinin öğretimsel süreçlere dâhil edilmesi amaçlandığından dolayı bu noktadan itibaren bu anlayışlar “kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji” olarak adlandırılmıştır. Aynı zamanda, araştırma kapsamında geliştirilen etkinlikler “kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri” ve öğretmenlerin gözlemlenen becerileri ise “kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim becerileri” olarak ifade edilmiştir. “Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji” dışındaki diğer terimlere ise, araştırmacılar özellikle kullandıklarında yer verilmiştir.

Türkiye Bağlamında Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagoji ve Öğretmen Nitelikleri

Kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim yaklaşımları, toplumun her kesiminin faydasını gözeten, kültürel çeşitlilikleri bir zenginlik olarak görüp öğretime bütünleştirmeyi savunan, özünde sevgi, saygı ve barış gibi temellere dayanan bir toplum oluşturmayı hedefleyen bir anlayışa sahiptir (Gay, 2014). Bu anlayışa göre eğitim, kendi çok boyutlu yapısının onaylayıcı ve güçlendirici yönlerini kullanarak, toplumlarda özgürleştirici dönüşümün kapsamlı bir şekilde sağlanmasında bir aracı görevi görebilir (Dewey, 1929/ 2017; Freire, 1991/ 2017; Gay, 2014; Petrov, 1923/ 2007).

Etnik ve kültürel olarak çeşitlilik gösteren toplumlarda kapsayıcı kültür oluşturulması önem arz etmektedir. Bunun için eğitim-öğretim süreçlerinde tüm çocukların gelişim ihtiyaçlarının kültürel olarak bütüncül bir bakış açısıyla karşılanması ve öğrencilerin kültürel birikimlerinin işe koşulması gerekmektedir (Gay, 2002a, 2002b, 2001, 2014). Çünkü kültürel çeşitliliklerin gözetilerek işe koşulduğu eğitim ortamlarındaki farklı etnik gruptan olan öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve birbirleriyle iletişime geçmeleri sağlandığında, öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerine aktif olarak katıldıkları ve olumsuz duyguların (korku, önyargı, tehdit, vb.) azaldığı gözlemlenebilir (Gay, 2014,s.19). Buna göre, göç mağduru öğrencilerin de için bulunduğu eğitim ortamlarının öğrenci ihtiyaçları ve özellikleri bakımından çeşitlilik içeren yapısı dikkate alındığında, özellikle Türkiye gibi göçmen nüfusa

sahip ülkelerde öğretimin kapsayıcı kültüre duyarlı yönünün geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğrenme ortamlarının kapsayıcı kültüre duyarlı yönü geliştikçe, çocuk merkezli ve çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin etkileşim ve katılımını destekleyen ortamlar aracılığıyla öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin sağlanması beklenmektedir (Demir-Başaran, 2019). Ancak, Türkiye’de zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışan sınıf öğretmenlerinin niteliklerindeki eksiklikler (Tunga vd., 2020) ve öğretmenlerin zorunlu göç mağduru çocukların eğitimine hazır olmamaları (Aykırı, 2017; Çoban, 2011) öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerine engel teşkil eden önemli sebeplerdendir (Woolis, 2017). Özellikle hassas gruplarla çalışan öğretmenlerin pek çok ahlaki ikileme (örneğin göçmen yasaları, ötekileştirici söylemler, önyargıyı sürdüren öğretim materyalleri gibi) karşılaştıkları düşünüldüğünde, öğretmenlerin küresel bir zihniyet içinde mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir (Goodwin, 2019). Türkiye’de çalışan öğretmenlerin de zorunlu göç mağduru öğrenciler dâhil pek çok hassas öğrenci grubuyla çalışma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin küresel bir zihniyet içinde geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretmenler tarafından zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda işe koşulması aracılığıyla, yalnızca öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de olumlu bir dönüşüm yaşamalarına aracı olma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim ortamlarının özelliklerine yönelik ilgili alan yazın incelendiğinde bazı ilkeler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Buna göre zorunlu göç mağduru çocukların da içinde bulunduğu kültürel ve öğrenme düzeyleri bakımından çeşitlilik gösteren sınıflarda kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim ortamları oluşturmak için öğretmenlerin dikkate alması gereken hususlar Tablo 4’ te özetlenmiştir (Saka ve Çelik, 2022, s.361).

Tablo 4

Kapsayıcı -Kültüre Duyarlı Öğretim Ortamlarının Özellikleri

Amaç	Yapılacaklar	Kaynak
Öğrenme ürünlerine ulaşmada öğrencilerin: -Ön bilgilerini harekete geçirmek ve yeniden yapılandırmak, -Öğrenme süreci yaşantılarını ifade etmelerini sağlamak, -Tam katılımını artırmak	Geçmiş yaşantılarla ilişkili ve duyuşsal katılımı artıran görsel, işlevsel,	(Ontario Ministry of Education, 2016).
	İlgi çekici, motivasyonu artıran,	(Rose ve Meyer, 2002, aktaran Moore, 2007)
	Süreç odaklı, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri karşılayan ölçme değerlendirme ve içerikleri kapsayan,	(Erdem, 2017; MEB, 2018)
	Etkin, uygun ve pozitif iletişim kanallarını içeren,	(British Columbia Ministry of Education, 2015)
	Zorunlu göç mağduru öğrenci profili ve ihtiyaçları hakkında bilgi ve farkındalık kazandıran,	(Arslangilay, 2018; Baykara-Özaydınlık, 2019; Villages ve Lucas, 2002),
Zorunlu göç mağduru öğrenciler için düzenlemelerin yapıldığı	(Atlıhan, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Villages ve Lucas, 2002).	
-Sosyal uyumu desteklemek -Sosyal becerileri geliştirmek, -Çeşitliliği desteklemek, -Ayrımcılığı azaltmak,	Sosyal ve kültürel farklılıkları dikkate alan	(Erçetin vd., 2018; Dryden-Peterson, 2015; Erçetin ve Kubilay, 2017).
	Çok kültürlülüğü görünür kılan,	(Özer vd., 2016)
	Sosyal ve kültürel faaliyetleri içeren,	(Atlıhan, 2019)
	Zorunlu göç mağduru çocukların kültürel yapılarını sürece dâhil eden,	(MEB, 2018; Pickering, 1999, aktaran QPASTT, 2007; British Columbia Ministry of Education, 2015).
	Öğrenciyi tanımaya yönelik olan ve karşı kültürün iyi karşılandığını hissettiren,	(Ontario Ministry of Education, 2016).
Dil engeli gibi sistemsel ayrımcılıktan kaynaklanan sorunlara karşı tolerans içeren, bu sorunları dikkate alan	(Alidou, 2000; British Columbia Ministry of Education, 2015; UNESCO, 2005)	
-Her bir öğrenciyi işbirliğine ve etkileşime dâhil etmek, -Öğrencilerin bağımsız öğrenme stratejileri edinmelerini teşvik etmek,	İşbirlikçi öğrenme modelleri,	(DeLong, 2009; Nind ve Wearmouth 2006)
	Araştırma-inceleme, keşfetme,	(DeLong, 2009)
	Akran desteği,	(British Columbia Ministry of Education, 2015; Ontario Ministry of Education, 2016)
	Oyun, sanat ve dans etkinlikleri	(Szente vd., 2006)
Kültürel yetkinliklerini, eleştirel bakış açılarını ve etkileşimi sağlama	(Ladson-Billings, 1995)	

...çoklu stratejiler ve araçlar kullanmak.

... öğrenme ortamları sağlamak.

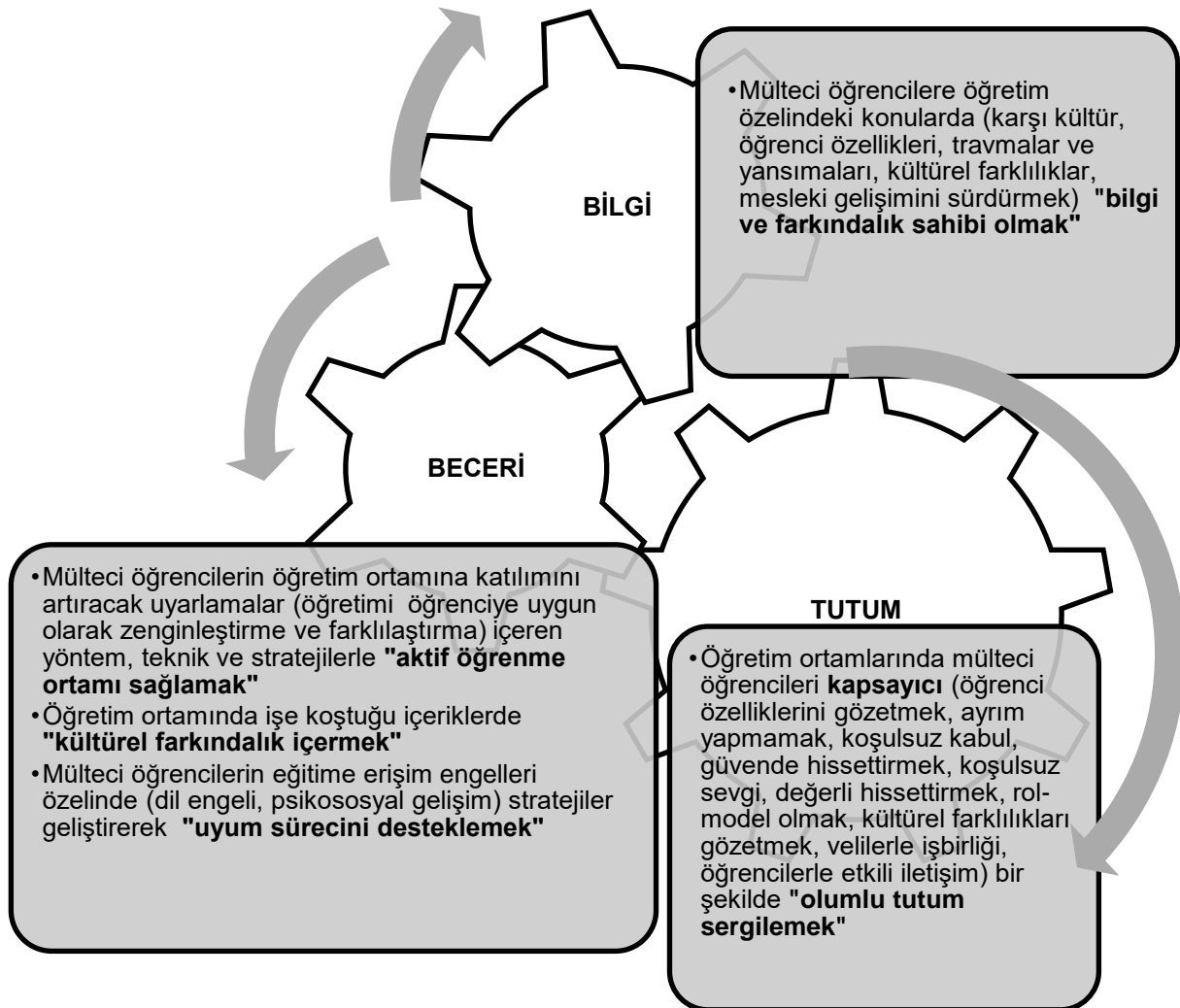
... gibi girdiler kullanmak.

Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji ile ilgili araştırmalarda, genel hedefin motive edilmiş ve iyi yetişmiş öğretmenlerin desteği ile sağlam ve kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmek olduğuna vurgu yapılmaktadır (Beltekin, 2016; Kırkıç vd., 2018; Kotluk ve Kocakaya, 2018). Örneğin, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları, öğrencilerin aidiyet duygusunu etkilemekte (Kılıçoğlu, 2014); zorunlu göç mağduru çocukların ve gençlerin okula ait olma duygusuna sahip olmaları da olumsuz durumlarda bile öğrenme ortamına yönelik motivasyonun korunmasına neden olmaktadır (Cha, 2020). Çocuklarda aidiyet duygusu ve motivasyonun geliştirilmesinde ise öğretmenler önemli bir role sahiptir. Burada temel vurgu öğretmene yapılmaktadır çünkü eğitimde kilit role sahip olan öğretmenlerin bilgisi, becerileri, tutum ve davranışları kapsayıcı öğretim sürecinin işlemesi noktasında sistemi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir.

Öğretmen yeterliklerinin standartların oluşturulmasında, ülkelerin toplumsal ve kültürel yapılarındaki çeşitlilikler nedeniyle odaklanılması gereken konular her ülkede farklılaşabilmektedir (Goodwin, 2020). İhtiyaç duyulan yeni standartlar neticesinde ülkelerin öğretmen yeterlikleri kavramını yeniden düşünerek ele almaları önem arz etmektedir (Goodwin ve Low, 2021). Örneğin, Saka ve Çelik (2022, s.371) çalışmalarında, Türkiye’de zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışan öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri planlama/uygulama ve farklılaştırılmış öğretimi benimseme konusunda birtakım yeterliklerine odaklanılmasını önermektedir (bk.Şekil 1).

Şekil 1

Göçmen Çocukların Eğitiminde Gerekli Öğretmen Yeterlikleri



Şekil 1 incelendiğinde, Türkiye'deki eğitim sistemi özelinde zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda çalışan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum boyutlarında kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim anlayışıyla harmanlanmış niteliklere sahip olmaları gerektiği görülmektedir (Saka ve Çelik, 2022). Bu kapsamda Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı, kapsayıcı (Kırkıç, Kırkıç, Berberoğlu, 2018; Kotluk ve Kocakaya, 2018) öğretim modellerine ve bu modelleri benimseyen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu öngörülebilir.

Çeşitli kültürden öğrencilerin bir arada bulunduğu karma sınıflarda görev alan öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı rol ve sorumlulukları yerine getirebilmek için çeşitlilik içeren sınıflarda öğretim hususunda kültürel değerlere ve çeşitliliklere duyarlı olmaları önemlidir (Liggett ve Finley, 2009, s.33). Ancak, Türkiye özelinde yürütülen bazı çalışmalar, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmediğine işaret etmektedir. Örneğin, Kardeş ve Akman (2018, s. 1230) öğretmenlerin genellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde zorunlu göç mağduru öğrencilere yönelik düzenlemeler yapmadığını tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin eğitim desteğinin önemi konusundafarkındalık geliştirmeye ihtiyaç duyabildikleri ve dezavantajlı öğrencilerle ilgili yeterince kapsayıcı olmayan tutumlara sahip olabildikleri vurgulanmaktadır (Kiremit vd., 2018). Lee ve arkadaşları (2021) ise göçmen eğitiminde öğretmen niteliklerine odaklanan güncel çalışmalarında, Türkiyede ve ABD’ de bulunan öğretmenlerin mülteci çocuklarını yetiştirmede yetersiz kaldıkları; öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi sağlamak noktasında desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenciler olmasını olumsuz bir durum olarak değerlendiren öğretmenler, kültürel çeşitliliği öğretim ortamı için bir fırsat olarak görmemektedir (Kiremit vd.,2018). Hâlbuki olması gereken, çeşitlilik içeren sınıflarda etnik köken ayırt etmeksizin bütün öğrencilerin değerlerine, geçmişlerine, kültürlerine saygı duyulması ve bu dinamiklerin sınıf içi uygulamalarda yapıcı biçimde kullanılmasıdır (Gutierrez ve Rogoff, 2003). Bu arka plan, öğretmenleri kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi benimseme ve öğretime uyarlama konusunda engelleyen faktörlerin neler olabileceği hakkında merak uyandırmaktadır. Buradan hareketle araştırmamız, alan yazında pek çok kez önemi vurgulanan kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji perspektifinden geliştirilen etkinliklerin hangi yönleriyle işlediğini ya da işlemediğini etkinlik kuramı perspektifinden ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır.

Etkinlik Kuramı ve Araştırmadaki Yeri

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi ve Eğitim 2030 Eylem Çerçevesine göre (UNESCO, 2016), eğitim hedeflerine erişildiğinin düşünülmesi için bu eğitim hedeflerinin herkes tarafından karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle, kriz bağlamlarında yerinden edilmiş kişiler ve mülteciler de dâhil olmak üzere herkesi kapsayacak şekilde “eğitimde ve eğitim yoluyla kapsayıcılık” konusu dönüştürücü bir güç olarak ele alınmalıdır (UNESCO, 2016).

Son yirmi yılda araştırmacılar, kapsayıcılıkla ilgili araştırmalarında (engelli öğrencileri kapsayan) öğrenme ve öğretme süreçlerini incelerken, bilişsel ve davranışsal kurama alternatif olarak etkinlik kuramından giderek daha fazla yararlanmaktadır (Bal vd., 2020). Etkinlik Kuramı ile insan aktivitesinin ve insan zihninin etkileşimine, bulunduğu çevresel bağlamdaki sosyo-kültürel ve sosyo-tarihsel merceklerle odaklanması (Jonassen ve Murphy, 1999, s.62), pek çok alanda ilgili kuramın kullanılmasının nedeni olabilir. Bu araştırmada da, sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim pratikler incelemesinde etkinlik kuramından faydalanılmıştır.

Etkinlik kuramının tarihsel süreç boyunca gelişimine bakıldığında, kuramın felsefi anlamdaki temellerinin: Hegel ve Kant'ın klasik Alman felsefesi, Marx ve Engels'in diyalektik materyalizm görüşleri ve son aşamada Vygotsky, Leont'ev ve Luria'nın kültürel-tarihsel psikolojik yaklaşımlarına dayandığı görülmektedir (Jonassen ve Murphy, 1999). Alan yazında etkinlik kuramını açıklarken çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda Cole (2005) Vygotsky, Luria ve Leontiev tarafından kullanılan terimlerin bir karışımı olan Kültürel-tarihsel etkinlik kuramı (Cultural-Historical activity theory) kavramının kullanılmasını önermektedir. Kuramın teorik yapısını açıklarken kültürel-tarihsel psikoloji, sosyokültürel kuram ve etkinlik kuramı gibi çeşitli isimlerin kullanıldığı da görülmektedir (Bal vd.). Bu araştırmada ise “Etkinlik Kuramı” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Etkinlik Kuramı, Vygotsky'nin (birinci nesil) arabuluculuk kavramından doğarak ortaya çıkmış, sonrasında öğrencisi Leont'ev (ikinci nesil) tarafından devam ettirilmiş ve

ise etkinlik sistemi olarak öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratikleri ele alınmıştır. Buna yönelik oluşturulan etkinlik sisteminin öğeleri şu şekildedir:

- Etkinlik sistemlerinin özneleri etkinlikleri gerçekleştiren kişiler yani öğretmenlerdir. Bu etkinlik sisteminde öğretmenlerin araştırmaya dahil olmadan önceki süreçlerinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretimsel süreçlerinde kullandıkları zamanlar, kullanma biçimleri ve kapsayıcı öğretim özelindeki mesleki gelişim çabaları öznenin özellikleri olarak belirlenmiştir.
- Öğretmenler, uygulama sürecinde daha önceden hazırlanmış olan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda uygulamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bu amaç doğrultusundaki motivasyonları etkinlik sisteminin nesnesi yani hedefidir.
- Bu hedefe ulaşmak için uyguladıkları kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri(içerikler, yöntem, teknik ve materyaller), sınıfın fiziksel ve donanımsal durumu, öğrencilerin özellikleri etkinlik sisteminin aracıdır.
- Etkinlik sisteminde uyulması gereken kurallar öğretmenlerin öğrencilerinden uymalarını bekledikleri kurallar, öğrencileri değerlendirme ölçütleri, idarenin bir öğretmen olarak kendilerinden uymalarını bekledikleri standartlar ve iş yükü olarak belirlenmiştir.
- Etkinlik sisteminin topluluk ögesini katılımcı öğretmenler, sınıflarındaki öğrenciler, uygulamanın yapıldığı kurumların yöneticileri ve araştırmacı oluşturmaktadır. Topluluğu oluşturan bireyler arasındaki iş bölümü kapsamında öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerle öğretimi gerçekleştirmiş, öğrenciler etkinliklere dahil olmuş, kurum yöneticileri uygulamanın yapılmasına izin vererek kurumun imkânlarını sunmuş ve araştırmacı öğretmenlere etkinlikleri tanıtarak ve materyalleri temin ederek katkıda bulunmuştur.

- Etkinlik sisteminin uygulama sonunda vereceği çıktılar kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yarattığı kapsayıcılık özlelindeki olumlu etkiler olarak öngörülmüştür.

Cole (2005, s.2), etkinlik kuramının üç temel ilkesi olduğundan bahsetmektedir. Bu ilkeler, kuramın temel yapısını ortaya koymakta olan “arabuluculuğun merkezliliği”, “tarihsel analiz” ve “Kültürel olarak organize edilmiş faaliyetlerin temeli” olarak adlandırılmaktadır.

- Arabuluculuğun merkezliliği (the centrality of mediation) ilkesi: İnsanların birbiriyle ve dünyayla etkileşimlerini düzenlemenin bir yolu olarak davranışlarını maddi nesnelere göre şekillendirmesiyle ortaya çıkan psikolojik süreçleri vurgulamaktadır. Buna göre çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ortaya çıkan psikolojik süreçleri de göz önünde bulundurularak öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye ilişkin algıları, düşünceleri, hafızaları (geçmiş yaşantıları), motivasyon ve duygularına odaklanılmıştır. Aynı zamanda verilerin analizi sürecinde yükleme kuramından yararlanılarak, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine ilişkin başarı güdülenmesi odaklı inanç sistemlerinde meydana gelen değişimleri ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır.
- Tarihsel analiz (Genetic/ historical analysis) ilkesi: Davranışı anlamak için türlerin tarihi (phylogeny), sosyal gruptaki kültürel kaynakların tarihi (culture), bireylerin tarihi (ontogeny) ve davranışları oluşturan etkileşimlerin yapısı gibi temel faktörleri anlamak gerektiğini savunmaktadır. Buna göre araştırmacının veri toplama süreci, araştırmacının etkinliğin gerçekleştiği sınıf kültürünün içinde bulunması, o kültürü oluşturan kişilerle (öğretmenler ve öğrenciler) zaman geçirmesi gerektiği göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.
- Kültürel olarak organize edilmiş faaliyetlerin temeli (Grounding in culturally organized activity) ilkesi: Kültürel-tarihsel bakış açısıyla, kültürün insan gelişimindeki rolünün incelenmesinde insanın günlük faaliyetlerinin doğal bir laboratuvar işlevi gördüğünü savunmaktadır. Buna göre araştırmamız, öğretmenler tarafından

kapsayıcı öğretim faaliyetlerinin işe koşulduğu durumlarda ortaya çıkan eylem ve işlemlerin ne gibi yansımalarının olacağını teorinin pratiğe dönüştüğü gerçek sınıf uygulamaları bağlamında ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır.

Engeström (2001, s.136-137) , etkinlik sistemi analizinde başvurulacak yöntemlerin beş prensip doğrultusunda yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Bir analiz unsuru olarak etkinliğin temel alınması: Etkinlik sistemini oluşturan her bir analiz birimi ve alt kolları nispeten birbirinden farklı görünse de, bu analiz birimleri ortaya çıkarıldıktan sonra analiz sistemi içerisindeki her biri işlem ve eylem özelinde bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Araştırmamızda da, öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemleri oluşturulurken ve yorumlanırken, etkinliğin unsurlarının birbiriyle ilişkilerine odaklanılarak bir bütün olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır.
- Etkinlik sisteminin çoksesliliği: Etkinlik sistemi içerisindeki her bir birimi (özellikle toplum ve iş bölümü) oluşturan alt birimler, kendi içerisinde çeşitlilik gösterir. Bireylerin geçmişleri ve bakış açıları gibi faktörler nedeniyle ortaya çıkan çeşitlikler, eylemler ve işlemler göz önünde bulundurulduğunda etkinlik sisteminin gelişmesinde hem itici hem çekici güçler olarak yorumlanabilmektedir. Buna göre araştırmamız, öğretmenlerin araştırma kapsamında gerçekleştirdikleri eylem ve işlemler bağlamında oluşturulan etkinlik sistemlerinin unsurları dikkate alınarak, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirme süreçlerinde etkili güçlerin neler olabileceğini ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır.
- Tarihsellik. Etkinlik sistemleri, içinde buldukları zamanın özelliklerine göre şekillenir ve dönüşürler. Bir etkinlik sistemini anlamak için, içinde bulunan zaman dilimini anlamak ve etkinlik sistemini bu zaman dilimine ve gelişimine göre yorumlamak gerekir. Buna göre araştırmamızda, etkinlik sistemleri analiz edilirken çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel koşullar ve imkânların sınırlı yapısı, bulunulan bölgenin ve öğrencilerin dezavantajlı yapısı ya da dil engeli gibi faktörler de göz önünde bulundurulmuştur.

- İki kilemler: Var olan etkinlik sistemine sonrada dâhil olan bir unsurun, sistem içinde yarattığı çelişkiyi ifade eder. Başka bir deyişle bir etkinlik sistemi dışarıdan yeni bir unsur benimsediğinde genellikle bazı eski unsurların (ör. iş bölümü ve kurallar) çarpıştığı durumlara yol açar. Bu tür çelişkiler rahatsızlıklara ve çatışmalara yol açarken, aynı zamanda etkinliği değiştirmek için yenilikçi girişimler de yaratır. Bu yüzden çelişkileri problem olarak görmekten ziyade, değişimin ve gelişimin kaynağı olarak yorumlamak gerekir. Buna göre araştırmamızda, verilerin analizinde her bir öğretmenin bireysel etkinlik sistemleri içinde oluşan çelişkilere de odaklanılmıştır. Bu sayede araştırmamız, verilerin analizi sonucunda ulaşılan etkinlik sisteminin çelişkilerini, temelde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretimle bütünleştirilmesi sürecini daha etkili ve verimli hale getirmede birer kaynak olarak sunma potansiyeli taşımaktadır.
- Etkinlik sisteminde genişleyen dönüşüm olasılığının bulunması: Etkinlik sistemleri, nispeten uzun nitel dönüşüm döngüleri ile hareket eder. Bir etkinlik sisteminin çelişkileri ağırlaştıkça, bazı bireyler kendi normlarını sorgulamaya ve bunlardan sapmaya başlar. Bazı durumlarda ise bu, kasıtlı bir kolektif değişim çabasına dönüşür. Buna göre araştırmamız, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesi sürecindeki dönüşümlerini ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır.

Minnis ve Steiner'a (2000) göre, etkinlik kuramını temel alarak bir eylem ya da faaliyetler neticesinde şekillenen etkinlik sistemlerini tanımlamaya odaklanan araştırmalar, içinde bulunulan bağlamla değerlendirilebilen ve insan yapımı nesneyi merkeze alan duruma bağlı çalışmalar olmalıdır. Buna bağlı olarak etkinlik sistemi, birçok yöntemin bir arada bulundurulduğu veri toplama yöntemleri (gözlem, görüşme, belge analizi gibi) kullanılarak yorumlanabilir (Minnis ve Steiner, 2000). Ayrıca video analizleri, görüşlerin yeniden yapılandırılması ve çelişkilerin analizi yöntemleri kullanılarak farklı kişilerin etkinlik öğelerini nasıl gördüğüyle ilgili çelişkiler açığa çıkarılıp, insan yapımı nesnenin neden

işlemediğine dair çıkarımlarda bulunulabilir (Minnis ve Steiner, 2000). Buna göre araştırmamızda, alan yazında pek çok kez önemi belirtilen ve zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde öğretmenlere kılavuz olması istenen kapsayıcılığın, öğretmenler tarafından işe koşulduğu durumlarda oluşan etkinlik sistemi etkinlik kuramı perspektifinden gözlem ve görüşme verileri kullanılarak analiz edilecektir. Ayrıca çalışmada, öğretmenler için oluşturulan etkinlik sisteminin içinde bulunulan durumlar, koşullar ve çelişiklere ulaşılması; öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretime bütünleştirilmesi konusunda görüşlerinin yeniden yapılandırılması beklenmektedir. Bu anlamda çalışmanın, öğretim ortamlarındaki kapsayıcı öğretim pratiklerinin neden işlemediği/işlediği konusunda zengin veri kümeleri elde etmede önemli bir kaynak olması beklenmektedir.

Örgüt çalışmaları, iletişim araştırmaları, dijital teknoloji ve medya gibi pek çok alanda kullanılan etkinlik kuramı (Sannino vd.,2009), özellikle eğitim araştırmalarında bütünleştirici disiplinler arası bir yol haritası olarak karşımıza çıkmaktadır (Roth ve Lee, 2007). Cole' a (2004) göre etkinlik kuramı, sorunlu diyalektik çelişiklere hitap ettiğinden veya bireysel ve kolektif, maddi ve zihinsel, biyografi ve tarih, uygulama ve teori arasındaki ayrımı gözettiğinden dolayı, eğitim camiasında daha geniş bir geçerliliği hak etmektedir. Ayrıca etkinlik kuramı, bir etkinlik sistemi olarak gerçek dünyadaki durumların analiz edilmesinde, eylem ya da işlemleri gerçekleştirdiği sosyal ve kavramsal bağlamdaki etkili faktörlerle bir arada incelemesi ve detaylandırması açısından kıymetlidir (Jonassen ve Murphy, 1999). Hancock ve Miller (2017, s.16), etkinlik kuramının kapsayıcı eğitim hazırlığı için araştırmacılara ve eğitimcilere pek çok katkı sunacağını vurgulamaktadır. Buna göre Etkinlik Kuramı, kapsayıcı eğitim uygulamalarında sistemin içindeki unsurların bağlama kattıklarını anlamada, etkilerini fark etmede ve sistem içinde yarattıkları fırsatları ve zorlukları anlamada sürece duyarlılık katacaktır (Hancock ve Miller, 2017, s.16).

Bu araştırmada da, öğretmenler tarafından kapsayıcı öğretim faaliyetlerinin işe koşulduğu durumlarda ortaya çıkan eylem ve işlemlerin içinde bulunulan sosyal ve kavramsal bağlamda ne gibi yansımalarının olacağı ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu

nedenle bu çalışmada etkinlik kuramı, teorinin pratiğe yansımalarının sorgulanacağı özel durumları etkinlik sisteminin öğelerini dikkate alarak incelemek, kapsayıcı öğretim etkinliklerini uygulamada iyileştirilmesi gereken yönlerini açığa çıkarmak ve kapsayıcı öğretim etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl işe koşulabileceğini anlamak amacıyla kullanılmıştır.

Etkinlik kuramının yanı sıra araştırmamızda yüklem kuramından (Weiner, 1974, 1986, 1992) da yararlanılmıştır. Etkinlik kuramına göre nesne ögesi, etkinliğin öznesi olan bireyin etkinliği sürdürme güdüsü/ motivasyonudur (Engeström, 1999, s.66). Yüklem kuramı ise en genel tanımıyla bireylerin bir iş, görev ve sorumlulukla ilgili motivasyonlarının, onların o işle ilgili başarılarının nedenlerine yönelik yüklemeleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadır (Weiner, 1974, 1986, 1992). Bu iki kuramın kavramsal arka planına dayanarak araştırmamızda yüklem kuramı ve etkinlik kuramı arasında, etkinlik kuramının “nesne” ögesi özelinde bir bağlantı kurulmuştur. Bir sonraki alt başlıkta, yüklem kuramının araştırmadaki yerine yönelik ayrıntılı bir bakış açısı sunulmuştur.

Yüklem Kuramı ve Araştırmadaki Yeri

Zorunlu göç mağduru çocuklarla çalışan öğretmenlerin, bir öğretmende olması gereken genel pedagojik yeterliklerin yanı sıra çalıştığı grubun zorunlu göç mağduru olmasından kaynaklı bir takım ek yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Kurbegovic, 2016). Geneve Gay'ın da ifade ettiği gibi “Eylemsiz niyet yetersizdir” ve sahip olunan iyi niyet ya da hassasiyetler mutlaka pedagojik bilgi ve yeteneklerle birleştirilmelidir (2002, s.14-16). Bu noktada öğretmenlerin yalnızca olumlu tutumlarıyla değil kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim teknikleriyle, işbirlikçi öğrenme gruplarıyla, sınıf ortamlarıyla öğretimi gerçekleştirmeleri, aynı zamanda öğretmen tutum ve davranışlarıyla, veli/ebeveyn katılımlarıyla kültürel farklılıkları benimseyen ve kabul eden prensipleri benimsemeleri beklenmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı

pedagoji perspektifine göre gerekli rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri, bu noktadan itibaren kapsayıcı öğretimde başarılı olma şeklinde ifade edilecektir.

Kapsayıcı eğitim ortamlarına ulaşmada kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle, zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda öğretmenlerin, kapsayıcı öğretimde başarılı olmalarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bireylerin bir işte başarı sağlaması ya da görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için ise ilk olarak o işle ilgili güdülenmeleri gerekir (Akbaba, 2006). Buna göre, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirme hususundaki güdülerinin önemli olduğu öngörülebilir.

Weiner'ın (1974, 1986, 1992), başarı güdülenmesi ile kavramsallaştırdığı "Yükleme Kuramına" göre, bireylerin başarı durumlarının nedenlerine yönelik yüklemeleri, onların gelecekte o işle ilgili beklentilerini, duygularını ve başarılarını şekillendirecektir. Weiner (1986, 1992), bireylerin bir iş, görev ya da sorumlulukla ilgili başarı durumlarının nedenlerine yönelik açıklamalarını "içsel-dışsal", "kontrol odağı" ve "durağanlık- değişkenlik" olarak ifade edilen 3 boyutta yaptıklarını savunur. Buna göre, bireylerin nedensel açıklamaları çaba, yetenek gibi kendileriyle ilgiliyse bu onların yüklemelerinin içsel olduğunu; şans gibi çevre ile ilgiliyse dışsal olduğunu ifade eder (Weiner, 1986, 1992). Yüklemelerinin zaman içinde değişip değişmemesi durağanlık-değişkenlik boyutu ile ilgilidir. Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutu ise; bireyin nedenleri kontrol edip edememesi ile ilgilidir (Weiner, 1986, 1992). Bu araştırmada da, öğretmenlerin kapsayıcı öğretimde yetkin olma durumlarına yönelik nedensel açıklamaları yüklemelerinin perspektifinden ele alınacaktır.

Kültürel çeşitlilik içeren eğitim ortamlarında kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye duyulan ihtiyaç katlanarak artmaktadır (Kırkçı vd., 2018; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Saka ve Çelik, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı öğretimde başarılı olmaları kadar, onların başarı durumlarının nedenleri ve bu bağlamda desteklenmeleri de üzerinde durulması gereken konulardır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin, sınıf ortamında kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için, sınıflarındaki öğrencilerin ve

dolayısıyla kendilerinin başarı durumlarına yönelik atıflarının/yüklemelerinin tespit edilmesi gerekir (Woodcock ve Faith, 2021). Bu noktada, öğretmenlerin konu özelindeki nedensel açıklamalarının yapısı bizlere, onlara engel olan ya da onları teşvik eden motivasyon kaynaklarının neler olabileceğini öngörme potansiyeli taşımaktadır (Weiner, 1982). Öğretmenlerin motivasyonları ve atıfları yönünden desteklenmesi ve eksiklerinin giderilmesi ise, onların kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim becerilerini artıracaktır (Ahmme vd., 2013; Bhatnagar ve Das 2014; de Boer vd., 2012; Subban ve Sharma 2005). Buradan hareketle araştırmamızda, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini işe koşmalarının onların var olan atıflarına ve sahadaki uygulamalarına olumlu anlamda yansımalarının olacağı öngörülebilir.

Yükleme kuramına göre bireyin bir sonuç hakkında yaptığı nedensel ilişkilendirmeler onun duygusal tepkilerini, gelecekte o işle ilgili davranışlarını ve motivasyonunu şekillendirecektir (Weiner,1982). Aynı zamanda Weiner (1982), buna bir örnek olarak “düşmanca atıf” tarzına vurgu yapmaktadır. Bu atıf tarzında birey, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların nedenini sürekli olarak dışsal ve değiştirilemez nedenlerle ilişkilendirdikçe zamanla bu faktörlere karşı kızgınlık, küskünlük ve öfke duygusu yaşayacaktır. Benzer şekilde bu bireylerin, ileride o işle ilgili başarılı olma noktasında öğrenilmiş çaresizlik yaşama ihtimalleri yüksektir (Güler, 2006). Aynı zamanda bireylerin sahip oldukları bu inanç sistemi, onların ileride o işle ilgili sorumluluk almalarına ve çaba göstermelerine engel olacaktır (Weiner, 1982). Buradan hareketle araştırmamızda, öğretmenlerin süreç başında kapsayıcı öğretimde başarılı olma durumlarına yaptıkları yüklemelere ulaşılrken, onların duygusal tepkileri, davranışları ve motivasyonları da dikkate alınacaktır.

Tochon'nun (2013, s.2) da ifade ettiği gibi başarının anahtarı, alınan etkili yardımlar ya da sahip olunan şans değil, belli bir sonuca ulaşmak üzere sürdürülen çabadır ve başarı kaynağı dışarıda değil içeridedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim konusundaki faktörlere karşı iç denetimli olması öğretmenin etkililiğinde önemli bir etkendir (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

Olaylar üzerinde genel olarak etkisi olduğunu düşünen ve dış faktörlerin etkisine çok fazla inanmayan öğretmenler daha fazla demokratik tutum sergilemekte; olaylar üzerinde dış faktörlerin daha fazla etkisi olduğunu düşünen öğretmenleri ise daha boş vermiş bir tutum sergilemektedir (Çinko, 2009). Nitekim, kültürel açıdan karma sınıflarda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon, yeterlikleri ve nedensel yüklemeleri birbiriyle bağlantılı olduğundan bu bağlantının istenilen düzeyde olabilmesi için öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretime uygun niteliklerle donatılmaları önem arz etmektedir (Spiers, 2020). Bu bağlamda, dış denetimli öğretmenlerin denetim odaklarının dıştan içe doğru yönlendirilmesi gerektiği öngörülebilir (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Bu saptamalara göre araştırma kapsamında yükleme kuramından yararlanılarak, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme noktasında niçin bir çaba göstermediği ya da gösterdiği konusunda çıkarımlarda bulunulacaktır. Başka bir ifadeyle araştırmamız bu yönüyle, öğretmenlerin ilgili pedagojiyi öğretime bütünleştirmede ne tür motivasyonlara sahip oldukları ve etkinlik sisteminde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi deneyimleme aracılığıyla motivasyonlarının nasıl dönüştüğünü öngörme potansiyeli taşımaktadır.

İlgili Araştırmalar

Uluslararası çalışmalarda kapsayıcılık konusunu etkinlik kuramı çerçevesinde inceleyen eğitim çalışmalarına eğilim giderek artmaktadır (Bal vd., 2020). Araştırmamızda, kapsayıcı pedagoji temelde etkinlik kuramına göre şekillenmiş olup, bunun yanı sıra yükleme kuramından da yararlanılmıştır. Kapsayıcı pedagoji özelinde yürüttükleri çalışmalarında Hancock ve Miller (2017, s.16), etkinlik kuramının kapsayıcı eğitim hazırlığı için araştırmacılara ve eğitimcilere pek çok katkı sunacağını vurgulamaktadır. Buna göre etkinlik kuramı, kapsayıcı eğitim uygulamalarında sistemin içindeki unsurların bağlama kattıklarını anlamada, etkilerini fark etmede ve sistem içinde yarattıkları fırsatları ve zorlukları anlamada sürece duyarlılık katacaktır (Hancock ve Miller, 2017,s.16). Son yıllarda araştırmacılar, kapsayıcılıkla ilgili araştırmalarında (engelli öğrencileri kapsayan) öğrenme ve öğretme süreçlerini incelerken, bilişsel ve davranışsal kurama alternatif olarak etkinlik

kuramından giderek daha fazla yararlanmaktadır (Bal vd.,2020). Buradan hareketle mevcut araştırmamızda, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirme süreçlerini incelerken yararlanılan temel unsur etkinlik kuramıdır. Etkinlik kuramına göre etkinliği gerçekleştiren kişi olarak tanımlanan etkinlik sisteminin öznesi konumundaki sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirme güdülerine (nesne) (Engeström, 1999) ulaşmak amacıyla ise Weiner'ın (1979) kavramsallaştırdığı yükleme kuramından yararlanılmıştır. Bu nedenle, bu bölümde araştırmanın odağından sapmamak adına etkinlik kuramını kapsayıcı pedagoji çerçevesinde ele alan araştırmalar dikkate alınmıştır. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim konusunu etkinlik kuramı çerçevesinde ele alınmış olması kriterine göre tarandığından dolayı sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Türkiye'de yürütölen araştırmaları incelemek için yapılan taramada: Sayır (2020), Gencosman (2015), Karakuş (2011), Erden'in (2014) doktora tezi türündeki alışmaları, Demiraslan 'ın (2005) yüksek lisans tezi, Selvi vd. (2017)'nin araştırma makalesi incelenmiştir. Uluslararası alan yazında ise Govender (2018), Fisher (2017), Andrews (2020), Kilinc'in (2016) doktora tezinde yürüttükleri çalışmalar ile Andrews ve diğerleri (2019) , Gerdes ve diğerleri (2020), Lim ve diğerleri (2020), Goodnough'in (2018), Anastasiou ve Hajisoteriou (2020) Moore (2022), Paju ve diğerleri (2021) tarafından hazırlanan araştırma makaleleri incelenmiştir. İncelenen çalışmaların özeti, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

İlgili Araştırmalar

Çalışmayı gerçekleştiren ve araştırma türü	Çalışmanın amacı	Çalışmanın yöntemi	Sonuçlar
Sayır (2020) Doktora Tezi	Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi sürecini öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ışığında etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirmek	<ul style="list-style-type: none"> • Örnekleme/çalışma grubu • Araştırma deseni • Veri toplama yöntemi <ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ve bunlara ders veren öğretmenler, • Dönüştürücü desen • Standart test, görüşme formu 	Çalışmada çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisinin gelişmesine katkı sağladığı, dil becerilerini geliştirdiği ve Etkinlik Kuramının çalışma için bir çerçeve sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Gencosman (2015) Doktora Tezi	Etkinlik Kuramı çerçevesinde devlet okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin sahip oldukları TPAB'nin içinde buldukları bağlam/ortamla ele alınarak, bireysel öğretim süreçlerinde ne ölçüde etkin olduğunu belirlemektir.	<ul style="list-style-type: none"> • Fen bilimleri öğretmenleri • Durum çalışması • Gözlem, görüşme, doküman incelemesi 	Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim süreçleri ortamlarında, teknolojik pedagojik alan bilgilerini kullanma düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar etkinlik kuramına dayalı oluşturulan etkinlik sisteminin öğeleri ele alınarak ayrıntılı olarak sunulmuş
Karakuş (2011) Doktora Tezi	Başlangıç düzeyindeki öğretim tasarımcılarının bir öğretim tasarımı uygulamasındaki süreçleri ve deneyimlerini etkileyen bağlamsal unsurları ortaya koymak	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde derse kayıtlı olan üniversite öğrencileri • Durum çalışması • Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi 	Başlangıç düzeyindeki öğretim tasarımcılarının beklenti ve motivasyonlarının, takım çalışması becerilerinin, proje danışmanının ve hedef kitlenin rolünün öğretim tasarım sürecini anlamada ve öğretim tasarımında yürütülen süreçlerin kalitesi üzerinde etkileri olduğunu göstermektedir

Erden (2014) Doktora Tezi	Farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türlerine göre incelemektir	<ul style="list-style-type: none"> • Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel • Müdürlüğüne bağlı kurumda kalan çocuklar ile Adana ili etrafındaki tarlalarda çalışan gezici mevsimlik tarım işçilerinin çocukları • Nedensel-karşılaştırma • Demografik bilgi formu, yanlış kanı testleri ve bağlanma stilleri öykü tamamlama testi 	Ayrıca bu çalışmada çocukların yaşadığı farklı sosyoekonomik kültürel bağlamın anne ve baba bağlanmalarını yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar kültürel tarihsel etkinlik kuramının temel kavramlarına göre tartışılmıştır.
Demiraslan (2015) Yüksek Lisans Tezi	Bilgi ve iletişim Teknolojilerinin (BİT) öğrenme-öğretme sürecine dâhil edime incelemek	<ul style="list-style-type: none"> • BİT 'in kullanıldığı iki okulda • Durum çalışması • Görüşme, ders gözlemi 	Bilgi İletişim Teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesi gibi karmaşık süreçlerin daha iyi anlaşılmasında etkinlik sistemlerinin analitik bir çerçeve olarak kullanılabilmesi ortaya konulmuştur.
Selvi vd. (2017) Makale	Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerini tespit etmek	<ul style="list-style-type: none"> • Fen bilimleri öğretmen adayları • Durum çalışması • Yarı yapılandırılmış görüşme 	Etkinlik sistemindeki öznenin özellikleri, amaçları, amaca ulaşılmasında arabuluculuğu sağlayan araçlar, eylem ve etkileşimleri sağlayan kurallar, katılımcıların rol ve sorumlulukları ve ilgili çıktılar değişkenlik göstermektedir. Bu farklılıklar arasındaki çelişkiler tespit edilmiş, uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.
Govender (2018) Doktora Tezi	3. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde süreç değerlendirmesini nasıl uyguladıklarını keşfetmek	<ul style="list-style-type: none"> • 3.sınıf öğretmenleri • Durum çalışması • Doküman analizi, ders gözlemleri ve odak grup görüşmeleri 	Öğretmenlerin söylemleri ve uygulamaları arasındaki çelişkiler tespit edilmiş, etkinlik sistemi içindeki stres faktörleri (okul yönetimi desteği, sınırlı pedagojik anlayış, vb.) ortaya çıkarılmış ve süreç değerlendirmesine yönelik sınıf uygulamalarının iyileştirilmesi için öneriler sunulmuştur.
Fisher (2017) Doktora Tezi	Ortaokul öğrencilerinin yazma yeterlikleri kalıplarını anlamak ve bu alanda okul ve sınıf düzeylerindeki öğrenciler için etkili öğretimi keşfetmek	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı öğrenci profillerine sahip öğrenci profiline sahip okullardaki 6-8.sınıf öğrencileri • Karma desen • Doküman analizi, görüşmeler ve gözlemler 	Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri önemli olduğu ancak öğrencileri başarıya ulaştıran en önemli faktörün öğretmenlerin, sahip oldukları (başarıya yönelik) yüksek beklenti, çaba ve birey olarak her bir öğrenciye inanmaları olduğu tespit edilmiştir.

<p>Andrews (2020) Doktora Tezi</p>	<p>Güney Afrika'daki birçok okulda kapsayıcı eğitim uygulamalarının neden ihmal edildiğini okul ve toplum sistemlerinin arka plandaki ilişkisine ulaşmak</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı profillerdeki ilkokullardaki öğretmenler ve okul yöneticileri • Durum çalışması • Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders gözlemleri 	<p>Okul sistemi ve müfredat gibi okul dışı bileşenler arasındaki gerilimlerin kapsayıcı eğitimi ve etkili kapsayıcı öğretimi kısıtladığı ifade edilmiştir. Buna göre kapsayıcılığın eğitim sistemi ile bütünleştirilmesi önündeki engeller: Öğretmenlerin kapsayıcı öğretime yeterince hazırlıklı olmamaları, olumsuz tutumları ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere öğretme konusundaki düşük öz-yeterlikleri; okul yöneticilerinin ise sahip oldukları bakış açıları ve liderlik yönelimleri olarak tespit edilmiştir. Son olarak, okul bağlamında kapsayıcılığı etkileyen çok sayıda faktör olmasına rağmen, her bir okulun benzersiz ve karmaşık bir sistem olarak işleyişinin her zaman akılda tutulması gerektiği vurgulanmış; öğretmenler, akademisyenler ve politikacılar da dâhil olmak üzere eğitimdeki paydaşlar için değerli olacak öneriler sunulmuştur.</p>
<p>Kilinc (2016) Doktora Tezinde</p>	<p>Türk öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çeşitli öğrenci gruplarına yönelik sahip oldukları kapsayıcı eğitim kavramsallaştırmasını keşfetmeyi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Türkiye'nin güneybatısında bulunan 4 farklı okuldaki öğretmenler ve ebeveynler • Durum çalışması • Sınıf gözlemleri, dokümanlar ve görüşmeler 	<p>Öğrencilerin eğitime erişim, eşit haklara sahip olma ve katılım konusunda çeşitli zorluklar yaşadıkları mevcut eğitim sisteminin kapsayıcı felsefeyle çelişen yönleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p>
<p>Andrews vd. (2019) Makale</p>	<p>Okullarda kapsayıcı öğretimi neyin kısıtladığını keşfetmek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Güney Afrika'daki bir şehirde bulunan dört okulda çalışan 13 eğitimci • Durum çalışması • Yarı yapılandırılmış görüşmeler 	<p>Kapsayıcı öğretim uygulamalarının etkililiği üzerinde rol oynayan öğretmen, okul ve sistem kaynaklı faktörler keşfedilmiştir. Bu faktörler Etkinlik Kuramı dikkate alınarak tartışılmış, kapsayıcı eğitimle uyumlu olmayan dört okul etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Bunlar rekabetçi ortam, esnek olmayan müfredat, çan eğrisi ve sınırlı kaynaklardır. Makalede son olarak, okul sistemdeki nesnelerin eğitimin gereklilikleriyle uyumlu olmadığı durumlarda kapsayıcı öğretimin</p>

			kısıtlanacağı vurgulanmış ve okul sistemini dönüştürücü öneriler sunulmuştur.
Gerdes vd. (2020) Makale	Okullardaki profesyoneller ve destek çalışanları arasındaki işbirliğiyle ilgili akademik ve pratik bilgileri genişletmek	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri mesleki eğitime hazırlayan ve bünyesinde okul psikoloğu ile bir destek ekip çalıştıran 3 orta öğretim okulu • Durum çalışması • Yarı yapılandırılmış ve odak görüşmeler 	Okul takımları arasında kurulması gereken meslekler arası işbirliğinin zor ve zaman alıcı olduğu; aynı zamanda dâhil olan herkesin çabasını ve güvenini gerektirdiği tespit edilmiştir.
Goodnough (2018) Makale	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) alanında bir mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin süreç içinde ne öğrendiklerini, öğrenmeleri ve sınıf içi uygulamalarını etkileyen bağlamsal faktörleri ve süreç sonundaki çıktıları keşfetmek	<ul style="list-style-type: none"> • Bahsedilen mesleki gelişim (PD) programına katılan 38 Fen Bilgisi öğretmeni • Durum çalışması • Gözlem, görüşme, doküman analizi 	Öğretmenlerin yaşadıkları çelişkilerin: Fen öğretimi konusundaki içsel güvensizlikleri, yoğun fen müfredatı, okul programında fen öğretimine ayrılan zamanın eksik olması, uygun araçlara sınırlı erişim ve eksik işbirliği gibi faktörlerle açıklandığı keşfedilmiştir. Ancak süreç içerisinde öğretmenlere planlama, fikir alışverişi yapma, paylaşma, araçlara ulaşma gibi olanaklar sağlandıkça; onların kendilerine güvenlerinin arttığı ve öğrencilerinin öğrenimi üzerindeki olumlu etkiyi görerek gelişimlerini daha da ileriye taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Lim vd. (2020) Makale	Kudüs'te öğretmenlere uygulanan sürekli mesleki gelişim programının (TPD) öğretmenleri kaliteli mesleki gelişime nasıl ulaştırdığını keşfetmek	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler, yöneticiler, koordinatörler, yerel yönetim ve vakıf temsilcileri, • Karma desen • Odak grup görüşmeleri, ders gözlemleri ve anketler 	Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler: Öğretmenlerden yaşları büyük olanların harmanlanmış öğretim yerine yüz yüze öğretimi kullanmayı tercih etmeleri, zaman yönetimi sorunu, öğretici-koordinatör ve öğretmenlerin iş yükü, izleme ve değerlendirme mekanizmasının işleyişi, okulun ve hükümetin önderliği olduğu tespit edilmiştir.
Anastasiou & Hajisoteriou (2020) Makale	Öğretmenlerin diğer öğretmenler ve okul personelleriyle işbirliğine dayalı faaliyetlerini (ya da eksiklikleri) etkinlik kuramı çerçevesinde incelemek	<ul style="list-style-type: none"> • Kıbrısta özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu 10 okul ve bu okullarda çalışan toplam 20 öğretmen • Durum çalışması • Görüşmeler, ders gözlemleri 	Öğretmenlerin okul ve sosyal bağlarla ilgili olası gerilimlerle mücadele etmede, kapsayıcı toplum perspektifiyle hem profesyonellerle hem de sosyal aktörlerle işbirliği içinde sorunlara çözüm yolları geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

<p>Moore (2022) Makale</p>	<p>Etkinlik kuramından yararlanılarak bir okulları bir etkinlik sistemi olarak ele alıp okullardaki farklılık kavramları üzerinden ötekileştiren ve ayrıştıran hegemonik uygulamaları görünür kılmak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konu özelinde okulları nasıl daha etkili bir hale dönüştürülebileceğine dair kurs verilen 10 öğretmen adayı • Durum çalışması • Odak grup tartışmaları, sürekli karşılaştırmalı durum analizi 	<p>Okullara kapsayıcı eğitim anlayışı özelinde değişim ve dönüşümün sağlanma potansiyelinin öğretmenlerin gücüyle ilişkili olduğu; öğretmenleri bu konu özelinde güçlü kılmak için ise onların kapsayıcılık konusunu eşitlik, normallik, vb. kavramlar üzerinde eleştirel ve diyalog temelli düşüncelerini destekleyen eğitimler almalarının faydalı olacağı tespit edilmiştir.</p>
<p>Paju, Kajamaa, Pirttimaa, & Kontu (2021).</p>	<p>Kapsayıcı eğitim sisteminde öğretmenlerin işbirliği, koordinasyon ve yansıtıcı iletişim biçimlerini kültürel tarihsel etkinlik kuramı çerçevesinde keşfetmek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı düzeylerdeki okullarda görevli toplam 167 öğretmen (sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yardımcı öğretmenler • Nitel araştırma deseni • Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler 	<p>Kapsayıcı eğitimin sağlanmasında gerek duyulan katılımın eksik kaldığı; bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımı, müfredat, öğrenciler, sınıf dinamiği ve çalışma atmosferi, öğretmenlerin yaklaşımları ve yetkinlikleriyle de ilişkili olarak kapsayıcı eğitim anlayışının uygulanmasının sınırlı olduğu tespit edilmiştir.</p>

Tablo 5'e göre, Türkiye'de yürütülmüş çalışmalara bakıldığında, etkinlik kuramının daha çok araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitim teknolojilerinin öğretimle bütünleştirilmesi süreçlerini anlamak; öğretmen yetiştirme programlarında izlenen süreci değerlendirmek ya da bir analiz birimi olarak etkinlik sisteminin etkililiğini yorumlamak üzere kullanıldığı görülmüştür. Türkiye'deki çalışmaları incelemek için yapılan alan yazın taramasında kapsayıcı eğitim ile etkinlik kuramı arasında ilişki kurulabilecek sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmasına rağmen uluslararası çalışmalarda kapsayıcılık konusunu etkinlik kuramı çerçevesinde inceleyen eğitim çalışmalarına eğilimin giderek arttığı görülmektedir. Ancak yine de zorunlu göç mağduru öğrencilere öğretimde kapsayıcı öğretmen pratiklerini etkinlik kuramı çerçevesinde incelemekle bağlantı kurulabilecek sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. İncelenen araştırmalarda ise genellikle gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmalarda etkinlik kuramının genellikle verilerin analizinde bir çerçeve sunması amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada da gözlem ve görüşme verilerinden yararlanılacaktır. Etkinlik kuramı, araştırmada verilerin analizinde çok boyutlu bir çerçeve sunması amacıyla kullanılmıştır.

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar: Türkiye bağlamındaki kapsayıcı eğitim anlayışı, bu anlayışa dayalı olarak gelişen eğitim anlayışları, bu eğitim anlayışları içerisinde yer alan kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim anlayışı boyutlarıyla ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde ise, araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci, kullanılacak veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemi hususlarına yer verilecektir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın; türü, çalışma grubu, veri toplama süreci, kullanılacak veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırmanın temel amacı ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamlarına bütünleştirme süreçlerini etkinlik kuramı ve yükleme kuramı perspektifiyle inceleyerek kapsayıcı pedagojinin öğretimsel süreçlerde etkili bir şekilde kullanılmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yöntemi, yorumlayıcı paradigmaya sahip nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (Fusch vd., 2017; Glesne, 2013; Kim, 2002; Lenahan, 2022; Merriam, 2013) deseninde tasarlanmıştır. İlerleyen sayfalarda, nitel araştırma deseni hakkında ayrıntılı bir bakış açısı sunularak araştırmanın hangi yönleriyle durum çalışması deseninden izler taşıdığı ele alınmıştır.

Nitel Araştırma

Geçmişten günümüze üretilen bilimsel çalışmaların temelinde felsefi bir arka plan yatmaktadır. Bir araştırmacının öncelikli görevi, yapmayı hedeflediği çalışmaya hangi felsefi ve kuramsal bakış açısının temel oluşturacağını belirlemektir (Glesne, 2013, s.7). Bu yolda özellikle Wittgenstein, Kuhn, Carnap, Popper, Lakatos ve Feyerabend gibi bilim felsefecilerinin ‘ Bilim nedir? Bilimsellik ölçütü nedir? Bilimsel bilginin özü nedir?’ gibi epistemolojik sorgulamaları ışığında (Demir, 1992) anlamlandırmak faydalı olacaktır.

Örneğin Wittgenstein’in olgusal şeylerin gerçekliğini mantıksal ve dilin sınırları içinde açıkladığı tezleri, bilimde indirgemeci bir bakış açısı izlenmesi gerektiğiyle ilgili argümanların temelini oluşturmuştur (Lecourt, 2013a). Benzer bir görüş geliştiren Carnap, tüm bilimlerin fizik çatısı altında toplanması gerektiğini ve gözlemlenemez olan şeylerin gerçek olarak kabul edilemez olduğunu savunmuştur (Lecourt, 2013b). Popper ise,

görüşlerinde bilimsellik ölçütü kabul edilen doğrulanabilirlik kıstasını ve tümevarım yöntemini eleştirmiş; yanlışlanabilirlik ya da çürütülebilirlik kavramlarını ön plana çıkararak Carnap 'ın biçimciliğiyle çelişik bir dinamizme sahip olan bir bilim imgesi yaratmıştır (Lecourt, 2013c). Bu tartışmalar bilimi normal bilim ve devrimci bilim olarak iki şekilde ele alan Kuhn' un görüşleri (Demir, 1992, s. 51-57) ve Imre Lakatos 'un bilimle sahte bilimi ayırmada kazandırdığı bilimsel yöntem ölçütü (Lakatos, 2014) ışığında devam etmiştir. Post Modern bir yaklaşım benimseyen Feyerabend ise bilimin özünde kurtarıcı olmadığını söyleyerek bilimciliğe karşı çıkmış; her görüş ve geleneğin aynı ölçüde değerli olduğunu belirterek tartışmaların merkezine tekrar insanın konulması gerektiğini belirtmiştir (Lecourt,2013d).

İlgili arka planda bahsi geçen gelişmeler arasında özellikle Kuhn tarafından alan yazın kazandırılan 'paradigma' kavramlaştırması bilimsel araştırmaların doğasına yön vermesi açısından araştırmacılara sistematik bir bakış açısı sunmuştur (Demir, 1992, s.51). Bu bakış açılarının ortaya koyduğu farklı amaçlar ve anlam örüntüleri içeren inanç sistemleri genel çerçevede: pozitivist, yorumlamacı, eleştirel ve post yapısalcı paradigmlar olarak sınıflandırılmaktadır (Glesne, 2013). Nicel araştırma deseni ile ilişkilendirilen pozitivist paradigma, özellikle Aydınlanma Çağı'nda doğa ve fen bilimlerinde bilginin hızla yayılmasına katkıda bulunmuştur. Ancak Einstein'ın 'Görelilik Kuramı' ve Heisenberg'in 'belirsizlik ilkesi' karşıt bir bilimsel çalışma ve akıl yürütme yöntemleri arayışında ilk kıvılcımı yakmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.28). Böylece sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi disiplin alanlarına daha çok hitap eden yorumlayıcı paradigma ortaya çıkmış; pozitivist farklı varsayım, amaç ve yaklaşımlarla nitel araştırma geleneğini şekillendirmiştir.

Yorumlayıcı paradigmayı temel alan nitel araştırma geleneği pozitivist paradigmadan farklı olarak dünyanın birçok gerçekten oluştuğunu ve bu gerçekliklerin bireyden bağımsız değil bireyin çevresi ve bulunduğu bağlam içinde yapılandırıldığını varsayar (Büyüköztürk vd., 2011, s.24). Yorumlayıcı paradigmayı benimsemiş bir araştırmacı verilerini, ilgili ortamlarda çalışmasına konu olan kişi ya da kişilerle

geliştirecekleri derinlikli etkileşimlerle sağlayacaktır (Glesne, 2013, s.11). Burada da araştırmacının veri toplama sürecinde bir araç olarak; iyi bir gözlemci (keşfedici, açık görüşlü, empatik, sorgulayıcı, dikkatli vb.) olma ve tümevarımsal düşünme konusunda özgün yorumlamalar yapma gibi sorumlulukları vardır (Merriam, 2013, s.15-17). Bu araştırmada da, derinlemesine veriler elde etmek, ortam ve bağlamdaki etkileşimlere odaklanmak amaçlandığından Yorumlayıcı Paradigma temel alınmıştır.

Bir araştırmacının pozitivist ya da yorumlayıcı paradigmadan birini tercih ediyor olması, söz konusu paradigmanın diğerine kıyasla daha iyi olmasından değil; gerçeğe ulaşmada daha başarılı bir yol sunmasından kaynaklanır (Demir, 1992, s.55). Bu noktada önemli olan araştırma sorusunun niteliği ve seçilen desenin araştırmacının problemini oluşturan olguyu anlamlandırmaya uygun olmasıdır (Sönmez, 2005, s.163). Özellikle insan davranışına ilişkin olguları araştıran çalışmalarda insan davranışının karmaşık ve çok boyutlu doğasına uygun olarak; araştırma sürecinde biçimlenen, keşfetme ve anlamaya öncelik veren nitel desenlerin kullanılması uygun olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.40). Bu araştırmada, sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji temelli etkinlik uygulamalarıyla ilgili deneyimlerini, etkinlik kuramı çerçevesinde içinde buldukları bağlam/ortamla ele alarak derinlemesine verilere ulaşmak hedeflenmektedir. Bu sebeple araştırmacının hedeflerine uygun olarak derinlemesine betimleme, yorumlama ve algıları ortaya koyma amaçlarını karşılayan nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Bilimsel çalışmalarda, araştırma sorularını cevaplamada en uygun yöntemin belirlenmesi kadar bu yöntemin aşamalarına bağlı kalınması da önemlidir. Çünkü bilimsel bir çalışmanın niteliği yöntemimizin ilerletici ve doğru olması ile ilişkilendirilir (Lakatos, 2014). Nitel araştırmalar içinde yer alan “kültür analizi/etnografya”, “olgu bilim/fenomenoloji”, “kuram oluşturma”, “durum/örnek olay çalışması” ve “eylem araştırması” desenleri, araştırma sürecine rehberlik eden esnek bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 67-74). Kısaca, nitel araştırma katılımcıların bir yaşam olayına yönelik

kendi deneyimleriyle ilgilidir. Burada amaç, katılımcıların buldukları bağlam içindeki durumlarını ve söylemlerini “neden” ve “niçin” gibi sorgulamalarla yorumlamak olduğundan katılımcıların kendilerini açıkça ve kısıtlama olmaksızın ifade edebilmelerini sağlayacak yöntemler seçilmelidir (Sutton ve Austin, 2015).

Durum Çalışması

Araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim performanslarının, parçası oldukları etkinlik sisteminin unsurları (özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü, çıktı) içinde nasıl işlediği ve sürece yansımaların neler olduğu doğal ortamında ve derinlemesine veriler (gözlem, görüşme ve saha notları) ile incelenmiştir. Bu nedenle araştırma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Glesne (2013, s.31) “Nitел yöntemleri içeren çeşitli yöntemler ve yöntembilimleri, durum çalışması araştırması yapmak için işe koşulabilir.” diyerek durum çalışmasının güçlü ve esnek bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, durum çalışmalarının bir gereği olarak, süreçte veri toplama ve veri analizi işlemleri birlikte yürütülmüştür.

Süreçte ulaşılan bulgular neticesinde, araştırmanın problem durumuna yönelik bazı verilere daha derinlemesine ve anlamlı bir biçimde ulaşılması gerektiği anlaşılmıştır. Süreçte gelişen bu ihtiyaç neticesinde, araştırmanın problem durumuyla bağlantılı yeni problem cümleleri oluşturulmuş, var olan problem cümleleri güncellenmiş ve bazı bulguların sunuş biçimi buna göre yeniden şekillenmiştir. Verilerin analizinde temel alınan etkinlik kuramının yapısının da bu esnekliği karşıladığı görülmüştür. Uluslararası alan yazın incelendiğinde özellikle durum çalışması ve etnografik çalışmalar özelinde, araştırma sürecinde araştırma deseniyle ilgili benzer esnekliklerde bulduklarını vurgulayan araştırmacılar olduğu görülmüştür (Kim, 2002; Lenahan, 2022).

Glesne (2013, s. 30) durum çalışmalarını; kendine has karmaşıklığı olan ve parçası olduğu sosyal bağlamla ele alınan bir durum ya da durumların katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ve doküman toplama yoluyla derinlemesine ve boylamsal olarak incelendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu da uygulamada, “Üzerinde çalışılan

durumun parçası olduğu dışsal ve bağlamsal olaylar içinde nasıl işlediği ve ne yaptığıyla ilgili neredeyse her şeyi öğrenmek anlamına gelir” (Datta, 1990, s. 79). Araştırılan olgunun güncel olması, doğal ortamında incelenmesi ve olguyla ilgili derinlemesine veriler elde edilmesi, durum çalışmasını diğer araştırma türlerinden ayıran yönleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Bu çalışmada, güncel bir konu olan kapsayıcı pedagojiyi zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda çalışan öğretmenlerin pratikleri bağlamında ele alması nedeniyle durum çalışması çerçevesinde ele alınmıştır.

Durum çalışmasını diğer çalışmalardan ayıran özelliklerin neler olduğuna dair alan yazında birbiriyle ortak ya da birbirinden farklı olan pek çok görüş vardır. Yazan (2015) durum çalışmasını Yin, Stake ve Merriam 'ın görüşlerini sentezleyerek değerlendirdiğini çalışmasında; görüşler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ön plana çıkararak aslında bu desenin kendi içindeki esnek ve güçlü yapısını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Yıldırım ve Şimşek (2018) de, nitel araştırmanın doğası gereği sahip olunan esnek yapının araştırma sürecinin her aşaması için geçerli olduğunu ifade etmiştir. Ancak burada önemli olan araştırmacının çalışacağı durumun sınırlarını araştırma probleminin doğasına uygun olarak belirlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 294-295). Bu çalışmada, durum çalışmasının esnek ve güçlü yönlerinden yola çıkılarak görüşme, gözlem, saha notları bir arada kullanılmıştır. Ayrıca araştırma desenine bağlı olarak veri analizi ve veri toplama aşaması bir arada yürütüldüğünden, araştırmanın sınırlıklarının dışına çıkmaması kaydıyla analiz aşamasında karşılaşılabilecek yeni sorulara yönelik olarak mevcut araçlar güncellenmiştir.

Durum çalışmalarının sahip olduğu esnek yapı, sınırları tam anlamıyla belirlenemeyen olgu ya da olayları çalışmada faydalı olacaktır. Her ne kadar durum çalışmalarının en belirleyici özelliklerinden biri durumun araştırmacı tarafından sınırlandırılması olsa da (Merriam, 2013), bazen bir şeyi “sınırlı” olarak tanımlamak genelde belirsiz bir anlam yaratabilir. Bu sebeple durum çalışmalarında: durumun karmaşıklığına, biricikliğine ve parçası olduğu sosyal bağlamla olan bağlantılarına odaklanılır (Glesne, 2013, s.31). Başka bir deyişle bütüncül bir yaklaşımla ele alınan duruma ilişkin etkenlerin

ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Bu araştırmada da sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji temelli öğretim becerileri, içinde buldukları bağlam/ortamla keşfedilecektir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim deneyimleri, parçası oldukları sosyal bağlamla ve bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Durum çalışmalarının yürütülmesiyle ilgili alan yazın, Yin, Stake ve Merriam gibi isimler öncülüğünde geliştirilen bazı özel yönergeler sunmaktadır (Başkarada, 2014; Datta, 1990; Hyett vd., 2014; Tellis, 1997; Yazan, 2015). Bu metodolojide değer verilen yaratıcılığı ve esnekliği korumak için, planlama ve uygulama aşamalarında paradigmanın teorik temellerine ve yöntemine bağlı olarak geliştirilen yönergelere uyulması gerekir (Hyett vd., 2014; Tellis, 1997). Burada kilit nokta, araştırma soruları ile durum çalışması yöntemi arasında uyumsuzluk olmamasını sağlamaktır (Datta, 1990). Araştırmanın amaçları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile bulgular arasında tutarlılık olması gerektiği de ifade edilmektedir (Başkarada, 2014). Ayrıca birden fazla kaynaktan toplanan verilerin analizinde ve raporlaştırılmasında: 'kanıt zinciri' oluşturmak adına iyi organize edilmesi gerekir (Tellis, 1997). Yıldırım ve Şimşek (2018), bir araştırmacının durum çalışmasını planlarken ve uygularken izlemesi gereken aşamaları şöyle sıralanmıştır:

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi,
2. Araştırma alt problemlerinin geliştirilmesi,
3. Analiz biriminin saptanması,
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi,
5. Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi,
6. Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi,
7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması,
8. Durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır.

Bunlar arasında 'analiz biriminin saptanması' ve araştırmadaki sorunun kaynağı olan 'durumun ne olduğunun belirlenmesi' kilit önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018,s. 294-295). Çünkü araştırmacının analiz birimine ve çalışılacak durum bakılarak çalışmanın hangi durum çalışması deseniyle yürütüleceğine karar verilmektedir. Bu durumda durum çalışmasının farklı desenlerinden bahsetmek gerekmektedir.

Alan yazında, durum çalışması desenlerinin yapısal ya da teorik çerçeve göz önüne alınarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin Datta (1990) teorik çerçeveden ele aldığı durum çalışması desenlerini: "açıklayıcı/tanımlayıcı", "keşfetmeye dayalı", "kritik", "program yürütme", "programın etkilerine dayalı" ve "birikimli" durum çalışmaları şeklinde sınıflandırmıştır. Yin (1984) ise, ele alınan duruma ve belirlenen analiz birimine bağlı dört tür durum çalışması deseninden bahsetmektedir: Bunlar "bütüncül tek durum deseni", "iç içe geçmiş tek durum deseni", "bütüncül çoklu durum deseni" ve "iç içe geçmiş çoklu durum deseni" olarak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 300). Buna göre araştırmamız öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama performanslarının yorumlanmasında durum çalışması desenlerinden biri olan iç içe geçmiş çoklu durum deseninden de izler taşımaktadır. Araştırmamızda "durum" Ankara'nın Altındağ ilçesinde zorunlu göç mağduru nüfusun yoğun olduğu bir okulda görev yapan 4. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim pratikleridir. Pratikleri incelenecek olan 4. Sınıf öğretmenleri ise birer analiz birimi olarak ele alınmıştır. Bunun için zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflar çalışmanın yürütüleceği yerdir. Bu yönleriyle de araştırmamızın durum çalışması deseninden izler taşıdığı tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırma geleneğinin yöntemsel bakış açısı nicel gelenekten farklı olarak ne rastgele seçimi anlamlı kılacak kadar büyük gruplarla çalışmayı ne de genelleme yapmayı amaçlar (Glesne, 2013, s. 59). Ölçüt örnekleme yöntemi ele alınan durumla ilgili derin bir

anlayışa ulaşmak için nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş, olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bir araştırma sürecini planlarken seçilen ortamın hedef kitlenin insanlarını içermesi ve aynı zamanda araştırma sorularıyla ilgili insan etkileşimlerini ve etkileşim yapılarını erişilebilir kılmaları gereklidir. Bu araştırmada olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubunu belirlemek için önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt geliştirilmiştir. Burada amaç; çalışma grubunun doğrudan çalışmanın amacını yansıtan niteliklere sahip olmasıdır. Çünkü problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulan çalışma grubu bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk etmektedir (Büyüköztürk vd., 2011; Merriam, 2013). Buna göre; araştırmanın gerçekleştirileceği ortam ve bağlamın seçiminde belirlenen ölçütler Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6
Çalışma Grubu Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Okul	Öğretmenler
<ul style="list-style-type: none"> Okulun, zorunlu göç mağduru nüfusun en yoğun olduğu ilçede olması, Öğrencilerde belirgin düzeyde dil engeli olmaması, Öğretimsel amaçlar için kullanılabilecek kitle iletişim araçlarını (bilgisayar, slayt, projeksiyon vb.) bulundurması 	<ul style="list-style-type: none"> 4. sınıfları okutuyor olması, Sınıfında zorunlu göç mağduru ve yerel toplum mensubu öğrencilerin birlikte öğrenim görüyor olması,

Tablo 6'da yer alan her bir ölçüt araştırma problemiyle ilgilidir. Bu ölçütlerin belirlenmesinde araştırmanın amacı ve literatür dikkate alınmıştır. Okul ve öğretmenler için belirlenen ölçütlerin gerekçeleri sırasıyla şöyledir:

- Öğrenci profilinin çeşitlilik içeren yapısının daha belirgin olacağından dolayı Ankara'da zorunlu göç mağduru nüfusun en yoğun olduğu Altındağ ilçesinin Önder mahallesindeki (Savran ve Sat, 2019) bir devlet okulu seçilmiştir.

- Altındağ bölgesi Önder mahallesinde yaşayan yerel toplum üyelerinin Suriyelilere karşı negatif bakış açısının varlığını koruduğu (Baykan, 2020) ve buradaki Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye aidiyet duygularının henüz istenilen düzeyde olmadığını vurgulayan (Çevik, 2022) çalışmalar mevcuttur. Yaşanmış olan göç süreciyle ilgili toplumsal yapının boyutuna bakıldığında, araştırma kapsamında seçilen okulun bulunduğu mahallede, sosyo-kültürel uyumun yeterince sağlanmamış olması, bu araştırmanın problem durumu ile ilişkilidir.
- Bu çalışmada yer alan sınıflardaki zorunlu göç mağduru öğrencilerin, araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri takip edebilecek düzeyde Türkçe dil yeterliklerinin olması gerekmektedir. Çalışma grubu olarak seçilen sınıflardaki zorunlu göç mağduru öğrencilerin MEB'in (2019) "Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları" genelgesinde de belirtildiği üzere 3.sınıfta uyum sınıfını tamamlamış ve dönem sonunda yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavında başarılı olup 4.sınıfa geçmiş olması bu koşulu sağlamaktadır.
- Araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı pedagoji temelli öğretimsel etkinliklerin bazıları kitle iletişim araçlarının da kullanılmasını gerektirdiğinden seçilen okulun gerekli donanımlara sahip olmasına dikkat edilmiştir.
- Yapılan araştırmalar, ortaokul ve lisede zorunlu göç mağduru çocukların okula devam etme oranının azaldığını göstermektedir (MEB, 2018). Bu bulgular ortaokula geçişten önceki sınıf düzeyinin (4.sınıf) kritik olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle çalışmada, 4.sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenleri ile çalışılmasına karar verilmiştir.
- Sınıfta yerel toplum mensubu ve zorunlu göç mağduru çocukların bir arada olması araştırmanın problem durumuyla doğrudan ilişkilidir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınan ilkeler nicel araştırmalardan çok farklıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre belirleyici olan araştırmanın

odağı, araştırmacının veri derinliği ve genişliği ile ilgili hedefleri ve doyum noktasına ulaşma durumudur. Bu araştırmanın odağı öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji temelli becerilerini içinde buldukları bağlam ve ortamla ele alıp derinlemesine verilere ulaşmaktır. Ayrıca elde edilen verilerin derinlik içermesi için birden fazla veri toplama yöntemi bir arada kullanılacaktır. Dolayısıyla sürecin hem uygulanabilir olması hem de hedeflere ulaşılması açısından araştırma, kişi sayısının çok olması gibi bir kaygı taşımamaktadır. Nitekim “Araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.125). Bu nedenlerden dolayı araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan ortalama bir devlet okulunda görev yapan 4. Sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır (ölçütler için bk. Tablo 4). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların her biriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada gizlilik ilkesi esas alınarak ve isimler alfabetik sıraya göre kodlanmıştır.

Öğretmen A

Mesleğinin 19. Yılında olan Öğretmen A, 47 yaşındadır. Yaşamı boyunca en uzun dönem kaldığı şehir Ankara'dır. Hiç yurt dışında bulunmamış olan Öğretmen A'nın farklı kültürlerden arkadaşları vardır. Öğretmen A sınıfında 13 zorunlu göç mağduru (10 kız, 3 erkek) ve 12 Türk (3 kız, 9 erkek) öğrenci vardır. Sanat tarihi mezunu olan Öğretmen A pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmuş ancak öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmemiştir. Öğretmen A, 7 yıldır göçmen öğrencilerin içinde bulunduğu karma sınıflarda görev yapmaktadır. Bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda mesleki bilgi ve becerisinin yeterli olmadığını ancak tutumunun olumlu olduğunu düşünmektedir. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmayı gönüllü olarak tercih etmeyeceğini dile getirmiştir. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmanın herhangi bir avantajı olmadığını, aksine pek çok dezavantajı olduğunu düşünmektedir. Öğretmen Ae göre zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu kültürel farklılıkları içeren sınıflarda,

iyi bir sınıf öğretmeninin sahip olması gereken en önemli özellik açık bir dünya görüşüne sahip olmaktır.

Öğretmen B

Mesleğinin 16. Yılında olan Öğretmen A, 39 yaşındadır. Yaşamı boyunca en uzun dönem kaldığı şehir Ankara'dır. Hiç yurt dışında bulunmamış olan Öğretmen B'nin farklı kültürlerden arkadaşları vardır. Öğretmen B'nin sınıfında 8 zorunlu göç mağduru (6 kız, 2 erkek) 17 Türk (5 kız, 12 erkek) öğrenci vardır. Öğretmen B, 5 yıldır göçmen öğrencilerin içinde bulunduğu karma sınıflarda görev yapmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu olan Öğretmen B, öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek tercih etmiştir. Bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda mesleki bilgi ve becerisinin yeterli olmadığını ancak tutumunun olumlu olduğunu ifade etmektedir. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmayı gönüllü olarak tercih etmeyeceğini dile getirmiştir. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmanın herhangi bir avantajı olmadığını, aksine pek çok dezavantajı olduğunu düşünmektedir. Öğretmen B'ye göre zorunlu göç mağduru çocukların de içinde bulunduğu kültürel farklılıkları içeren sınıflarda, iyi bir sınıf öğretmeninin sahip olması gereken özellikler çocukları sevmek, sevecen olmak ve çocuklara eşit davranmaktır.

Öğretmen C

Mesleğinin 15. Yılında olan Öğretmen C, 45 yaşındadır. Yaşamı boyunca en uzun dönem kaldığı şehir Sakarya'dır. Daha önce yurt dışında bulunmuş olan Öğretmen C'nin farklı kültürlerden arkadaşları vardır. Öğretmen C'nin sınıfında 13 zorunlu göç mağduru (8 kız, 5 erkek) ve 14 Türk (5 kız, 9 erkek) öğrenci vardır. Öğretmen C, 6 yıldır göçmen öğrencilerin içinde bulunduğu karma sınıflarda görev yapmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu olan Öğretmen C, öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek tercih etmiştir. Bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda mesleki bilgi ve becerisinin yeterli olmadığını ancak tutumunun olumlu olduğunu ifade etmektedir. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmayı

gönüllü olarak tercih edebileceğini dile getirmiştir. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmanın herhangi bir avantajı olmadığını ancak pek çok dezavantajı olduğunu düşünmektedir. Öğretmen C'ye göre zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu kültürel farklılıkları içeren sınıflarda, iyi bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellik evrensel değerlere sahip olmaktır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama/ uygulama süreci 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılının 1. Dönemini ve 2. Döneminin ilk ayını kapsamaktadır. Araştırmanın yürütülebilmesi için rutin ders gözlemleri, etkinlik uygulaması gözlemleri, koordinasyon toplantıları, bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı öğretmenlerin etkinlik uygulamaları tamamlandıktan sonra yeni etkinlikler tasarlamış ve bu etkinlikleri de sınıflarda kendisi uygulamıştır. Araştırmacı, bu uygulamalarına yönelik olarak ise, bireysel uygulamasına dönük yapılandırılmamış gözlem notları almıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin, hangi araştırma alt sorularıyla bağlantılı olarak gerçekleştirildiği Tablo 7'de gösterilmiştir. Burada, sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamadan önceki süreçte kapsayıcılık özelinde gözlemlenen dersleri "rutin öğretim pratikleri" ya da "rutin dersler" olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında geliştirilen etkinlikleri uyguladıkları dersler ise "kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlikler" olarak tanımlanmıştır.

Tablo 7
Araştırma Alt Soruları Özelinde Veri Toplama Süreci

Araştırma soruları	Araştırma alt soruları	Uygulama ve veri toplama süreci
Sınıf öğretmenlerinin gözlemlenen rutin (araştırma kapsamındaki etkinlik uygulamalarından bağımsız olarak) öğretim pratiklerine ve görüşlerine göre, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?	Öğretmenlerin, gözlemlenen rutin öğretim pratikleri kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygunluk açısından hangi unsurlara sahiptir?	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin rutin derslerinin gözlemlenmesi
	Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun öğretimi gerçekleştirebilmelerini etkileyen faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Odak grup görüşmesi
	Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları yüklemeler nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin mesleki başarı yüklemelerine yönelik bireysel görüşmeler
Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlik uygulamalarında gözlemlenen performansları nasıldır?	Öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine hangi unsurlarla ve ne düzeyde bütünleştirebildikleri gözlemlenmiştir?	<ul style="list-style-type: none"> • Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine yönelik çevrim içi koordinasyon/tanıtım toplantıları
	Öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine bütünleştirme süreçlerinde gözlemlenen anektodik iyi örnekler nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini sınıflarında uygulamaları
	Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine bütünleştirme süreçlerinde gözlemlenen öğretmen kaynaklı öğretimsel sorunlar nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin gözlemlenmesi

<p>Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim süreçlerine bütünleştirilmesinde öğretmenleri etkileyen faktörler nelerdir?</p>	<p>Etkinlikteki öznenin özellikleri nelerdir?</p> <p>Etkinliği güdüleyen nesne nedir?</p> <p>Etkinliğin ilgili amaca ulaşmasında arabuluculuğu sağlayan araçlar nelerdir?</p> <p>Süreçteki eylem ve etkileşimi sağlayan kurallar nelerdir?</p> <p>Süreçteki katılımcı rol ve sorumlulukları nelerdir?</p> <hr/> <p>Öğretmenlerin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerinin öğrenenlere (öğretmen ve öğrenciler) nasıl ve ne yönde olumlu etkileri (çıktı) olmuştur?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin etkinlik sistemlerine yönelik bireysel görüşmeler
<p>Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve araştırmacının gözlemlerine göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerini işlevsel kılmada hangi kavramsal ve pedagojik modellere ihtiyaç duyulabilir?</p>	<p>Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesi bağlamında öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler nelerdir?</p> <hr/> <p>Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamada ne tür öğretimsel beceriler işe koşulabileceği gözlemlenmiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin etkinlik sistemlerine yönelik bireysel görüşmeler • Araştırmacının süreçte yeni etkinlikler tasarlaması ve uygulaması • Yapılandırılmamış gözlem notları

Tablo 7’de araştırmanın veri toplama sürecinin araştırma soru ve alt sorularıyla ilişkisi açıklanmıştır. İlerleyen paragraflarda araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci ile ayrıntılı bir bakış sunulmuştur.

Öğretmenlerin Rutin Derslerinin Gözlemlenmesi

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklerinden bağımsız olarak, süreç başında gözlemlenen sınıf ortamındaki öğretim süreçleri “rutin dersler” olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamalarına başlanmadan önceki sürecinde her bir öğretmenin Türkçe, matematik, sosyal bilimler, insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık dersleri gözlemlenmiştir. Böylece araştırmacı, süreç sonunda toplamda 12 rutin ders saatine yönelik veri toplamıştır.

Odak Grup Görüşmesi

Sınıf öğretmenlerinin rutin ders gözlemleri tamamlandıktan sonraki süreçte, onların rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun öğretimi gerçekleştirebilme durumlarını etkileyen faktörlere yönelik görüşlerine ulaşmak için bir çevrim içi odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çevrim içi odak grup görüşmesi yaklaşık olarak 36 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin Mesleki Başarı Yüklemelerine Yönelik Bireysel Görüşmeler

Öğretmenlerle mesleki başarı yüklemelerine yönelik bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri öğretmenler tarafından uygulanmaya başlamadan önceki süreçte gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin mevcut inanç sistemlerinin süreç başındaki yapısını anlamaktır. Öğretmenlerin talepleri üzerine tüm görüşmeler çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme takvimleri için öğretmenlerin uygun oldukları günler dikkate alındığından, hafta sonları da plana dâhil edilmiştir. Böylece araştırmacı, süreç sonunda toplamda 3 bireysel görüşmeden yaklaşık olarak bir buçuk saatlik bir kayıt elde etmiştir.

Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine Yönelik Çevrim İçi Koordinasyon/Tanıtım Toplantıları

Araştırma kapsamında tasarlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri öğretmenler tarafından uygulanmaya başlanmadan önce, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çevrim içi toplantılarda tanıtılmıştır. Burada amaç, etkinlikleri uygulama günlerinden önce öğretmenlere tanıtmak, onlarla süreci konuşmak, birbirleriyle bir önceki haftanın etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerini paylaşılması sağlanmasıdır. Başka bir ifadeyle, çevrim içi koordinasyon toplantılarda, öğretmenlerin uygulama ile ilgili tecrübelerini hem araştırmacıyla hem de diğer öğretmenlerle paylaşmalarını sağlayan yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca, gerçekleştirilen bu toplantılarda araştırmacı, öğretmenlere etkinliklerin uygulanması sürecinde nasıl destek olması gerektiği noktasında geri bildirimler almıştır. Böylece, araştırmanın kuramsal temellerine uygun olarak öğretmenler arasında işbirlikçi bir ortam gelişmesini hedeflemenin yanı sıra öğretmenlerin desteklenmesine yönelik araştırma kapsamında uygulanacak yol haritaları süreç boyunca güncel tutulmuştur. Örneğin araştırmacı, geliştirdiği etkinlikleri koordinasyon toplantılarında öğretmenlere sunmuştur. Bu süreçte, araştırmacının geliştirdiği etkinlik planlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda “Ne Çok Oyun Var” ve “Zaman Makinesi” etkinlikleri için çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Bu bağlamda, süreçte 4 çevrim içi koordinasyon ve tanıtım toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıların her biri ortalama 40 dakika sürmüştür. Bu da ortalama 160 dakikalık bir kayıt oluşturmuştur.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Etkinlik Uygulamalarının Gözlemlenmesi

Araştırmacı, araştırma sürecine başlamadan önce kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri tasarlamıştır. Buna göre, toplamda 8 etkinlik çalışmanın uygulama sürecinden önce hazırlanmıştır. Öğretmenler, bu etkinlikler içinden altı tanesini çalışma kapsamında uygulamak üzere seçmişler ve sınıflarında uygulamışlardır. Araştırmacı, her bir etkinliği sınıf

ortamında gözlemlenmiştir. Böylece araştırmacı toplamda 18 ders saati süren gözlem kaydı elde etmiştir.

Öğretmenlerin Etkinlik Sistemlerine Yönelik Bireysel Görüşmeler

Araştırma kapsamında geliştirilen ve öğretmenler tarafından sınıf ortamında uygulanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin etkinlik kuramı perspektifinden, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi için sınıf öğretmenleri ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Süreçte her bir öğretmenle çevrim içi ortamda bireysel olarak 4 görüşme toplamda ise 12 bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Süreçte Yeni Etkinlikler Tasarlaması ve Uygulaması

Çalışma sürecinde, öğretmenlerle gerçekleştirilen toplantılar, yapılandırılmamış görüşmeler ve araştırmacının yapılandırılmamış saha notları dikkate alındığında, araştırmacının süreç içinde yeni etkinlikler tasarlama ve öğretmen rolüyle bu etkinlikleri sınıfta uygulama ihtiyacı doğmuştur. Bunun en temel nedeni, araştırmacının sadece öğretmenlerin uygulamalarına yönelik gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen verilerin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerini işlevsel kılmada hangi kavramsal ve pedagojik modellere ihtiyaç duyulabileceğine ulaşmada sınırlı kalabileceğini öngörmesidir. Bu kapsamda araştırmacı süreçte üç etkinlik planı daha geliştirmiştir. Bu etkinlik planları, öğretmenlerin etkinlik uygulama süreçleri tamamlandıktan sonraki süreçte, araştırmacı tarafından sınıflarda uygulanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, uyguladığı etkinlik sürecine ilişkin yapılandırılmamış gözlem notları da tutmuştur. Böylece araştırmacı toplamda 9 ders saati uygulama ve gözlem yapmıştır. Derslerin her biri ortalama 40 dakikadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde esnek bir bakış açısı benimsendiğinden dolayı, veri toplama süreci öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde araştırmacı tarafından planlanmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecindeki öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamaları, gözlemler, koordinasyon ve tanıtım

toplantıları ve görüşmeler eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Tablo 8'de veri toplama sürecinin ayrıntılı takvimi sunulmuştur.

Tablo 8

Araştırmanın Uygulama Süreci

Veri toplama süreci	Ağustos 2021	Eylül 2021	Ekim 2021	Kasım 2021	Aralık 2021	Ocak 2022
Öğretmenlerle ve okul yönetimi ile tanışma ve gönüllülük durumlarını netleştirme	X					
Araştırmanın izin süreçlerinin tamamlanması 16 Ağustos- 6 Ekim 2021	X	X	X			
Araştırmacının 2 tam gün okulda bulunması ve süreçle ilgili saha gözlemlerinin yapılması 30 Eylül-1 Ekim 2021		X	X			
Rutin ders gözlemlerinin yapılması 8 Ekim ve 15 Ekim 2021			X			
Öğretmenlerin araştırma kapsamında tasarlanan etkinlik uygulamalarının gözlenmesi 26 Kasım-31 Aralık 2021				X	X	
Koordinasyon ve tanıtım toplantılarının gerçekleştirilmesi 16 Ekim-15 Aralık 2021			X	X	X	
Odak grup görüşmesinin gerçekleştirilmesi 8 Kasım 2021				X		
Bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesi 25 Eylül 2021- 19 Ocak 2022		X	X	X	X	X
Araştırmacının yeni etkinlikler geliştirmesi 15 Aralık 2021- 1 Ocak 2022					X	X
Araştırmacının yeni tasarlanan etkinlikleri sınıflarda uygulaması 7-21 Ocak 2022						X

Buna göre araştırmada, yaklaşık 6 ay süren bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, katılımcı sınıf öğretmenlerinin araştırmacının varlığına alışmasını sağlamak amacıyla, araştırmacı sahadan veri toplamaya başlamadan önce, 2 tam gün öğretmenlerin sınıflarında bulunmuştur. Araştırmanın veri analizi süreci ise veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, verilerin

transkriptleri araştırmacı tarafından süreç boyunca oluşturulmuştur. Kapsayıcı kültüre duyarlı ğretim etkinliklerinin hazırlanması (süreç başında). Araştırma kapsamındaki etkinlikler, ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler, insan hakları ve yurttaşlık derslerinin kazanımları, zorunlu göç mağduru eğitiminde ğretmen yeterlikleri, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji ile ilgili alan yazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Alan yazın taraması sonucunda, ifade edilen derslerin ğretim programı kazanımları incelenmiş, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin unsurları ile bağlantı kurulabilecek kazanımlar belirlenmiştir. Ardından etkinlikler, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji perspektifinden şu hususlara dikkat edilerek geliştirilmiştir:

- Öğretilecek konu ve kavramlar, öğrencilerin kültürel özelliklerinden biri veya birkaçı ile tamamen ilişkilendirilmiştir.
- Öğretilecek konu ve kavramlardan en az biri, kültürel çeşitlilikler hakkında farkındalık artırıcı içerikler ile rneklendirilmiş olup bahsedilen örnek ile konu içeriği ilişkilendirmiştir.
- Kurgulanan yöntem ve teknikler öğrencilerin kendilerini ve kültürel yapılarını ifade etmelerini gerektirir niteliktedir.
- Kurgulanan yöntem ve tekniğin en az bir aşaması, bir ya da birkaç kültüre duyarlılık becerisi (empati, eşitlik, adalet, özgürlük, kabul, vb.) ile tamamen ilişkilendirilmiştir.
- Kurgulanan yöntem ve teknikte, tüm sınıfın etkin katılımını (tartışma, uzlaşma, görüş geliştirme, vb.) gerektiren stratejilere yer verilmiştir.
- Akran ve grup değerlendirmesi gibi öğrencilerin süreçte birbiriyle etkileşime geçmelerini sağlayacak en az bir strateji kullanmış ve bu strateji dersin kazanımıyla tamamen ilişkilendirilmiştir.

Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji perspektif dikkate alınarak hazırlanan etkinlik planları uzmanların görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak etkinlik planlarına son hali verilmiştir. Kapsayıcı kültüre duyarlı ğretim etkinliklerinin hazırlanmasında uzman görüşünün alınmasına yönelik olarak gerçekleştirilen işlemler ise araştırmanın geçerlik ve

güvenirliği kapsamında ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin adı, ilişkili olduğu ders ve uygulama takvimi Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırma Kapsamında Hazırlanan Etkinlikler

Uygulama tarihi	Etkinlik adı	Ders
26 Kasım 2021	*Empati Kuralım Engelleri Aşalım	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi
3 Aralık 2021	*Ne Çok Oyun Var	Sosyal bilgiler
10 Aralık 2021	*Farklı Kültürleri Tanıyalım	Sosyal bilgiler
17 Aralık 2021	*Zaman Makinesi	Sosyal bilgiler
24 Aralık 2021	*Misafir Ve Ev Sahibi	Sosyal Bilgiler
31 Aralık 2021	*İnsan Olmak	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi
-	*Evdeki Televizyon	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi
-	*Rengârenk Kurallar	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi
7 Ocak 2022	**Hikâyeyi Tamamlayalım	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi
14 Ocak 2022	**Yolculuk	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi
21 Ocak 2022	**Düşün-Eşleş-Paylaş	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi

* Araştırma sürecine başlanmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikler

** Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikler

Araştırmacının Çalışmadaki Rolü ve Bakış Açısı

Nitel çalışmalarda araştırmacı, görüşme, gözlem, doküman analizi ve konuyu yakından tanıma anlamında bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası halini alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle araştırmacı, katılımcı olarak rolünü ve bakış açısını açık bir biçimde belirtmelidir. Araştırmacının deneyimi ve eğitimi, nitel araştırmanın güvenilirliğini etkilemektedir. Şencan (2005, s.551) bu durumu “Nitel araştırmaların güvenilirliği bilim adamının yetkin olmasıyla yakından ilgilidir. Kişinin acemi olması, bir konuyu ilk kez inceliyor olması, konu üzerinde çok fazla bir bilgisinin bulunmaması sonuçları büyük ölçüde

etkiler.” ifadeleriyle vurgulamıştır. Buna göre, araştırmacının araştırma konusuyla ilgili mesleki ve akademik deneyimlerinin açıklanması gerekli görülmüştür.

Araştırmacı, Hatay’da bir yıl geçici eğitim merkezinde, 3 yıl mülteci kampında, 2 yıl ise Ankara’da bir devlet okulundaki uyum sınıflarında olmak üzere toplam 6 yıl zorunlu göç mağduru çocuklara öğretmenlik yapmıştır. Ayrıca lisans eğitiminin son yılında Erasmus öğrenci değişim programı ile 5 ay yurt dışında (Belçika) bulunmuştur. Hem zorunlu göç mağduru çocuklarla olan mesleki tecrübesi hem yurt dışı tecrübesi sayesinde, kültürler arası iletişim becerileri gerektiren durumlarla ve ortamlarla ilgili duyarlılığını, farkındalığını ve empatik bakış açısını geliştirme fırsatı bulmuştur. Ayrıca araştırmacının hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde nitel araştırma yöntemleri üzerine dersler almış ve akademik çalışmalar yürütmüş olması, araştırma sürecinin yürütülmesinde güçlü yanlardan biridir. Araştırmacı, doktora eğitimi sürecinde zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Çelik vd., 2021), öğretmen yeterlikleri çerçevesi (Çelik vd., yy) ve kapsayıcı öğretmen nitelikleri (Saka ve Çelik, 2022) ile ilgili çalışmalar yürütmüştür. Bunun yanı sıra araştırmacının, etkinlik kuramı (Selvi vd., 2017) ve yükleme kuramını (Çelik ve Saka, 2022; Saka, 2016; Saka ve Burak, 2018) temel aldığı bilimsel araştırmaları da bulunmaktadır.

Bu çalışmada araştırmacı gözlemci, görüşmeci, veri toplama aracı hazırlayıcısı, etkinlik tasarlayıcısı, etkinlik uygulayıcısı ve öğretmeni destekleyici olarak süreç boyunca katılımcılarla etkileşimi gerektirecek birden fazla role sahiptir. Araştırmacı, bu rollerini yerine getirirken araştırma sürecinin olumsuz etkilenmemesi adına bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiği bilincinde araştırma sürecini yürütmüştür. Bunun için, gözlem sürecinin doğal yapısının araştırmacının sınıflardaki varlığından olumsuz etkilenmesi riskini en aza indirmek adına araştırmacı, verileri toplamaya başlamadan önce iki tam gün okulda ve sınıflarda bulunmuştur. Araştırmacı okulda geçirdiği bu süre zarfında ve ilerleyen süreçlerde dikkatini çeken hususlarla ilgili saha notları almıştır. Bu saha notları araştırma süreci hakkında yol gösterici olmuştur.

Bunların yanı sıra araştırmacı, öğretmenlerin gönüllü katılımlarını önemseydiğinden araştırmanın yapısını bozmayacak yönde olan öğretmen taleplerini karşı ılımlı yaklaşmıştır. Bu nedenle süreçte öğretmenlere çeşitli konularda destek mekanizması sunmuştur. Bu destek veri toplama takviminin öğretmenlere göre esnetilmesi, etkinlik uygulamaları için gerekli olan materyallerin öğretmenler için temin edilmesi, etkinlik uygulamalarından önce etkinlikle ilgili öğretmenlere bilgiler verilmesi (koordinasyon toplantıları), bazı etkinlikler için çalışma kâğıtlarının hazırlanması olmuştur.

Veri toplama ve uygulama sürecine başlamadan önceki sohbetlerde öğretmenlerin, kendilerinin sınındığını düşündükleri fark edilmiştir. Buradan hareketle araştırmacı, yürüteceği görüşmelerde ve gözlemlerde öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmesinin ve eleştirildiklerini düşünmeden hareket etmelerinin önemli olduğunun farkına varmıştır. Bu nedenle, etkinlik uygulamalarına ve görüşmelere başlanmadan önceki süreçte araştırmacı öğretmenlere, araştırmanın amacını net hatlarıyla bir kez daha anlatmıştır. Ayrıca sınınan durumun öğretmenler olmadığı, araştırmanın amacının kapsayıcı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlik uygulamalarının gerçek sınıf ortamında karşılığının ve yansımalarının neler olacağını, nasıl bir ortam ve bağlam oluşturacağını tespit etmek olduğu pek çok kez vurgulanmıştır. Araştırmacı, ifade edilen hususlara dikkat ederek süreci yürütmüştür. Öğretmenlerle arasında güven veren, samimi ve empatik bir iletişim dili oluşturmayı başarmıştır. Bu durumun öğretmenlerin süreç boyunca doğal hallerinde olmalarına katkı sağladığını fark etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri görüşme ve gözlem metoduyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenlerin uygulaması için etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinliklerin tasarlanması sürecinde kapsayıcı, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji ile ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Görüşme ve gözlem araçlarının hazırlanmasında ise etkinlik kuramı ve

yükleme kuramı dikkate alınmıştır. Tablo 10'da her bir aracın hangi araştırma sorusuyla ilişkilendirildiği bir matris ile sunulmuştur.

Tablo 10
Veri Toplama Araçları İle İlişkili Araştırma Soruları

Veri toplama araçları	1.araştırma sorusu	2. araştırma sorusu	3. araştırma sorusu	4. araştırma sorusu
Rutin ders akışı gözlem formu.	1.alt soru			
Birinci etkinlik sistemi odak grup görüşmesi formu	2. alt soru			
Yeterlik algıları ve ihtiyaçları görüşme formu	3. alt soru			
Mesleki başarı yüklemeleri görüşme formu	3. alt soru			
Kapsayıcı öğretim pratikleri gözlem formu.		1, 2 ve 3. alt soru		2.alt soru
Özne bilgiler görüşme formu			1.alt soru	
İkinci etkinlik sistemi görüşme formu			1 ve 2.alt soru	1.alt soru
Yapılandırılmamış gözlem notları				2.alt soru

Yeterlik Algıları ve İhtiyaçları Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araç, öğretmenlerin kapsayıcı-kültürler arası öğretimi gerçekleştirebilme noktasındaki yeterlik algılarına yönelik olarak görüşlerini sorgulayan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır.

Özne Bilgiler Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından etkinlik sistemi içinde yer alan öznenin yani öğretmenlerin kapsayıcı özelliklerinin bir kısmını – Ek 1'deki görüşme sorularına ek olarak- ortaya

çıkarmak için hazırlanmıştır. Sorular katılımcıların çok kültürlü ortamlarda bulunma tecrübeleri, zorunlu göç mağduru çocuklarla ilgili bilgi kaynakları ve bakış açılarına etkisi, mesleki anlamda kendilerini yeterli görme/görmeme dereceleri ve gerekçeleri, mesleki gelişimi için gösterdiği çaba, mesleğe bakış açısını ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

Mesleki Başarı Yüklemeleri Görüşme Formu

Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretimi gerçekleştirebilme noktasındaki başarı algılarını ve bununla bağlantılı olarak motivasyon kaynaklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bunun için, görüşme soruları hazırlanırken yükleme kuramı (Weiner 1979, 2000, 2010) dikkate alınmıştır.

Rutin Ders Akışı Gözlem Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Burada amaç, öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı pedagojinin görünürlüğüne ortaya çıkarmaktır. Araştırma kapsamında geliştirilen etkinlik uygulamalarını gözleme sürecine geçilmeden önce, belirlenen 2 hafta boyunca öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji temelli etkinlikler dışındaki öğretim süreçlerini nasıl yürüttüklerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Böylece öğretmenlerin öğretim süreçlerinin, zorunlu göç mağduru öğrencileri kapsayıcı ne tür düzenlemeler içerdiği; kapsayıcı pedagoji temelli becerilerini nasıl yansıttıkları, öğretim ortamlarında ne tür düzenlemeler yaptıkları tespit edilecektir. Gözlem esnasında, araştırmacıların sadece çalışmanın konusuyla ilgili hususlara odaklanmasını sağlamak amacıyla gözlem aracı, yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmıştır.

Birinci Etkinlik Sistemi Odak Grup Görüşmesi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenleri rutin öğretim pratiklerine kapsayıcılığı dâhil etme noktasında etkileyen kök nedenleri tespit etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış 7 sorudan oluşmaktadır.

Kapsayıcı Öğretim Pratikleri Gözlem Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenlerin, kapsayıcı pedagoji temelli etkinlikleri uygulama becerilerinin gözlemlenmesinde kullanılacaktır. Yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış gözlemi içeren toplam iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin öğretmenler tarafından belli başlı göstergeleri karşılayarak uygulanması gerekmektedir. Alan yazın ışığında geliştirilen bu göstergeler, temelde 3 bileşen/beceri alanı altında toplanmıştır. Bu bileşenler, etkinlikleri uygulama aşamasında ilgili yöntem-tekniğin gereklerini yerine getirme, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme ile ilgilidir. Bu beceri bileşenlerinin altında ise toplamda 16 performans göstergesi yer almaktadır. Bu performans göstergelerine yönelik, sınıf öğretmenlerinin etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesinde kullanılan gözlem kriterleri ve performans düzeyleri şöyledir: (0) kesinlikle hayır, (1) çoğunlukla hayır, (2) kısmen, (3) çoğunlukla evet, (4) kesinlikle evet şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmelere ilişkin kriterler ise yine form üzerinde açıklanmıştır.

İkinci Etkinlik Sistemi Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kapsayıcılığı öğretim ortamlarında etkin kılmak noktasında öğretmenleri etkileyen faktörlerin kök nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Araç, araştırmanın kuramsal temellerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Buna göre mevcut araç, etkinlik kuramı unsurlarından 'özne' ve 'nesne' dışarıda bırakılarak oluşturulan 5 tema altındaki yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır.

Etkinlik kuramının 'özne' ve 'nesne' unsurları, diğer ölçme araçlarının kapsamında yeterince yer aldığı için bu araçta sadece 'araçlar', 'kurallar', 'iş bölümü', 'topluluk' ve 'çıktı' unsurlarına yönelik yarı yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir. Sorular öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi, bir etkinlik bağlamında nasıl gerçekleştirdiklerini

derinlemesine bir şekilde ortaya koymak, bu uygulamalara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu etkinlik sistemi içindeki dengesizlikleri “çelişkileri” açığa çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Örneğin öğrencilere kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamak amacıyla kültürel öğeleri sınıf ortamına taşımak isteyen bir öğretmenin bu tür etkinlikler tasarlayıp uygulamakla birlikte sınıftaki öğrencilerin iletişim ve etkileşim içinde paylaşımlarını sağlayacak ortamları eksik bırakması bir çelişki kaynağı olacaktır.

Araştırmacı Alan/ Saha Notları

Araştırmacı, okulda bulunduğu ya da öğretmenlerle iletişimde olduğu süreçlere ait özel olduğu düşünülen durumları, yaşanan sorunları, öğretmenlerin öğrencilerle bağlamsal etkileşimlerini kaydetmeyi amaçlamaktadır. Böylece süreçle ilgili varsayımlarda bulunmak, bakış açıları geliştirmek, sürece dair gerekli değişiklikler ve düzeltmeler için bilgi sağlamak ve veri çeşitlemesi amacıyla genel gözlem notları tutacaktır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi genellikle ‘betimsel analiz’, ‘içerik analizi’ (Gunbayi, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018) , ‘tema analizi’, ‘analitik genelleme’ (Gunbayi, 2018) ve bunların bir arada kullanıldığı esnek bir çerçeveye sunan ‘karşılaştırmalı analiz/sürekli durum karşılaştırması’ (Corbin ve Strauss, 1990; Glaser ve Strauss, 1967; Glesne, 2013) biçiminde karşımıza çıkan yaklaşımlardan oluşmaktadır. Bu yaklaşımların üzerinde durduğu ortak noktalar, verilerin betimlenmesi, temaların ortaya çıkarılması ve bunları yaparken ‘ne?’, ‘neden?’, ‘nasıl?’, ‘ne anlama gelmektedir?’ sorularına cevap oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 238-239). Bu araştırmada toplanan verilerin özelliklerinden ve cevap aradığı sorulardan yola çıkılarak sürekli durum karşılaştırması tercih edilmiştir.

Özünde temellendirilmiş kuram çalışmalarında kullanılan sürekli durum karşılaştırması (constant case comparison) her durumun bulunduğu ortam ve bağlamda nasıl çeşitlilik gösterdiğini kimi zaman içinde barındırdığı çelişkileri ortaya çıkararak karşılaştırmaya yaradığı için diğer nitel araştırmalarda da tercih edilebilmektedir (Glesne,

2013, s. 259-260). Bu araştırma, temellendirilmiş kuram araştırması olarak tasarlanmasa da amaç sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji temelli uygulamalarını (becerilerini), etkinlik kuramı çerçevesinde içinde buldukları bağlam/ortamla değerlendirmek olduğundan sürekli durum karşılaştırması tercih edilmiştir. Böylece gözlem, görüşme ve dokümanlarla toplanan nitel veriler tema ve örüntüleri çeşitlilikleriyle ortaya çıkarmak için tematik analize tabi tutulacaktır. Bunun için verilerin betimleme, analiz ve yorumlama aşamalarının takip edildiği, başka bir ifade ile verilerin dönüştürüldüğü sistematik bir süreç gereklidir (Glesne, 2013, s. 288-293). Corbin ve Strauss (1990, s. 12-16), sürekli karşılaştırma veri analizini derinlemesine açıkladıkları üç temel kodlama türünden bahsetmektedir:

- Açık kodlama (open coding): Veriler içerisinde bir fenomeni karşılayan kavramların tespit edilmesi ve bu kavramların standart yollarla kategorilere ve alt kategorilere ayrılması işlemidir. Bunu yaparken verilerin belirli özellikleri ve boyutları sorgulama ve sürekli karşılaştırma yöntemleri kullanılarak uygun sınıflandırmalarla düzenlenir.
- Aksial kodlama (axial coding): Kategorilerin alt kategorilerle ve diğer verilerle ilişkilendirmesidir. Aksial kodlama sırasında tümdengelimsel olarak önerilen tüm varsayımsal ilişkiler, yeni verilere karşı tekrar tekrar doğrulanana kadar geçici olarak değerlendirilmelidir. Bunun için varsayımlar farklı bağlamlarda, ortamlarda, etkileşimlerde ve koşullarda dönüşümlü olarak analiz edilmelidir. Bu da kategorilerin daha da geliştirilmesi ve kavramsal bağlantıların daha özellikli hale getirilmesini sağlar. İlk aşamada yapılan analiz, görüşmeler ve gözlemler esnasında neye odaklanıldığını yönlendirir. Burada önemli olan sistematik olarak incelenen fenomendeki tüm çeşitliliği ortaya koymaktır.
- Seçici kodlama (selective coding): Kavramsal kategorileri organize edip, çalışmanın temel fenomenini temsil eden daha kapsayıcı ve soyut bir 'çekirdek' kategori etrafında birleştirmektir. Bir teorinin açıklayıcı güce sahip olması için, kategorilerinin

ve alt kategorilerinin kavramsal yoğunluğu olmalıdır. Bu aşamada, teorideki boşlukların doldurulması için alana veya saha notlarına geri dönülebilir.

- Sürekli durum karşılaştırmasında görüşme, gözlem ve diğer belgelerden elde edilen veriler içinden çeşitli kavramlar keşfedilir ve bu kavramlar verilerin gerçekliğinde temellendirilmesine göre süreç boyunca ayıklanır (Corbin ve Strauss, 1990). Başka bir ifade ile veriler kısmen mekanik ama çoğunlukla yorumlayıcı bir bakış açısıyla seçilir ve sınıflandırılır. Bu aşamada toplanan veriler ile geliştirilen 'ilk kodlama şemaları', kimi zaman tematik analiz aşamasında ortaya çıkan noktaları anlamlandırmada kimi zaman da araştırmaya ve araştırmacıya yön vermede gerekli olacaktır (Glesne, 2013, s. 261-267). Araştırmada süreç başında, süreç boyunca ve süreç sonunda toplanan verilerden elde edilen bulgular, önceki ve sonraki bulgularla benzer ve farklı yönleri ortaya çıkarmak açısından sürekli olarak yeniden gözden geçirilmiştir. Ortaya çıkan kategoriler tablolar, şemalar ve şekillerle sunulup katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu araştırma için tasarlanan veri analizi planında veri toplama ve veri analizi süreci birbirleriyle ilişkili yürütülmüştür. Veri toplarken eş zamanlı olarak veri analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin, tasarlanan etkinlikleri uygulama süreçlerinin gözlemlenmesinde ise, ilgili alan yazın dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 256) bu yöntemi, nitel verilerin sayısallaştırılması olarak açıklamaktadır ve buradaki amacın güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, tema ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmak olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada yapılandırılmış gözlem formunun kullanılması gözlem verilerini yazıya dönüştürme ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Bu sayede yapılandırılmış gözlem verileri betimsel istatistiğe tabi tutularak her bir katılımcı özelinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmacının rolünü net bir biçimde ortaya koyması gerekir. Bu çalışmada araştırmacı gözlemci, görüşmeci, veri toplama aracı hazırlayıcısı, etkinlik uygulayıcısı olarak süreç boyunca katılımcılarla etkileşimi gerektirecek birden fazla role sahiptir. Bunun yanı sıra araştırmacının kendine, katılımcılara ve diğer araştırmacılara karşı yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır (Glesne, 2013, s. 329-331). Bu sorumluluklar nitel araştırmanın bilimsellik niteliğinin artmasına vesile olarak araştırmacıya yol gösteren çeşitli yöntemlerle yerine getirilebilir. Başka bir deyişle, nitel araştırma geleneğinde araştırmacının rolleri gereği ortaya çıkabilecek araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği ile ilgili sorunları ortadan kaldırmak için pek çok yöntem mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmacıların hangi geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerini kullanmaları gerektiği hususunu seçilen araştırma paradigmasına göre belirlemeleri gerekir (Arastaman-Fidan ve Fidan, 2018). Bunun için izlenen yöntemler “sürekli gözlem”, “veri çeşitlemesi”, “katılımcı teyidi”, “uzman denetlemesi”, “durumun ayrıntılı tanımlaması” ve “araştırmacının rolünü tanımlaması”dır (Glesne, 2013, s. 291-300; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 298-300). İlerleyen paragraflarda araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliğine dair ayrıntılı bir bakış açısı sunulmuştur.

Sürekli Gözlem

Katılımcılarla sağlıklı ilişkiler kurmak ve veri doygunluğuna ulaşmak için araştırma ortamında geçirilen zaman, görüşmeye harcanan zamanın yeterli olmasına dikkat edilmiştir. Çalışılan durumun araştırma ortamında, kendi doğasında, farklı koşullar altında ve içinde bulunduğu bağlamda derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. Bunun için araştırmada uzun süren gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Çeşitlemesi

Araştırmada görüşme, gözlem ve diğer dokümanlardan (rubrik, saha notları) elde edilen veriler birbirlerini destekleyici, teyit edici ya da çelişkileri ortaya çıkarıcı biçimde

sunulmuştur. Ayrıca verilerin bir kısmı etkinlik kuramı ve yükleme kuramı, büyük çoğunluğu kapsayıcı pedagoji temele alınarak farklı kuramsal bakış açılarının çıkarımlarını kapsayacak şekilde analiz edilmiştir.

Katılımcı Teyidi

Görüşme ve gözlem verilerinin doğru ve yansız betimlenmesi için katılımcılara sürekli yansıtıcı sorular sorulmuştur. Örneğin görüşme sorularını cevaplamalarının ardından “siz de böyle mi demek istediniz?/doğru mu anladım?” gibi sorularla katılımcıların teyit etmeleri sağlanmıştır. Bu işlem görüşme esnasında veya gözlem sonunda yüz yüze yürütülmüştür.

Uzman Denetlemesi

Araştırma süresince, gözlem, görüşme ve diğer verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında uzmanlardan görüş alınmıştır. Gözlem verilerinin bir kısmı araştırmacı dışındaki iki uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Bunun için izlenen yol şöyledir: Araştırmacı, iki uzmanla gözlem aracını ve gözlemin amacını tanıttığı ortak bir toplantı gerçekleştirmiştir. Bu toplantı yaklaşık 43 dakika sürmüştür. Toplantının ardından görüşme formları ve kayıtları uzmanlarla dijital ortamda paylaşılmıştır. Ardından uzmanlar her bir katılımcının ikişer uygulamasını değerlendirdikleri gözlem formlarını araştırmacıya iletmişlerdir. “Ölçek puanlarında birden fazla hakem kişileri veya maddeleri belirli boyutlarda; 1 = yetersiz, 2 = vasat, 3 = iyi ve 4 = mükemmel şeklinde puanlandırılmıştır. Gözlemciler arası uyuşma oranının her bir etkinlik gözlemi için %90'nın üzerinde olduğu tespit edildiğinden dolayı yapılan değerlendirmelerin güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir (Şencan, 2005, s. 484-485).

Ayrıca görüşme kayıtlarının bir kısmı araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, kodlamalar karşılaştırılarak çelişkilerin olduğu kodlamalarda tekrar kodlama yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Görüşme verilerine yönelik olarak ise yapılan veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş$

ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre, araştırmacı ile diğer araştırmacı arasındaki uzlaşma korelasyonu katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Durumun Ayrıntılı Tanımlanması ve Çalışmanın Sınırlıklarının Belirtilmesi

Araştırmada, araştırmacı ve katılımcı bilgileri çalışılan durum, katılımcıların, ortamın ve bağlamın sınırlıkları ve özellikleri içerisinde tanımlanmıştır. Ayrıca raporlamada doğru betimlemeler ve akış ile bulguların okunabilir olmasına dikkat edilmiştir. Böylece verilerin yorumlar ve analizlerle anlamlı kılınması sağlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacının problem durumuyla ve araştırma konusuyla ilgili yargılarının, ön kabullerinin ve bakış açısının neler olduğunun net bir biçimde açıklanması gereklidir. Mevcut araştırmada araştırmacının bakış açısı ve rolü araştırmanın veri toplama sürecinin açıklandığı bölümde "Araştırmacının rolü ve bakış açısı" alt başlığında açıklanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanmasında Uzman Görüşünün Alınması

Araştırmada kullanılan araçlar ve etkinlik planlarının tamamı araştırmacı tarafından ilgili alan yazın ışığında hazırlandığından dolayı herhangi bir şahıstan kullanım izni alınmamıştır. Araçların ve etkinliklerin hazırlanması sürecinde alan yazın ve kuramlar dışında uzman görüşlerinden de yararlanılmıştır. Buna göre araçların kapsam geçerliğinin sağlanması için yürütülen çalışmalar şöyledir:

- Biri etkinlik kuramı alanındaki çalışmalarda deneyimleri olan, biri eğitim programları ve öğretim alanında, diğeri nitel araştırmada uzman üç akademisyen; sınıf eğitimi alanında uzman olan ve kapsayıcı sınıf ortamlarında mesleki tecrübesi bulunan iki araştırma görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak araçlara son hali verilmiştir.
- Kapsayıcı etkinlikler ile ilgili 4 uzmandan görüş alınmıştır. Bu kişiler çok kültürlülük ve kapsayıcılık alanında çalışmaları olan 1 akademisyen, sınıf eğitimi alanında

uzman olup kapsayıcı sınıf ortamlarında mesleki tecrübesi bulunan 2 araştırma görevlisi ve 1 uzman sınıf öğretmenidir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak araçlara son hali verilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi boyutlarına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmanın veri toplama süreci ve veri toplama araçları araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bir sonraki bölümde ise araştırma kapsamındaki verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yorumlarıyla birlikte yer verilecektir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı; ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamlarına bütünleştirme süreçlerini etkinlik kuramı ve yükleme kuramı perspektifiyle inceleyerek kapsayıcı pedagojinin öğretimsel süreçlerde etkili bir şekilde kullanılmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında 4 araştırma sorusu geliştirilmiştir. Geliştirilen her bir araştırma sorusu ise alt sorularla derinleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı kapsamında Ankara ilinin Altındağ ilçesinde, zorunlu göç mağduru nüfusun yoğun olduğu bir devlet okulunda görev yapmakta olan üç sınıf öğretmeni ile durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde 4. Sınıf sosyal bilgiler, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi derslerine yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde ilk olarak sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı pedagoji özelinde rutin öğretim pratiklerine, ardından ise araştırma kapsamında gerçekleştirdikleri kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerine odaklanılmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcı sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle toplanmıştır. Görüşmeler ve gözlemler öğretmenlerin rutin derslerine ve araştırma kapsamında uyguladıkları kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde tasarlanan etkinliklerin katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından işe koşulduğu durumlarda oluşan etkinlik sistemleri, etkinlik kuramı ve yükleme kuramı perspektifinden analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel süreçleri kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde incelenerek hem kapsayıcı öğretimi gerçekleştirmede iyileştirilmesi gereken yönlerin açığa çıkarılması hem de kapsayıcı öğretim etkinlikleri aracılığıyla ne tür kapsayıcı öğretimsel hedeflere ulaşılabileceğinin anlaşılması çalışmanın beklenen sonuçları arasındadır. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretmenler

tarafından hangi yönleriyle ve niçin etkili bir şekilde işe koşulduğu/koşulamadığı konusunda zengin veri kümeleri elde etmede önemli bir kaynak olması beklenmektedir. Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ulaşılan araştırma bulgularına ve yorumlarına, araştırma soruları özelinde oluşturulan alt başlıklarda yer verilecektir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, ilk olarak öğretmenlerin çalışma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamaya başlamadan önceki süreçlerine odaklanılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak “Sınıf öğretmenlerinin gözlemlenen rutin öğretim pratiklerine ve görüşlerine göre, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?” araştırma sorusu geliştirilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler, Tablo 11’de yer alan alt araştırma sorularına yönelik veri türü ve veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulguların Boyutları

Araştırma sorusu: Sınıf öğretmenlerinin gözlemlenen rutin öğretim pratiklerine ve görüşlerine göre, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?

Bulguların Boyutları	Alt araştırma sorusu	Veri türü ve aracı
Öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcılığın yeri ve görünürlüğü	Öğretmenlerin, gözlemlenen rutin öğretim pratikleri kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygunluk açısından hangi unsurlara sahiptir?	<ul style="list-style-type: none"> • Veri türü: Öğretmenlerin rutin derslerine yönelik araştırmacının sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler • Veri toplama aracı: Rutin ders akışı gözlem formu
Öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerine kapsayıcılığı dâhil etme durumlarını etkileyen faktörler	Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun öğretimi gerçekleştirebilmelerini etkileyen faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Veri türü: Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler • Veri toplama aracı: Birinci Etkinlik Sistemi Odak Grup Görüşmesi Formu
Öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı pedagojik hedeflere erişme durumlarına yönelik yüklemeleri	Öğretmenlerin, rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları yüklemeler nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Veri türü: Bireysel görüşmelerden elde edilen veriler • Veri toplama aracı: Mesleki başarı yüklemeleri görüşme formu <p>Veri toplama aracı: Yeterlik algıları ve ihtiyaçları görüşme formu</p>

Tablo 11’de yer alan araştırma soru ve alt soruları, öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini kendi sınıflarında uygulamaya başlanmadan önceki süreçleriyle ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın birinci sorusuyla ilgili veriler, öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji özelindeki rutin öğretim süreçleri gözlemlenerek ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Ulaşılan bulgular, verilerin şeffaf bir şekilde sunulması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak adına şekiller ve tablolar ile görselleştirilmiştir. Ayrıca, bulgular katılımcı görüşlerine yönelik

doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu bulgular ve yorumları, Tablo 11’de belirtilen boyutlar dikkate alınarak ilerleyen sayfalarda açıklanacaktır.

Öğretmenlerin Rutin Öğretim Pratiklerinde Kapsayıcılığın Yeri ve Görünürlüğüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında her bir sınıf öğretmenin toplam 4 rutin ders saati kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygunluk açısından gözlenmiştir. Toplamda 12 ders saati süren bu gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu gözlemler 4.sınıf sosyal bilimler, insan hakları ve yurttaşlık, matematik ve Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir.

Her bir öğretmenin gözlem notları incelenerek oluşturulan tüm kodlar, birbirlerine benzerlik ya da farklılıklar özelinde analiz edilmiştir. Bir araya toplanan kodlar, alan yazın incelemesinden sonra oluşturulan alt kategori başlıklarında gruplandırılmıştır. Daha sonra bu alt kategoriler arasındaki bağlantıları oluşturan üst kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan üst düzey kategoriler arasındaki bağlantılar kurularak analizin iki teması (ana kategori) belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin her birinin rutin öğretim pratiklerinin analizinde elde edilen kodlar özelinde 19 alt kategori oluşturulmuş; bu alt kategoriler de 8 kategori ve 2 tema altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcılığın yeri ve görünürlüğünün “Öğretim ortamının yapısı” ve “Öğrencilere sunulan öğretmen desteğinin yapısı” temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde geliştirdikleri öğretim ortamının ve öğrencilere sundukları öğretim desteğinin yapısı, ilgili tema başlıkları altında açıklanmıştır.

Öğretim Ortamının Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Sınıf öğretmenlerinin rutin öğretim süreçlerinde geleneksel öğretim anlayışı özelinde şekillenen işlemler, uygulamalar, etkileşim türleri ve iletişim rollerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretim ortamının geleneksel yapısıyla da ilişkili olarak öğretmenlerin, öğrenci ve öğretmen kaynaklı

öğretimsel sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Gözlem verilerinin analizi ile ulaşılan bu bulgular Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12
Rutin Öğretim Pratiklerinde Öğretim Ortamının Yapısı

Tema	Kategori	Alt kategori	Öğretmenler		
			A	B	C
Öğretim ortamının yapısı	Öğretim işlemi ve uygulaması	Tek tip geleneksel yöntem ve teknik	✓	✓	✓
		Tek tip geleneksel materyaller	✓	✓	✓
		Geleneksel sınıf düzeni	✓	✓	✓
	Kullanılan etkileşim türleri	Öğrenci-öğretmen etkileşimi	✓	✓	✓
		Öğrenci-içerik etkileşimi	✓	✓	✓
	İletişim sürecinde gelişen roller	Geleneksel öğrenci rolleri	✓	✓	✓
		Geleneksel öğretmen rolleri	✓	✓	✓
	Öğretimsel sorunlar	Öğrenci kaynaklı sorunlar	✓	✓	✓
		Öğretmen kaynaklı sorunlar	✓	✓	✓

Tablo 12 incelendiğinde, her bir öğretmenin öğretimsel işlem ve uygulamalarında genellikle düz anlatım yöntemi, soru-cevap ve alıştırmaya uygulama tekniklerini kullandıkları; materyal olarak ise ders kitabı, akıllı tahta (sadece yansı olarak kullanılmakta) ve çalışma kağıtları ile ders sürecini yürüttükleri görülmektedir. Yine her bir sınıfın, geleneksel sıralı oturma düzeninde olduğu; göç mağduru Suriyeli öğrencilerin ise yan yana ve genellikle orta veya arka sıralarda oturdukları dikkati çekmiştir.

Her bir öğretmenin sınıfındaki etkileşim sürecinin, daha çok öğrenci-öğretmen iletişimi ile sınırlı kaldığı; derslerin bazı bölümlerinde öğrencilerin ders kitapları, akıllı tahta, ödevler ya da öğretmen tarafından dağıtılmış olan çalışma kâğıtları ile etkileşimleri olduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu etkileşim türleriyle ilişkili olarak ise öğretim ortamının yapısı belirgin olarak öğretmenin soru sorduğu, öğrencilerin soruya cevap verdiği, öğretmenin hata ve eksikleri düzelttiği bir iletişim döngüsü oluşturduğu dikkati çekmiştir.

Tercih edilen tek tip geleneksel yöntem, teknik, materyal ve oluşan etkileşim türleriyle de bağlantılı olarak, öğretmenlerde ve öğrencilerde geleneksel rollerin ön plana

çıkıldığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, genel olarak sıralarında oturup öğretmeni dinleyen, parmak kaldıran/söz isteyen, tahtaya kalkan/işlem yapan, ayağa kalkıp sorulara cevap veren ve öğretmenin söylediklerini/tahtadakileri not alan öğrenci rollerindedir. Öğretmenler ise genellikle bilgiyi aktaran, soru soran/söz hakkı veren, öğrencilerin yanıtını dinleyen, zaman zaman dönüt ve anlık geri bildirimler veren kişilerdir.

Öğretimsel sorunlarla ilgili olarak, öğretmen C'nin sınıfına kıyasla öğretmen A ve öğretmen B'nin sınıfındaki göç mağduru Suriyeli öğrencilerin genel olarak yazma, konuşma, duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda daha çok zorlandıkları ve çoğu zaman isteksiz oldukları, hatta bazı göç mağduru Suriyeli öğrencilerin derse hiç katılım göstermedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen C'nin sınıfında ise göç mağduru öğrenciler dâhil olmak üzere daha çok öğrencinin derse katılım göstermek için parmak kaldırdığı, ancak o sırada söz hakkı alamayan öğrencilerin üzgün oldukları dikkati çekmiştir. Ek olarak, öğrenciler arasında yeterince etkileşim ve sosyal uyum içermeyen tutumlar (ayrı oturma, teneffüslerde bir araya gelmeme, birbirlerinin isimlerini bilmeme, vb.) olduğu gözlemlenmiştir. Yine, her öğretmenin sınıfındaki göç mağduru Suriyeli öğrencilerin, gerekli araç-gereçleri yanlarında getir(e)meyebildikleri ve genel olarak ödevlerini yap(a)mamış oldukları görülmüştür. Öğretmen kaynaklı öğretimsel sorunlar ise;

- Ders sürecinde tek tip geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi,
- Öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmemesi ya da farklılaştırılmaması,
- Sınıf düzeninin kapsayıcılığa uygun biçimde tasarlanmaması,
- Öğrenciler arasında iletişim, etkileşim ve işbirliği gerektiren ortamların oluşturulmaması,
- Derse tam katılımın sağlanamaması,
- Konu ve içeriklerin farklılıklara saygı ve kültürel farkındalık hususunda dersin kazanımıyla belirgin biçimde ilişkilendirilmemesidir.

Öğretmen A'nın sınıfında gözlemlenen belirgin bir sorun, öğretmenin özellikle soru-cevap tekniğini kullanırken öğrencilerden yanıt gelmesini beklemeden cevabı kendisinin vermeyi tercih etmesi ya da özellikle göç mağduru Suriyeli öğrencileri Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları konusunda ikaz etmesidir. Öğretmen B'nin derslerinde gözlemlenen belirgin bir sorun ise, öğretmenin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini dinlemeye önem verme konusundaki hassasiyetinin kimi zaman konunun bağlamdan kopması ve zaman yönetiminde sıkıntılar yaşanması ile sonuçlanmasıdır.

Öğrencilere Sunulan Öğretmen Desteğinin Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim süreçlerinde çeşitlilik ve öğretmenlere göre farklılık gösteren uyarlamalar olduğu, öğrencilerin katılımını desteklemeye yönelik farklı çabalar gösterdikleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farklılıklarla ilişkili olarak da öğrencilerin öğretim süreçlerine farklı düzeylerde ve biçimlerde dâhil oldukları görülmüştür. Gözlem verilerinin analizi ile ulaşılan bu bulgular Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13
Rutin Öğretim Pratiklerinde Öğrencilere Sunulan Öğretmen Desteği

Tema	Kategori	Alt kategori	Öğretmenler		
			A	B	C
Öğrencilere sunulan öğretmen desteğinin yapısı	İletişim sürecinin uyarlanması	İletinin (içerik/konu) uyarlanması	✓	✓	✓
		Sözel pekiştireçler kullanma	✓	✓	✓
		Konuşma dilini uyarlama	✓	✓	✓
		Sözsüz iletişimi kullanma	✓	✓	✓
		Anlık geri bildirimler verme	✓	✓	✓
	Öğrencilerin katılımını destekleme çabası	Soru/yönergeleri çeşitlendirme	✓	✓	✓
		Pozitif ayrımcılık	✗	✗	✓
		Bireysel ilgilenme	✗	✗	✓
	Dahil etme	Öğrencilerin genel olarak sürece dahil edilmesi	✗	✗	✓
		Belirli öğrencilerle sürecin yürütülmesi	✓	✓	✗

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin rutin derslerinde gözlemlenen uyarlamaların çeşitlilik ve öğretmenler arasında farklılık gösteren yapısı dikkati çekmektedir. Örneğin,

Öğretmen C'nin somut örnekler verme, sözlük kullanma, kelimenin Arapça karşılığını sorma, empatik sorular sorma, konuşmasında göç ve zorunlu göç mağduru kavramına değinme gibi stratejilerle konu ve içerikte çeşitli uyarlamalar yaptığı gözlemlenmiştir. Öğretmen A ve Öğretmen B'nin ise, öğrencilerin aile ve yakın çevreleriyle bağlantı kurmalarını sağlayıcı örneklere yer vererek konuyu uyarlama yoluna gittikleri görülmüştür. Ayrıca Öğretmen C'nin, diğer öğretmenlere kıyasla öğrencileri motive edici “Aferin, bravo, bakalım bu soruyu kim çözecek, güzel, vb.” gibi sözel pekiştireçleri sıklıkla kullandığı dikkati çekmiştir. Yine her bir öğretmenin konuşmalarında vurgu ve tonlamalara dikkat ettikleri; buna ek olarak Öğretmen C'nin diğer öğretmenlere kıyaslandığında belirgin bir biçimde konuşma hızını daha takip edilebilir ve gür biçimde kullandığı dikkati çekmiştir. Yine her bir öğretmenin, teyit edici, düzeltici ve açıklayıcı dönütler kullandıkları; bunlara ek olarak Öğretmen C'nin teşhis edici, genişletmeye yönelik dönütler ve “anlaşılmayan bir yer var mı?” gibi sorularla öğrencileri kontrol etmeye yönelik stratejiler kullanmayı da tercih ettiği dikkati çekmiştir. Her bir öğretmenin süreçte; bir öğrenci konuşurken onu başıyla onaylama, dikkatinin başka bir yerde olduğu fark edilen öğrenciye yakın durma/yaklaşma, sınıfta dolaşma, konuşurken el ve kollarını kullanma, göz teması kurma hareketleri gözlemlenmiştir.

Her bir öğretmenin, özellikle öğretim diline yeterince hâkim olmayan öğrencilerin derse katılımlarını desteklemek için; soruları farklı cümlelerle ifade etme, örneklendirme ve açıklama gibi benzer yolları kullanarak soruları/yönergeleri çeşitlendirdiği görülmüştür. Soruları/yönergeleri çeşitlendirmeye ek olarak Öğretmen C'nin özellikle göç mağduru öğrencilere hâkim oldukları konularda derse katılım göstermeleri için öncelik tanıdığı; öğrencilerin yazma ve dersi takip etme konusunda zorlandıklarını fark ettiği anlarda zaman zaman onlarla bireysel olarak ilgilendiği gözlemlenmiştir.

Son olarak, Öğretmen C'nin öğrencilerini dersin en az bir bölümünde sürece (gerek sıralarında öğretim içeriği ile girdikleri etkileşimlerde, gerek tahtaya kalkma, gerekse de duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda) genel olarak dâhil ettiği dikkati çekmiştir.

Öğretmen A ve Öğretmen B'nin sınıfında ise, dersin genel olarak belirli öğrencilerin katılımıyla yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı pedagojiye uygunluk açısından gözlemlenen rutin öğretim pratiklerindeki “öğretim ortamının yapısı” ve “öğrencilere sunulan öğretmen desteğinin yapısına” yönelik bulgular bir arada yorumlandığında, öğretmenlerin derslerinde geleneksel eğitim anlayışının daha görünür olduğu söylenebilir. Buna göre, öğretim ortamını oluşturan işlem ve uygulamalar, kullanılan etkileşim türleri, iletişim sürecinde gelişen roller ve öğretimsel sorunlar boyutlarında kapsayıcı pedagojinin tam olarak benimsenmediği görülmektedir. Buna karşı, öğretmenlerin öğrencilere sundukları desteğin yapısının çeşitlilik ve öğretmenler arasında farklılık gösteriyor olduğu dikkati çekmiştir. Konuşma dilini sadeleştirme, genişletici ve teşhis edici dönütler verme boyutlarıyla iletişim sürecinin uyarlandığı; bireysel ilgilenme, soru ve yönergeleri çeşitlendirme gibi stratejilerin kullanıldığı öğretim süreçlerinde öğrencilerin derse katılımlarının daha yüksek oranda sağlandığı tespit edilmiştir. Bu uyarlamalar her ne kadar çeşitlilik ve öğretmenler arasında farklılıklar gösteriyor olsa da, öğretim ortamının geleneksel yapısından dolayı kapsayıcı eğitim anlayışının görünürlüğünün sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu bulgular, kapsayıcı eğitim anlayışının öğretmenler tarafından pedagojik bir zeminde içselleştirilmemiş olabileceğine işaret etmektedir.

B Öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcılığın yeri ve görünürlüğü ile ilgili bulgular bir arada düşünüldüğünde, öğretmenleri kapsayıcı pedagojiye uygun öğretim pratikleri gerçekleştirme noktasında etkileyen faktörlerin neler olabileceği noktasında merak uyandırıcı sorular doğurmaktadır. İlerleyen sayfalarda öğretmenleri rutin öğretim pratiklerine kapsayıcı pedagojiyi dahil etme noktasında etkileyen faktörlere ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Öğretmenleri Rutin Öğretim Pratiklerine Kapsayıcılığı Dâhil Etme Noktasında Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

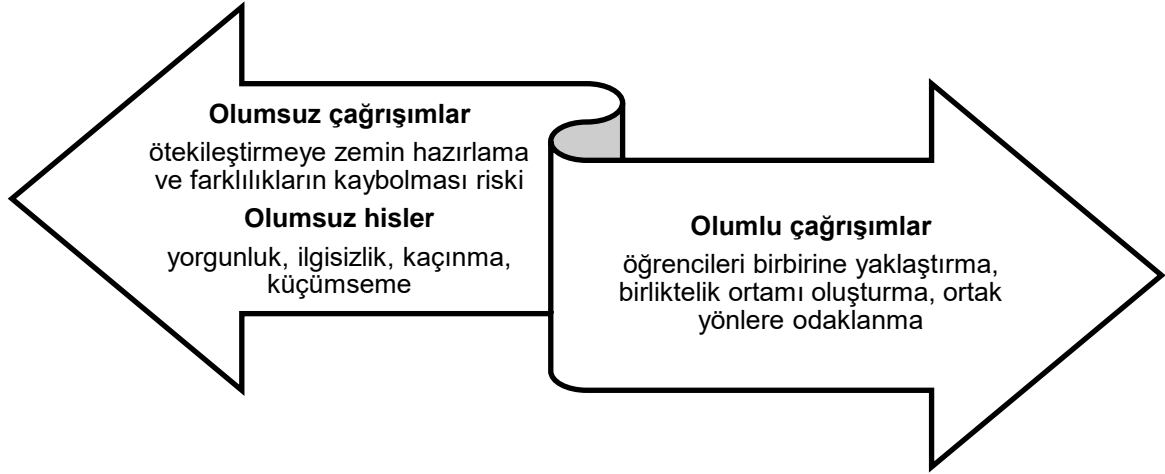
Bu aşamada, öğretmenleri rutin öğretim pratiklerine kapsayıcılığı dâhil etme konusunda etkileyen faktörlere ulaşmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmesi öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamaya başlamadan önceki süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 36 dakika süren bu görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Betimsel analiz için öncelikle 3 boyutlu tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve öğretmenlerin öğretim ortamlarında kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimi desteklemeye yönelik bakış açıları; öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim sürecine dâhil etmeye yönelik mesleki çabaları; kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirmelerini sınırlandıran araçlar ve kuralları tespit etmeye yönelik oluşturulmuştur. Buna göre önceden oluşturulan temalar sırasıyla “Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye bakış açıları”, “Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelindeki mesleki çabaları” ve “Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesini zorlaştıran faktörler”dir. İlgili çerçeveye göre veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Organize edilen bu veriler, ilgili tema başlıkları altında tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagojiye Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye bakış açılarını açıklarken olumlu ve olumsuz çağrışımlara karşılık gelen görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular Şekil 3’te gösterilmektedir.

Şekil 3

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagojiye Bakış Açıkları



Şekil 3 incelendiğinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin kendilerinde uyandırdıkları anlam ile ilgili olarak öğretmenler, “öğrencileri birbirine yaklaştıran” ve “birliktelik” ortamı oluşturan bir yapıya işaret etmektedir. Ancak, ilerleyen konuşmalarda öğretmenler, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim sürecine dâhil etme ve/veya kültürel çeşitlilikler konusuna vurgu yapmanın öğrenciler arasında “ötekileştirmeye” zemin hazırladığını, bu bakış açısının daha çok kültürlerin “ortak yönlerini” vurguladığını ve “farklılıkların kaybolmasına” neden olabileceğini ileri sürmektedir. Ayrıca öğretmenler, kültüre duyarlı etkinliklerin “soru-cevap tekniğiyle” yürütülmesi gerektiğine dair bir algıya sahiplerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmenler arasında gelişen diyalog şöyledir:

Öğretmen C: Kültürlerin aslında birbirlerine ne kadar yakın olabileceğini görmelerini sağlayan bir şeydir aslında.

Öğretmen A ve Öğretmen B: Doğru aslında biz de katılıyoruz bu görüşe.

Öğretmen A: Ya birliktelik oluşur işte sınıfta. Yani o birliktelik bilinci sınıfta, o farklılıklar orada kaybolur ama yapılabilirse.

Öğretmen C ve Öğretmen B: Katılıyoruz.

Öğretmen C: Böyle bunların üstünü sürekli vurgu yapmak ayrıştırıyor da çocukları.

Öğretmen A: (kısık sesle) Evet ötekileştiriyor.

Öğretmen B: (onaylama işareti olarak kafasını sallıyor)

Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelindeki olumlu ve olumsuz çağrışımların yanı sıra, katılımcı öğretmenlerin ilgili pedagoji özelinde olumsuz hisleri olduğuna işaret eden bulgular tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye karşı “ilgisiz” hissetme, bu pedagojiyi öğretimle bütünleştirme fikrinden “kaçınma”, bu fikri öğretimsel hedeflere ulaşılamayacağını ileri sürerek “küçümseme” ve karşılaştıkları diğer zorluklarla mücadele etmeleri nedeniyle “yorgun” hissetme gibi duygulara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konu özelinde aralarında geçen diyalog şöyledir:

Öğretmen A: Bir kere biz bunu uygulayalım desek yani o kadar sorunla uğraşıyoruz ki, buna sıra gelmedi şimdiye kadar (gülümsüyor).

Öğretmen B: (Konuşmaya giriyor) Öyle, yani bir kere bizler de gün içinde çok yoruluyoruz. Laf anlatmak, düzen sağlamak zor. Çok ihtiyaç duymadık bu yaklaşıma açıkçası arkadaşlar, ben öyle düşünüyorum.

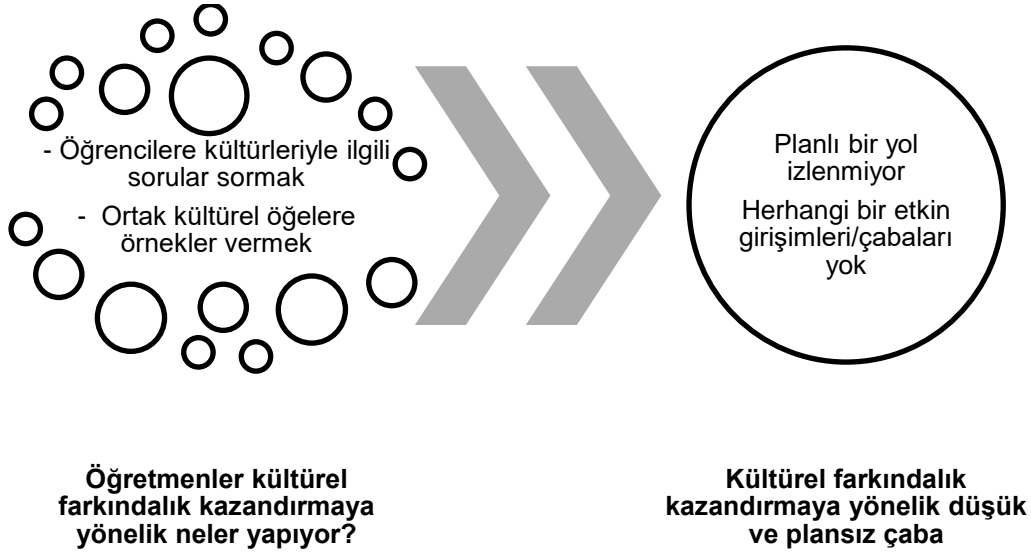
Öğretmen C: Yani, benim için de durum benzer. Şöyle bir şey yapayım demedim ben de önceliklerimiz farklı oldu konuştuk hep bunları.

Öğretmen B: Yani şimdi açık konuşayım. Çok da hani senin istediklerine ulaşılacak mı ben pek umutlu değilim aslına bakarsan. Çünkü çocukların durumunu da biliyorum.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagoji Özelindeki Mesleki Çabalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlere, öğretimsel süreçlerine öğrencilerin kültürel özelliklerini dâhil etmek ve/veya kültürel çeşitlilikler konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik olarak neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular Şekil 4’te gösterilmektedir.

Şekil 4

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagoji Özelindeki Mesleki Çabaları



Şekil 4, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim sürecine dâhil etmek ve/veya kültürel çeşitlilikler konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik çabalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguları göstermektedir. Buna göre öğretmenler genellikle “planlı bir yol izlemediklerini” ve “herhangi bir girişimleri olmadığını” belirtmektedir. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilerle aralarında gerçekleşen sohbetlerde ya da ders sürecinde kendiliğinden gelişen anlarda “öğrencilere kültürleriyle ilgili sorular yönelterek” ya da “ortak kültürel öğelere örnekler vererek” kültürel konulara değinebildiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin, öğretimsel süreçlerine öğrencilerin kültürel özelliklerini dâhil etmek ve/veya kültürel çeşitlilikler konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik girişimlerine dair ifadeler şöyledir:

Öğretmen B: Bilinçli bir şey yapmadık açıkçası ama bilinçsizce yapılan şeyler var.

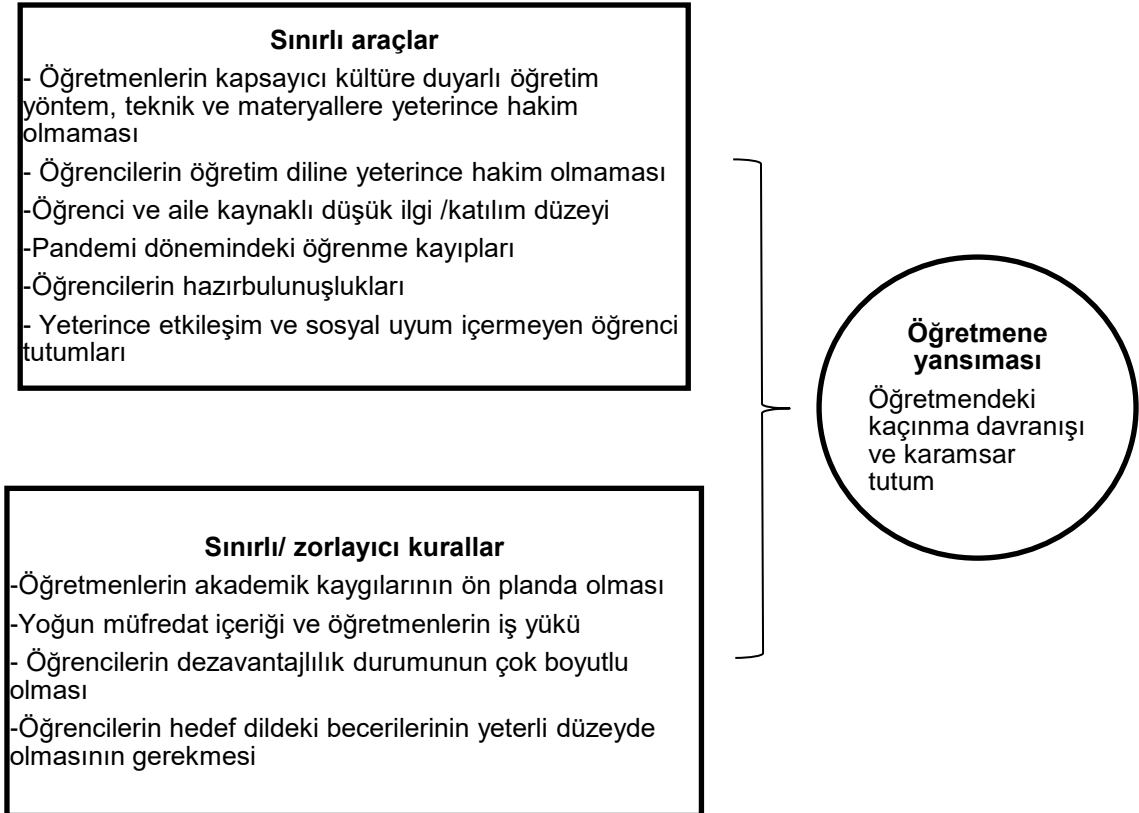
Öğretmen A: Birinin düğünü olacakmış onu söylüyor oradan...ama hani bir etkinlik olsun onları kaynaştırayım şeklinde değil tabi.

Öğretmen C: Ama şey hatırlıyorum ben Sosyal bilgiler dersinde kültürel öğelerimiz konusunda mesela biz şeye vurgu yapmıştık benzer yemeklerin çok olduğuna...

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagojinin Öğretim ile Bütünleştirilmesini Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlere, öğretimsel süreçlerine öğrencilerinin kültürel özelliklerini dâhil etmek ve/veya kültürel çeşitlilikler konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik olarak kendilerini sınırlandırılan araçlar ve kuralların neler olduğuna yönelik sorular sorulmuştur. Buradaki araçlar ve kurallar, araştırmanın kuramsal arka planını oluşturan etkinlik kuramının unsurlarındandır. Buna göre araçlarla ilgili sorular kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesi sürecinin öğrenci nitelikleri, yöntem-teknikler, materyaller, sınıf iklimi ve sosyal atmosfer boyutunda; kurallar ise müfredat, ders saatleri, iş yükü boyutunda değerlendirilmesine yöneliktir. Öğretmenlerin yanıtlarından oluşturulan bulgular Şekil 5'te gösterilmektedir.

Şekil 5

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Pedagojinin Öğretim ile Bütünleştirilmesini Zorlaştıran Faktörler



Şekil 5'te, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirme konusunda öğretmenleri sınırlandıran araçlar ve kurallar özetlenmiştir. Araçlar boyutuyla ilgili olarak öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimi sağlamak için sadece soru-cevap tekniğini kullanabileceklerini, nadir de olsa öğrencilerin kültürlerinden örnekler içeren videolar izletebileceklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirmede kullanabilecekleri yöntem, teknik ve materyaller konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamalarını ve öğrencilerin/ailelerin etkinliklere karşı düşük ilgi düzeyini gerekçe göstererek mevcut imkanlarının öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi geliştirmeye engel olduğunu ifade etmişlerdir. Burada bahsedilen faktörlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesini zorlaştırdığı konusunda öğretmenler arasında gelişen diyalog şöyledir:

Öğretmen A: ... Dil olmadığı için yapabileceğimi düşünmediğim için. ... bir de ilgileri yok ... Bizdeki ailelerde öyle bir ilgi alaka yok yani.

Öğretmen B: Normalde bu etkinlikler soru-cevap şeklinde olmalıdır... mesela görseller videolar falan izletiyoruz ama onu da anlamıyorlar açıkçası. Bu yüzden kısıtlanıyoruz.

Öğretmen A: Evet en fazla video falan izletiyoruz onda da hadi diyelim oradan bir düşün buradan bir şey açarız sonra biz kendimiz çalar kendimiz oynarız. Genelde sınıfta öyle yapıyoruz.

Öğretmen C: Katılıyorum genel olarak ben de.

Hatta öğretmenler, ifade ettikleri bu engelleri yoğun olarak yaşamamanın bir öğretmen için "çok fazla yorucu" olacağını altını çizerek kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirmeyi tercih etmediklerini dile getirmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimi geliştirmek için çabalamak, bir öğretmenin için

yorucu ve aynı zamanda öğrencilerde karşılık bulması zor olan bir girişimdir. Öğretmenlerin araştırmacıyla aralarında geçen ve bu konudaki görüşlerini ifade ettikleri diyalog şöyledir:

Öğretmen A: ... ben şimdi desem bunlara aile toplantılarınızda, bayramlarda neler yaparsınız şöyle böyle küçük bir materyal getirin desem getirmeyecekler.

Araştırmacı: Buna benzer bir etkinliğimiz de var ayrıca

Öğretmen A: Ahh ne güzel ne güzel (umutsuz bir ses tonuyla gülümseyerek.)

Öğretmen B: Ama bu çocukları soru sorduğumuz zaman cevap vermelerini beklemek anlamalarını beklemek bizi yorar açıkçası. O yüzden çok da bu yöntem ve teknikleri kullandığımız söylenemez. ...

Öğretmen B: Mesela bugün bir stajyer kız vardı bugün fen dersi anlattı ...İnan bana sana videoyu çekip atsaydım sen derdin ki tamam hocam ben etkinliklerden vazgeçtim sizle çalışmayayım (Gülüşmeler).

Bunun yanı sıra öğretmenler hem öğrencilerin Covid-19 pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarını hem de hazırbulmuşluk düzeylerini gerekçe göstererek mevcut imkanlarının kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirmede sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Öğretmen A'ya göre, pandemi dönemindeki öğrenme kayıpları nedeniyle öğrencilerin hazırbulmuşluk düzeylerini olumsuz etkilendiğini ve henüz bir sınıf iklimi oluşturamadığını şu ifadelerle dile getirmektedir: "... araya 2 yıl girdi bunlar birinci sınıf kafası böyle sadece büyümüş uzamış 4. Sınıfa giriverdiler... Zaten davranış oluşturmaya çalışıyorduk, sınıf iklimi falan filan ama hop iki sene gitti."

Sınıf iklimi ve sosyal atmosferle ilgili olarak ise Öğretmen A ve Öğretmen B, öğrencileri arasında yeterince etkileşim ve sosyal uyum içermeyen tutumlar gözlemlediklerinden bahsetmektedir. Öğretmenler bu gözlemlerinin özellikle beslenme saatlerinde yaşandığını ve öğrenciler arasındaki bu tutumun kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerigerçekleştirmelerinde önemli bir engel olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen A, öğrencilerin bu tutumunu onlara rol model olarak aşmaya çalıştığını, ancak

bunun faydasız olduğunu belirtmektedir. Öğretmen B ise okul dışındaki hayatlarında aileler arasında ve öğrenciler arasında iletişimin olmamasını ve öğrencilerin birbirini tanımamasını sosyal uyum içermeyen bu tutumların kaynağı olarak görmektedir. Öğretmen C ise, kendi sınıfındaki öğrenciler arasında ötekileştirici ve önyargılı bir tutumla karşılaşmadığını dile getirmektedir. Öğrenciler arasında yeterince etkileşim ve sosyal uyum içermeyen tutumlar konusunda öğretmenler arasında gelişen diyalog şöyledir:

Öğretmen A: ... Ön yargılar. ... mesela herhangi bir yemek, beslenmelerini açıyorlar mesela hepsi diyor ki ... hemen ııy o ne biçim yemek falan ...

Öğretmen C: Yani ben şahsen hiç böyle bir şey yaşamadım yani.

Öğretmen B: Bu beslenme sorunu bizde de var mesela. Bizde genelde ... yemiyorlar getirdikleri yemeklerini. ... Şey demişlerdi aaa bakın ... güzel yemek yapsalardı çöpe atmazlardı bakın onlar bile beğenmiyorlar kendi yemeklerini ... çünkü birbirlerine gidip gelmiyorlar, iletişim yok aralarında dolayısıyla tanımıyorlar birbirlerini.

Kendilerini sınırlandıran araçların yanı sıra öğretmenler kurallar (müfredat, ders saatleri, iş yükü) boyutuyla ilgili olarak, Türkiye'deki COVID-19 pandemisiyle birlikte öğrencilerin eğitimden geri kaldıklarını; bu nedenle özellikle içinde buldukları bu süreçte bir öğretmenin akademik kaygıların ön planda olması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle Öğretmen C, akademik kaygılarının ön planda olduğunu, müfredat içeriğinin ve iş yükünün fazla olduğunu şu ifadelerle vurgulamıştır:

Öğretmen C: Ya hocam bu gerçekten farklı bir etkinlik yapmak şu anda yani arkadaşlar ben kendi adıma zorlanıyorum yani zaten bu çocuklar çevrimiçi eğitim sürecine katılamadılar. ... Çocuklar çok gerideler. Bizim Türk öğrenciler de geride. Telafi yapma fırsatı bulamadık. Yani sınavlar şunlar bunlar üst üste geldi yani ben kendi adıma sınıfta şey hani çok da bunları düşünecek şeyi aştım yani...

Öğretmen A ve Öğretmen B ise, gündemin sadece göçmen öğrenciler olmasından şikayetçi olduklarını; buldukları konum gereği bütün öğrencilerinin dezavantajlılığı çok

boyutlu yaşayabildiklerini; kültürel hassasiyet içirme konusunun 4. sınıf düzeyinde öncelikli olmadığını dile getirmektedir. Ayrıca öğretmenler, ifade ettikleri bu faktörleri de gerekçe göstererek kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirmeye ihtiyaç duymadıklarını vurgulamaktadır. Konuyla ilgili olarak öğretmenler ve araştırmacı arasında gelişen diyalog şöyledir:

Öğretmen B: Gündemimiz hep yani ben hemen Öğretmen C'nin lafına gireyim, (ev sahibi toplum mensubu) öğrencilere yönelik yapabileceğimiz hiç bir şey yok.

Öğretmen C: ... Aman biz ne yapalım da bu çocukları entegre edelim aman ne yapalım diye düşünmüyorum şahsen. Ama 4. Sınıf olmamdan da kaynaklı olabilir siz bu çalışmanızı 1. Sınıftayken yapıyor olsaydınız farklı şeyler konuşuyor olurduk...

Öğretmen B: Müfredat var zaten.

Araştırmacı: Anladığım kadarıyla çocukların pandemi durumu nedeniyle uzaktan eğitime dahil olamamaları, geri kalmaları, yetiştirmeniz gereken müfredat ve iş yükleriniz karşısında bu tarz etkinlikler tasarlamak uygulamak sizler için hayalî bir şey olarak kalıyor.

Öğretmen A: Öyle bir ihtiyacımız yok!

Bu bölümde “Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye bakış açıları”, “Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelindeki mesleki çabaları” ve “Kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesini zorlaştıran faktörler” ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bir arada düşünüldüğünde öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye karşı kavram yanılgılarının olabileceğine işaret eden; konu hakkında çoğunlukla olumsuz olarak ifade edilebilecek görüşlere sahip oldukları öngörülebilir. Özellikle öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmaması, aile ilgisizliği, akademik kaygılar, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem, teknik ve materyallerle ilgili bilgilerindeki eksiklikler öğretmenleri rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı

pedagojiyi benimseme noktasında olumsuz etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir. Bu faktörlerle ilişkili olarak öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun etkinlikler gerçekleştirmekten kaçındıkları ya da bu etkinliklerin uygulanabilir ve faydalı olması hususunda umutsuz oldukları dikkati çekmiştir.

Öğretmenleri rutin öğretim pratiklerine kapsayıcılığı dâhil etme noktasında etkileyen faktörlere ilişkin bulgular bir arada düşünüldüğünde, öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı pedagojik hedeflere erişme durumlarına yönelik yüklemeleri konusunda merak uyandırıcı sorular doğurmaktadır. Bu kapsamda, ilerleyen sayfalarda öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları yüklemelere yönelik bulgulara yer verilecektir.

Öğretmenlerin Rutin Öğretim Pratiklerinde Kapsayıcı Pedagojik Hedeflere Erişme Durumlarına Yönelik Yüklemelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu aşamada, öğretmenlerin rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları yüklemelere yönelik bulgulara ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda her bir öğretmenle araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamaya başlamadan önceki süreçlerinde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerdeki sorular yükleme kuramının boyutları (içsel-dışsal, kalıcı-geçici, kontrol edilebilir-kontrol edilemez) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşmelerde ilk olarak öğretmenlere, sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğini (kültürel ve bireysel özellikler) dikkate alarak kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun öğretim süreçleri tasarlama ve yürütme konusunda kendilerini ne derece başarılı/yetkin hissettikleri sorulmuştur. Ardından öğretmenlere başarılı/yetkin ve daha az başarılı/yetkin hissettiklerini düşündükleri yönlerinin neler olduğu ve bunun sebeplerini açıklayacakları sorular yöneltmiştir.

Yaklaşık olarak bir buçuk saatlik görüşme kaydından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz için öncelikle yükleme kuramı dikkate alınarak tematik bir çerçeve ve kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre temalar “Öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji özelinde yeterince başarılı hissetmedikleri alanlarla ilgili yüklemeleri” ve “Öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji özelinde yeterince başarılı hissettikleri alanlarla ilgili yüklemeleri” şeklinde ifade edilmiştir. Kategoriler ise, yükleme kuramının öngördüğü “içsel-dışsal”, “kalıcı-geçici”; “kontrol edilebilir-kontrol edilemez” boyutları tespit etmeye yönelik oluşturulmuştur. Ardından, öğretmenlerin görüşleri kodlama ile analiz edilmiştir. İlgili kodlar, önceden belirlenmiş kategoriler ve temalar altında, öğretmenlerin söylemleri dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Yapılan gruplamalar sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji özelindeki öğretimsel hedeflere erişme konusunda kendilerini başarılı ve daha az başarılı hissettiklerini düşündükleri hususlarla ilgili yaptıkları yüklemeler tablolaştırılmıştır. Organize edilen bu veriler, her bir öğretmen için ilgili tema başlıkları altında tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmen A'nın Kapsayıcı Pedagojik Hedeflere Erişme Durumlarına Yönelik Yüklemelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmen A, “Ben başarıya gittiğimi, başarılı olduğumu düşünmüyorum. ... Kendime 2 puan veririm.” diyerek kendini yeterince başarılı hissetmediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Yeterince başarılı hissetmediğini düşündüğü boyutların ise “kapsayıcılık özelinde yöntem-teknik bilgisi” ve “kapsayıcılık özelinde öğretimsel hedeflere ulaşma” olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen A'nın, ifade ettiği hususlarda daha az yetkin hissetmesinin nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur. Öğretmen A'nın kapsayıcı pedagoji özelinde daha az yetkin hissettiği alanlarla ilgili yüklemeleri, karşılık geldiği kategori altında“✓” sembolü ile işaretlenmiştir.

Tablo 14**Öğretmen A'nın Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissetmediği Alanlarla İlgili Yüklemeleri**

Kodlar	Alt kategori	Kategoriler						
		İçsel	Dışsal	Kalıcı	Geçici	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez	
Öğretmenin (Kendisinin);								
• Pedagojik bilgi	Mesleki Yeterlikleri							
• Pedagojik alan bilgisi		✓			✓		✓	
• Heterojen sınıf yönetimi								
• Türkçe öğretimi								
Öğrencinin;								
• Öğrenme düzeyi	Heterojen Grupla Çalışma		✓		✓		✓	
• Dil bilme düzeyi								
• Öğrenme ihtiyaçları								
Öğrencinin;								
• Anlama yetisi	Öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmaması		✓		✓		✓	
• Anlatma yetisi								
Ailenin;								
• Çocuğa ilgi düzeyi	Öğrencinin Ailesel Özellikleri							
• Yaşam ortamı/kültürü			✓	✓			✓	
• Uyuma karşı direnç göstermesi								
• İşbirliğine kapalılık durumu								
• Sosyo-ekonomik düzeyi								

Tablo 14'e göre Öğretmen A yeterince başarılı hissetmeme nedenlerini öğrenme düzeyi açısından heterojen grupla çalışma, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmaması, öğrencilerin ailesel özellikleri gibi dışsal faktörlerle ve mesleki yeterliklerine işaret eden içsel faktörlerle açıklamaktadır. Burada, dışsal yüklemelerin içsel yüklemelere kıyasla daha çok çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmiştir. Öğretmen A durağanlık-değişkenlik boyutuyla ilgili olarak başarı durumunun zaman içinde öğrencilerdeki dil seviyelerindeki farkın ortadan kalkması koşuluyla değişebileceğini ifade etmekle birlikte aile faktörünün bu

değişim karşısında büyük bir direnç olabileceği görüşündedir. Öğretmen A'nın, ailelerin işbirliğine açık olmadıkları ve sosyal uyum konusunda direnç gösterdikleri müddetçe öğrencilerin dil seviyelerinin yeterli düzeyde gelişmeyeceği görüşüne yönelik ifadeleri şöyledir:

Zaten dil engelimiz var o olmasa bile zaten aileler iş birliğine açık değiller en azından kendi velilerimden yola çıkarak söylüyorum ben bunu. ... Bu durum 7 yıldır sürüyor değişmeyecek gibi. Ama ne olsa değişir (düşünüyor), bu değişmez. Buraya uyum sağlamak isterlerse, burada bir hayat kuracağız uyum sağlamalıyız derlerse bu belki düzelir. Aslında Türkiye'den gitmeyeceklerini biliyorlar gitmek de istemiyorlar. Suriye'deki hayatlarını burada yaşamak istiyorlar. Bence bu durum değişmez böyle bir çabaları istekleri yok çünkü.

Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutunda ise; Öğretmen A yeterince başarılı imamasının nedenlerini kendi kontrolü dışında geliştiğini düşündüğü faktörlerle açıklamıştır. Burada özellikle öğrencilerin dil seviyelerindeki farklılıkların kök neden olduğunu, diğer bütün nedenlerin bunun etrafında şekillendiğini vurgulamıştır.

Öğretmenin kontrolü dışında her şey bence dil bilmedikleri için. Yani şunu yapsaydım daha başarılı olabilirdim diyebileceğim bir şey yok... Dil öğrendikleri anda bu geçecektir... Dil öğrenmezlerse bu böyle kalır öğrenirlerse geçecektir. Sadece dil sorunuyla bağlantılı tüm sorunlar diye düşünüyorum.

Öğretmen A'nın yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların kendi kontrolünde değişmeyeceğini ifade etmesi, onun özellikle kapsayıcılık özelinde yöntem-tekniğini geliştirme ve öğretimsel hedeflere ulaşma konusunda daha az sorumluluk hissetme ve daha az güdülenme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda Öğretmen A'nın sahip olduğu mesleki yeterlikler, heterojen grupla çalışmanın getirdiği zorluklar, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamaları ve aile özellikleriyle bağlantılı hususlarda yaşanan zorlukları kendi kontrolü dışında şekillenen faktörler olarak görme eğiliminde olduğu öngörülmektedir. Bu bulgu, öğretmen A'nın zorluklar karşısında

bilinçli ve sistematik bir çaba sergileme ihtimalinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Çünkü, yükleme kuramına göre daha az başarılı oldukları alanları dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlerle açıklayan bireylerin, gelecekte o iş ve görevle ilgili olarak düşük sorumluluk, motivasyon ve çaba sergileme eğiliminde olduğu öngörülmektedir. Nitekim Öğretmen A görüşlerinde aile faktörü ve öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamasıyla ilgili yaşadığı zorluklar konusunun kendi sorumluluğu dışında olduğunu ve bu nedenle zaman zaman umutsuzluğa kapılıp çabalamayı bıraktığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“...Yani akademik olarak dil engeli çok önemli ama sosyal anlamda uyum için aile faktörüne bağlı bu öğretmenden ziyade... Ben bunların öğrenemeyeceklerini düşünüyorum... Bazen yaşadığım karamsarlık ara ara çabamı anlık durduruyor ama sonlandırmıyor. ... Ama tabi umutsuzluk beni yavaşlatıyor.”

Özetle Öğretmen A, kapsayıcılık özelinde “yöntem-teknik bilgisi” ve “öğretimsel hedeflere ulaşma” noktasında daha az yetkin hissettiğini vurgulayarak heterojen öğrenci grubuyla çalışıyor olmayı, öğrenci kaynaklı dil engelini, öğrencinin ailesel özelliklerini ve mesleki yeterliklerini yeterince başarılı olmamasının nedenleri olarak görmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamasının kök neden olarak görmekle birlikte öğrencilerin ailesel özelliklerini de değişime dirençli bir faktör olarak değerlendirmektedir. Öğretmen A'nın, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedensel açıklamaları genel çerçevede dışsal, geçici ve kontrol edilemez faktörlerden oluşmaktadır. Burada dikkat çeken husus, Öğretmen A'nın mesleki yeterliklerini kendi kontrolü dışında olan bir faktör olarak görmesidir. Bulgular bir arada düşünüldüğünde, yükleme kuramının da savunduğu üzere Öğretmen A'nın başarıya ulaşma konusunda azalan motivasyona ve başarıya ilişkin azalan beklentiye sahip olduğu; umutsuzluk ve karamsarlık yaşadığı söylenebilir.

Yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların yanı sıra Öğretmen A, bazı konularda başarılı hissettiğini de dile getirmiştir. Buna göre, öğrencilerin “duygusal

gelişimlerini destekleme”, “uyum süreçlerini (okul-sınıf kuralları özelinde) kolaylaştırma”, “sanatsal etkinlikler yürütme” ve “öğrencilerle olumlu iletişim kurabilme” noktasında görece başarılı olduğunu düşündüğünü şu ifadelerle belirtmiştir: “Ben başarıya gittiğimi, başarılı olduğumu düşünmüyorum. ... Kendime 2 puan veririm. Ama yani çocukların herhalde duygusal gelişimlerine faydam olmuştur. Belki alışma süreçlerine belki buraya ait hissetmelerine katkı olmuş olabilir. Bu noktada başarılarım olabilir.” Öğretmen A'nın, ifade ettiği boyutlardaki başarılarını hangi nedenlerle açıkladığı ise Tablo 15'te sunulmuştur. Buna göre Öğretmen A'nın kapsayıcı pedagoji özelinde başarılı hissettiği alanlarla ilgili yüklemeleri, karşılık geldiği kategori altında “✓” sembolü ile işaretlenmiştir.

Tablo 15

Öğretmen A'nın Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissettiği Alanlarla İlgili Yüklemeleri

Kodlar	Alt kategori	Kategoriler						
		İçsel	Dışsal	Kalıcı	Geçici	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez	
Öğretmenin (kendisinin);								
• Bakış açısı	Sosyo demografik özellikler	✓		✓		✓		
• Yaşam tarzı								
• Aldığı eğitim								
Öğretmenin (kendisinin);								
• Empati becerisi	İletişim becerisi	✓		✓		✓		
• Çocuklara yaklaşım								
• Çözüm odaklılık								
Öğretmenin (kendisinin);								
• Mesleki kıdemi	Tecrübe							
• Mesleki deneyimi		✓		✓		✓		
• Olgunlaşma								
• Kabullenme								
Öğretmenler arası;								
• İşbirliği	Öğretmenler arası paylaşım		✓	✓		✓		
• Bilgi alışverişi								

Tablo 15'e göre, Öğretmen A başarılarıyla ilgili nedenleri kendisiyle ilgili olduğunu düşündüğü sosyo-demografik özellikler, iletişim becerisi, tecrübe gibi içsel faktörlerle ve öğretmenler arası paylaşımına işaret eden dışsal faktörlerle açıklamıştır. Burada, başarılarla yapılan içsel yüklemelerin dışsal yüklemelere kıyasla daha çok çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmiştir. Öğretmen A, durağanlık-değişkenlik boyutuyla ilgili olarak yükleme nedenlerinin kalıcı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutunda ise nedenlerin kendi kontrolünde olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen A, vurguladığı içsel ve dışsal faktörlerin kendi kontrolleri dâhilinde şekillenebileceğine yönelik bir inanç sistemine sahiptir. Bu bulgu, Öğretmen A'nın öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleme, uyum süreçlerini (okul-sınıf kuralları özelinde) kolaylaştırma, sanatsal etkinlikler yürütme ve öğrencilerle olumlu iletişim kurabilme noktasında daha çok zaman harcadığını ve güdülenmiş olduğunu bize göstermektedir. Bu bulgular Öğretmen A'nın yine bu alanlarla ilgili olarak kendisine güç ve sorumluluklar yüklediği şekilde yorumlanabilir. Bu güç ve sorumluluklarının kaynağının da sosyo-demografik özellikleri, iletişim becerisi, tecrübesi ve öğretmenler arası paylaşım olduğu öngörülebilir.

Öğretmen B'nin Kapsayıcı Pedagojik Hedeflere Erişme Durumlarına Yönelik Yüklemelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmen B, “Ben kendime 3 verirdim açık konuşmak gerekirse. Çünkü o kadar hazırlandığımı, o kadar bireysel planlama yaptığımı düşünmüyorum, yapmıyorum. Yapamıyorum daha doğrusu.” diyerek yeterince başarılı hissetmediğini düşündüğünü vurgulamaktadır. Yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların ise kapsayıcılık özelinde “öğretimi planlama” ve “ öğretime hazır olma” konularında olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen B'nin, ifade ettiği bu boyutlarda yeterince başarılı hissetmeme nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 16'da sunulmuştur. Buna göre Öğretmen B'nin kapsayıcı pedagoji özelinde yeterince başarılı hissetmediğini düşündüğü boyutlarla ilgili yüklemeleri, karşılık geldiği kategori altında “✓” sembolü ile işaretlenmiştir.

Tablo 16

Öğretmen B'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissetmediği Alanlarla İlgili Yüklemeleri

Kodlar	Alt kategori	Kategoriler					
		İçsel	Dışsal	Kalıcı	Geçici	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez
Öğretmenin (kendisinin)							
• Planlama yapmaması	Çaba						
• Kendini yenilememesi		✓			✓		✓
Öğrencinin;							
• Öğrenme düzeyi	Heterojen grupla çalışma		✓		✓		✓
• Karakter yapısı							
Öğrencinin;							
• Anlama yetisi	Öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmaması		✓		✓		✓
• Anlatma yetisi							
Eğitim sistemindeki;							
• Sınıf mevcudu	Sistemsel sorunlar						
• Yabancı öğrenci sayısı			✓		✓		✓
• Uyum sınıfı işleyişi							

Tablo 16'ya göre Öğretmen B, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedenleri öğrenme düzeyi bakımında heterojen grupla çalışma, öğrenci kaynaklı dil engeli, sistemsel sorunlar gibi dışsal faktörlerle ve çabaya işaret eden içsel faktörlerle açıklamıştır. Burada, başarısızlıklara yapılan dışsal yüklemelerin içsel yüklemelere kıyasla daha çok çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmiştir. Öğretmen B durağanlık-değişkenlik boyutuyla ilgili olarak öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamaları nedeniyle değişimin mümkün olmayacağı şu şekilde ifade etmektedir: "...Zaten Türk öğrencilerim bile kendilerini ifade edemezken mesela bir ödev söylüyorum beni birkaç kişi doğru algılamış yapabilmiş. Benim bunu Suriyeli öğrencilerden beklemem çok hayalî bir şey olur. İmkânsız zaten..."

Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutunda ise Öğretmen B, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedenlerin kendi kontrolü dışında geliştiğini ifade etmiştir. Burada dikkat çeken bulgu çaba faktörünün kontrol edilebilir bir faktör olmasına

karşın Öğretmen B tarafından kontrol edilemez olarak algılanmasıdır. Yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlar hususunda Öğretmen B'nin hem içsel hem de dışsal faktörlerin, kendi kontrolü dışında geliştiğini ifade etmesi, onun özellikle öğretimi planlama ve öğretime hazır olma konusunda daha az sorumluluk hissetme ve daha az güdülenme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Çünkü, yükleme kuramına göre başarısızlıkları dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlerle açıklayan bireylerin, gelecekte o iş ve görevle ilgili olarak düşük sorumluluk, motivasyon ve çaba sergileme eğiliminde olduğu öngörülmektedir. Nitekim Öğretmen B görüşlerinde pek çok kez zorluklarla mücadele etme noktasında motivasyonunun düşük olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “Artık mücadeleyi de bıraktım açıkçası... Benim yapabilecek bir şeyim yok... Benim bunu Suriyeli öğrencilerden beklemem çok hayali bir şey olur. İmkânsız zaten. Diyorum ki mesela soy ismin nereden geldi? Çocuk bunu ifade edemiyor ki. Kültüre duyarlı nasıl olsun bilmiyorum...”

Özetle Öğretmen B, kapsayıcılık özelinde “öğretimi planlama” ve “öğretime hazır olma” noktasında daha az yetkin hissettiğini vurgulayarak heterojen öğrenci grubuyla çalışıyor olmayı, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamasını, sistemsel sorunları ve kendi çabasını başarısızlığının nedenleri olarak görmektedir. Ayrıca, öğretmen B, sistemsel engelleri en önemli kök nedenler olarak görmekte; bununla birlikte öğrenci kaynaklı dil engelini de değişime dirençli bir faktör olarak değerlendirmektedir. Öğretmen B'nin, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedensel açıklamaların yükleme boyutları ise genel çerçevede dışsal, geçici ve kontrol edilemez faktörlerden oluşmaktadır. Burada dikkat çeken husus, Öğretmen B'nin çaba faktörünü kendi kontrolü dışında olan bir faktör olarak görmesidir. Bulgular bir arada düşünüldüğünde, Öğretmen B'nin kapsayıcılık özelinde azalan motivasyona ve beklentiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen B'nin, kapsayıcı etkinliklere karşı umutsuzluk ve karamsarlık içeren görüşleri konusundaki ifadeleri şöyledir:

... Böyle farklı şeyler beklemek beni de yorar öğrenciyi de yorar açıkçası. O yüzden çok da şeyin içine giremiyorum hani şöyle bir etkinlik yapayım da çocuklar daha çok

açılsın. Yani böyle bir şey yok yani yapabileceğimiz şey çocuklara okuma yazma öğretmek, okuduğunu yavaş yavaş anlamasını sağlamak...

Yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların yanı sıra Öğretmen B, bazı konularda başarılı hissettiğini de dile getirmiştir. Buna göre Öğretmen B, kapsayıcılık özelinde “çocuklara yaklaşım” ve “çocukları benimseme” boyutlarında görece başarılı hissettiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “... benim en sevdiğim özelliğim yani onlara kızmıyorum, benimsemeye çalışıyorum, sevecen yaklaştırmaya çalışıyorum, onlara canım cicim diye konuşmaya çalışıyorum ki beni sevsinler benimsesinler ki bir şeyler yapabilsinler.” Öğretmen B’nin, ifade ettiği boyutlarda görece başarılı hissetme nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur. Buna göre Öğretmen B’nin kapsayıcı pedagoji özelinde başarılı olduğunu düşündüğü boyutlarla ilgili yüklemeleri, karşılık geldiği kategori altında “✓” sembolü ile işaretlenmiştir.

Tablo 17

Öğretmen B’nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissettiği Alanlarla İlgili Yüklemeleri

Kodlar	Alt kategori	Kategoriler					
		İçsel	Dışsal	Kalıcı	Geçici	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez
Öğretmenin (kendisinin);							
• Empati becerisi	İletişim becerisi						
• Çocuklara yaklaşımı		✓		✓		✓	
• Koşulsuz kabul/sevgi							
Öğretmenin (kendisinin);							
• İşini sevmesi	Duygusal düşünme						
• Çocukların başarısından mutlu olması		✓		✓		✓	
• Annelik duygusu							
• Çocuk sevgisi							

Tablo 17'ye göre, Öğretmen B başarılarıyla ilgili nedenleri iletişim becerisi ve duygusal düşünme gibi içsel faktörlerle açıklamıştır. Burada, başarılarla yapılan yüklemelerin tamamının içsel boyutta olması dikkati çekmiştir. Öğretmen B, durağanlık-değişkenlik boyutuyla ilgili olarak ise yükleme nedenlerinin kalıcı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutunda nedenlerin kendi kontrolünde olduğunu düşündüğünü “Kesinlikle benim kontrolümde olan şeyler bunlar... Kalıcı kesinlikle kalıcı.” sözleriyle ifade etmektedir. Bu bulgu dikkate alındığında, Öğretmen B'nin öğrencilere yaklaşımı ve onları benimseme noktasında daha çok zaman harcadığını ve güdülenmiş olduğu; kendisine sorumluluklar yüklediği öngörülebilir.

Öğretmen C'nin Kapsayıcı Pedagojik Hedeflere Erişme Durumlarına Yönelik Yüklemelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmen C, “3 puan vereyim kendime.” demiş ve kapsayıcılık özelinde “öğretimi planlama” ve “ zaman yönetimi” konusunda yeterince başarılı olmadığını düşündüğünü dile getirmiştir. Öğretmen C'nin kapsayıcılık özelinde yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili görüşleri şöyledir:

Planlamayla ilgili eksiğim olduğunu düşünürüm hep... Planlama evet yani bu aslında zor bir iş çünkü planlama teorik bir iştir. Pratikte her zaman tam karşılığını bulamayabilir yani ya da sizin tasarladığınız gibi süreç yürümeyebilir. Çoğunlukla da öyle olur yani. Başka mesela zaman kullanımı anlamında da mesela sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum.

Öğretmen C'nin, ifade ettiği boyutlarda yeterince başarılı olmadığını düşünme nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 18'de sunulmuştur. Buna göre Öğretmen C'nin kapsayıcı pedagoji özelinde yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili yüklemeleri, karşılık geldiği kategori altında “✓” sembolü ile işaretlenmiştir.

Tablo 18

Öğretmen C'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissetmediği Alanlarla İlgili Yüklemeleri

Kodlar	Alt kategori	Kategoriler						
		İçsel	Dışsal	Kalıcı	Geçici	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez	
Öğrencilerin;								
• Öğrenme düzeyleri	Heterojen grupla		✓	✓				✓
• Görev zorluğu	çalışma							
Öğrencilerin;	Öğrencilerin							
• Anlama yetisi	öğretim diline		✓	✓				✓
• Anlatma yetisi	yeterince hakim olmaması							
Eğitim sisteminde;								
• Sınıf ikliminin oluşmaması	Sistemsel							
• Kısıtlı zaman	sorunlar		✓	✓				
• Desteklenme ihtiyacı								✓
• Uyum sınıfı işleyişi								

Tablo 18'e göre Öğretmen C, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedenleri öğrenme düzeyleri bakımında heterojen grupla çalışma, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmaması, sistemsel sorunlar gibi dışsal faktörlerle açıklamıştır. Burada, başarısızlıklara yapılan yüklemelerin tamamının dışsal faktörler olduğu görülmektedir. Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutunda ise Öğretmen C, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedenlerin büyük resimde kendi kontrolü dışında geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmen C'nin, kapsayıcılık özelinde başarı durumunun sadece öğretmene bağlı olarak değişemeyeceği; eğitimdeki tüm paydaşların rol ve sorumluluklarının eşit olması gerektiği konusundaki görüşüne dair ifadeleri şöyledir:

Tabi ki öğretmenin kontrolünde olan şeyler vardır öğretmenin etkisi sıfırdır demiyorum. Yani mutlaka her öğretmen her öğrencisine mutlaka bir şeyler kazandırır ama buradaki hikâye sadece öğretmenle çözülecek gibi durmuyor. Gerçekten sorunlar çok fazla bunların hepsini bizim çözmemiz imkânsız öyle bir şey

yok. Öğretmenin tek başına çözebileceği bir şey değil. Normal eğitim sistemi olsa göçmen çocukları bir tarafa bırakın her şey normal akışında seyretse bile bir öğretmen bu işin sadece bir ayağı. Bu işin veli, öğrenci, idare ayağı var. Sadece bir öğretmen normal sistemde de tek bir şey yapmaz ki. İyi ya da kötü her öğrencide bir iz bırakır yani bir öğretmen...

Öğretmen C başarı durumunun sadece öğretmene bağlı olarak değişemeyeceğini, diğer paydaşlara düşen rollerin yerine getirilmesi koşuluyla değişebileceğini ifade etmekle birlikte durağanlık-değişkenlik boyutuyla ilgili olarak sistemsel sorunların bu değişim karşısında bir direnç oluşturacağı görüşündedir. Öğretmen C, özellikle uyum sınıfı sisteminin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini, öğrencilerin kendi sınıflarından ayrılmalarının sınıf iklimini olumsuz etkilediğini şu sözlerle ifade etmektedir:

1. Sınıftan almış olsaydım, uyum sınıflarına gitme gelme olmasaydı o zaman durum çok daha farklı olurdu. Kendime notum da farklı olabilirdi. Ha bu değişebilir mi bunu da süreç gösterir. Tabi ki değişebilir ama çok da kolay görünmüyor yani şu aşamada öyle.

Bunun yanı sıra öğretmen C görüşlerinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri planlama ve uygulamaya zaman ayıramadığını, öğrencilerin pandemi sürecindeki öğrenme kayıplarını telafi etmenin önceliği olduğunu dile getirmektedir:

“Şu an için çok fazla ne yazık ki zaman ayıramıyoruz bu tür şeylere. Hatta diğer birçok derslere de vakit ayıramıyoruz ne yazık ki çünkü gerçekten çocuklarda çok fazla eksikler var işte o telafi çalışması yapacak zaman yok ve çocukların da aşırı şekilde mihver derslerle alakalı telafiye ihtiyaçları var. O yüzden de çok fazla bu tarz etkinlikler zor.”

Özetle, Öğretmen C, kapsayıcılık özelinde “öğretimi planlama” ve “zaman yönetimi” noktasında daha az yetkin hissettiğini vurgulayarak öğrenme düzeyi bakımından heterojen öğrenci grubuyla çalışıyor olmayı, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamalarını

ve sistemsel sorunları yeterince başarılı hissetmeme nedenleri olarak görmektedir. Öğretmen C'nin, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutlarla ilgili nedensel açıklamalarının yükleme boyutları ise genel çerçevede dışsal ve kontrol edilemez faktörlerden oluşmaktadır. Bulgular bir arada düşünüldüğünde, Öğretmen C'nin öğretimi kapsayıcılık özelinde planlama konusunda azalan motivasyona sahip olduğu söylenebilir.

Yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların yanı sıra Öğretmen C, öğretimi kapsayıcılık özelinde uygulama konusunda başarılı hissettiğini de dile getirmiştir. Öğretmen C'nin, ifade ettiği boyutlarda daha başarılı olduğunu düşünme nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 19'da sunulmuştur. Buna göre Öğretmen C'nin kapsayıcı pedagoji özelinde başarılı olduğunu düşündüğü boyutlarla ilgili yüklemeleri, karşılık geldiği kategori altında “✓” sembolü ile işaretlenmiştir.

Tablo 19

Öğretmen C'nin Kapsayıcı Pedagoji Özelinde Yeterince Başarılı Hissettiği Alanlarla İlgili Yüklemeleri

Kodlar	Alt kategori	Kategoriler						
		İçsel	Dışsal	Kalıcı	Geçici	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez	
Öğretmenin (Kendisinin);								
• Mesleğe bakış açısı	Bakış açısı							
• Çocuğa bakış açısı		✓		✓		✓		
Öğrencileri sürece;								
• Dahil etmek	Öğretim becerisi							
• Güdölemek	(Katılımı sağlama hususunda)	✓		✓		✓		
• Görev vermek								

Tablo 19'a göre Öğretmen C, başarısının nedenlerini kapsayıcılık özelinde sahip olduğu “bakış açısı” ve “öğrenci katılımını sağlama” olarak ifade etmektedir: “Olabildiğince çocukları göçmen çocukları özellikle derse etkinliğe katmak, yapabilecekleri kadar etkinliklerde bir şekilde onlara da görev vermek,olabildiğince katılmalarını sağlamak, onları

cesaretlendirmek. Yani, sabırlı olmak konusunda etkiliyor beni çünkü kolay bir süreç yürütmüyoruz yani.” Burada, başarılarla yapılan yüklemelerin tamamının içsel boyutta olması dikkati çekmektedir. Öğretmen C, durağanlık-değişkenlik boyutuyla ilgili olarak ise yükleme nedenlerinin kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutunda nedenlerin kendi kontrolünde olduğunu “Tamamen kendi kontrolümde edindiğim bir şey bu. O bakış açısı falan bendeki kalıcı olacaktır yani...” diyerek ifade etmektedir. Bulgular, Öğretmen C'nin öğretim sürecini kapsayıcılık özelinde yürütme noktasında daha çok çaba gösterdiğini ve güdülenmiş olduğunu bize göstermektedir. Öğretmen C'nin yine kapsayıcı bakış açısına sahip olma konusunda kendisine güç ve sorumluluklar yüklediği görülmektedir. Bu güç ve sorumluluklarının kaynağının da sahip olduğu bakış açısı ve katılımı sağlama noktasındaki öğretim becerisi olduğu görülmektedir.

Bulgular bir arada yorumlandığında, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme konusundaki pedagojik hedeflere erişme durumlarına yaptıkları yüklemelerin genel hatlarıyla birbirine benzeyen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, konu alanı özelinde kendilerini başarısız hissetmeye daha yakınlardır. Öğretmenler yeterince başarılı olmadıklarını düşündükleri boyutlarda ise dışsal ve kontrol edilemez faktörlerin etkili olduğunu düşünmektedirler. Her bir öğretmen, öğrenme düzeyi açısından heterojen grupla çalışma, öğrencilerin öğretim dilini yeterince hâkim olmaması ve sistemsal sorunlar gibi faktörleri yeterince başarılı hissetmeme nedenleri olarak görmektedir. Bunun dışında öğrencinin ailesel özellikleri, öğretmenin çabası ve yeterlikleri de kapsayıcılık özelindeki hedeflere erişilmesini engellemesi açısından dile getirilen faktörler arasındadır. Burada dikkat çeken bulgu, öğrenme düzeyi açısından heterojen grupla çalışma ve öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmaması gibi faktörlerin öğretmenler tarafından kontrol edilemez olarak algılanmasıdır. Hâlbuki öğretimsel açıdan ele alınabilen bu faktörler, öğretmenin sahip olduğu yeterlikleri işe koşarak bilinçli ve sistematik bir çaba sergilemeleri durumunda kendi içinde

değiştirilebilir/kontrol edilebilir unsurları içinde barındırmaktadır. Benzer şekilde mesleki yeterlikler ve çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir faktörler, kapsayıcılık özelinde pedagojik hedeflere erişme konusunda öğretmenler tarafından dışsal ve kontrol edilemez olarak görülmektedir. Dikkat çeken diğer bir bulgu ise öğretmenlerin kapsayıcılık özelindeki sistemsel sorunlar, öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmaması ve aile özellikleri olarak ifade edilen faktörlerin olumsuz etkilerini makro düzeyde hissettiklerini dile getirmeleridir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim süreçleri yürütmeyi önceliği olmayan, “ütopik” birer iş yükü olarak yorumladıkları görülmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin rutin öğretim pratikleri dikkate alınarak kapsayıcı pedagoji özelindeki mesleki gelişim ihtiyaçlarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda “Sınıf öğretmenlerinin gözlemlenen rutin öğretim pratiklerine ve görüşlerine göre, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik ulaşılan bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bunun için öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve öğretmenlerin rutin derslerine yönelik gözlemler, öğretmenlerin araştırma kapsamındaki kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamaya başlamadan önceki süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki bölümde ise öğretmenlerin araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçleriyle ilgili bulgulara yer verilecektir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama performanslarını belirlemeye yönelik olarak “Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlik uygulamalarında gözlemlenen performansları nasıldır?” araştırma sorusu geliştirilmiştir. Her bir öğretmen, araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı altı etkinliği sınıflarında uygulamışlardır.

İlgili araştırma sorusuna ilişkin veriler, Tablo 20’de yer alan alt araştırma sorularına yönelik veri türü ve veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Bulguların Boyutları

Araştırma sorusu: Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştiği etkinlik uygulamalarında gözlemlenen performansları nasıldır?

Bulguların boyutları	Alt araştırma sorusu	Veri türü ve aracı
Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim performans unsurları ve düzeyleri	Öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine hangi unsurlarla ve ne düzeyde bütünleştirebildikleri gözlemlenmiştir?	
Kapsayıcı öğretim açısından iyi örnekler kapsamında elde edilen bulgular	Öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine bütünleştirme süreçlerinde gözlemlenen anektodik iyi örnekler nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Veri türü: Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamalarının araştırmacı tarafından gözlemlenmesiyle elde edilen veriler • Veri toplama aracı: Kapsayıcı Öğretim Pratikleri Gözlem Formu
Kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerdeki öğretimsel sorunlar	Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim pratiklerine bütünleştirme süreçlerinde gözlemlenen öğretmen kaynaklı öğretimsel sorunlar nelerdir?	

Tablo 20’de belirtilen araştırma soru ve alt soruları, öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini sınıflarında uygulama süreçleriyle ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci sorusuna yönelik ilgili tüm veriler, öğretmenlerin araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerinin gözlemlenmesiyle toplanmıştır. Bu süreçte kullanılan gözlem formu kendi içinde yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış bölümlerden oluşmaktadır. “Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim performans unsurları ve düzeylerine yönelik bulgular”, gözlem formunun yapılandırılmış bölümüne işlenen verilerden elde edilmiştir. “Kapsayıcı öğretim açısından iyi örnekler kapsamında elde edilen bulgular” ve “Kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerdeki öğretimsel sorunlar” ile ilgili bulgulara ise gözlem formunun yarı

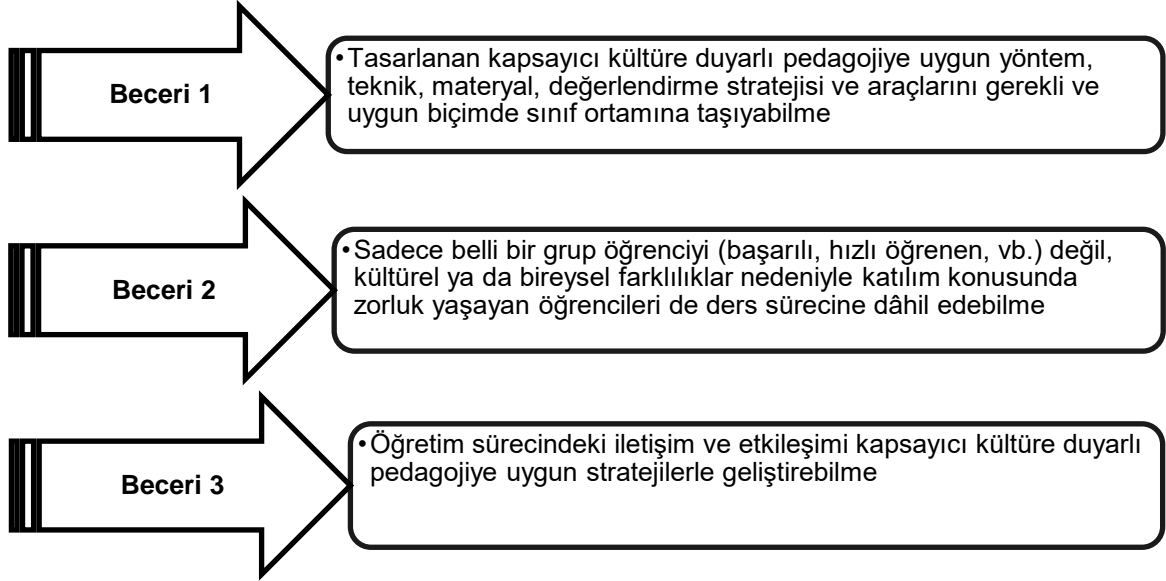
yapılandırılmış bölümündeki gözlem notlarından ulaşılmıştır. Bu kapsamda her bir sınıf öğretmenin 6 ders saati kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygunluk açısından gözlenmiştir. Toplamda 18 ders saati süren gözlem kayıtları elde edilmiştir. Ulaşılan bulgular, verilerin şeffaf bir şekilde sunulması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak adına şekiller ve tablolar ile görselleştirilmiştir. İlerleyen sayfalarda, ulaşılan bulgulara ve yorumlara Tablo 18’de belirtilen boyutlar dikkate alınarak yer verilecektir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Performans Unsurları ve Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu aşamada her bir öğretmenin araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerindeki performans unsurlarına ve düzeylerine odaklanılmaktadır. Bu kapsamda kültüre duyarlı pedagoji (Gay, 2002a; 2002b; 2013; 2014), kapsayıcı eğitimin genel çerçevesi (Taneri, 2019), “mülteci eğitiminin bir temeli olarak kapsayıcı öğretmen nitelikleri” çerçevesi (Saka ve Çelik, 2022), ve uzman görüşü dikkate alınarak yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış bölümlerden oluşan bir gözlem formu geliştirilmiştir. Hazırlanan gözlem formununun yapılandırılmış bölümündeki performans göstergeleri temelde 3 bileşen/beceri alanında toplanmıştır. Bu bileşenler, “etkinlikleri uygulama aşamasında ilgili yöntem-tekniklerin gereklerini yerine getirme”, “öğrenci katılımını sağlama” ve “öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirme” şeklindedir. İfade edilen bu 3 bileşen, Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Etkinlikleri Uygulamada Beceri Bileşenleri

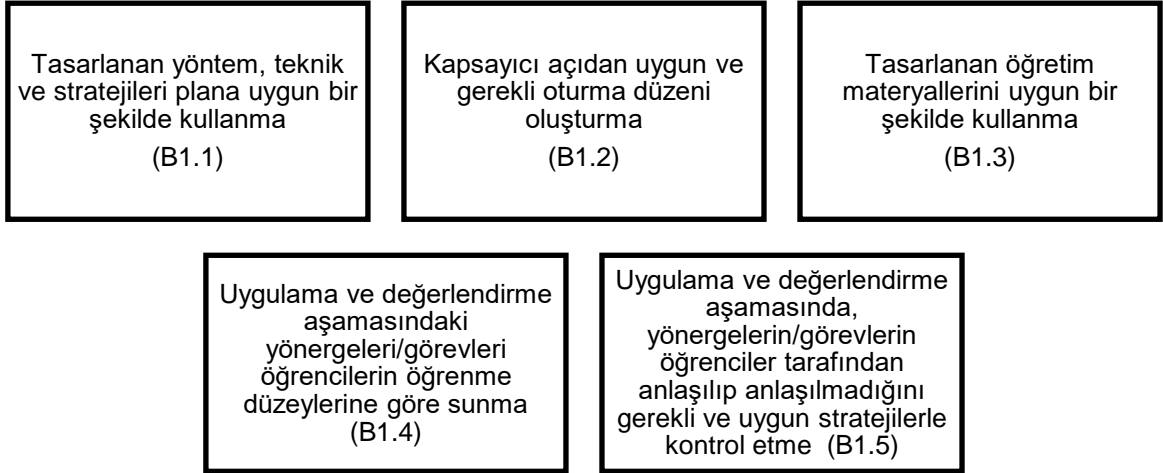


Şekil 6'da yer alan bileşenlerin her biri kendi içinde çeşitli performans göstergelerinden oluşmaktadır. Bu performans göstergeleri, alan yazın ışığında (Gay, 2002a; 2002b; 2013; 2014, Taneri, 2019) ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Buna göre "Tasarlanan kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun yöntem, teknik, materyal, değerlendirme stratejisi ve araçlarını gerekli ve uygun biçimde sınıf ortamına taşıyabilme" becerisine (Beceri 1) karşılık gelen performans göstergeleri (PG) Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7

Etkinlikleri Uygulama Aşamasında İlgili Yöntem-Tekniğin Gereksinimleri Yerine Getirme

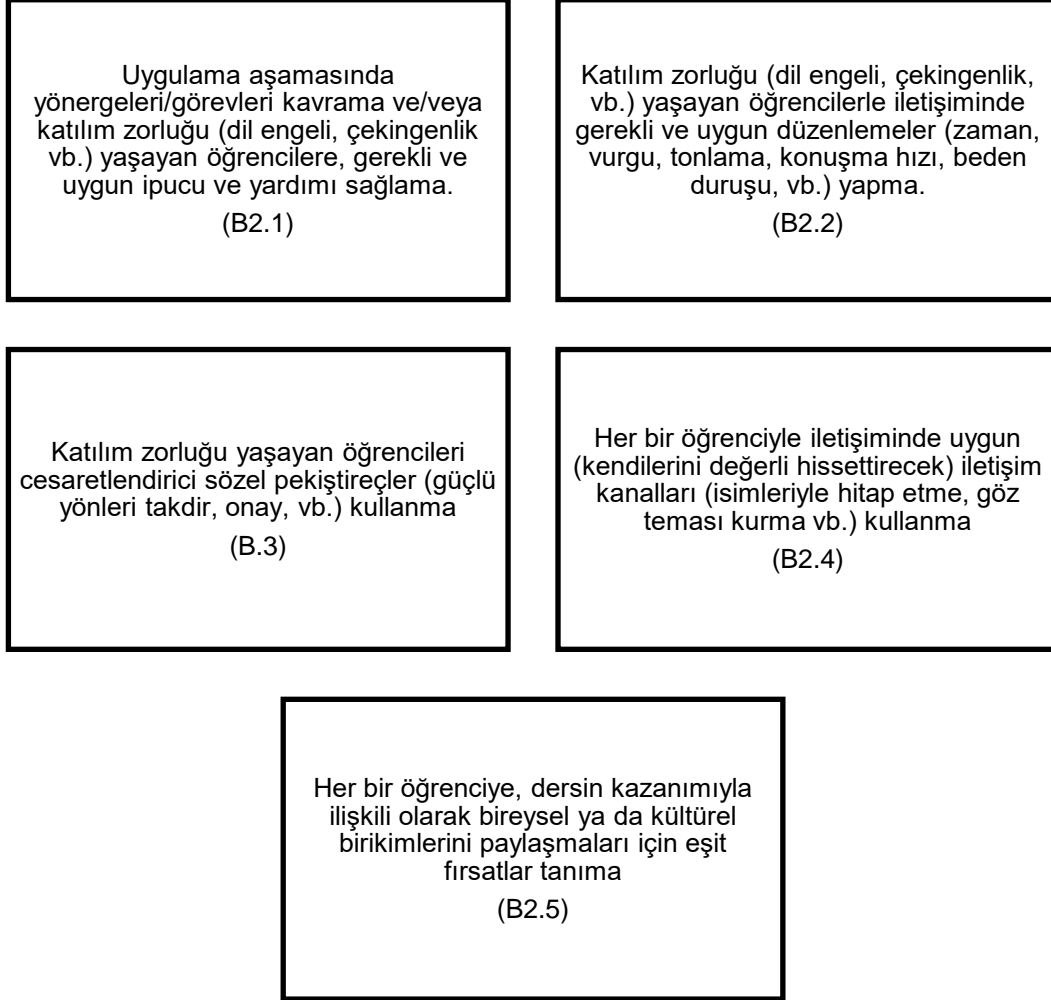
Yönelik Performans Göstergeleri



Şekil 7’de yer alan performans göstergeleri “Tasarlanan kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun yöntem, teknik, materyal, değerlendirme stratejisi ve araçlarını gerekli ve uygun biçimde sınıf ortamına taşıyabilme” becerisine (Beceri 1) karşılık gelmektedir. Diğer bir beceri olarak belirlenen “Sadece belli bir grup öğrenciyi (başarılı, hızlı öğrenen, vb.) değil, kültürel ya da bireysel farklılıklar nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşayan öğrencileri de ders sürecine dâhil edebilme” becerisine (Beceri 2) karşılık gelen performans göstergeleri ise Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8

Etkinikleri Uygulamada Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Performans Göstergeleri



Şekil 8’de yer alan performans göstergeleri “Sadece belli bir grup öğrenciyi (başarılı, hızlı öğrenen, vb.) değil, kültürel ya da bireysel farklılıklar nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşayan öğrencileri de ders sürecine dâhil edebilme” becerisine (Beceri 2) karşılık gelmektedir. Beceri 3’e karşılık gelen ve öğretmenin “Öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun stratejilerle geliştirebilme” düzeyini oluşturan performans göstergeleri ise, Şekil 9’daki gibidir.

Şekil 9

Öğrenciler Arasında Kültüre Duyarlı İletişim-Etkileşimi Geliştirmeye Yönelik Performans Göstergeleri

<p>Her bir öğrenciyle iletişimde kapsayıcılığa uygun sözlü ve sözsüz iletişim yolları kullanma. (B3.1)</p>	<p>Öğrencilerin, öğrenme görevlerini iş birliği/dayanışma/yardımlaşma içinde yapmalarını sağlama (B3.2)</p>
<p>Etkinliğin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre, vb.) ilişki kurarak paylaşımlarını sağlama (B3.3)</p>	<p>Öğrencilerin, öğrenme görevlerini yerine getirirken kendi aralarında kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağlama (B3.4)</p>
<p>Öğrencileri, kendisinden farklı kültürden olan insanları tanımaya istekli olmaları noktasında, kazanım doğrultusunda teşvik etme (B3.5)</p>	<p>Öğrencilerin empati, sosyal eşitlik, saygı, adalet gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlayacak dersin kazanımıyla ilişkili ortamlar sunma (B3.6)</p>

Şekil 9'da yer alan performans göstergeleri "Öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun stratejilerle geliştirebilme" becerisine (Beceri 3) karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri özelinde gerçekleştirdikleri öğretim pratiklerinin gözlemlenmesinde kullanılan "kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem ve teknik kullanma", "öğrenci katılımını sağlama" ve "kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi sağlama" bileşenlerinin performans göstergelerine yönelik gözlem kriterleri ve performans düzeyleri ise Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21
Gözleme İlişkin Kriterler ve Performans Göstergeleri

Performans Düzeyi	Kriterler
Kesinlikle Hayır (0)	<ul style="list-style-type: none"> Bu kriter, etkinlik planında gelişen <u>ve/veya</u> kendiliğinden gelişen anlarda gerek duyulduğu bilinse/görülse dahi, uygulama esnasında <u>hiçbir şekilde gözlemlenmemiştir.</u>
Çoğunlukla Hayır (1)	<ul style="list-style-type: none"> Bu kriter, etkinlik planında gelişen <u>ve/veya</u> kendiliğinden gelişen bağlamda gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda çoğunlukla <u>uygulanmamıştır.</u> <p style="text-align: center;">veya</p> <ul style="list-style-type: none"> Kriteri karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksiklik(ler), kriter özelindeki hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına ÇOĞUNLUKLA engel teşkil edecek düzeydedir.
Kısmen (2)	<ul style="list-style-type: none"> Bu kriter, etkinlik planında gelişen <u>ve/veya</u> kendiliğinden gelişen bağlamda gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda kısmen uygulanmıştır. <p style="text-align: center;">veya</p> <ul style="list-style-type: none"> Eksik kalan yönler olsa da kriterle ilgili gözlemlenen hususlar, kriter özelindeki hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına kısmen <u>katkı sağlayacak düzeydedir.</u>
Çoğunlukla Evet (3)	<ul style="list-style-type: none"> Bu kriter, etkinlik planında gelişen <u>ve/veya</u> kendiliğinden gelişen bağlamda gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda çoğunlukla uygulanmıştır. <p style="text-align: center;">veya</p> <ul style="list-style-type: none"> Eksik kalan yönler olsa da kriterle ilgili gözlemlenen hususlar, kriter özelindeki hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla <u>katkı sağlayacak düzeydedir.</u>
Kesinlikle Evet (4)	<ul style="list-style-type: none"> Bu kriterin, etkinlik planında gelişen <u>ve/veya</u> kendiliğinden gelişen anlarda gerek duyulduğu bilinen/görülen her anda uygulandığı gözlemlenmiştir. <p style="text-align: center;">veya</p> <ul style="list-style-type: none"> Kriterle ilgili gözlemlenen hususlar, kriter özelindeki hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasını kesinlikle sağlamıştır.

Öğretmenlerin beceri alanları dikkate alınarak gözlemlenen kapsayıcı kültürü duyarlı etkinlik uygulamaları, Tablo 21’de ifade edilen kriterlere göre puanlanmıştır. Elde edilen puanlar her bir beceri alanı özelinde, tüm etkinlik uygulamaları dikkate alınarak

değerlendirilmiştir. Buna göre ulaşılan bulgular sırasıyla “etkinlikleri uygulama aşamasında ilgili yöntem-tekniklerin gereklerini yerine getirme”, “öğrenci katılımını sağlama” ve “öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme” bileşenleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde yöntem-teknik kullanmaya yönelik performans düzeylerinin gözlemlenmesine ilişkin bulgular her bir etkinlik için performans göstergeleri ve performans düzeyleri ile birlikte Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Yöntem-Teknik Kullanmaya Yönelik Performans Düzeyleri

Performans göstergeleri	Öğretmen	Performans Düzeyleri (PD)					
		1.etkinlik	2.etkinlik	3.etkinlik	4.etkinlik	5.etkinlik	6.etkinlik
B1.1	A	1	1	3	4	4	2
	B	1	1	1	1	4	2
	C	2	2	4	4	4	2
B1.2	A	4	4	4	4	4	4
	B	2	0	1	1	4	4
	C	2	0	4	4	4	4
B1.3	A	3	1	2	4	4	3
	B	3	2	2	1	4	4
	C	3	3	4	4	4	4
B1.4	A	1	1	3	4	4	2
	B	1	1	1	1	4	3
	C	3	4	4	4	4	2
B1.5	A	0	1	3	4	4	2
	B	0	1	1	1	4	3
	C	2	4	4	4	4	3

Tablo 22’de belirtilen bulgulara yönelik olarak, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde yöntem ve teknik kullanmaya yönelik performans düzeyleri hakkında şunlar gözlemlenmiştir:

- Öğretmen A ve Öğretmen C’nin etkinlik uygulama süreçlerinde ilerleyen haftalarda (Etkinlik 3, Etkinlik 4, Etkinlik 5) tasarlanan yöntem, teknik ya da stratejileri hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla (PD=3) ya da tamamen (PD=4) katkı sağlayacak biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanısıra Öğretmen C’nin tasarlanan yöntem teknik ve stratejileri hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasında diğer öğretmenlere kıyasla ilk haftadan itibaren görece

daha etkili kullandığı, Öğretmen B'nin ise bu kriteri çoğunlukla karşılamadığı (PD=1) dikkati çekmektedir.

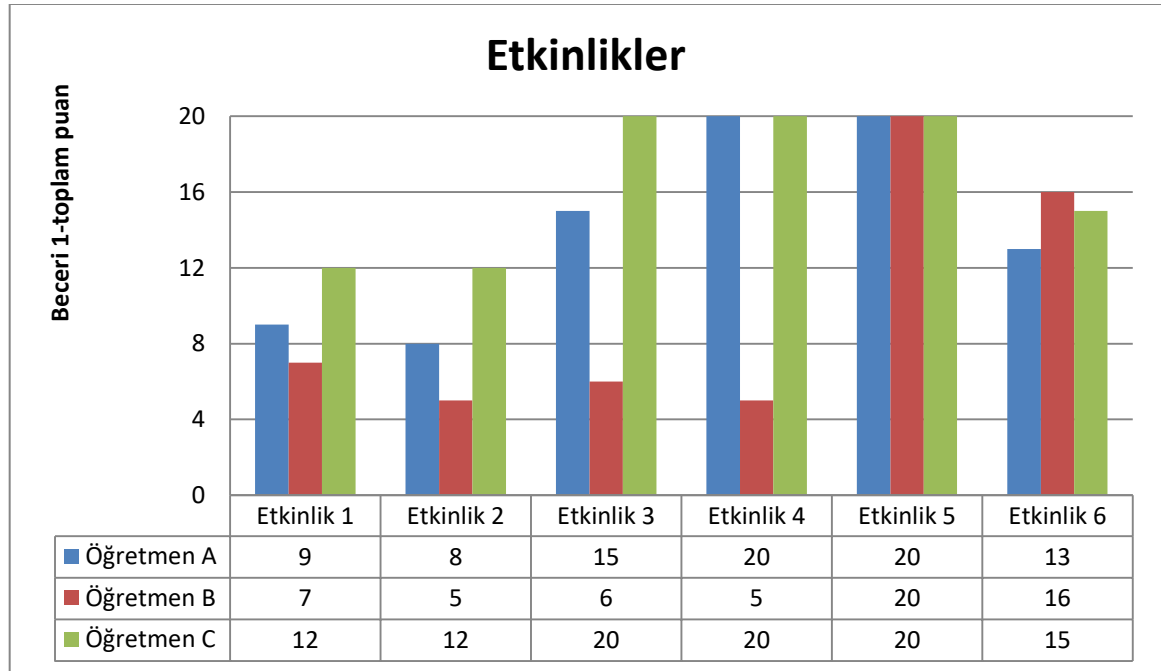
- Etkinliklerin bir gerekliliği olarak kapsayıcı açıdan uygun oturma düzeni ya da heterojen gruplar oluşturma konusunda, Öğretmen A'nın ilk haftadan itibaren, Öğretmen C'nin ise ikinci haftadan itibaren, Öğretmen B'nin ise son iki haftada bu kriteri kesinlikle uydukları (PD=4) gözlenmektedir.
- Tasarlanan öğretim materyallerini uygun bir şekilde kullanma konusunda öğretmenlerin, genel anlamda hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla (PD=3) ya da kesinlikle (PD=4) katkı sağlayacak şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir.. Bunun yanı sıra Öğretmen C'nin diğer öğretmenlere kıyasla bu kriteri görece daha yüksek düzeyde karşıladığı dikkati çekmektedir.
- Öğretmen A'nın üçüncü etkinlikten, Öğretmen C'nin ilk etkinlikten itibaren, Öğretmen B'nin ise son iki etkinlikteki öğretim süreçlerinde uygulama ve değerlendirme aşamasındaki yönergeleri/görevleri öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre sunma konusunda hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla (PD=3) ya da kesinlikle (PD=4) katkı sağladıkları gözlenmektedir. Bunun yanı sıra Öğretmen B'nin bütün haftalardaki performansı incelendiğinde genel anlamda öğretim süreçlerinde kriteri karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksikliklerin, kriter özelindeki hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen C'nin ise, diğer öğretmenlere kıyasla bu kriteri görece daha yüksek düzeyde karşıladığı dikkati çekmektedir.
- Öğretmen A'nın üçüncü etkinlikten, Öğretmen C'nin ikinci etkinlikten itibaren, Öğretmen B'nin ise son iki etkinlikteki öğretim süreçlerinde uygulama ve değerlendirme aşamasındaki yönergelerin/görevlerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını gerekli ve uygun stratejilerle kontrol etme konusunda hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla (PD=3) ya da kesinlikle (PD=4) katkı

sağladıkları gözlenmektedir. Bunun yanısıra, Öğretmen C'nin diğer öğretmenlere kıyasla bu kriteri ilk haftadan itibaren görece daha yüksek düzeyde karşıladığı dikkati çekmektedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin “Kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem-tekni kullanma” bileşenine ilişkin gösterdikleri performans düzeyleri, her etkinlik için ilgili beceri alanı özelinde toplam puan olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar her bir etkinlik ve öğretmeni için ayrı olacak şekilde yapılmıştır. Öğretmenlerin performans düzeyleri karşılaştırmalı olarak hesaplanan toplam puanlar üzerinden incelenmesi amacıyla elde edilen bulgular Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Yöntem-Teknik Kullanma Performanslarına Yönelik Karşılaştırmalı Toplam Puanları



Şekil 10 incelendiğinde, Öğretmen C'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma performansının hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasında diğer öğretmenlere kıyasla ilk haftadan itibaren görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, Öğretmen C ve Öğretmen A'nın süreç boyunca bu performanslarını

istikrarlı biçimde yükselttikleri ancak son haftanın etkinliğinde üç öğretmenin de genel performansında belirgin bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, beşinci etkinlikte her bir öğretmenin aynı performans düzeyinde olması dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin “Kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem-teknik kullanma” bileşenine ilişkin performans düzeylerine yönelik elde edilen bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin tasarlanan kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun yöntem, teknik, materyal, değerlendirme stratejisi ve araçlarını gerekli ve uygun biçimde sınıf ortamına taşıyabilme becerilerinin etkinliklere, zamana ve her bir öğretmene göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenler bazı etkinliklerde yöntem, teknik, materyal, değerlendirme stratejisi ve araçlarını planın/etkinliğin yapısına tamamen bağlı kalarak kullanırken bazılarında ya kısmen kullanmış ya da çoğunlukla veya hiç kullanmamışlardır. Ancak, özellikle Öğretmen C'nin, Öğretmen A ve B'ye kıyasla ilk haftadan itibaren bu bileşene ilişkin performans düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine de haftalar ilerledikçe, Öğretmen A'nın istikrarlı bir biçimde Öğretmen B'nin ise değişkenlik gösteren bir biçimde performansının yükseldiği görülmüştür.

“Kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem-teknik kullanma” bileşeninin yanı sıra öğretmenlerin “Kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem-teknik kullanma” bileşenine ilişkin performans düzeyleri de gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde öğrenci katılımını sağlamaya yönelik performans düzeylerinin gözlemlenmesine ilişkin bulgular her bir etkinlik için performans göstergeleri ve performans düzeyleri ile birlikte Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23*Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Performans Düzeyleri*

Performans göstergeleri	Öğretmen	Performans Düzeyleri (PD)					
		1.etkinlik	2.etkinlik	3.etkinlik	4.etkinlik	5.etkinlik	6.etkinlik
B2.1	A	1	2	2	4	4	3
	B	1	2	2	2	4	4
	C	4	4	4	4	4	4
B2.2	A	1	3	1	3	4	3
	B	1	2	2	2	4	4
	C	4	4	4	4	4	4
B2.3	A	0	1	2	4	4	3
	B	0	0	4	2	4	4
	C	4	4	4	4	4	4
B2.4	A	4	3	2	4	4	3
	B	1	4	4	2	4	4
	C	3	4	4	4	4	4
B2.5	A	1	3	2	4	4	3
	B	1	3	3	2	4	4
	C	4	4	4	4	4	4

Tablo 23'te belirtilen bulgulara yönelik olarak, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin performans düzeyleri hakkında şunlar gözlemlenmiştir:

- Öğretmen A ve Öğretmen B'nin genellikle uygulama aşamasında yönergeleri/görevleri kavrama ve/veya katılım zorluğu (dil engeli, çekingenlik vb.) yaşayan öğrencilere, gerekli ve uygun ipucu ve yardımı kısmen (PD=2) ya da tamamen (PD=4) sağlayacak çabayı gösterdikleri gözlemlenmiştir.. Bunun yanısıra Öğretmen C'nin ilk haftadan son haftaya kadar her etkinlikte bu kriteri karşılayacak çabayı tamamen (PD=4) göstermesi dikkati çekmiştir. Ayrıca Öğretmen A ve B'nin ilk etkinlik süreçlerinde bu göstergelyi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksikliklerin hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Katılım zorluğu (dil engeli, çekingenlik, vb.) yaşayan öğrencilerle iletişimde gerekli ve uygun düzenlemeler (zaman, vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden duruşu, vb.) yapma konusunda, Öğretmen A'nın genel anlamda bu kriteri çoğunlukla (PD=3),

Öğretmen B'nin kısmen (PD=2) ve son iki etkinlikte tamamen (PD=4), Öğretmen C'nin ise tamamen (PD=4) karşıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca Öğretmen A'nın birinci ve üçüncü, Öğretmen B'nin ise birinci etkinlik uygulama sürecinde bu göstergelyi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksikliklerin hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek düzeyde (PD=1) olduğu tespit edilmiştir.

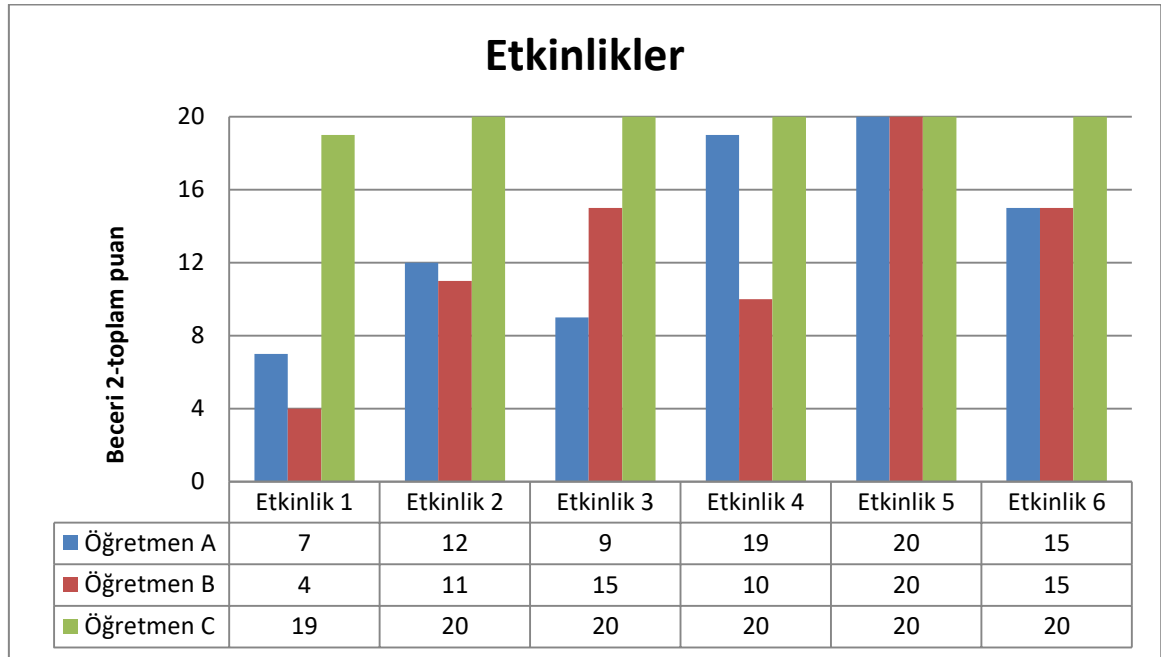
- Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin katılım zorluğu yaşayan öğrencileri cesaretlendirici sözel pekiştiriciler (güçlü yönleri takdir, onay, vb.) kullandıkları, bunu da etkinliklere göre kısmen (PD=2), çoğunlukla (PD=3) ya da tamamen (PD=4) sağladıkları gözlemlenmiştir.. Ancak Öğretmen B'nin ilk iki etkinlikte, Öğretmen A'nın ilk etkinlikte bu kriteri karşılamadığı (PD=0), buna karşın Öğretmen C'nin ise her bir etkinlikte bu kriteri yüksek düzeyde karşıladığı dikkati çekmiştir.
- Öğretmenlerin, genel olarak uyguladıkları her etkinlikte öğrencilerle olan iletişimlerinde uygun (kendilerini değerli hissettirecek) iletişim kanalları (isimleriyle hitap etme, göz teması kurma vb.) kullandıkları, bunu da genel olarak etkinlik planında ve/veya gelişen kendiliğinden anlarda gerek duyulduğu bilinen/görülen her anda uyguladıkları (PD=4) gözlemlenmiştir.. Sadece Öğretmen B'nin birinci etkinlik sürecinde bu göstergelyi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksikliklerin hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek düzeyde (PD=1) olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Öğretmen A'nın üçüncü, Öğretmen B'nin ise dördüncü etkinlik sürecinde eksik kalan yönler olsa da gözlemlenen hususların, hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına kısmen katkı sağlayacak düzeyde (PD=2) olduğu gözlemlenmiştir..
- Öğretmenlerin genel olarak etkinlik süreçlerinde her bir öğrenciyeye, dersin kazanımıyla ilişkili olarak bireysel ya da kültürel birikimlerini paylaşmaları için eşit fırsatlar tanıma konusunda etkinlik planında ve/veya gelişen kendiliğinden anlarda gerek duyulduğu bilinen/görülen her anda (PD=4) ya da çoğunlukla (PD=3) çaba

gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ancak, Öğretmen A ve Öğretmen B'nin birinci etkinlik süreçlerinde kriteri karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksikliklerin hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Öğretmen A'nın üçüncü, Öğretmen B'nin ise dördüncü etkinlik sürecinde eksik kalan yönler olsa da gözlemlenen hususların, hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına kısmen katkı sağlayacak düzeyde (PD=2) olduğu gözlemlenmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin kapsayıcılık özelinde “Öğrenci katılımını sağlama” bileşenine ilişkin performans düzeyleri, her etkinlik için ilgili beceri alanı özelinde toplam puan olarak hesaplanmış olup, elde edilen bulgular Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde Öğrenci Katılımını Sağlama Performanslarına Yönelik Karşılaştırmalı Toplam Puanlar



Şekil 11 incelendiğinde, Öğretmen C'nin sadece belli bir grup öğrenciyi (başarılı, hızlı öğrenen, vb.) değil, kültürel ya da bireysel farklılıklar nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşayan öğrencileri de ders sürecine dâhil edebilmede sergilediği performansın diğer

öğretmenlere kıyasla ilk haftadan itibaren görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin zaman ilerledikçe bu bileşene yönelik performanslarının yükseldiği, sadece bazı etkinliklerde görece düşüş yaşayabildikleri tespit edilmiştir. Buna göre Öğretmen A üçüncü ve altıncı etkinliklerde, Öğretmen B'nin ise dördüncü ve altıncı etkinliklerde bir önceki haftalara kıyasla görece daha düşük performans düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcılık özelinde “Öğrenci katılımını sağlama” bileşenine ilişkin performanslarından elde edilen bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin sadece belli bir grup öğrenciyi (başarılı, hızlı öğrenen, vb.) değil, kültürel ya da bireysel farklılıklar nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşayan öğrencileri de ders sürecine dâhil edebilme becerilerinin etkinliklere, zamana ve her bir öğretmene göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen A ve Öğretmen B etkinliklerde öğrencilerin katılımını genel anlamda sâğlasalarda bazı etkinliklerde bu bileşeni kısmen sâğlamışlardır. Bazı etkinliklerde ise, göstergeleri karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksiklikler hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla ya da tamamen engel teşkil edecek düzeyde kalmıştır. Buna karşın, özellikle Öğretmen C'nin, Öğretmen A ve Öğretmen B'ye kıyasla ilk haftadan itibaren bu bileşene ilişkin performans düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Yine de haftalar ilerledikçe, Öğretmen A ve Öğretmen B'nin değişkenlik gösteren bir biçimde olsa dahi performanslarının yükseldiği görülmüştür.

“Kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem-teknik kullanma” ve “Kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem-teknik kullanma” bileşenlerinin yanı sıra öğretmenlerin “Kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi sağlama” bileşenine yönelik performans düzeyleri de gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi sağlamaya yönelik performans düzeylerine ilişkin bulgular her bir etkinlik için performans göstergeleri ve performans düzeyleri ile birlikte Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde İletişimi-Etkileşimi Sağlamaya Yönelik Performans Düzeyleri

Performans Göstergeleri	Öğretmenler	Performans Düzeyleri (PD)					
		1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik
B3.1	A	1	3	1	3	4	4
	B	2	1	2	1	4	1
	C	2	4	4	4	4	4
B3.2	A	0	1	2	4	4	2
	B	2	1	1	1	4	2
	C	4	2	4	4	4	2
B3.3	A	1	1	2	4	4	2
	B	1	1	4	2	4	2
	C	4	4	4	4	4	3
B3.4	A	1	1	2	4	4	2
	B	1	1	3	2	4	2
	C	3	2	4	4	4	4
B3.5	A	0	1	2	4	4	0
	B	0	1	2	4	4	0
	C	0	3	4	4	4	0
B3.6	A	1	1	1	0	4	4
	B	1	0	0	0	4	4
	C	3	4	4	4	4	4

Tablo 24'te belirtilen bulgulara yönelik olarak, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim özelinde kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi sağlamaya yönelik performansları hakkında şunlar gözlemlenmiştir:

- Öğretmen A ve Öğretmen C'nin, etkinlik süreçlerinde genel olarak öğrencileriyle iletişimlerinde kapsayıcılığa uygun sözlü ve sözsüz iletişim yolları kullandıkları, bunu da etkinlik planında ve/veya gelişen sponten bağlamda gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda çoğunlukla (PD=3) ya da tamamen (PD=4) uyguladıkları gözlemlenmiştir.. Bununla birlikte Öğretmen A'nın birinci ve üçüncü etkinlikte bu göstergelyi çoğunlukla karşılamadığı görülmüştür. Öğretmen B'nin etkinlik süreçlerinde ise bu göstergelyi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksiklik(ler), hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek (PD=1) ya da kısmen katkı sağlayacak (PD=2) düzeydedir.

- Öğrencilerin, öğrenme görevlerini iş birliği/dayanışma/yardımlaşma içinde yapmalarını sağlama konusunda Öğretmen A ve Öğretmen C'nin genel olarak hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasını kesinlikle (PD=4) ya da kısmen (PD=2) sağladığı gözlemlenmiştir.. Bununla birlikte Öğretmen A'nın ilk etkinlikte bu göstergesi karşılamadığı (PD=0), ikinci etkinlikte ise kriteri karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksikliklerin, hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen B'nin etkinlik süreçlerinde ise bu göstergesi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksiklik(ler), hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek (PD=1) ya da kısmen katkı sağlayacak (PD=2) düzeydedir.
- Öğretmenlerin genel olarak etkinliklerin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre, vb.) ilişki kurarak paylaşımlarını sağlama konusunda hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasını kesinlikle (PD=4) ya da kısmen (PD=2) sağladığı gözlemlenmiştir.. Bununla birlikte Öğretmen A ve Öğretmen B'nin ilk iki etkinliğinde bu göstergesi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksiklik(ler), hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek (PD=1) düzeydedir.
- Öğretmen A ve Öğretmen C'nin, etkinlik süreçlerinde genel olarak öğrencilerin, öğrenme görevlerini yerine getirirken kendi aralarında kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağladıkları, bunu da etkinlik planında ve/veya gelişen spontan bağlamda gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda kısmen (PD=2), çoğunlukla (PD=3) ya da tamamen (PD=4) uyguladıkları gözlemlenmiştir.. Bununla birlikte Öğretmen A ve Öğretmen B'nin ilk iki etkinliğinde bu göstergesi karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen

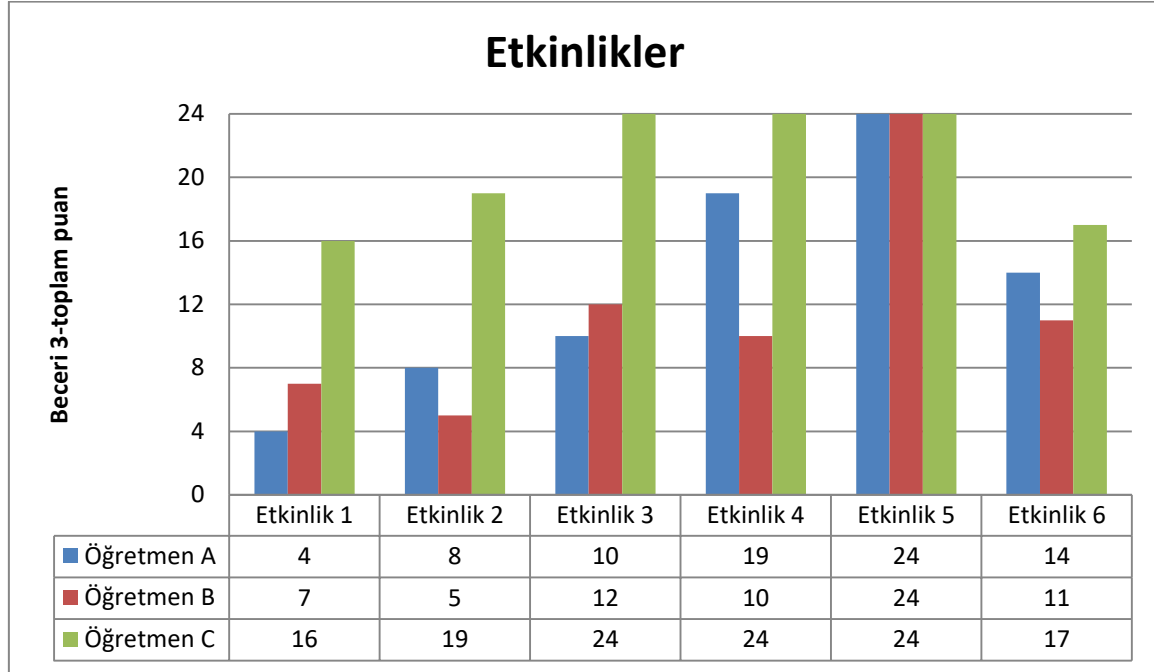
eksiklik(ler), hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla engel teşkil edecek (PD=1) düzeydedir.

- Öğretmen A ve Öğretmen B'nin genel olarak, etkinlik süreçlerinde öğrencileri kendisinden farklı kültürden olan insanları tanımaya istekli olmaları konusunda kazanım doğrultusunda teşvik etmeye gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda bunu sağlamadıkları (PD=0, PD=1) ya da bunu kısmen sağladıkları (PD=2) gözlemlenmiştir.. Öğretmen C'nin ise, genel olarak etkinliklerinde gözlemlenen hususların, gösterge özelindeki hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasını sağlayacak düzeyde olduğu (PD=4), ancak diğer öğretmenlerde de olduğu gibi birinci ve altıncı etkinliklerinde bu göstergelyi karşılayan bir gözlem yapılmadığı (PD=0) tespit edilmiştir.
- Öğretmen A ve Öğretmen B'nin genel olarak etkinlik süreçlerinde öğrencilerin empati, sosyal eşitlik, saygı, adalet gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlayacak dersin kazanımıyla ilişkili ortamlar sunma noktasında gerek duyulduğu bilinen/görülen anlarda bunu sağlamadıkları (PD=0, PD=1), sadece son iki etkinlikte gözlemlenen hususların, hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasını kesinlikle (PD=4) katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmen C'nin etkinlik süreçlerine genel olarak bakıldığında ise, ilgili göstergenin etkinlik planında ve/veya gelişen spontan anlarda gerek duyulduğu bilinen/görülen her anda uygulandığı (PD=4) gözlemlenmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin “Kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi sağlama” bileşenine ilişkin gösterdikleri performans düzeyleri, her etkinlik için ilgili beceri alanı özelinde toplam puan olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar her bir etkinlik ve öğretmen için ayrı olacak şekilde yapılmıştır. Öğretmenlerin performans düzeyleri karşılaştırmalı olarak hesaplanan toplam puanlar üzerinden incelenmesi amacıyla elde edilen bulgular Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 12

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Özelinde İletişim-Etkileşimi Sağlama Performanslarına Yönelik Karşılaştırmalı Toplam Puanlar



Şekil 12 incelendiğinde, Öğretmen C'nin öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun stratejilerle geliştirebilme konusunda sergilediği performansın diğer öğretmenlere kıyasla ilk haftadan itibaren görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin zaman ilerledikçe bu bileşene yönelik performanslarının yükseldiği, sadece bazı etkinliklerde görece düşüş yaşayabildikleri tespit edilmiştir. Buna göre Öğretmen A'nın altıncı etkinlikte, Öğretmen B'nin ise dördüncü ve altıncı etkinliklerde bir önceki haftalara kıyasla görece daha düşük performans düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin "Kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi sağlama" bileşenine ilişkin performans düzeylerine yönelik elde edilen bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun stratejilerle geliştirebilme becerilerinin etkinliklere, zamana ve her bir öğretmene göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen A ve Öğretmen B bazı etkinliklerde öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun stratejilerle

geliştirebilseler de bazı etkinliklerde bu bileşeni kısmen sağlamışlardır. Bazı etkinliklerde ise, göstergeleri karşılayan gözlemler olsa dahi, bu bağlamda gözlemlenen eksiklikler hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasına çoğunlukla ya da tamamen engel teşkil edecek düzeyde kalmıştır. Buna karşın, özellikle Öğretmen C'nin, Öğretmen A ve Öğretmen B'ye kıyasla ilk haftadan itibaren bu bileşene ilişkin performans düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Yine de haftalar ilerledikçe, Öğretmen A ve Öğretmen B'nin değişkenlik gösteren bir biçimde olsa dahi performanslarının yükseldiği görülmüştür.

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelindeki kapsayıcı öğretim performans unsurları ve düzeylerine yönelik bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular bir arada düşünüldüğünde, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirme performanslarının öğretmenlere ve etkinliklere göre farklılaştığı görülmektedir. Özellikle Öğretmen C'nin diğer öğretmenlere kıyasla kapsayıcılık özelinde öğretimsel hedeflere ulaşmada görece daha istikrarlı ve yüksek düzeyde performans sergilediği görülmektedir. Bu bulgular, Öğretmen C'nin öğretimsel süreçlerinde diğer öğretmenlere kıyasla belirgin olarak kapsayıcılık özelinde nasıl bir yol izlediği konusunda merak uyandırmaktadır. Bu kapsamda bir sonraki başlıkta, kapsayıcı öğretim açısından iyi örnekler kapsamında elde edilen bulgular açıklanacaktır.

Kapsayıcı Öğretim Açısından İyi Örnekler Kapsamında Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

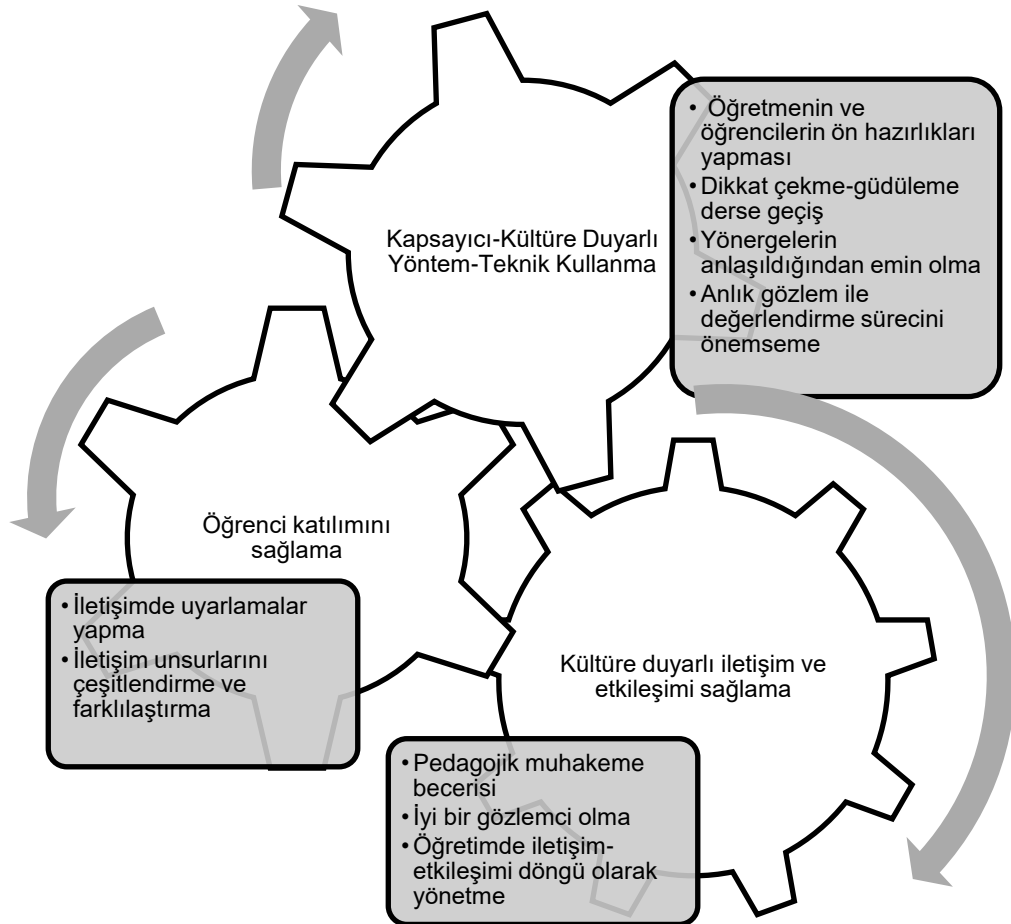
Araştırmanın “Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Performans Unsurları ve Düzeyleri” ile ilgili bulgularında Öğretmen C'nin diğer öğretmenlere kıyasla kapsayıcı öğretim özelinde yöntem-teknik kullanma, öğrenci katılımını sağlama ve iletişim-etkileşim sağlama hususunda görece daha yüksek düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda araştırma kapsamında Öğretmen C'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinde kültüre duyarlı pedagoji özelinde öğretimsel hedeflere ulaşıldığına işaret eden anektodik örneklerin yaşandığı gözlemlenmiştir. İfade edilen nedenlerden dolayı bu

bölümde, Öğretmen C'nin öğretim süreçlerinde gözlemlenen kapsayıcı öğretim açısından iyi örnekler dikkate alınmıştır.

Kapsayıcı öğretim pratikleri gözlem formunun yarı yapılandırılmış bölümü kapsamında yazıya dökülen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz için öncelikle 3 tema oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken araştırma kapsamında önceden geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama performansı göstergeleri dikkate alınmıştır. Buna göre temalar “Kapsayıcı-Kültüre Duyarlı Yöntem-Teknik Kullanma”, “Öğrenci katılımını sağlama” ve “Kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimi sağlama” şeklinde ifade edilmiştir. Ardından kapsayıcı öğretimde iyi örnekler kapsamında ulaşılan kodlar temalar altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13

İyi Örnekler Kapsamında Gözlemlenen Öğretmen Nitelikleri



Şekil 13'e göre kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji kapsamındaki etkinlikleri öğretim süreçlerinde işlevsel kılmada öne çıkan bazı öğretimsel nitelikler olabileceği tespit edilmiştir. Bu niteliklerin, ilgili yöntem-tekniklerin gereklerini yerine getirme, öğrenci katılımını sağlama ile öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme noktasında etkinliklerin kapsayıcı yönünü görünür kılmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın önceki bulgularında Öğretmen C'nin "Farklı kültürleri tanıyalım", " Zaman makinesi", "Misafir ve ev sahibi" isimli etkinlik uygulamalarında, etkinliklerin kapsayıcı yönünün öğretimsel hedeflere ulaşma noktasında belirgin olarak yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle Öğretmen C'nin bahsedilen bu üç etkinliği uygulama süreçlerinde gözlemlenen hususlar; şekil 12'deki unsurları ve ilişkileri açıklayıcı anektodik örnekleri içeren alt başlıklarda açıklanmıştır.

Öğretmen C'nin "Farklı Kültürleri Tanıyalım" Etkinlik Sürecinden Anektodik Örneklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar. "Farklı Kültürleri Tanıyalım" etkinliği 4.sınıf sosyal bilgiler dersinin "Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır." kazanımına yöneliktir. Bu etkinlikte kapsayıcı pedagoji özelinde öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, kendi kültürünü tanımaları/tanıtmaları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda etkinliğin giriş aşamasında insan ağı, gelişme aşamasında doğaçlama, sonuç aşamasında ise soru-cevap tekniği kullanılmaktadır.

Etkinlikte hedeflenen öğretim ortamının sağlayabilmesinde öne çıkan noktaların, Öğretmen C'nin ön hazırlığını iyi yapması ve kaynak kültüre ait örnekleri etkinlik öncesinde araştırması olarak gözlemlenmiştir. Öğretmen C, gerek öğrenciler arasında gelişen iletişimden gerekse de araştırmacının hazırlamış olduğu sunumdaki kültürel öğelerden yola çıkarak etkinliği kültürel konulardaki bilgi birikimi ve farkındalığıyla bütünleştirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen C'nin kültürel farkındalığını etkinlikte öğrencilere ilettiği mesajlara yansıttığı gözlemlenmiştir. Gözlemlenen diğer önemli nokta ise, Öğretmen C'nin öğrencileri etkinliğe katılım sağlama konusunda anlık olarak gözlemlenmesi ve bu doğrultuda iletişimde ve yönergelerde uyarlamalar yapmasıdır. Bu anlardan biri, Şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14

“Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde İletişimi Uyarlama Örneği



Şekil 14’te aktarıldığı üzere Öğretmen C, etkinliğin giriş aşamasında öğrencilerin ip yumağı tekniğini ve yönergelerini kavramakta zorlandığını fark etmiştir. Ardından kendisi de öğrencilerin arasına girerek etkinliğe dahil olmuştur. Ayrıca, yine etkinliğin giriş aşamasında, özellikle öğretim diline yeterince hakim olmayan öğrencilerin ilk seferde söylenen yönergeleri (doğduğun şehir/ sevdiğin bir yemek söyle) akıllarında tutamadıklarını fark etmiştir. Ardından yönergeleri süreç boyunca gerekli yerlerde tekrarlamıştır. Gelişme aşamasındaki doğaçlamanın bağlamdan koptuğunu fark ettiğinde ise, somut örnekler vererek ya da öğrencilere yer yer sorular sorarak doğaçlamayı sürdürmelerini sağlamıştır. Örneğin, öğrencilere “Şimdi ne yapıyorsun? Bunu yapmak için nasıl bir hazırlık yapman

lazım bize göster. Siz bunu yaparken diğerleri ne yapıyor?” gibi sorular sorarak,onları harekete geçirecek dönütler vermiştir. Etkinliğin sonuç aşamasında da benzer bir strateji ile öğrencilere yönelttiği soruların dilini uyarlayarak ve çeşitlendirerek öğrencilere sunmuştur.

Bu etkinlikte hem ev sahibi toplum mensubu hem de göç mağduru öğrenciler kendi kültürlerinde var olan güçlü özellikleri görmüş ve tanıtmışlardır. Bu aşamada Öğretmen C'nin etkinliği planlı, farkındalığı yüksek ve kontrollü bir şekilde uygulayarak öğrencileri cesaretlendirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, etkinlik kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan sunum slaytındaki bir görselde, yoldan arabasıyla geçen bir yolcuya ayran ikram eden yaşlı bir insan vardır. Bu insanın yöresel kıyafetleri hem Suriye'de hem de Türkiye'nin Doğu bölgesindeki insanlarda sıkça görülebilen yöresel bir kıyafettir. Öğretmen C, “Bu fotoğraf nerede çekilmiştir sizce?” diye sorduğunda öğrencilerden “Türkiye”, “Suriye” yanıtlarını almıştır. Ardından Öğretmen C, her iki ülke insanının da misafirperver, yardımsever bir tarafının olduğunu vurgulayarak bu özelliklerin ortak olduğuna değinmiştir. Benzer başka bir anda ise, öğrenciler kendi kültürlerine ait yemeklerden örnekler verirken öğretmen kendisinin de bildiği (örneğin Falafel) bir yemekten övgüyle bahsetmiştir. Ardından bazı öğrenciler, “Öğretmenim, sen nereden biliyorsun bunları?” diye gülümseyerek sormuştur.

İyi örneklerden bir diğeri de etkinliğin gelişme aşamasında gerçekleşmiştir. Bu aşamada ilk olarak Suriye ve Türkiye'deki kültürel öğeleri içeren görsellerin yer aldığı bir sunum slaytı üzerinden ortak kültürel öğelerimiz konusuna değinilmiştir. Sunum slaytının içeriğinde yer alan halk oyunları kültürüyle alakalı görsellere sıra geldiğinde ise Öğretmen C, iyi bir gözlemci olarak sıralarında halk oyununu canlandırmak için sessizce hareketlenen göç mağduru öğrencileri fark ettiği anda bu öğrencileri boş alana davet edip Dabke oyununu arkadaşlarına tanıtmalarını istemiştir. Bundan sonra gerçekleşen kültürel paylaşım anı Şekil 15'te gösterilmiştir.

Şekil 15

“Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde Kültürel Bir Paylaşım Örneği



Şekil 15'te “Farklı kültürleri tanıyalım” etkinliğinin sunum bölümünde Öğretmen C'nin sınıfındaki zorunlu göç mağduru çocukların yöresel oyunlarını sınıfta sergilemesiyle gerçekleşen kültürel bir paylaşım anı aktarılmaktadır. Görüldüğü üzere, slaytın bir bölümünde zorunlu göç mağduru çocukların yöresel halk oyunu Dabke ile ev sahibi toplum mensubu öğrencilerin yöresel halk oyunu halay yer almaktadır. Zorunlu göç mağduru öğrencilerin, bu görselde yer alan oyunlarını büyük bir heyecanla canlandırdıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen C'nin etkinliğindeki iyi örneklerden biri de dil sorununun çözümüne yönelik geliştirdiği bir stratejidir. Örneğin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin etkinliğe sözlü olarak katılım gösterdikleri anlarda söyledikleri bazı cümleler anlaşılmemektedir. Bu duruma karşı bazı anlarda Öğretmen C'nin, sınıfa dönüp o öğrencilerin anlattıklarını kısaca özetleyen cümleler kurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, göç mağduru öğrencilere paylaştıkları

düşüncelerin/örneklerin değerli olduğunu hissettirmede etkili bir stratejidir. Bunun yanı sıra Öğretmen C, etkinliğin doğaçlama bölümünde süreci çok kontrollü ve kendisinden beklenen şekilde yürüttüğü gözlemlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerden sofraya kültürlerini doğaçlama şeklinde canlandırmaları istenmiştir. Öğretmen C, her iki kültürün doğaçlamasında da kadınların mutfakta yemek hazırlayan erkeklerin ise içeride oturan ve sohbet eden kişiler olarak canlandırıldığını fark etmiştir. Şekil 16'da Öğretmen C'nin etkinliğin doğaçlama aşamasında fark ettiği bu nüansın ardından toplumsal cinsiyet konusuna vurgu yaptığı anlarla ilgili görseller aktarılmaktadır.

Şekil 16

"Farklı Kültürleri Tanıyalım" Etkinliğinde Toplumsal Cinsiyet Vurgusu



Göç mağduru öğrenciler doğaçlama yapıyor.



Ev sahibi toplum mensubu öğrenciler doğaçlama yapıyor.



Öğretmen C, toplumsal cinsiyet vurgusu yapıyor.

Şekil 16'da aktarılan etkinliğin doğaçlama aşamasında Öğretmen C, öğrencilere toplumsal cinsiyet konusunda eleştirel düşünceleri için "Neden kadınlar yemek yapıyor da erkekler oturuyor sadece?" gibi çeşitli sorular sormuş, "Kızlar ben sizin yerinizde olsam buna itiraz ederim!" gibi mesajlar iletmıştır. Bu anlarda, yalnızca öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenin de kültürel bilgi ve birikimlerini kullandığını gözlemlenmiştir. Buradan

hareketle öğretmenin gözlem yeteneği ve farkındalığı ile de bağlantılı olarak anlık gelişen durumlarda sahip olduğu bilgi birikimlerini ve farkındalığını öğretim sürecinde nasıl kullanacağına karar verebilmesinin öğretim süreçlerinin kapsayıcı bir anlayışla yürütülmesi için kıymetli olduğu öngörülebilir.

Etkinliğin sonuç aşamasında Öğretmen C'nin yine plana bağlı kalarak, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Bu aşamada öğrenciler hem ortak hem de farklı kültürel özelliklerinin olduğunu fark ettiklerini dile getirmişlerdir. O sırada zorunlu göç mağduru bir öğrenci, aynı yöreden insanların da kültürel anlamda farklılıklara sahip olabileceğine yönelik bir görüş bildirmiştir. Şekil 17'de ifade edilen ana yönelik görsel yer almaktadır.

Şekil 17

“Farklı Kültürleri Tanıyalım” Etkinliğinde Farklı Görüşler Örneği



Şekil 17'de aktarılan etkinliğin sonuç bölümünde göç mağduru Suriyeli öğrenci, kendi ailesinin ya da Suriye'de eskiden yaşadığı yöredeki insanların doğaçlamalardaki gibi

(kadınların ve erkeklerin farklı odalarda oturması) davranmadığını, bu alışkanlığın bazı bölgelerde olduğunu dile getirmiştir. Ardından Öğretmen C, öğrencilere dönerek aynı ülkede yaşayan her insanın ya da ailenin aynı özellikleri olmayabileceğini, farklı alışkanlıkların ve geleneklerin olabileceğini söyleyerek bu durumu Türkiye'deki 7 bölgenin de yöresel kültürleri açısından birbirinden farklı olmasıyla ilişkilendirmiştir.

Öğretmen C'nin "Zaman Makinesi" Etkinlik Sürecinden Anektodik Örneklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar. "Zaman Makinesi" etkinliği 4.sınıf sosyal bilgiler dersinin "Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir." kazanımına yöneliktir. Bu etkinlikte kapsayıcı pedagoji özelinde öğrencilerin farklı kültüre sahip insanları tanımaya açık olmaları, farklı kültürlerin de var olduğunu ve bunların değerli olduğunu bilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda etkinlik drama yöntemiyle kurgulanmış ve bu etkinliğe özel olarak bir gün önce öğrencilerden anne, baba ve aile büyükleriyle ilgili varsa (kültürlerini yansıtan: düğün, bayram, kutlama vb.) fotoğraf, mektup, kart postal ve benzeri materyalleri sınıfa getirmeleri istenmiştir.

Etkinlikte hedeflenen öğretim ortamının sağlayabilmesinde öne çıkan noktaların Öğretmen C'nin ön hazırlığını iyi yapması ve öğrencileri kültürel materyaller getirmeleri konusunda etkinlik öncesinde yönlendirmesi olarak gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte öğretmen C, sınıfa kendisi için anısı olan bir fotoğrafla giriş yaparak öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Öğrenciler ise, bir çalışma kağıdı ve yine ailelerine ya da kendilerine ait bir materyali sınıfa getirmişlerdir. Öğrencilerin etkinliğe hazırlıklı gelmelerinden ve öğretmenle aralarında gelişen diyaloglardan hareketle Öğretmen C'nin etkinlik öncesinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını sağlayacak çalışmalar yürütmüş olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin etkinliğin bazı aşamalarında Öğretmen C, öğrencilerine "Hatırlıyorsunuz değil mi? Önceki derslerimizde size bahsetmiştim." gibi hatırlatmalar yaparak "Kültür nedir? bir ülkenin kültürü nedir? Ailenin kültürünü oluşturan öğeler nelerdir?" gibi sorular sormuştur. Ardından her bir öğrenci yanında getirdiği materyali ve bu materyalin kendisi için taşıdığı anlamı sınıfla paylaşmıştır. Bahsedilen paylaşım anlarından biri Şekil 18'de gösterilmektedir.

Şekil 18

“Zaman Makinesi” Etkinliğinde Empatik Bir Paylaşım



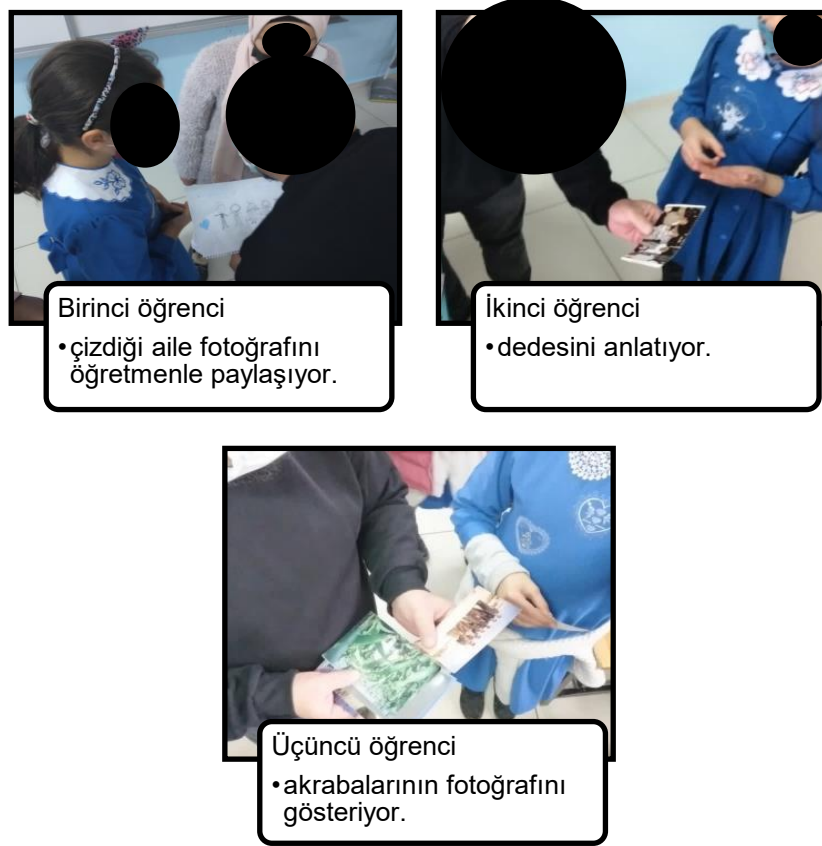
Şekil 18, Öğretmen C'nin etkinliğin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre, vb.) ilişki kurarak paylaşım yapmalarını sağladığı anlardan birine aittir. Aktarılan anlarda, zorunlu göç mağduru öğrencilerden biri yanında getirdiği bir anahtarın kendisi ve ailesi için taşıdığı anlamı şu ifadelerle açıklamıştır:

Öğretmenim hikayesi var bunun. Şu bizim evin anahtarı. Suriyedeki 12 sene kaldı bu anahtar, şu da 50 sene kaldı. Savaş oldu ya ben doğdum. Bir ay sonra Suriye'den çıktık Van'a gittik. İki ev zararlandı. Biz de şimdi Ankara'ya geldik. 3-4 ev kaldık Ankara'da. Hepsi bozuldu. Şimdi bura dördüncü ev en son ev ve sadece bunlar kaldı savaştan. ... Bi de benim babamın babası dede yani evi de 40 sene kaldı anahtarı ama getirmedi. Dede orada şimdi de Suriye'de.(Muhammed-Öğretmen C'nin sınıfı).

Etkinliğin sonuç bölümünde Öğretmen C'nin, sık sık “Evet bakın arkadaşınız ne getirmiş, eminim bunun aileniz için anlamı çok büyüktür, gerçekten çok değerli...” gibi ifadelerle öğrencileri paylaşım yapmaları konusunda teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Öğretmen C ile paylaşımlarını teneffüste de devam ettirmeleri dikkati çekmiştir. Buna göre göç mağduru Suriyeli üç öğrenci teneffüste öğretmenin etrafını sarak materyalleriyle ilgili hikâyelerini anlatmaya devam etmişlerdir. Öğretmen C, öğrencilerin hikâyelerini dinleyip materyallerini dikkatle incelemiştir. Bahsedilen bu paylaşım anlarına ait görsellere Şekil 19'da yer verilmektedir.

Şekil 19

“Zaman Makinesi” Etkinliğinde Öğrenci-Öğretmen Arasında Paylaşım



Şekil 19'da aktarıldığı üzere, bir öğrenci (resimdeki birinci öğrenci) savaştan dolayı eski fotoğrafları olmadığını söyleyerek kendi çizmiş olduğu aile resmini öğretmenle paylaşmıştır. Öğretmen C, resmi dikkatle incelemiş ve öğrenciyle resimle ilgili sohbet etmiştir. Başka bir Suriyeli öğrenci ise (resimdeki ikinci öğrenci) Türkçesi zayıf olduğundan

yanına söylediklerini tercüme etmesi için bir arkadaşını alarak dedesinin bir fotoğrafını öğretmene göstermiştir. Öğrenci, dedesinin bayramda Suriye'ye döndüğünü, onu çok özlediğini söylemiştir. Öğretmen C onu dikkatle dinleyerek fotoğrafı incelemiştir. Başka bir öğrenci (üçüncü öğrenci), ailesinin Suriye'de çekilmiş fotoğraflarını öğretmene göstermiştir.

Öğretmen C'nin “Misafir ve Ev Sahibi” Etkinlik Sürecinden Anektodik Örneklerle İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Misafir ve Ev Sahibi” etkinliği 4.sınıf sosyal bilgiler dersinin “Farklı kültürlere saygı gösterir.” Kazanımına yöneliktir. Bu etkinlikte öğrencilerin kapsayıcılık özelinde farklı kültürleri ve kültürel ipuçlarını tanımaları, farklı kültürleri tanımaya istekli olmaları, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri, grup içinde kararlar almaları ve uygulamaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda etkinlikte umutlar-korkular-beklentiler ve fotoğraf karesi tekniği kullanılmaktadır.

Etkinliğin öğretimsel hedeflerine ulaşmasında Öğretmen C'nin, bu etkinlik için öğrencilerin hazırbulunuşluklarını sağlaması, öğrencilere anlık dönütler vermesi, ilettiği mesajın (yönergeler/içerikler) anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmesi olduğu da görülmüştür. Örneğin, etkinliğin giriş aşamasındaki umutlar-korkular-beklentiler tekniğini uygulamaya başlamadan önce öğretmen C, “Dün konuşmuştuk bu kelimelerin anlamını hatırlıyorsunuz değil mi?” diyerek öğrencilere hatırlatmalarda bulunmuştur. Bunun yanı sıra Öğretmen C özellikle etkinliğin giriş ve gelişme aşamalarında hem öğrenci gruplarının aralarında gezerek, hem de hem de yönergeleri anlatırken sık sık “sorusu olan var mı?” diyerek yönergelerin/görevlerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiştir.

Etkinliğin giriş aşamasında, göç mağduru öğrenciler beklenti, umut ve korkularını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. [Beklentiler: Arkadaş olmak, ülkeyi tanımak. Umutlar: Okula gitmek, arkadaşlarımdan ödevlerime yardım etmesi, savaşın bitmesi, bizi anlamaları. Korkular: Bizi dışlamaları, beni umursamamaları, tanımadığım insanların zarar vermesi, savaşta kalan akrabalarımın kötü bir şey olması]. Etkinliğin sonuç aşamasında öğretmen C, benzer korkularımız, umutlarımız ve beklentilerimiz olduğunu,

hatta bu sınıfta bu duyguları hali hazırda yaşayan arkadaşları olduğunu, herkesin bunu düşünerek empati kurması gerektiğini söylemiştir.

Öğretmen C, araştırma kapsamındaki kapsayıcı etkinliklere başlamadan önceki zamanlarda gerçekleştirdiğimiz bir görüşmede, öğrencilerin yeterli düzeyde iletişim ve etkileşim içermeyen tutumlarına yönelik bir gözlemini paylaşmıştır:

...Bu yılın başında bütün çocuklar geldiği için mesela geldiler sınıfa normalde sıralara ben oturturum çocukları ama bu sefer şey yaptım hani göreyim ne oluyor. İstedığınız yere oturabilirsiniz dedim. Bir tane zorunlu göç mağduru ve (ev sahibi toplum mensubu) öğrenci yan yana oturmadı biliyor musunuz?

Ardından ise öğrencilerle ilgili aktardığı bu gözlemin sosyal uyum sorunun önemli bir yansıması olduğunu şu ifadelerle vurgulamıştır: “Bu çok kötü bir şey... Bu çocuklar entegre olamıyorlar. Kaynaşma olmuyor.”. “Misafir ve Ev Sahibi” etkinliğinin sonuç aşanmasında ise Öğretmen C, önceki aktarılan bu gözleminden hareketle farklı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Öğretmen C, bütün öğrencileri sınıfın ortasına çağırarak onlara, “şu an hangi arkadaşınla oturmak istersiniz?” diye sormuştur. [Aktarılan ana ait kesitler Şekil 20’de gösterilmektedir.]. Bazı öğrenciler heyecanla farklı kültürden arkadaşlarıyla oturmak istediklerini dile getirmişlerdir. Bunun üzerine Öğretmen C, sene başında kimsenin birbirini tanımadığını, insanları tanıdıkça fikirlerimizin değişebileceğini, insanları tanımak ve anlamak için zaman ayırmanın önemli olduğunu, sene başındaki düşünceleriyle şimdiki düşüncelerinin aynı olmadığını ifade etmiştir:

O zaman demek ki şöyle. Belki de sene başında herkes birbirini çok tanımıyordu... ama birbirimizi tanımaya başladık. Demek ki insanları tanıdıkça onlar hakkındaki fikirlerimiz değişebiliyor... O zaman insanları anlamak, insanlara zaman ayırmak ve onları tanımak için çaba göstermek gerek değil mi? .

Şekil 20

“Misafir ve Ev Sahibi” Etkinliğinde Kapanış



Bu bölümde, Öğretmen C'nin etkinliklerinde kapsayıcı öğretim açısından iyi örnekler kapsamında elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Buna göre etkinlikleri öğretim süreçlerinde işlevsel kılmada Öğretmen C'nin öne çıkan bazı öğretimsel niteliklerini işe koştığı görülmüştür. Bu niteliklerin, “ilgili yöntem-teknikğin gereklerini yerine getirme”, “öğrenci katılımını sağlama” ve “öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirme” olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, Öğretmen C'nin bahsedilen niteliklere sahip olmasının öğretimsel süreçlerde kapsayıcı hedeflere ulaşmada ve öğretimin kapsayıcı yönünü görünür kılmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. İlerleyen sayfalarda, Öğretmen A, Öğretmen B ve Öğretmen C'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerinde kapsayıcılık açısından gözlemlenen öğretimsel sorunlara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Etkinliklerde Gözlemlenen Öğretimsel Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun olarak tasarlanan etkinlikleri uygulama süreçlerinde ne tür öğretimsel sorunlar yaşandığına dair

bulgular incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamaları gözlemlenmiş; süreçte yaşanan sorun(lar) ve öğretmenlerin bu sorun(lar)a karşı geliştirdikleri gözlemlenen tepki ya da stratejiler not edilmiştir. Bu aşamada ana veri kaynağı olan yarı yapılandırılmış gözlem notlarından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliğe hazırlık toplantıları ve saha notları da yararlanılan kaynaklar arasındadır. Bu kapsamda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz için öncelikle 3 tema oluşturulmuştur. Buna göre temalar her bir öğretmenin etkinlik uygulamaları kapsamında belirgin olarak gözlemlenen öğretimsel sorunlara yönelik olarak “Öğretmen A”, “Öğretmen B” ve “Öğretmen C” şeklinde ifade edilmiştir. Ardından, öğretimsel sorunlarla ilgili kodlar temalar altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 21’de sunulmuştur.

Şekil 21

Etkinlik Süreçlerinde Gözlemlenen Öğretimsel Sorunlar

Kapsayıcı etkinliklerde belirgin olarak gözlemlenen öğretimsel sorunlar		
Öğretmen A	Öğretmen B	Öğretmen C
<ul style="list-style-type: none"> • Tedirginlik-çekingenlik, umutsuzluk, aile ve öğrenciye yönelik düşük katılım beklentisi, • Zaman yönetiminde problemler, • Belli bir grup öğrencinin çekingen kalması, • Öğrenci ön hazırlıklarının takibini yap(a)mama, • Etkinliğin bazı aşamalarına çoğunlukla bağlı kal(a)mama, • Öğrencinin dil hatalarını düzeltmeye odaklanma 	<ul style="list-style-type: none"> • Tedirginlik-çekingenlik, umutsuzluk, aile ve öğrenciye yönelik düşük katılım beklentisi, • Zaman yönetiminde problemler, • Belli bir grup öğrencinin çekingen kalması ya da süreci domine etmesi • Öğrenci ön hazırlıklarının takibini yap(a)mama, • Etkinliğin bazı aşamalarına çoğunlukla bağlı kal(a)mama, • Konu dışı gelişen sohbetleri sürdürme 	<ul style="list-style-type: none"> • Tedirginlik- çekingenlik, umutsuzluk, aile ve öğrenciye yönelik düşük katılım beklentisi, • Zaman yönetiminde problemler, • Etkinliğin bazı aşamalarına zaman zaman bağlı kal(a)mama,

Şekil 21 incelendiğinde, Öğretmen A ve Öğretmen B’nin yaşadıkları öğretimsel sorunların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen C’nin etkinliklerinde gözlemlenen öğretimsel sorunlar ise görece daha az çeşitlilik içermektedir. Aynı zamanda “Etkinliğin aşamalarına bağlı kal(a)mama” ve “zaman yönetimi” sorunlarının da Öğretmen C’nin

etkinliklerinde görece daha az gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın diğer bulgularıyla birlikte düşünüldüğünde, Öğretmen C'nin kapsayıcı etkinlikleri uygularken işe koştuğu “ilgili yöntem-tekniklerin gereklerini yerine getirme”, “öğrenci katılımını sağlama” ve “öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirme” ile ilgili niteliklerinin, daha az çeşitlilik içeren öğretimsel sorunlar yaşanmasında olumlu bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Gözlemlenen öğretimsel sorunlardan biri olan “Tedirginlik, çekingenlik, umutsuzluk, aile ve öğrenciye yönelik düşük katılım beklentisi”, çalışmanın diğer bulgularıyla da uyumlu olarak öğretmenlerin süreç başında içinde buldukları duygu durumunu yansıtan bir bulgudur. Örneğin, Öğretmen A ve Öğretmen B “Empati Kuralım, Engelleri Aşalım!” etkinliğini uygulamadan önce, bu etkinlikte kaos çıkacağını, öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergileme ihtimallerinin yüksek olduğunu, öğrenciler arasında yardımlaşmanın gözlemlendiği bir ortam olmayacağı yönünde düşünceler ifade etmişlerdir. Ancak etkinlik uygulamasından sonraki süreçte etkinliğin faydalı olduğunu ve öğrencilerin kendi aralarında yardımlaşma-dayanışma sergilediklerinden dolayı mutlu olduklarını dile getirmişlerdir.

Benzer şekilde Öğretmenler, “Ne Çok Oyun Var!” etkinliğinin giriş aşamasında izlenmesi gereken animasyonla ilgili olarak (ev sahibi toplum mensubu) velilerinin tepki gösterebileceklerinden çekindiklerini, öğrencilerin çalışma kağıdını doldurmayacağını, dil engeli nedeniyle öğrencilerin düşük katılım gösterebileceklerini ve etkinliği anlamayacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Etkinlik uygulandıktan sonra ise Öğretmen B, öğrencilerinin animasyondaki ‘Tarek’ karakterini çok sevdiğini, diğer günlerde sürekli Tarek’i sorduklarını, “yine onun olduğu etkinlikler yapalım!” dediklerini dile getirmiştir. Benzer bir örnek olarak “Farklı Kültürleri Tanıyalım” etkinliğinden önceki bir konuşmasında Öğretmen C, bu etkinliği pek anlamlandıramadığını, öğrencilerin katılımını gerektiren bir etkinlik olduğu için çok verim alamayacağını düşündüğünü vurgulamıştır. Etkinliği uyguladıktan sonra ise Öğretmen C, bu görüşünde yanıldığını “Bu kadar verimli geçeceğini tahmin etmemiştim. Yanılmışım, çok güzel bir etkinlik oldu.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen A ve Öğretmen B'nin bazı etkinliklerinde, göç mağduru bazı öğrencilerin katılım konusunda çekingen kaldığı, ev sahibi toplum mensubu bazı öğrencilerin ise süreci domine ettiği belirgin biçimde (özellikle ilk etkinliklerde) gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, Öğretmen A'nın ana dili Türkçe olmayan öğrencilerine dönütler verirken onların sözlü katılımlarındaki dil hatalarını sıklıkla düzeltmeye çalıştığı; Öğretmen B'nin ise çoğu zaman ev sahibi toplum mensubu öğrencilerin konu dışı gelişen sohbetleri sürdürmelerine izin verdiği dikkati çekmiştir. Bu sorunlar dolaylı olarak

Etkinliklerde belirgin olarak gözlemlenen öğretimsel sorunlara ilişkin bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin yaşadıkları öğretimsel sorunların birbirine benzer olduğu, ancak Öğretmen C'nin etkinliklerinde daha az çeşitlilik gösteren öğretimsel sorunlar yaşandığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin tedirginlik- çekingenlik, umutsuzluk, aile ve öğrenciye yönelik düşük katılım beklentisi içinde olmalarının onların etkinlik uygulama performansını etkiliyor olabileceği öngörülebilir. Aynı zamanda Öğretmen A'nın etkinliğe katılım gösteren öğrencilerin dil hatalarına odaklanmasının ya da Öğretmen B'nin konu dışı gelişen sohbetleri sürdürmesinin öğrenci katılımını olumsuz etkileyen faktörler olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen A ve Öğretmen B'nin yaşadıkları gözlemlenen öğretimsel sorunların Öğretmen C'ye kıyasla görece daha çok çeşitlilik içermesinin nedenlerinden biri, çalışmanın diğer bulgularıyla da uyumlu olarak öğretmenlerin kapsayıcılık özelindeki performans düzeyleri ve nitelikleriyle ilgili olabilir. Nitekim araştırmanın önceki bulgularında, Öğretmen C'nin “kapsayıcı yöntem ve teknik kullanma”, “öğrenci katılımını sağlama” ve “kapsayıcı iletişim-etkileşimi sağlama” boyutlarında kapsayıcı öğretim performans düzeylerinin ve kapsayıcı öğretim niteliklerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular bir arada düşünüldüğünde Öğretmen C'nin kapsayıcı etkinlikleri uygularken işe koştuğu bu niteliklerin performans düzeyine olumlu anlamda yansıdığı ve bu bağlamda öğretim süreçlerinde daha az çeşitlilik gösteren öğretimsel sorunlar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bölümde “Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin bütünleştirildiği etkinlik uygulamalarında gözlemlenen performansları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerine odaklanılmıştır. Bunun için öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerine yönelik gözlemlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu doğrultuda bulgular “Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim performans unsurları ve düzeyleri”, “Kapsayıcı öğretim açısından iyi örnekler kapsamında elde edilen bulgular”, “Kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerdeki öğretimsel sorunlar” boyutlarında tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bir sonraki bölümde ise öğretmenlerin araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini işlevsel kılmada kendilerini etkilediğini düşündükleri faktörlere ilişkin araştırma bulgularına yer verilecektir.

Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi işlevsel kılmada öğretmenleri etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik olarak “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim süreçleri ile bütünleştirilmesinde öğretmenleri etkileyen faktörler nelerdir?” araştırma sorusu geliştirilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler, Tablo 25’te yer alan alt araştırma sorularına yönelik veri türü ve veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Tablo 25*Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulguların Boyutları*

Araştırma sorusu: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim süreçleri ile bütünleştirilmesinde öğretmenleri etkileyen faktörler nelerdir?

Bulguların Boyutları	Alt araştırma soruları	Veri türü ve aracı
Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim süreçlerinde oluşan etkinlik sistemleri	<p>Etkinlikteki öznenin özellikleri nelerdir?</p> <p>Etkinliği güdüleyen nesne nedir?</p> <p>Etkinliğin ilgili amaca ulaşmasında arabuluculuğu sağlayan araçlar nelerdir?</p> <p>Süreçteki eylem ve etkileşimi sağlayan kurallar nelerdir?</p> <p>Süreçteki katılımcı rol ve sorumlulukları nelerdir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Veri türü: Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Veri toplama aracı: Özne bilgileri görüşme formu
Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrenenlere olumlu etkileri	<p>Öğretmenlerin görüşlerine göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrenenlere (öğretmen ve öğrenciler) nasıl ve ne yönde olumlu etkileri (çıktı) olmuştur?</p>	<p>Veri toplama aracı: İkinci Etkinlik Sistemi Görüşme Formu</p>

Tablo 25'te belirtilen araştırma soru ve alt soruları, öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini kendi sınıflarında uygulama süreçlerine yönelik görüşleriyle ilgilidir. Bu aşamada öğretmenlerin araştırma kapsamında gerçekleştirdikleri kapsayıcı öğretim süreçlerinde oluşan etkinlik sistemleri öğretmen görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda her bir öğretmenle süreç sonunda 4 bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerdeki sorular etkinlik kuramının öğeleri (özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü, çıktı) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Verilerin sürekli karşılaştırmalı durum analizi yöntemiyle analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular, verilerin şeffaf bir şekilde sunulması ve

yorumlanmasını kolaylaştırmak adına şekiller ve tablolar ile görselleştirilmiş, katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. İlerleyen bölümlerde, ulaşılan bulgulara ve yorumlara Tablo 25'te belirtilen boyutlar dikkate alınarak yer verilecektir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Öğretim Süreçlerinde Oluşan Etkinlik Sistemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölüme etkinlik kuramının özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü dâhil edilmiştir. Buna göre sırasıyla “Öğretmen A”, “Öğretmen B” ve Öğretmen C için oluşturulan etkinlik sistemlerine yönelik bulgular tanımlanacak ve yorumlanacaktır.

Öğretmen A İçin Oluşturulan Etkinlik Sistemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Meslek hayatının 19. yılında olan ve 7 yıldır zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda görev yapan Öğretmen A, öncesinde de dezavantajlı gruplarla çalışma geçmişine sahiptir. Etkinlik sisteminin **öznesi** olan Öğretmen A, araştırmaya dahil olmadan önceki süreçlerde takip ettiği öğretim programını öğretim ortamına taşıırken, öğrencilerinin kültüre duyarlı becerilerini geliştirmek (öğrenciler arası iletişimi geliştirmek ve etkileşimi artırmak) konusunda sadece hedef kültüre yönelik “Belirli günler ve haftalar” ile ilgili etkinlikleri kullandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra zorunlu göç mağduru öğrencileri öğretim sürecine dâhil etmek/etkin katılımlarını sağlamak için ise belirli/planlı bir yol izlemediğini ancak “küçük küçük bir anda ortaya çıkan” ve “planlama yapma şeklinde gitmeyen” bir şekilde onları sürece dahil etmeye çalıştığını belirtmiştir.

Öğretmen A'nın araştırma kapsamında önceden hazırlanmış olan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama amacı ve bu amaç doğrultusunda oluşan hedefleri etkinlik sisteminin **nesnesidir**. Öğretmen A, araştırma kapsamındaki etkinlikleri uygularken süreçte gelişen motivasyonu sayesinde amacının öğrencilerin kültüre duyarlı yeterliklerini geliştirmek ve kazanımlara ulaşmak olduğunu ifade etmiştir. Önceki araştırma bulgularında Öğretmen A, süreç başında “sınırlı araçlar ve sınırlı/zorlayıcı kurallar” nedeniyle kapsayıcı etkinlikler uygulamaktan kaçındığını ve ilgili pedagojiye ihtiyaç duymadığını, pedagojinin faydalı olması konusunda karamsar olduğunu dile getirirken süreç sonunda bu görüşlerinin

değiştirdiğini gösteren açıklamalarda bulunmuştur. “Ben bu işe girmem noktasındaydım. Senin etkinliklerin dışında ben bunları yapmam noktasındayken şimdi beni cesaretlendirdi bu konuda heveslendirdi yani.”. Öğretmen A görüşlerinin değişmesinde, araştırma sürecinde uyguladığı etkinliklerde başarıya ulaştığı olumlu tecrübeler edinmesinin ve süreç sayesinde kapsayıcı pedagojinin kendi bakış açısına uygun bir yaklaşım olduğunu anlamasının olumlu bir etkisi olduğu görüşündedir. Öğretmen A’ya göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerikapsayıcı öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin kültüre duyarlı yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir bir pedagojidir. Bu doğrultuda Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleriplanlamaya ve sınıfında uygulamaya ihtiyaç duyduğunu, bu konuda artık daha cesretli ve istekli hissettiğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

Ben hani eğitim öğretim açısından baktım. Tamam, ben kazanım açısından, umduğumdan daha fazla başarılı olduğunu düşünüyorum. Çünkü sonuç alınabileceğine inandım ben, sınıfa faydalı olduğumu gördüğüm anda ben de istekli oldum tabii ki. Ben bundan sonra mesela, bir etkinlik yaptırırken bunu böyle bu etkinliklerle harmanlayıp yapma isteği var içimde.

Öğretmen A’nın araştırma kapsamında uyguladığı kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri(içerikler, yöntem, teknik ve materyaller), sınıfın fiziksel ve donanımsal durumu, öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin kapsayıcı öğretimi gerçekleştirme özelindeki performansları etkinlik sisteminin **aracıdır**. Öğretmen A, araştırma kapsamında tasarlanan etkinliklerde kullandığı yöntem, teknik ve materyallerin faydalı, uygulanabilir ve çocuklar için ulaşılabilir olduğunu; sınıf mevcudunun etkinliklerin uygulanmasında sorun teşkil etmediğini dile getirmiştir. Sınıfının fiziksel/donanımsal durumu özelinde ise süreç başında geleneksel düzende olduğu için uygulamaları yaparken zorlandığını, ancak U düzenine geçtiğinde bu sorunun ortadan kalktığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, dersliklerde bulunan akıllı tahtaların uygulama sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Öğretmen A'ya göre öğrencilerin dil engeli nedeniyle anlama, anlatma ve algılama düzeyleri; bununla bağlantılı olarak sürece dahil olma/katılım gösterme konusunda sahip oldukları bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olması etkinlik sistemindeki öğrenci kaynaklı sınırlandırıcı araçlardır. Öğretmen A, bu konudaki görüşlerini "Benim sınıfım bu etkinlikleri anlama uygulama açısından hep yetersizlerdi yani. Çünkü dil etkeni, diğer çocuklarla da ilgili genel şeyleri yani algılama düzeyleri. Mesela algı düzeyleri daha yüksek olsaydı etkinliği farklı bir yere taşıyabilirdi." şeklinde açıklamaktadır. Sınırlandırıcı araçların yanı sıra, Öğretmen A, etkinlik sisteminde amaca ulaşmaya yardımcı araçlar olduğunu da ifade etmiştir. Öğretmen A, etkinlik içeriklerinin öğrencilerin kültürel özelliklerine ve yaşamlarına dair ipuçları taşımasıyla bağlantılı olarak zamanla katılımın arttığının altını çizmiştir. Öğretmen A'ya göre, etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekmesi ve onlara kendi kültürlerine dair paylaşımda bulunma fırsatı tanınması diğer derslerde çoğu zaman sessiz kalabilen öğrencilerin de katılım konusunda çaba göstermelerine ve dil engeline rağmen daha aktif olabilmelerini sağlamıştır. Buna göre Öğretmen A, etkinliklerin kaynak ve hedef kültüre ait öğeler içermesi, kültürel birikimleri paylaşmaya fırsat tanıyacak bir yapıda olması ve öğrencilerin etkinliklere karşı ilgi, istek ve çabalarının yüksek olmasının amacı gerçekleştirmede yardımcı araçlar olduğu görüşündedir. Öğretmen A'nın bu konudaki görüşleri şöyledir:

Fırsat buluyor, diğer derslerde de fırsat veriyoruz ama bu direkt hayatın içinden kendi anladığı hissettiği şeyler, kültürüne ait şeyler. Mesela matematikte bir sorunun cevabını biliyorsa ya da ilgisini çektiyse parmak kaldırmak istiyor ama burada senin etkinliklerinde direkt içinde...Çok ilgililerdi, heveslilerdi, katılmaya da heveslilerdi dediğim gibi....Yani mesela tekrarını hep istediler. Ne zaman yapacağız diye sordular. Sonrasında da mesela o etkinliklerle ilgili herhangi bir dersin bir yerinde birşey yakaladılarında bana dediler Dilara öğretmenin etkinliklerinde bunu yapmıştık dediler. Dilara öğretmen ne zaman gelecek diye sordular.

Etkinlik sisteminde Öğretmen A'nın kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken öğrencilerinden uymalarını bekledikleri **kurallar**, idarenin bir öğretmen olarak kendilerinden uymalarını bekledikleri standartlar, öğretmenin öğrencileri değerlendirme ölçütleri ve iş yükünün yapısı Öğretmen A'nın uygulama sürecindeki eylem ve etkileşimleri düzenleyen kurallardır. Buna göre Öğretmen A, genel anlamda öğrencilerden zihinsel boyutta anlama, anlatma ve algılama becerisinin yüksek düzeyde olmasını; davranış boyutunda sınıf kurallarına ve düzene uymalarını, sosyal-duygusal boyutta dürüst ve sorumluluk sahibi olma, empati kurabilmelerini beklemektedir. İdarenin öğretmenden beklentisinin ise daha çok öğrenciler arasında şiddet olaylarının yaşanmaması, fiziksel ortama zarar verilmemesi ve derslerin gürültüsüz bir şekilde işlenmesi ile sınırlı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen A kendini kısıtlanmış hissettiğini “Arkamızda durmayacaklarını düşündüğümüz idare olduğunda biz de hem materyalleri kısıtlıyoruz hem de etkinlikleri daraltıyoruz. Mesela senin etkinliklerden bir tanesi halk dansı olsaydı mesela bu veliden şikayet geleceği için durdurulurdu.” görüşüyle ifade etmiştir.

Öğretmen A'nın ölçme-değerlendirme konusunda öğrencilerden beklentisinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uyguladığı süreçlerde değiştiği görülmektedir. Öğretmen A, ölçme-değerlendirme süreçlerinde genel olarak geleneksel ve yazılı araçlarını kullandığını ve öğrencilerin öğretim diline yeterli düzeyde hakim olmamalarından dolayı zorlandığını söylemiştir. Buna karşın Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerde değerlendirme süreçlerini daha kolay yürütebildiğini “Sözlü değerlendirmelerde genelde cevap aldık (göç mağduru) öğrencilerden bile. Tam ifade edemeseler de ... her şeyde cevap verdiler mesela.” sözleriyle dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin öğretmenler tarafından daha etkili yürütülmesi ve sürdürülmesi için, etkinlikleri planlama ve materyalleri hazırlama noktasında kendine zaman ayırabilmesine imkan tanıyan bir iş yükü beklentisi olduğu görüşüne sahiptir: “Yani büyük bir şey gerekiyor, zaman gerekiyor. Daha doğrusu böyle düşünmek için, planlamak için ve

materyalleri ayarlamak için de bir zaman gerekiyor bence. Tabii ki büyük bir iş yükü öğretmen için.”

Etkinlik sistemi içindeki topluluk ögesini öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yönetimi ve araştırmacı oluşturmaktadır. Etkinlik sisteminin **iş bölümü** ise, topluluğu oluşturan bireylerin etkinlik sürecindeki rol ve sorumlulukları ile aralarında gelişen iletişim ve etkileşimin yapısıdır. Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerde bir öğretmen olarak yüklendiği rol ve sorumlulukların diğer derslerine kıyasla değiştiği görüşündedir. Buna göre öğretmen A, öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine rehber olma , kültürel hassasiyetlere sahip olma, yeterince iletişim ve etkileşim içermeyen tutumlara karşı hassas ve çözüm odaklı olma, öğrencileri süreç boyunca izleme-takip etme, öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi sahibi olma/araştırmalar yapma gibi yeni rol ve sorumluluklar edindiğini ifade etmektedir:

Bir tık geride durup rehber kalmak gerek senin etkinliklerinde... Bizim öğretmemiz gerekmiyordu aslında, etkinlik içinde kendi birbirinden öğrenmeleri gerektiği çok etkinlik vardı onu farkettiğimde ben geri durdum... Çocuğu takip etmeliyiz. ... bayağı özenli davranmak gerekiyor. Sürekli etkinliğin içinde, çocukları izlememiz gerekiyordu. Ne yapıyorlar, ne hissediyorlar, sonrasında ne yapıyorlar. ...Sadece etkinlik yapıp bırakmadık. Bazı etkinliklerde ben de böyle aslında bak öğrenciler demek ki birbirleriyle böyle iletişim kuruyormuş dedim. Benim cesaret edemediğim şeyleri gördüm...Bir küçük araştırma yapmak ya da onlara yönergelerimi doğru seçmem gerekiyordu onlara. Onun için küçük küçük bakındım mesela. Suriye'deki yapıları karşılaştırdığımız bir etkinlik vardı ya mesela ben onların doğru söylenişlerini araştırdım. Senin orada çocuğa cevap vermen için konuya hakim olman gerekiyor. Ne bileyim ben dememek gerekiyor.

Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrencilerine birbirlerini yönlendirmek, grupla hareket etmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, empati kurmak, yardımlaşmak, kendi kültürüne ait öğeleri tanıtmak gibi roller yüklediği görüşündedir.

Örneğin Öğretmen A, öğrencilerin birbiriyle yardımlaştıkları, kendi kültürlerini tanıttıkları anlara yönelik gözlemlerini şu sözlerle aktarmaktadır:

Mesela grup içinde diğer arkadaşına etkinliği anlatma ihtiyacı hissetti hepsi. Gelenekleriyle ilgili etkinlik yapmıştık ya mesela orada da kendi gelenekleriyle ilgili yaparken yönlendirme ihtiyacı hissettiler. Bir çoğunda gördüm. (göç mağduru) çocuk Türkçe anlatmaya çalışıyordu mesela öyle yapmayacaksın böyle yapacaksın diye.

Öğretmen A'ya göre, öğretim diline yeterince hakim olmayan öğrenciler bu rolleri yerine getirirken zorlansalar etkinliklere katılım noktasında yüksek bir çaba ve istek göstermişlerdir: “Çok ilgililerdi, heveslilerdi, katılmaya da heveslilerdi dediğim gibi. Yerine getiremeyenler de oldu ama isteklilerdi . Yetersiz kalanların da çabaları vardı. Diğer derslere oranla mesela çok daha fazla isteklilerdi yani %95’i belki çok fazla istekliydi.

Ailelere yüklenen rol ve sorumluluklarla ilgili olarak Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerde ailelerin çocuklarına kendi kültürel geçmişlerini anlatma ve çocukla iletişim kurmaları gerektiğini, ancak bu rolleri yerine getirmede yetersiz olsa da bu konuda çaba gösterdiklerini dile getirmiştir: “Yani yardımcı olan, materyal gönderen, fotoğraf gönderenler oldu. Aslında bir çaba görüldü. Eski resimleri bulmaya çabalamışlardı en azından bir etkinlikte vardı biliyorsun.”

Öğretmen A öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimi ve işbirliğinin pekiştiğini ifade etmiştir. Etkinliklerde öğrencileriyle arasındaki sevgi bağının pekiştiğini, öğrenciler arasındaki iletişim ve işbirliğinin ise daha görünür olduğunu dile getirmiştir. Bunu ifade ederken de öğrencilerin aile yapısı ve sosyal çevresinde yaşanan olaylarının öğrenenlerin kalıcılığı üzerinde olumsuz bir etkisi olacağına altını şu ifadelerle çizmiştir: “ İletişimleri ilerledi ama bu tabii yine geliyor aileye takılıyor. Yani bunlar sınıfta iyiler ama hafta sonu bir gidiyorlar geliyorlar, kendi mahallelerinde birşeyler olmuş duymuşlar pat tıkanıyorlar orada. Yine birbirlerinden uzaklaşmaya başlıyorlar, oyunlarda da uzaklaşıyorlar.”

Öğretmen A araştırmaya katılan Öğretmen B ve Öğretmen C ile aralarında olumlu bir işbirliği geliştiğini, bu süreçte birbirleriyle yardımlaşmalarını ve fikir alışverişinde bulduklarını dile getirmiştir. Bu konudaki görüşlerini açıklarken bahsettiği etkileşimin uygulama süreçlerini kolaylaştırdığına şu ifadelerle değinmiştir: “Bu tarz etkinlikler her zaman böyle işbirliği içinde olduğunda hem gelişiyor hem ilerliyor hem de kolaylaşıyor. Ufacık bir fikir benim işimi bana zor gelen kısmını kolaylaştıracak fikirler çıkıyor. Biz üçümüz iyi yürüttük bu süreci.”

Öğretmen A, okul yöneticileri ile arasında bir iletişim olmadığını dile getirerek kendilerine sunulan tek desteğin, bu etkinliklerin yapılmasına izin vermek olduğunun altını çizmiştir: “Yani etkinlikleri yapmamıza izin verdi. Sonrasında ne yaptınız neler yapıyorsunuz ne işe yaradı gibi bizle konuşmadı. Neye ihtiyacınız var, nasıl gidiyor diye... Tek destekleri izin vermek oldu.” Bunun yanı sıra Öğretmen A, araştırmacının öğretmenlerle arasında gelişen işbirliğinin ise kendisinin iş yükünü hafifleten, kendisine destek olan, yönlendiren ve cesaret veren yönleri olduğunu vurgulamaktadır: “Zaten aslında sen bize her şeyi getirmiştin materyal de getirdin. Çocuklara belki böyle şeyler için çok vakit ayırmıyorduk. Bazı yetiştirmemiz gereken şeyler vardı sen olmasaydın bu tür etkinliklere böyle vakit ayıramazdım.”

Bulgular bir arada düşünüldüğünde, Öğretmen A'nın oluşan bireysel etkinlik sistemini oluşturan kapsayıcı kültüre duyarlı bakış açısına uygun bir motivasyon edindiği görülmektedir. Öğretmen A, bu motivasyonla kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirdiğini ve öğretimsel hedeflere ulaştığını dile getirmiştir. Bunda ise gerçekleştirilen etkinliklerin kapsayıcı, ilgi çekici, öğrenciler arasındaki iletişimi ve etkileşimi geliştiren bir yapıda olmasının etkisi olduğu görüşündedir. Bunun yanı sıra Öğretmen A, bir uzman olarak araştırmacının etkinlikleri planlama ve materyalleri sunma konusundaki desteği ile öğretmenler arasında gelişen işbirliğinin bir öğretmen olarak kendi iş yükünü hafiflettiğinden bahsetmiştir. Buna karşın, okul idaresinin süreçle ilgilenmemesi, bazı kısıtlayıcı beklentileri; bazı öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamaları;

yaşanılan sosyal çevre gereği toplumsal anlamda olumsuz olayların yaşanması gibi faktörler Öğretmen A tarafından etkinliğin amacına ulaşmasında ve kalıcı olmasında olumsuz bir etkisi olabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmen B İçin Oluşturulan Etkinlik Sistemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Meslek hayatının 16. yılında olan ve 5 yıldır zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda görev yapan Öğretmen B, öncesinde de dezavantajlı gruplarla çalışma geçmişine sahiptir. Etkinlik sisteminin **öznesi** olan Öğretmen B, araştırmaya dâhil olmadan önceki süreçlerde takip ettiği öğretim programını öğretim ortamına taşıırken, öğrencilerinin kültüre duyarlı becerilerini geliştirmek konusunda sadece öğrencilerin seviyesine inmeye ve somut örneklerle yer vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen B, daha çok internet ve akıllı tahta kullandığını; öğrencilere karşı olumlu bir yaklaşım sergileyerek onların güçlü yönlerini ortaya çıkaracak söylemler geliştirdiğini ve yönlendirmeler yaptığını dile getirmiştir.

Öğretmen B'nin araştırma kapsamında önceden hazırlanmış olan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama amacı ve bu amaç doğrultusunda oluşan hedefleri etkinlik sisteminin **nesnesidir**. Öğretmen B, araştırma kapsamındaki etkinlikleri uygularken süreçte gelişen motivasyonu sayesinde amacının öğrencilerin mutlu hissetmesini, ve eğlenerek öğrenmesini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Önceki araştırma bulgularında Öğretmen A, süreç başında "sınırlı araçlar ve sınırlı/zorlayıcı kurallar" nedeniyle kapsayıcı etkinlikler uygulamaktan kaçındığını ve ilgili pedagojiye ihtiyaç duymadığını, pedagojinin faydalı olması konusunda karamsar olduğunu dile getirirken süreç sonunda bu görüşlerinin değiştiğini gösteren açıklamalarda bulunmuştur: "Çocukların sevebileceği etkinliklerdi. Hani çocuklar kendilerini ifade etmekte tabii zorlanıyorlar ama bunu severek yaptıklarını fark ettim. Dediğim gibi çocukların severek yaptıkları şeyi onaylamak, onlara sevdikleri şeyleri yaptırmak benim amacım." Öğretmen B görüşlerinin değişmesinde, araştırma sürecinde uyguladığı etkinliklerde başarıya ulaştığı olumlu tecrübeler edinmesinin ve öğrencilerin etkinliklere mutlu bir şekilde dahil olduğunu gözlemlemesinin olumlu bir etkisi olduğu

görüştüğüdür. Öğretmen B'ye göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlansalar dahi katılım göstermelerini sağlayan bir pedagojidir. Bu doğrultuda Öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri planlamaya ve sınıfında uygulamaya ihtiyaç duyduğunu, bu konuda artık daha istekli hissettiğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

Çünkü hani çocuk sevdiği zaman etkinlik de güzel oluyor. Tamam kendilerini ifade ederken zorlanıyorlar ama gözlerinde o mutluluğu gördüm yani severek katıldılar. Ya mesela bahsetmiştim önceden de sana. Hani zaten etkinliklerin olumlu etkisi oldu mesela artık birbirlerini daha iyi anlıyorlar, ötekileştirmiyorlar, daha iyi anlaşıyorlar, grup halinde bir şeyler yapabiliyorlar hemen derslerde grup oluyorlar ya da ne bileyim sevgi aşıladı bu etkinlikler. Yani ben gerek duyuyorum sürdürmeye bunu devam ettirsinler istediğim için. Uygularım yani.

Öğretmen B'nin araştırma kapsamında uyguladığı kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri (içerikler, yöntem, teknik ve materyaller), sınıfın fiziksel ve donanımsal durumu, öğrencilerin özellikleri etkinlik sisteminin **aracıdır**. Öğretmen uygulanan etkinliklerde istenen materyalleri/ekipmanları temin etmenin kendisi için kolay olduğunu, aynı şekilde sınıf mevcudunun etkinliklerin uygulanmasında sorun teşkil etmediğini dile getirmiştir. Ayrıca Öğretmen B etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekecek bir yapıda olmasının ve öğrencilerin etkinlikleri sevmesinin etkinliğin amaca ulaşmasında yardımcı olduğunu ifade etmiştir: "Aslında çok da böyle zorluk olmadı açıkçası, zaten onlar da sevdiler bu etkinlikleri severek yaptılar dikkatleri etkinlikteydi sevdikleri için dağılmadılar yani açıkçası. Zorlanmadım, hani onlar da severek katıldılar..."

Öğretmen B'ye göre, etkinliklerin öğretimsel hedeflere ulaşmada işlevsel ve hazır olması ve öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde kapsayıcı beceriler edinmeleri etkinlikleri uygulama sürecini kolaylaştıran önemli araçlardandır. Öğretmen B, öğrencilerde pek çok değişim gözlemlediğini vurgulayarak süreçte öğrencilerin grupla hareket etme ve heterojen grup oluşturma bilincini edinmelerinin amaca ulaşmada yardımcı araçlar olduğunu

belirtmiştir: “Hemen kendi aralarında grup oluşturabiliyorlar ve heterojen oluşturuyorlar. Bu benim için önemliydi. Mesela önceden sınıfta böyle grup oluştururken hep sevdikleri arkadaşlarıyla oluyordı ama şimdi biz de etkinliklerde hep heterojen gruplar yaptık alıştılar. Kendileri de buna dikkat ediyor artık derslerimizde.”.Benzer şekilde Öğretmen B öğrenciler arasındaki ötekileştirme vakalarını azaldığına ve etkinliklerin bu anlamda farkındalık yaratan yapısına vurgu yaparak, süreçte öğrencilerin birbirlerini ötekileştirici söylem ve davranışlardan kaçınmasının etkinliklerin amaca ulaşmasına yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen B, hazır etkinlikleri uygulamanın öğretimi kolaylaştırdığını vurgulamış, kendisinin etkinlik tasarlaması gerektiği aksi durumlarda ise bunun kendisini yoracağını dile getirmiştir. Buna göre Öğretmen B etkinlik planlarının hazır olmasının etkinliğin amaca ulaşmasını kolaylaştırıcı bir araç olarak görmektedir:

Ya ben bir sınıf öğretmeni olduğum için sınıf öğretmenin çok zaman problemi yoktur. ... bunu sıkıntı olarak görmem. Bir şekilde başka derslerden fedakarlık edilerek yapılabilir ama ... bunu düşünmem yazıya dökmem. Hani sonuçta ben de 15-16 yıllık öğretmenim öğrencilik dönemim bitmiş... Ama hazır olan bir etkinliği uygulama bizi yormaz kendi adıma.

Öğretmen B, süreç boyunca araştırmacının kendisine destek olmasının sürecin etkili ve verimli geçmesine katkı sağladığını ve öğretmende farkındalık yarattığını vurgulayarak araştırmacının desteğinin etkinliğin amacına ulaşmasında kolaylaştırıcı bir araç olduğunu dile getirmiştir: “Senin büyük etkin oldu. Etkinlikleri daha iyi anladım. Bu tarz etkinlikleri ben sınıfta yapmıyordum açıkçası ama seninle birlikte böyle değişik bir kan geldi. Onların da öğrencilerin de hoşuna gitti.” Etkinliği kolaylaştırıcı araçların yanı sıra Öğretmen B, etkinliklerin öğrenci katılımına yönelik olduğuna vurgu yaparak bunu gerçekleştirmek için gösterdiği çabanın kendisini zaman zaman yorduğunu ifade etmiştir. Buna göre Öğretmen C öğrencileri sürece dahil etme noktasında yorgun hissetmesinin amaca ulaşmayı zorlaştıran bir araç olduğu görüşündedir: “Ya dediğim gibi bu etkinliklerde hep öğrencilere

yönelik olduğu için onları konuşturmaya çalışmak yorucu oldu açıkçası.” Bunun yanı sıra Öğrencilerin etkinliklere katılma konusundaki hazırbulunuşluklarının algılama düzeyi, hayal gücü ve konuşma becerileri düzeyinde yetersiz olması Öğretmen B tarafından etkinlik sisteminde amaca ulaşmayı zorlaştıran araçlar olarak görülmektedir. Ancak burada dikkat çeken bulgu, Öğretmen B'nin öğrencilerin dil engeli nedeniyle hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasının kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirme noktasında kendisine tamamen engel teşkil etmediğini vurgulamış olmasıdır:

Ben böyle etkinlik tasarlasam karşıma çıkacak en büyük sorun dil sorunu olacaktır. Çocukların ifade güçleri, bu anlamdaki becerileri kapasiteleri yetersiz . Ana dili Türkçe olan öğrencilerimin bile hayal güçleri diyeyim konuşmaları kısıtlı. Onlar da bazen evet ya da hayır diyorlardı. Dil engeli yani.Tamamen engel değildi ama tabii daha güzel konuşabilseler, ifade edebilseler. Daha çok kelimeyle rahat konuşabilseler süreç zorlamazdı ama engel de değildi bu durum yani. Haksızlık etmeyeyim”

Etkinlik sisteminde Öğretmen B'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken öğrencilerinden uymalarını bekledikleri **kurallar**, idarenin bir öğretmen olarak kendilerinden uymalarını bekledikleri standartlar, öğretmenin öğrencileri değerlendirme ölçütleri ve iş yükünün yapısı Öğretmen B'nin uygulama sürecindeki eylem ve etkileşimleri düzenleyen kurallardır. Buna göre Öğretmen B, genel anlamda öğrencilerden bilişsel anlamda dikkat sürelerinin uzun olmasını, okuma-anlama ve kendini ifade edebilme açısından çaba göstermelerini beklemesi; sosyal-duygusal boyutta ise şiddetten uzak durma ve olumlu iletişim becerilerine sahip olmalarını beklemektedir. Okul yönetiminin öğretmenden beklentisinin ise daha çok öğrenciler arasında şiddet olaylarının yaşanmaması ve dil becerilerinin gelişmesi olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen B bu konudaki görüşünü açıklarken okul yöneticilerinden süreci sahiplenmesi ve okul geneline aktarması gerektiği yönündeki beklentisi olduğunu ifade etmiştir:

Sonuçta bu kaçınıcı sene oluyor bilmiyorum ama mesela diğer öğretmenlere de bu anlatılabilirdi. Hani biz istekliydik ama daha farklı sınıflar da katılabilirdi. Bu şey içerisinde. Öğrenciler arasında sorunların yaşandığı sınıflar da var ben bir idareci olsaydım hani bir şeyler madem yapılıyor işe de yarıyor daha farklı sınıf gruplarını da katmaya çalışırdım sürece. Yani bundan yararlansın diğer sınıflar diye.

Öğretmen B'nin ölçme-değerlendirme konusuna bakış açısının kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uyguladığı süreçlerde bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda olduğu, bireysel çabaya önem verildiği görülmektedir. Öğretmen B, rutin öğretim pratiklerinde öğrencileri ölçme ve değerlendirme konusunda geleneksel araçları kullandığını ancak bunu yaparken öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek sınıf içi performans/çabaya önem verdiğini dile getirmiştir: “Hani biz 4. sınıfız ve bu sene ölçme değerlendirme yaptığımız şey yazılı test sınavlar ama sınavlar benim için bir kriter değil. Çünkü her öğrencinin bireysel farklılıkları vardır. Ders içindeki performans benim için önemli.” Bunun yanı sıra Öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin öğretmenler tarafından daha etkili yürütülmesi ve sürdürülmesi için, öğretmenlerin hazır etkinlik planlarına erişimlerinin olması gerektiği aksi halde sürecin bir öğretmen için yorucu olacağı görüşüne sahiptir:

Ya ben bir sınıf öğretmeni olduğum için sınıf öğretmenin çok zaman problemi yoktur. Toplam 30 saat giriyoruz çok da zaman problemi ders işleme açısından ıııı çok bunu sıkıntı olarak görmem. Bir şekilde başka derslerden fedakarlık edilerek yapılabilir ama bu etkinliklerin işte hazırlanması bunlar falan mesela düşünmek yazıya dökmek. Hani sonuçta ben de 15-16 yıllık öğretmenim öğrencilik dönemim bitmiş. Bunları hazırlamak beni yorar. Bu kelime uygun mu yaşlarına uygun mu bunları düşünmek yorucuydu. Ama hazır olan bir etkinliği uygulama bizi yormaz kendi adıma.

Etkinlik sistemi içindeki topluluk ögesini öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yönetimi ve araştırmacı oluşturmaktadır. Etkinlik sisteminin **iş bölümü** ise, topluluğu

oluşturan bireylerin etkinlik sürecindeki rol ve sorumlulukları ile aralarında gelişen iletişim ve etkileşimin yapısıdır. Öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerde bir öğretmen olarak yüklendiği rol ve sorumlulukların diğer derslerine kıyasla değiştiği görüşündedir. Öğretmen B, kendisinin katılımı teşvik eden, öğrenciyi tanıyan (gözlemleyen), liderlik eden, öğrenci seviyesine inen bir rolünün olduğunu ifade etmiştir: “Öğretmenin nitelikleri olmalı çocukların ne düşüneceğini bilmeli, önceden kestirebilmeli. Öğrencileri iyi tanımanız gerekiyor ve onlara liderlik yapıp her öğrenciye eşit fırsat vermeliyiz. Hani onları konuşturabilmek, her öğrencinin seviyesine inebilmek. Bunlar gerekti.”. Gözlemlenen rutin derslerde yönlendirme anlamında kontrolün daha çok öğretmende olduğu, geleneksel öğrenci ve öğretmen rollerinin olduğu bir ders işleniş sürecinin benimsenmesine karşın Öğretmen B etkinliklerde öğrencilerin iletişim ve empati kurma, birbirlerini tanıma rollerinin olduğundan bahsetmiştir. Aynı zamanda Öğretmen B öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimi ve işbirliğinin pekiştiğini de dile getirmiştir: “İletişim kurmaya başladılar, birbirlerini daha iyi anlamaya başladılar. Bunlar olumlu şeylerdi hani bu sorumlulukları rolleri oldu çocukların. Dediğim gibi onları konuşmaları için cesaretlendiriyordum, ipuçları veriyordum. Yani şeydi ııı daha onları anlayabildim açıkçası, onlar da beni yormamaya çalışıyorlardı.”

Ailelere yüklenen rol ve sorumluluklarla ilgili olarak Öğretmen B, bu süreçte ailelerin öğrencileri destekleme konusunda rol ve sorumluluklarını yerine getirmediğini, bu konuda kendisinin de bir çabası olmadığını ifade etmiştir: “Çok etkinliklerde aileleri işin içine katmadık çünkü birşey söylediğimizde yapacak veliler değiller. Ne yapacaklarsa çocuklar kendileri yaptılar çok da ailelerin içine sokamadık yani.”. Bunun yanı sıra Öğretmen B araştırmaya katılan Öğretmen A ve Öğretmen C ile aralarında olumlu bir işbirliği ve diyalog geliştiğini, yardımlaşmalarını ve fikir alışverişinde bulduklarını dile getirmiştir:

Çok hani dışarıdan öğretmenlerle konuşmadık ama Öğretmen C ve Öğretmen A ile hep konuşuyorduk. Neler yaptık nasıl yaptık, öğrenciler neler yaptı hep konuştuk birbirimizle temas halindeydik. Hatta birkaç etkinlikte birbirimizin sınıflarını ziyaret ettik, fikir alışverişinde bulduk yani. Hani akıl akıldan üstündür. Benim

göremediğim şeyi farklı bir öğretmen görebilir. Sonuçta ikisi de değerli öğretmenler dolayısıyla onların fikirleri orjinal oluyordu. Bir şey olduğunda mesela hemen soruyordum. Onun fikirlerine gerçekten çok böyle güveniyorum.. Dolayısıyla bu bizim için olumlu bir şeydi. Birbirimizden korkan, beni küçük görürmü gibi böyle şeyler yaşamadım açıkçası. Onların da yaşadığını düşünmüyorum.

Öğretmen B, okul yönetimi tarafında bu süreçte yerine getirilen bir rol veya sorumluluk olmadığını, süreçle ilgili ya da meraklı olmadıklarını dile getirmiştir. Okul yönetiminin tek rolünün kendilerine bu sürecin içinde olma fırsatı sunması olduğunun altını çizmiştir: “Açıkçası bize sadece dedi ki böyle bir etkinlik var katılır mısınız? ama idareden açıkçası bunun çok olumlu ya da olumsuz bir şeyini yaşamadım. Müdür bey bize hiç sormadı nasıl gidiyor etkinlikler diye.”. Buna karşın Öğretmen B, bir uzman olarak araştırmacının süreçteki rolünün ise etkinliklerin verimli/etkili geçmesini sağlamak olduğunu bunun da kendini *başarılı hissetmesinde en önemli etken olduğunu şu görüşleriyle ifade etmiştir:*

Açıkçası ben 15-16 yıllık öğretmenim ve 8 yıldır bu okuldayım. Dolayısıyla biraz köreldim çünkü okulumuzun sosyo-kültürel yapısı, ekonomik durumu okulun, Suriyeli öğrencilerin fazlalığı.. Biraz tıkanmıştık, tükenmişlik yaşıyordum. Ama sen gelince, kendimi bir değerli hissettim açıkçası. Hani etkinlikler yoruyor tabi bizi ama bu etkinlikleri severek yaptım ben zorlanmadım. Hani yormak demeyeyim ama şeye üzülyordum hani çok çaba sarf ediyorsun sonuç alamayınca üzülyyorsunuz ya. Öğretmeni de bu yoruyor ama ben eğlenerek yaptım, sonuç alabildiğimi gördüm. Çünkü bu tarz etkinlikleri ben sınıfımda yapmıyordum açıkçası ama seninle birlikte böyle değişik bir kan geldi. Onların da öğrencilerin de hoşuna gitti. Onların da isteğini gördüm. Kendimi değerli hissettim ve değerli hissettim açıkçası. Çok hoşuma gitti bu sürece katılmak.

Bulgular bir arada düşünüldüğünde, Öğretmen B'nin bireysel etkinlik sisteminde kapsayıcı kültüre duyarlı bakış açısına uygun bir motivasyon edindiği görülmektedir.

Öğretmen B, bu motivasyonla kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirdiğini ve öğretimsel hedeflere ulaştığını dile getirmiştir. Bunda ise gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seyerek katılım göstereceği, grupça hareket etme, kendi aralarında yeterli iletişim ve etkileşim içeren beceriler kazanmalarını sağlayan, öğretimsel hedeflere erişilmesini sağlayan yapıda olmasının etkisi olduğu görüşündedir. Bunun yanı sıra Öğretmen B, bir uzman olarak araştırmacının etkinlikleri planlama ve materyalleri sunma konusundaki desteği ile öğretmenler arasında gelişen işbirliğinin bir öğretmen olarak kendi iş yükünü hafiflettiğinden bahsetmiştir. Buna karşın Öğretmen B, okul yönetiminin süreçle ilgilenmemesi, bazı öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamalarından dolayı zaman zaman kendisinin yorgun hissetmesi; etkinlik planlamanın öğretmene yaratacağı iş yükü gibi faktörlerin etkinliğin sürdürülebilir olmasında olumsuz bir etkisi olacağını dile getirmiştir.

Öğretmen C İçin Oluşturulan Etkinlik Sistemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Meslek hayatının 15. yılında olan ve 6 yıldır zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda görev yapan Öğretmen C, öncesinde de dezavantajlı gruplarla çalışma geçmişine sahiptir. Etkinlik sisteminin **öznesi** olan Öğretmen C, araştırmaya dâhil olmadan önceki süreçlerde takip ettiği öğretim programını öğretim ortamına taşırken, öğrencilerinin kültüre duyarlı becerilerini geliştirmek (öğrenciler arası iletişimi geliştirmek ve etkileşimi artırmak) konusunda genel olarak plansız ve anlık gelişen durumlarda kapsayıcı kültüre duyarlı bakış açısını dersleriyle bütünleştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bunu da öğrencilerin dezavantajlı yönlerini ortadan kaldırmaya, öğrencileri derse dahil etmeye, kendilerini ifade etmeleri noktasında cesaretlendirmeye çalışarak, öğrencilerin kültürel yapılarından kaynaklı özellikler noktasında hassas olmaya çalışarak ve dersin içeriğiyle ilgili örneklerde yeri geldiğinde kültürel öğelere örnekler vererek yapmaya çalışmaktadır: “Dezavantajlı yönlerine dikkat etmeye, mümkün olduğunca ortadan kaldıracak, mümkün olduğunca aynı düzeyde bir şeyler yapmaları sağlayacak şeyler yapmaya çalışıyorum.

Dediğim gibi çocukların çekingenliklerini üstlerinde atmaya çalışıyorum açıkçası. Yani sürekli derse katmaya çalışıyorum, tahtaya kalkmalarını, söz almalarını sağlıyorum.”

Öğretmen C'nin araştırma kapsamında önceden hazırlanmış olan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama amacı ve bu amaç doğrultusunda oluşan hedefleri etkinlik sisteminin **nesnesidir**. Öğretmen C araştırma kapsamındaki etkinlikleri uygularken süreçte gelişen motivasyonu sayesinde amacının etkinlikler süresince öğrenciler arasında gelişen iletişim-etkileşim ortamı dahilinde öğrencilerde oluşan sosyal uyumu sürdürmektedir. Önceki araştırma bulgularında Öğretmen C, süreç başında “sınırlı araçlar ve sınırlı/zorlayıcı kurallar” nedeniyle kapsayıcı etkinlikler uygulamaktan kaçındığını ve ilgili pedagojiye ihtiyaç duymadığını, pedagojinin faydalı olması konusunda karamsar olduğunu dile getirirken süreç sonunda bu görüşlerinin değiştiğini gösteren açıklamalarda bulunmuştur:

Yani aslında baktığınız zaman (gülüyor) ben ıııı sürecin başındaki düşüncelerim değişti diyebilirim. Yani ben bu etkinliklerin çocuklara faydasını gördüm. Pek çok defa da sohbet ederken sizinle söylemişimdir zaten de. Çocuklar artık birbiriyle daha iyi iletişim kuruyor, yardımlaşıyorlar mesela tenefüslerde vakit geçiriyorlar. Bunları gördüm ben ve tabii bu durumun sürmesini kaynaşmalarının devam etmesini isterim açıkçası. Hani tabi bu bir ders iki ders sürececek bir şey olmaz belki ama mesela ders aralarında sonlarına doğru 10 dakika, yeri gelir 15 dakika ben buna vakit ayırırım yani.

Öğretmen C'nin araştırma kapsamında uyguladığı kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri(içerikler, yöntem, teknik ve materyaller), sınıfın fiziksel ve donanımsal durumu, öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin kapsayıcı öğretimi gerçekleştirme özelindeki performansları etkinlik sisteminin **aracıdır**. Buna göre Öğretmen C, etkinlikler için istenen materyallerin/ekipmanların temininin kolay olması, materyallerin uzman tarafından hazırlanıp öğretmenlere sunulması; sınıf mevcudunu ve dersliklerin fiziksel donanımının uygulama sürecine uygun olması gibi faktörlerin etkinliğin gerçekleşmesinde araluculuk eden yardımcı araçlar olduğu görüşündedir:

Hani çocuklardan da istedik birşeyler getirdiler. Hani çok bulunmayacak materyallere dayalı etkinlikler yoktu... Zaten çalışma kağıtlarını sen hazırladın, çizgi film vs. Sınıf mevcutları idealdi bu etkinlikler için. Uygundu yani zaten gayet rahat uygulandı. Belli bir süre sonra U şeklindeydi sınıfım zaten. Diğer kukla etkinliği vs rahat oluyor zaten.

Bunun yanı sıra, etkinliklerin kaynak ve hedef kültüre ait öğeler içermesi, kültürel birikimleri paylaşmaya fırsat tanıyacak bir yapıda olması; öğretmenin öğrencilerin kültürlerinden örnekler verebilmesi ve öğrencilerin etkinliklerden hoşnut olması; etkinliklerin öğrencileri aktif kılan ve iletişime-etkileşime teşvik eden bir yapıda olması, Öğretmen C'ye göre etkinlik sisteminde amaca ulaşmada arabuluculuk yapan en önemli araçlardır.

Çocuklar kendi kültürlerini dair bir şeyler gördüklerinde çok mutlu oldular çok hoşlarına gitti o ya da ne bileyim hani benim de işte birkaç orada hani yemek isimleri biliyor olmam onların hoşuna gitti. Çocuklar daha aktifti zaten onun için de onlar da sevdiler yani çocuklar ne kadar az sırada otursalar o kadar mutlu oluyorlar aslında. Aslında o sınıf yönetimindeki sıkıntıların bir çoğunu da aşmış da oluyorsunuz bu etkinliklerde çünkü çocuklar iletişim ne kadar çok kurarlarsa kendi aralarında sorunlara da o kadar uzak kalıyorlar aşılıyorlar aslında. Senin özellikle o kültüre duyarlı etkileşim için yaptığın etkinliklerde de aynı şey oluyor işte. Çocuklar misal birbirlerine en azından belki sen gelene kadar işte adlarını bilmeyenler vardı işte. Ondan sonra, ııııı en azından birbirlerinin adlarını öğrendiler, tenefüslerde oyun oynamaya başladılar işte. Ne kadar çok etkileşim halinde olurlarsa o kadar yakınlaşıyorlar.

Etkinliğin gerçekleştirilmesini kolaylaştıran araçların yanı sıra, öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamalarının süreci zorlaştırdığı Öğretmen C tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen C, bu durumun yine de etkinliklerin gerçekleştirilmesini bütünüyle olumsuz etkilemediği görüşündedir: "Zorunlu göç mağduru çocuklardan Türkçesi çok zayıf olanlar var onlar zaten normalde de diğer sınıf etkinliklerinde de çok çekimserler. Bu

etkinliklere katılırken de biraz öyleydi. Ama bu sadece etkinliklerin konuşma gerektiren aşamalarında geridelerdi demek istiyorum etkinliklerin bütününde değil.” Bunun yanı sıra sosyal çevredeki gettolaşma, ailelerin düşük sosyo-ekonomik düzeyi, hizmet içi-hizmet sonrası eğitimlerin işlevsel olmaması, Öğretmen C'ye göre etkinlik sistemindeki sınırlayıcı araçlardır:

Mesela burada durum farklı gettolaşma var bizim okulun çevresinde. Başka bir yere gitseniz oradaki zorunlu göç mağduruların durumu farklı. Bu da öğrencilere yansıyor, ailelerin sosyo-ekonomik durumları etkiliyor. Aslında çok fazla şey var. Sorun sadece tek değil yani sorunun bir çok yönü var. Öğretmenlere verilen eğitimler bir kere gerçekten yarar getirdiğine falan inanmıyorum yani işi yaparken öğretmenler de çare bulmaya çalışıyorlar. Her öğretmen kendince bir şeyler yapmaya çalışıyorlar.

Etkinlik sisteminde Öğretmen C'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken öğrencilerinden uymalarını bekledikleri kurallar, idarenin bir öğretmen olarak kendilerinden uymalarını bekledikleri standartlar, öğretmenin öğrencileri değerlendirme ölçütleri ve iş yükünün yapısı Öğretmen C'nin uygulama sürecindeki eylem ve etkileşimleri düzenleyen kurallardır. Buna göre Öğretmen C, öğrencilerden sosyal-duygusal anlamda dürüst olmalarını, okulu sevmelerini, kendini ifade etmekten çekinmemelerini, farklılıklara saygı duymalarını; akademik anlamda ise çaba göstermelerini beklemektedir. Öğretmen C, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin bu beklentilerini karşıladığını şu sözlere ifade etmiştir:

Dürüst çocuklar olsunlar . Korkmalarını kesinlikle istemem. itiraz etsinler, haklarını arasınlar. Öncelikle çocuğun diyorum ya bir kere sevmesi gerekiyor. Okulu sevmesi gerekiyor, sınıfı sevmesi gerekiyor. Akademik olarak da akademik anlamda elinden gelenin en iyisini yapmasını önemsiyorum. Toplumumuz homojen bir toplum değil. Bir çok farklılığımız var. Zaten bunu vermeye çalışıyoruz çocuklara. Zorunlu göç mağdurular de aslında bunun bir parçası oldular...Mesela bu uyguladığımız

etkinlikler de bunun bir parçası oldu zaten ben de bunu vermeye çalışırım ben. Yani o anlamda farklılıklara saygı bağlamında bana uygundu bu etkinlikler.

Okul yönetimi ile ilgili olarak ise öğretmen C, öğretmenlerde öğrenciler arasında ötekileştirici davranış ve söylemlerin gelişmesinin önlenmesinin beklendiğini dile getirmiştir: “Bu sene başında yazın olan olaylarla ilgili hani toplantımız olmuştu orada hani özellikle çocukların bu farklılıklarına bunları ortaya çıkaracak sözlerin söylenmemesi davranışların olmamasıyla ilgili bazı şeyler oldu işte.” Bunun yanı sıra Öğretmen C’nin, okul yönetiminden kapsayıcı etkinlikler konusunda destek görme beklentisi olduğuna yönelik görüşleri şöyledir: “Bence idare engel olmasın yeter. Yani idarenin yapacağı çok bişey yok destek olsun öğretmene yeter yani.”

Öğretmen C’nin ölçme-değerlendirme konusuna bakış açısının kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uyguladığı süreçlerde bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda olduğu, bireysel çabaya önem verildiği görülmektedir. Öğretmen B, rutin öğretim pratiklerinde de öğrencileri ölçme ve değerlendirme konusunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek sınıf içi performans/çabaya önem verdiğini dile getirmiştir: “Ölçme değerlendirme zaten 4. Sınıfta biliyorsun yazılı sınavlar var derse katılım var işte etkinliklere katılımlarını önemsiyorum. Ölçme değerlendirmede en büyük problem dil problemi ne yazık ki. Bu yüzden şey tutuyoruz hatta ölçmede nasıl diyeyim gayet kolay olmasını planlıyoruz.”

Etkinlik sistemi içindeki topluluk ögesini öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yönetimi ve araştırmacı oluşturmaktadır. Etkinlik sisteminin **iş bölümü** ise, topluluğu oluşturan bireylerin etkinlik sürecindeki rol ve sorumlulukları ile aralarında gelişen iletişim ve etkileşimin yapısıdır. Öğretmen C, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerde bir öğretmen olarak yüklendiği rol ve sorumlulukların değişmediğini, önceki süreçlerinde de benzer rol ve sorumluluklara sahip olduğunu “Ya çok büyük bir sorumluluk yükledi zaten yapmamız gereken işi yapıyoruz.” görüşüyle ifade etmiştir. Bununla birlikte Öğretmen C, kapsayıcı etkinlikler aracılığıyla gözlemci rolünü işe koştuğunu, etkinliklerin bu konuda kendisine fırsat sunduğunu da dile getirmektedir: “İster istemez her farklı etkinlikte öğrencilerin farklı

özelliklerini gözlemliyorsunuz. Kimin daha aktif, kimin daha çekingen olduğunu daha iyi gözlemliyorsunuz. Yani farklı gözlem alternatif sunuyor bu etkinlikler. Öğrencilerin özelliklerini gözleme anlamında onları tanıma anlamında fırsatlar sunuyor aslında.”

Öğretmen C öğrencilerin ise, kendi aralarında iletişim kurma, yardımlaşma, farklı kültürleri tanıma gibi roller olduğunu , öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimi ve işbirliğinin pekiştiği görüşündedir: “Kendi aralarındaki iletişimle ilgili belki bir şeyler olabilir. Bilmedikleri kültürel şeyleri öğrenmeleri. Onlarda iletişim kurmaya çalışıyorlar hatta şey falan olmaya başladı zon zamanlarda daha çok olmaya başladı çeviri yaptı Türkçesi daha iyi olanlar. Böyle ilişki kurmaya çalışıyor çocuklar.”. Ailelerle ilgili olarak ise Öğretmen C, bu tür etkinliklerde velilere rol ve sorumluluk yüklemek ve onlarla işbirliği kurmak gibi bir durumun gerçekçi olmadığını dile getirmiştir: “işin aslı ben aileleri işin içine çok fazla dahil eden bir öğretmen değilim. Velilerle çok fazla ilişkim yok. Ama yani bu planlanan süreçte konu ailelerin bir araya gelmesiye eğer bu tür etkinlikler olmaz çok bir araya geleceklerini düşünmüyorum.”

Öğretmen C araştırmaya katılan Öğretmen A ve Öğretmen B ile zaman zaman bir araya geldiklerini “Biz de zaman zaman bir araya geldik, ne yapalım nasıl gidiyor diye. Hatta işte bazen birbirimizin etkinliklerini izledik.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Öğretmen C, okul yönetiminin bu süreçte kendilerine izin vermek dışında yerine getirdikleri bir sorumluluk olmadığını, araştırmacının ise özellikle öğretmenin iş yükünü hafifleten bir rol üstlendiğini dile getirmiştir: “İdarenin bu işte çok ilgisi olduğunu düşünmüyorum ben.. Zaten çalışma kağıtlarını sen hazırladın, çizgi film vs. Onun dışında bizim materyal konusunda bir hazırlığımız gerekmedi aslında, etkinlikleri bize anlattın öncesinde toplantılarda konuştuk bizi dinledin iş yükümüzü hafifletmiş oldun.”

Bulgular bir arada düşünüldüğünde, Öğretmen C'nin bireysel etkinlik sisteminde kapsayıcı kültüre duyarlı bakış açısına uygun bir motivasyon edindiği görülmektedir. Öğretmen C, bu motivasyonla kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirdiğini ve öğretimsel hedeflere ulaştığını dile getirmiştir. Öğretmen C; öğretimsel

hedeflere ulaşmasında ise uyguladığı etkinliklerin kapsayıcı, kültüre duyarlı, ilgi çekici, öğrenciler arasındaki iletişimi ve etkileşimi geliştiren yapıda olmasının etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Öğretmen C, bir uzman olarak araştırmacının etkinlikleri planlama ve materyalleri sunma konusundaki desteği ile öğretmenler arasında gelişen işbirliğinin bir öğretmen olarak kendi iş yükünü hafiflettiğinden bahsetmiştir. Buna karşın bazı öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamaları; öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik seviyeleri, yaşanan sosyal çevrenin gettolaşmış yapısı gibi nedenlerin etkinliğin kalıcı olmasında olumsuz bir etkisi olduğu dile getirilmiştir. Bu bölümde, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini göçmen öğrencilerin içinde bulunduğu karma sınıflarda işe koşan katılımcı öğretmenlerin oluşan bireysel etkinlik sistemlerindeki özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk ve iş bölümü öğelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İlerleyen sayfalarda, etkinlik sisteminin çıktı öğresine yönelik araştırma bulgularına yer verilecektir.

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenenlere Olumlu Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu araştırmada etkinlik sisteminin uygulama sonunda vereceği çıktılar kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yarattığı kapsayıcılık özelindeki olumlu etkiler olarak öngörülmüştür. Araştırma kapsamında uygulanan etkinliklerin, öğretmen görüşlerine göre kültürel açıdan karma sınıflardaki öğrencilere ve öğretmenlere nasıl ve ne yönde yansımalarının olabileceği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Her bir öğretmenin görüşleri incelenerek oluşturulan tüm kodlar, birbirlerine benzerlik ya da farklılıklar özelinde analiz edilmiştir. Bir araya toplanan kodlar, alan yazın incelemesinden sonra oluşturulan alt kategori başlıklarında gruplandırılmıştır. Daha sonra bu alt kategoriler arasındaki bağlantıları oluşturan üst kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan üst düzey kategoriler arasındaki bağlantılar kurularak analizin iki teması belirlenmiştir. Bu iki tema “Kapsayıcı etkinliklerin öğretmenlere olumlu etkileri” ve “Kapsayıcı etkinliklerin öğrencilere olumlu etkileri” olarak belirlenmiştir. Kapsayıcı etkinliklerin öğretmenlere olumlu etkileri temasında elde edilen

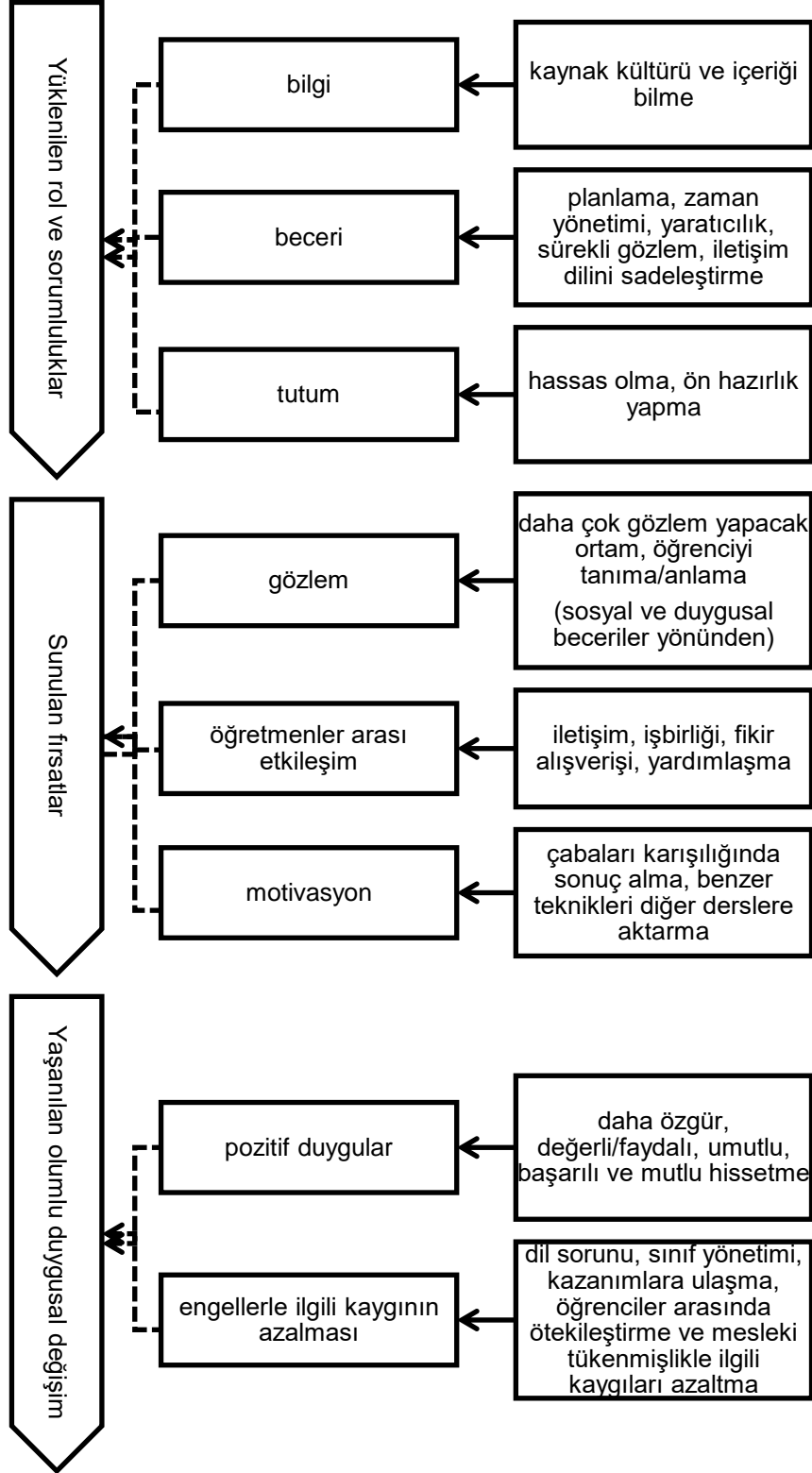
kodlar özelinde 8 alt kategori ve 3 kategori yer almaktadır. Kapsayıcı etkinliklerin öğrencilere olumlu yansımaları teması ise elde edilen kodlar özelinde 7 alt kategori ve 2 kategori den oluşmaktadır.

Buna göre ulaşılan bulgular, ilerleyen sayfalarda etkinliklerin öğretmenlere ve öğrencilere yansımaları iki farklı şekil üzerinde şemalaştırılmıştır. Kapsayıcı etkinliklerin öğretmenlere olumlu etkilerine dair bulgular Şekil 31'de öğrencilere olumlu etkilerine yönelik bulgular ise Şekil 32'de sunulmuştur. Bulguları somutlaştırmak ve dayanaklarını oluşturmak amacıyla gerekli yerlerde görüşme verilerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Kapsayıcı Etkinliklerin Öğretmenlere Olumlu Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Katılımcılar tarafından öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin bir çıktısı olarak öğretmenlere kapsayıcılık özelinde olumlu etkileri olduğu aktarılmıştır. Görüşme verilerinin analizi sonucunda kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretmenlere olumlu etkilerinin neler olduğuna dair ulaşılan bulgular şekil 22'de gösterilmektedir.

Şekil 22

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmenlere Kapsayıcılık Özelindeki Olumlu Etkileri



Şekil 22'ye göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin katılımcı öğretmenlere “yükledikleri sorumluluklar, yaşadıkları olumlu duygusal değişim ve öğretime dair sunulan fırsatlar” bağlamında pek çok olumlu yansıması olmuştur. Genel anlamda öğretmenler, bu etkinlikler aracılığıyla kendilerine “bilgi, beceri ve tutum” boyutlarında bazı sorumluluklar yüklediğini; mesleklerine dair “pozitif duygular” kazandıklarını ve “kaygılarının azaldığını”; öğrencileri daha çok “gözleme” fırsatı edindiklerini, mevcut “öğretmenler arası etkileşim” ve “motivasyonlarının” arttığını ifade etmişlerdir. Bir sonraki başlıklarda, “yüklenilen rol ve sorumluluklar”, “sunulan fırsatlar” ve “yaşanan olumlu duygusal değişim” boyutlarına değinilecektir.

Öğretmen A ve Öğretmen C, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin bir öğretmen olarak kendilerine yükledikleri rol ve sorumluluklara işaret eden önemli bazı hususlara değinmişlerdir. Örneğin Öğretmen A, hedef kitlenin hassasiyetlerinin altını çizerek kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerde öğrencilerin duygu durumlarını fark etmek adına sürekli gözlem yapması gerektiğinden ve öğrencilerin muhtemel tepkilerini dikkate alabilmek adına daha hassas bir tutum takındığından bahsetmiştir: “Çocuğu takip etmeliyiz. Bayağı özenli davranmak gerekiyor. Sürekli etkinliğin içinde, çocukları kontrol altında tutmamız gerekiyordu. Ne yapıyorlar, ne hissediyorlar, sonrasında ne yapıyorlar. Kontrol bizde olmalı.”. Bunun yanı sıra Öğretmen A, öğrencilere dair kültürel içeriklerin dahil edildiği etkinliklerde öğrencilerden gelmesi muhtemel sorulara karşı hazırlıklı olmak maksadıyla hedef kültürü araştırdığını ve ön hazırlık yaptığını da dile getirmiştir: “Mesela onların sorduğu sorulara hakim olmak için öncesinde böyle şeylere bakmak gerekiyor. Pat diye bir soru sorabilir. Senin orada çocuğa cevap vermek için konuya hakim olman gerekiyor. Ne bileyim ben dememek gerekiyor. Onun için küçük küçük bakındım mesela.”

Öğretmen C, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin zaman yönetimi ve planlama konusunda bir öğretmene rol ve sorumluluklar yükleyebileceğinden bahsetmiştir. Bu durumu dile getirirken de öğretmenin yaratıcılık yönünü kullanabilmesinin gerekli olduğunun

altını çizmiştir: “Etkinlikler yaratıcılık istiyor ne bileyim farklı şeyler istiyor. Planlama bence işin en zor kısmı. Zaman yani iş yükü dediğin şey aslında belki orada planlamada. Gerçekten zor yani.” . Öğretmen B ise, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikleri uygularken iletişim dilini uyarlaması gerektiğini ve bunu yaparken de özenli davranmaya çalıştığını ifade etmiştir: “Zorlanmadım, hani onlar da severek katıldılar. Biraz konuşma problemimiz vardı. Orada da soruları daha açık ve anlaşılır sormaya çalışıyordum.”

Katılımcı öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin bir öğretmen olarak kendilerine sunduğu fırsatlara vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, araştırma kapsamındaki etkinliklerin öğretimi kaliteli hale getirme ve sürdürmeye dair öğretmene pek çok fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu ifade ederken, öğrencileri sosyal ve duygusal beceriler yönünden daha çok gözleme, öğretmenler arası etkileşim ve öğretmen motivasyonunu artıracak tecrübeler edinme fırsatlarıyla açıklamışlardır.

Örneğin Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin öğretmenlere öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini gözleme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir: “Teneffüste oyun oynarlarken ne yaptıklarını çok görmüyorum ama etkinlik içinde görüyorum benim gözlem şansım da oluyor.” Öğretmen A, bu durumu açıklarken, genel anlamda hedeflediği öğrenci profiline aslında ne kadar yakın olduğunu anlattığını “Benim çocuklarımın istediğim şekilde olduklarını bu etkinliklerin bir çoğunda gördüm.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Öğretmen A, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretmenler arasındaki etkileşimin gelişmesine fırsat sunduğundan bahsetmiştir. Bu durumu açıklarken Öğretmen B ve Öğretmen C ile aralarında gelişen iletişim, fikir alışverişi ve yardımlaşmanın kendi uygulama sürecini kolaylaştırdığını vurgu yapmıştır:

Mesela üç öğretmen uyguladık bu süreci, kendi tecrübelerimden yola çıkarak. Bu tarz etkinlikler her zaman böyle işbirliği içinde olduğunda hem geliyor hem ilerliyor hem de kolaylaşıyor şey oluyor daha şey oluyorsun kolay oluyor. Daha istekli oluyorsun ve daha kolay oluyor. Daha geliştirebiliyorsun. Ben diğer sınıflarla etkinliği şöyle yapacağım dediğimde ufacık bir fikir benim işimi bana zor gelen kısmını

kolaylaştıracak fikirler çıkıyor. Tabii ki iş birliği çok önemli yani. Tek başına kendi yaptığın bir yerde kalırdı ama biz üçümüz iyi yürüttük bu süreci.

Öğretmen B'ye göre, araştırma kapsamında uyguladıkları kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinlikleri, bir öğretmen olarak kendisine çabaları sonucunda başarıya ulaştığı tecrübeler edinme fırsatı sunmuştur. Öğretmen B bu durumu açıklarken, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerini uygulamanın kendisini yorsa da, süreç sonunda öğrenme hedeflerine ulaştığını görmesi nedeniyle etkinlikleri severek yaptığını dile getirmiştir: “Hani etkinlikler yoruyor tabi bizi ama bu etkinlikleri severek yaptım ben zorlanmadım. Hani yormak demeyeyim ama şeye üzülüyordum hani çok çaba sarf ediyorsun sonuç alamayınca üzülüyorsunuz ya. Öğretmeni de bu yoruyor ama ben eğlenerek yaptım, sonuç alabildiğimi gördüm.” Halbuki Öğretmen B'nin, süreç başında kapsayıcı etkinliklere karşı umutsuzluk ve karamsarlık içeren görüşleri konusundaki ifadeleri şöyledir:

Böyle farklı şeyler beklemek beni de yorar öğrenciyi de yorar açıkçası. O yüzden çok da şeyin içine giremiyorum hani şöyle bir etkinlik yapayım da çocuklar daha çok açılsın. Yani böyle bir şey yok yani yapabileceğimiz şey çocuklara okuma yazma öğretmek, okuduğunu yavaş yavaş anlamasını sağlamak ama çok fazla konuşamıyoruz zaten.

Öğretmen B'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerin işlevsel olmayacağına yönelik süreç başındaki umutsuzluk ve karamsarlık içeren görüşleri dikkate alındığında, motivasyonunda olumlu bir değişim olduğu söylenebilir. Bu bulgu, aynı zamanda öğretmenler için çabaları sonucunda başarıya ulaştığı tecrübeler edinmenin kapsayıcı pedagojiyi benimsemelerini sağlama noktasında önemli olabileceğini göstermektedir. Bu durumu sağlamada ise kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin işlevsel bir araç olarak kullanılabilmesi düşünülebilir. Nitekim öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerindeki teknikleri diğer derslerinde de uyguladığını dile getirerek motivasyonunun arttığını ifade etmiştir: “Diyorum mesele hatırlatıyorum etkinlikte şöyle yapmıştık falan diye diğer derslerimde de kullandım hatırlattım onlara. Ya da diğer derslerde

senin etkinliklerdeki tekniklerin benzerlerini diğer derslerde de kullandım.” Öğretmen B, bu sayede öğrencilerini daha yakından tanıdığı ve anladığı konusundaki görüşlerini ise “Mesleki anlamda dediğim gibi çocukları daha iyi anlamaya başladım. Onların ne düşüncelerini tahmin ediyordum. Nerede nasıl davranacaklarını biliyordum açıkçası.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinlikleri sürecinde öğretmenler arasında gelişen iletişimin ve fikir alışverişinin önemli olduğu görüşündedir: “Öğretmen C ve Öğretmen A ile hep konuşuyorduk. Neler yaptık nasıl yaptık, öğrenciler neler yaptı hep konuştuk birbirimizle temas halindeydik. Hatta birkaç etkinlikte birbirimizin sınıflarını ziyaret ettik, fikir alışverişinde bulunduk yani.”

Öğretmen C ise, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinin öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlaması ve öğretmene öğrencilerini daha yakından tanıma ve gözlemlene fırsatı sunması konusunda Öğretmen A ve Öğretmen B ile benzer görüşler dile getirmiştir. Öğretmen C, öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlanmasına yönelik görüşlerini “Biz de zaman zaman bir araya geldik, ne yapalım nasıl gidiyor diye. Hatta işte bazen birbirimizin etkinliklerini izledik.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Öğretmen C’nin, öğrencilerin sosyal ve duygusal beceriler, kişisel özellikler gibi yönlerini gözlemlenmesine vurgu yaptığı görülmüştür: “Her farklı etkinlikte öğrencilerin farklı özelliklerini gözlemliyorsunuz. Kimin daha aktif, kimin daha çekingan olduğunu daha iyi gözlemliyorsunuz. Yani farklı gözlem alternatif sunuyor bu etkinlikler. Öğrencilerin özelliklerini gözlemlene anlamında onları tanıma anlamında fırsatlar sunuyor aslında.”

Öğretmen A ve Öğretmen B kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin olumlu etkilerinden bahsederken bakış açılarında ve duygularında olumlu bir değişim yaşandığına işaret etmişlerdir. Bu durumu, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye karşı geliştirdikleri pozitif duygular ve bu pedagojinin öğrenme etkinlikleri aracılığıyla uygulanabilir ya da işlevsel olmasına ilişkin kaygılarının azalmasıyla açıklamışlardır. Örneğin Öğretmen A, etkinlikleri uygularken bir öğretmen olarak kendini daha özgür hissettiğini, kazanımlara ulaşma ve sınıf yönetimi (sınıfta kargaşa çıkma ihtimali) konusundaki mevcut kaygılarının azaldığını,

kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin faydalı olacağı hususunda artık umutlu olduğunu dile getirmiştir.

Birazcık ben kendi kendime özgürdüm. Etkinlikleri uygularken özgürdüm. Kazanım açısından, umduğumdan daha fazla başarılı olduğunu düşünüyorum. Öyle, bunun için umutsuz değilim artık yani. Yani dürüst olmak gerekirse, sınıfta bu tür etkinlikleri yapmak bence çocuklar için çok faydalıymış. En baştaki duygularım çok değişti yani bu etkinliklere karşı umutsuzdum şimdi öyle değilim.

Öğretmen B, öğretim sürecinde uyguladıkları kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerden elde ettiği olumlu sonuçların etkisiyle mesleki tükenmişlik duygusunda azalma hissettiğini dile getirmiştir. Bu durumu açıklarken kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinlikleri sürecinde öğrencilerde gözlemlendiği olumlu değişimin ve öğrencilerin etkinliklere istekli katılımlarının kendisini daha değerli/faydalı, başarılı ve mutlu hissettirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen B'nin konu ile ilgili görüşlerine yönelik ifadeleri şöyledir:

Açıkçası ben 15-16 yıllık öğretmenim ve 8 yıldır bu okuldayım. Dolayısıyla biraz köreldim, tükenmişlik yaşıyordum. Ama sen gelince, kendimi bir değerli, başarılı hissettim açıkçası. Onların da öğrencilerin de hoşuna gitti. Onların da isteğini gördüm. Kendimi değerli hissettim. Çok hoşuma gitti bu sürece katılmak. Sen geldiğin zaman etkinlik yapacağız diyorlardı ders olarak görmüyorlar onu, eğleniyorlar çünkü. Bu da beni açıkçası mutlu ediyordu. Sınıf olarak farklı etkinlikler yapmak farklı geliyordu onlara. Bu olumlu etkiler göz ardı edilemez.

Bunun yanı sıra Öğretmen B, öğrenciler arasında ötekileştirme vakalarıyla karşılaşma ve dil engelinin aşılamayacak bir sorun teşkil etme ihtimaliyle ilgili süreç başındaki kaygılarının azaldığına işaret eden görüşler ifade etmiştir:

Yani, çocuklarda dediğim gibi ilk etkinlikle son etkinlikte olumlu anlamda çok uçurum var. Birbirlerini kırmamaya çalıştılar, birbirlerine isimleriyle hitap etmeye başladılar.

Dolayısıyla bundan sonraki etkinliklerde evet dil sorunu var ama çok da aşılamayacak, ayak bağı olacak etkinlikler değil benim açımdan.

Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretmenlere kapsayıcılık özelindeki olumlu etkilerine ilişkin bulgular bir arada yorumlandığında, olumlu etkilerin çeşitliliğinin öğretmenlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmen A ve Öğretmen B'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelik daha fazla çeşitlilik içeren görüşleri olduğu bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir. Bu durumun sebeplerinden biri Öğretmen A ve Öğretmen B'nin deneyimledikleri öğretim süreçlerinin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin işlevsel, uygulanabilir ve gerekli olduğuna yönelik bir bakış açısı geliştirilmesine aracı olması olabilir. Nitekim Öğretmen A ve Öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin dil engeli ve öğrenciler arasında yeterli iletişim-etkileşim içermeyen tutumlardan dolayı işlevsel olmayacağı hususunda geliştirdikleri süreç başındaki söylemlerin aksine, süreç sonunda etkinliklerin pedagojik anlamda faydalı ve gerekli olduğundan bahsetmişlerdir. Hatta öğretmenler öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamalarına rağmen etkinliklere bir şekilde katılım gösterebildiklerini vurgulayarak, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinlikleri uygulamada dil engelini artık kendileri için aşılamayacak bir sorun olarak görmediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca Öğretmen B etkinliklerin bir yansıması olarak artık kendini daha değerli, faydalı ve başarılı hissettiğini ve bununla bağlantılı olarak da mesleki tükenmişlik duygusunda azalma yaşadığını dile getirmiştir. Sonuç olarak Öğretmen A ve Öğretmen B'nin, uyguladıkları etkinlikler aracılığıyla çabaları karşısında başarıya ulaştıklarını gördükleri deneyimler edinmeleri, onları bu bağlamda farkındalığı daha yüksek bir değerlendirme yapmaya itmiş olabilir. Bu bulgu aynı zamanda Öğretmen C'nin, öğrencilerin akademik anlamdaki gelişimlerini öncelediği için farkındalığı daha yüksek değerlendirmeler yap(a)mamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. [bk. 1 problem 2. alt problem bulguları "...Yani sınavlar şunlar bunlar üst üste geldi yani ben kendi adıma sınıfta şey hani çok da

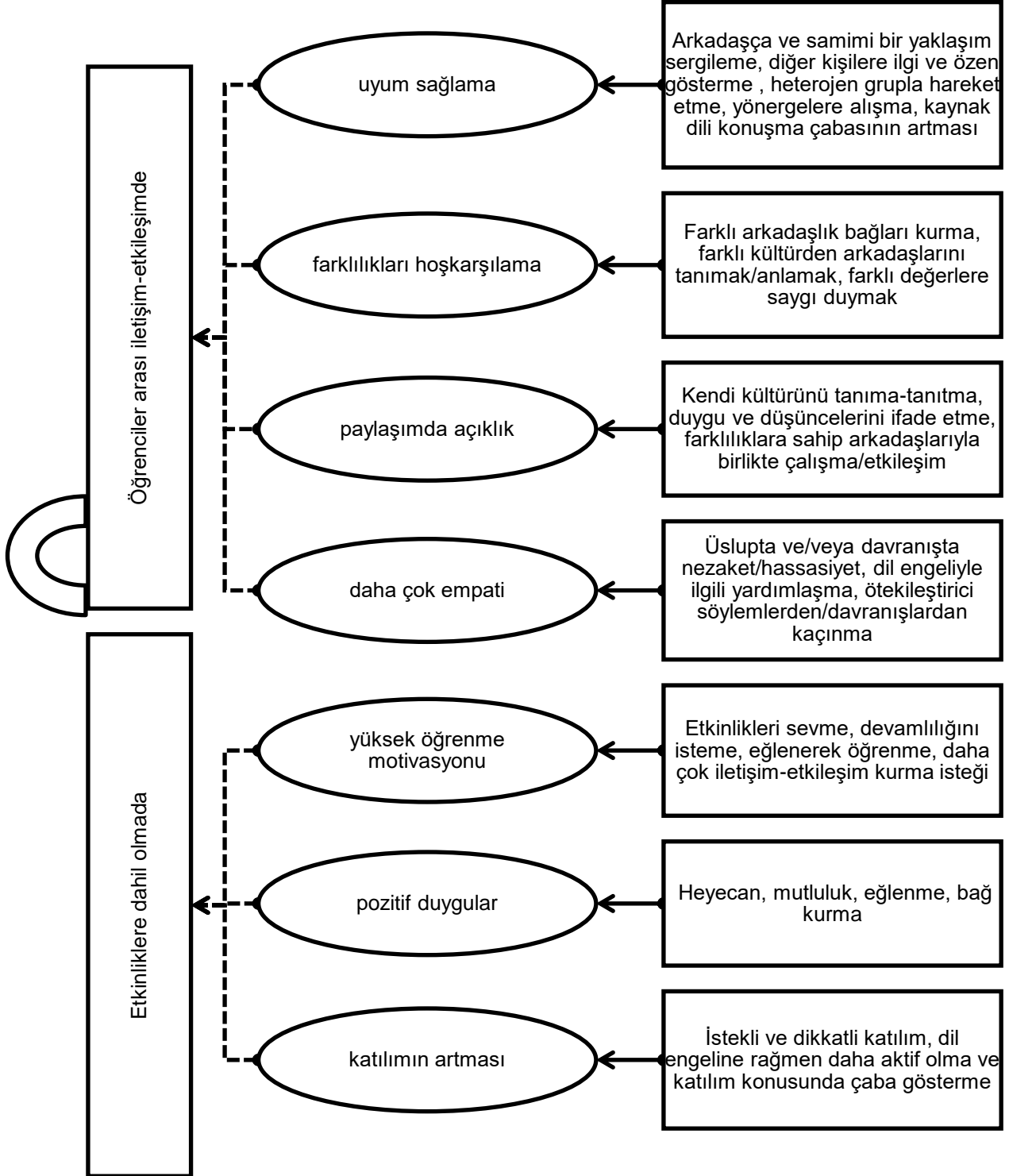
bunları düşünecek şeyi aştım yani. Aman biz ne yapalım da bu çocukları entegre edelim aman ne yapalım diye düşünmüyorum şahsen.].

Kapsayıcı etkinliklerin öğretmenlere kapsayıcılık özelindeki olumlu etkilerine ilişkin bulgular dikkate alındığında, öğretmenlerin gerçekleştirilen kapsayıcı öğrenme etkinliklerinde “başarıya” ulaştıklarını düşündükleri tecrübeler edinmelerinin bu değişimi yaşamalarında önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Öğretmen A ve Öğretmen B’nin gelişim ve öğrenmenin sosyal-duygusal boyutunu en az akademik boyutu kadar önemli görmeleriyle de ilişkili olarak kapsayıcı etkinliklerin olumlu etkilerini daha yüksek bir farkındalıkla görüşlerine yansıttıkları bulgular doğrultusunda söylenebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin gelişim ve öğrenmeyi bütüncül bir bakış açısıyla ele almalarının kapsayıcılık özelinde farkındalığı daha yüksek deneyimler edinmelerine aracı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kapsayıcı Etkinliklerin Öğrencilere Olumlu Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretmenlere olumlu etkilerinin yanı sıra öğrencilere de olumlu anlamda çeşitli etkileri olduğu bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrencilere kapsayıcılık özelindeki olumlu etkilerinin neler olduğuna dair ulaşılan bulgular şekil 23’te gösterilmektedir.

Şekil 23

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilere Kapsayıcılık Özelindeki Olumlu Etkileri



Şekil 23'te görüldüğü üzere öğretmenlerin araştırma kapsamında sınıflarında uyguladıkları etkinliklerin, öğrencilere çeşitli olumlu yansımaları olmuştur. Söz konusu bulgular “öğrenciler arası iletişim-etkileşim” ve “etkinliklere dahil olma” noktasında, öğretmenlerin gözlemlerine dayanmaktadır. Genel anlamda öğretmenler, etkinlik süreçlerinin akabinde öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin daha “empatik”, “paylaşımına açık” ilerlediğini, “uyum sağlamak” ve “farklılıkları hoşkarşılama” hususunda öğrencilerin daha çok çaba gösterdiklerini vurgulamışlardır. Etkinliklere dahil olmak hususunda ise öğretmenler, genel anlamda öğrencilerin “pozitif duygular”, “yüksek motivasyon” ve “daha çok katılım” göstererek etkinliklere dahil olduklarını dile getirmişlerdir. Bir sonraki bölümde, söz konusu bulgular “öğrenciler arası iletişim-etkileşim”, “etkinliklere dahil olma” kategorilerinde açıklanacaktır.

Katılımcı öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinde öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimin geliştiğine dair görüşler ifade etmişlerdir. Buna göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinde öğrenciler arasında daha empatik, paylaşımına açık bir iletişim ve uyum sağlama, farklılıkları hoş karşılamaya dayalı bir etkileşim geliştiği bulgular doğrultusunda söylenebilir. Örneğin Öğretmen A, öğrencilerin grupla hareket etme, etkinlik yönergelerini takip etme ve etkinlilerde öğretim dilini konuşmaya çaba gösterme konusunda etkinlikleri uygulamaya başladığı ilk haftadan son haftaya kadar önemli bir ilerleme gözlemlediğini söylemiştir. Ayrıca, öğrencilerin etkinlikler esnasında kendi kültürlerini tanıma-tanıtma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, farklılıklara sahip arkadaşlarıyla birlikte çalışma davranışları sergileyerek kendi aralarında paylaşımında açıklık içeren bir etkileşim geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Öğretmen A, öğrencilerinin daha çok empati içeren etkileşimler içinde yer alarak, birbirlerine daha nazik/hassas davrandıklarını, etkinlikler esnasında dil engeli konusunda yardımlaşmalarını vurgulamıştır:

Mesela grup içinde diğer arkadaşına etkinliği anlatma ihtiyacı hissetti hepsi. Bu gelenekleriyle ilgili etkinlik yapmıştık ya mesela orada da onlar diğerlerine kendi

gelenekleriyle ilgili yaparken yönlendirme ihtiyacı hissettiler. Kargaşa çıkar diye düşündük ama hem eğlendiler hem yardımlaştılar mesela çok hoştu.

Öğretmen B ise, uyguladığı etkinliklerin bir yansıması olarak öğrencileri arasındaki iletişim ve etkileşimin uyum sağlama, farklılıkları hoşkarşılama, paylaşımında açıklık ve daha çok empati özelinde kültüre duyarlı boyuta nasıl evrildiğini anektodik örneklerle açıklamıştır. Örneğin, Öğretmen B etkinlikler aracılığıyla öğrencilerinin birbirlerinin ortak yönlerini fark ettiklerini ifade etmiştir. Bunu açıklarken okulun bulunduğu çevrede yakın geçmişte yaşanan toplumsal olaylarla bağlantılı olarak öğrencilerinde gözlemlediği kapsayıcılık açısından olumsuz etkilerin etkinlikler aracılığıyla azaldığı görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

Evlerde bu mesela birbirlerine karşı hep bir olumsuz, bi de bu hani sene başında yaşanan olumsuz olaylar vardı hani haberlere de çıktı, bunlarla birlikte bir ön yargı vardı. Bunun yansımalarını çocuklarda çok gördük hep bir ön yargı vardı. Ama bu etkinlikler sayesinde bu tabuları yıktık mesela. Hani mesela son etkinliklerde diyor ki öğretmenim pazarlarımız benziyor. Bir Tarek vardı, öğretmenim ne kadar benziyoruz falan dediler. Yani çocuk o vicdani duyguyu alabildiler. Ortak çok yönleri olduğunu fark ettiler ve dile de getirdiler açıkçası. Bu da evde konuşuluyordur mutlaka.

Bulgular doğrultusunda öğrencilerinin birbirlerini daha iyi tanıdıklarını/anladıklarını, böylece birbirlerine karşı arkadaşça ve samimi bir yaklaşım sergilediklerini, birbirlerine ilgi ve özen gösterdiklerini, farklı arkadaşlık bağları kurduklarını, üslupta ve/veya davranışta nezaket/hassasiyet gösterdikleri tespit edilmiştir. Örneğin Öğretmen B, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde söylemlerinin kapsayıcı olmasına dikkat ettiklerini, bu konuda farkındalıklarının geliştiğini gözlemlediği anektodik bir örnekle açıklamaktadır:

Birbirlerini daha iyi anlamaya başladılar. Birbirlerini ötekileştirmiyorlar en azından. Mesela önceden diyorlardı ki öğretmenim Suriyeli (öğrencinin adını söylüyor) bugün gelmedi, ama şimdi diyorlar ki öğretmenim (öğrencinin adını söylüyor) gelmedi. En azından Suriyeli kelimesini atmaya başladılar. Mesela oturma düzeni yaparken

diyorlardı ki bana ben Suriyelilerle oturmayacağım. Hani bu ufak duruyor yani ufak sorunlar demeyelim ufak değil tabii ki bu sorunlar. Hani bu sorunlar kalktı ortadan sana hep vurguladım da zaten ara ara sohbetlerimizde. En azından ayırım yapmıyorlar artık.

Başka bir açıklamasında ise Öğretmen B, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini olumlu etkilediğini dile getirmiştir. Bu görüşünü açıklarken öğrencilerin teneffüste, oyunlarda ya da derslerde birlikte daha çok zaman geçirmek istediklerini gözlemlediğinden bahsetmiştir. Öğretmen B öğrencilerin birbirlerine karşı arkadaşça ve samimi bir yaklaşım sergilediklerini, birbirlerine ilgi ve özen gösterdiklerini, farklı arkadaşlık bağları kurduklarını ifade ettiği şu şekilde açıklamaktadır:

Mesela (öğrencinin adını söylüyor) o kadar popüler oldu ki! Hani normalde bu çocuklar ailelerinden duydukları olumsuz şeyler dolayısıyla bu çocukla oturmak bile istemiyordu ama mesela baktım artık böyle öğretmenim benimle otursun diyorlar, birlikte oynuyorlar bahçede. Mesela kızlarım da öyle baktım mesela kız öğrencilerim artık şey diyorlar işte “Öğretmenim (öğrencinin adını söylüyor) da katılsın”, ya da “Öğremenim (öğrencinin adını söylüyor) orada kalmasın bize katılsın” falan gibi. Bunlar mesela benim için olumluydu yani bu davranışarı sergilemeleri, birbirlerine alışmaları, entegre olmaları çok çok güzeldi en önemli şeydi ve bunlar oldu yani.

Bunun yanı sıra Öğretmen B açıklamalarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kaynak dili konuşma çabalarının arttığını, bu sayede birbirleriyle daha çok iletişim ve etkileşime girip birbirlerini daha yakından tanıdıklarını da vurgulamıştır.

Ya şey var evet çabalıyorlar ama yapabildikleri bu kadar. Mesela her defasında çoğun bir kelime katması bile benim için başarıdır. Mesela şahane bir şekilde kendini ifade eden 1 öğrencim var sadece. O da normal olması gereken. Diğerlerine baktığım zaman hep kısa döngüde. Kendilerini ifade etmekte zorlanıyor. Bu etkinliklerde aslında ilerledik. Boşa gitmiş etkinlikler değildi. Çocukların yapabildikleri bu çabalarını yükseltti.

Öğretmen C, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinin öğrenciler arasında gelişen kapsayıcı iletişim ve etkileşime etkisine yönelik olarak Öğretmen A ve Öğretmen B ile benzer görüşler dile getirmiştir. Öğretmen C'ye göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinlikleri öğrenciler arasında yeterince iletişim ve etkileşim içeren tutumlar gelişmesinde etkili olmuştur. Öğretmen C, bu durumu açıklarken öğrencilerin artık birbirlerini daha yakından tanıdıklarını, bu sayede sınıf yönetiminde yaşanan sorunlarda azalma gözlemlendiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

Birbirleriyle iletişimlerini de artırıyor. Birbirlerini daha iyi anlıyorlar. Aslında o sınıf yönetimindeki sıkıntıların bir çoğunu da aşmış da oluyorsunuz bu etkinliklerde çünkü çocuklar iletişim ne kadar çok kurarlarsa kendi aralarında sorunlara da o kadar uzak kalıyorlar aşıyorlar aslında. Birbirlerini daha iyi anlıyorlar. Senin özellikle o kültüre duyarlı etkileşim için yaptığın etkinliklerde de aynı şey oluyor işte. Çocuklar misal birbirlerine en azından belki sen gelene kadar işte adlarını bilmeyenler vardı işte. Ondan sonra, en azından birbirlerinin adlarını öğrendiler, tenefüslerde oyun oynamaya başladılar işte. Ne kadar çok etkileşim halinde olurlarsa o kadar yakınlaşıyorlar.

Öğretmen C'ye göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinlikleri, öğrenciler arasında farklı olana saygı konusunda kapsayıcı bir bakış açısı gelişmesine katkı sağladığını, öğrencilerinin söylemlerine de bu bakış açılarının yansıdığını dile getirmiştir. Öğretmen C, görüşlerini açıklarken göçmen öğrencilerin homojen toplum yapımızın bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen C, içinde yaşadığımız toplumun homojen yapısı gereği farklı olanı ve farklılıkları kapsayıcı bir bakış açısı geliştirilmesinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenmenin önemli bir yer edindiğini düşünmektedir:

Sadece zorunlu göç mağduru öğrencilere de değil farklı olana bakış aslında bu toplumumuz homojen bir toplum değil. Bir çok farklılığımız var. Dinsel anlamda, siyasal anlamda, ekonomik anlamda.. Bir sürü anlamda farklı bir toplumuz. Zaten bunu vermeye çalışıyoruz çocuklara. Zorunlu göç mağduru öğrenciler de aslında

bunun bir parçası oldular. O da aslında hani bu bakışı kazandırırken çocuklara iyi anlamda yapmış olduk bu etkinlikleri yani. Sınıfta özellikle işte Suriyeliler şöyle yaptı demiyorlar hani deseler de öğretmenim öyle demeyecektik deyip kendilerini düzeltiyorlar mesela. Mesela bu uyguladığımız etkinlikler de bunun bir parçası oldu zaten.

Bunun yanı sıra Öğretmen C, etkinliklerin bir yansıması olarak öğrencilerin birbirlerine karşı samimi ve arkadaşça bir yaklaşım geliştirdiklerini , dil engeline yönelik olarak birbirleriyle yardımlaşmalarını gözlemlemiştir. Öğretmen C, bu gözlemini açıklarken özellikle etkinliklerde geri planda kalan öğrencilere diğer öğrencilerin çeviri yaparak ya da yönlendirerek yardımcı olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Yani şöyle aslında, onlarda iletişim kurmaya çalışıyorlar hatta şey falan olmaya başladı zon zamanlarda daha çok olmaya başladı çeviri yaptı Türkçesi daha iyi olanlar. Böyle ilişki kurmaya çalışıyor çocuklar. Yani biraz da onun için uğraşiyor çocuklar artık. Öğretim ortamına olumlu yansıdı kesinlikle. Birbirlerine daha çok yardım etmeye çalışıyor çocuklar. Özellikle geri planda kalanlara çeviri yapma, ya da ne bileyim bunun gibi işte yardım etmeye çalışıyorlar. Onlara anlatmaya çalışıyorlar. Daha çok, ne diyeyim, daha çok bir araya gelmeye paylaşım yapmaya özen gösteriyorlar artık bence olumlu şeyler oldu.

Katılımcı öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin etkinliklere katılım göstermeleri konusunda kapsayıcı anlayışa uygun değişimler gözlemlediklerine dair görüşlere sahiplerdir. Buna göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklere dahil olma noktasında öğrencilerin motivasyonunun yükselmesine katkıda bulunarak pozitif duygularla etkinliklere dahil olma noktasında öğrencileri olumlu etkilediği bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir. Örneğin Öğretmen A'ya göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin içeriklerinde öğrencilerin kültürel özelliklerine ve yaşamlarına dair ipuçları olması katılımın artmasını olumlu etkilemiştir: "Tabii dile de faydası oldu. Fırsat buluyor, diğer derslerde de fırsat veriyoruz ama bu direkt hayatın içinden kendi anladığı

hissettiği şeyler, kültürüne ait şeyler.” Öğretmen A bu durumu açıklarken derslerde çoğu zaman sessiz kalabilen öğrencilerin de katılım konusunda çaba gösterdiklerini ve öğrencilerin dil engeline rağmen daha aktif olabildiklerini ifade etmiştir: “Çocuklara fırsat yarattık. Konuşmayan çocuk da etkinlik içinde etkinliğin illa ki bir yerinde bir şekilde katıldı.” Bunun yanı sıra Öğretmen A, öğrencilerin etkinliklere severek katılım gösterdiklerini, etkinliklerin devamlılığını talep ettiklerini şu gözlemleriyle açıklamıştır: “Çok ilgililerdi, heveslilerdi, katılmaya da heveslilerdi dediğim gibi... Yani mesela tekrarını hep istediler. Ne zaman yapacağız diye sordular. Sonrasında da mesela o etkinliklerle ilgili herhangi bir dersin bir yerinde birşey yakaladılarında bana dediler Dilara öğretmenin etkinliklerinde bunu yapmıştık dediler.”

Benzer şekilde Öğretmen B, etkinliklere dahil olma konusunda öğrencilerinin istekli ve dikkatli bir biçimde katılım gösterdiklerini, etkinlikleri severek katıldıklarını dile getirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerinin heyecanlı ve mutlu bir şekilde etkinliklerin yapılacağı günleri beklediklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, dil engeline rağmen öğrencilerinin katılım konusunda çaba gösterdiklerinin altını çizmiştir:

Aslında çok da böyle bir şey olmadı açıkçası, zaten onlar da sevdiler bu etkinlikleri severek yaptılar dikkatleri etkinlikteydi sevdikleri için dağılmadılar yani açıkçası. Zorlanmadım, hani onlar da severek katıldılar. Ders olarak değil de senin dersinin adı sen geldiğin zaman etkinlik yapacağız diyorlardı , bekliyorlardı heyecanla ders olarak görmüyorlar onu, eğleniyorlardı mutlu oluyorlardı çünkü. Bu da beni açıkçası mutlu ediyordu. Sınıf olarak farklı etkinlikler yapmak farklı geliyordu onlara. Bu olumlu etkiler göz ardı edilemez.

Öğretmen C, öğrencilerinin etkinliklere dahil olma konusunda mutlu ve heyecanlı olduklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu durumu açıklarken de, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin içeriğinde öğrencilerin kültürlerine ait öğelerin var olmasının öğrencileri motive eden bir unsur olduğu görüşündedir: “Bazen öyle oluyor ortak kelimeler, ortak yemekler, bazı yapıların benzeşmesi falan o yönleri gördükçe çocukların

hoşlandıklarını mutlu olduklarına gördüm. Benim de işte birkaç orada hani yemek isimleri biliyor olmama onların hoşuna gitti çok mutlu oldular.” Bunun yanı sıra, öğrencilerin etkinliklerde daha aktif ve hareketli olduklarını dile getirerek, bu durumun öğrencilerin mutlu hissetmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir: “Etkinliklerde mutluydular, heyecanlandılar çok. Bu etkinliklerde tabii ki çocuklar daha aktifti zaten onun için de onlar da sevdiler yani çocuklar ne kadar az sırada otursalar o kadar mutlu oluyorlar aslında.”

Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrencilere olumlu etkileri hususunda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yorumlandığında, öğrenciler arasındaki iletişim-etkileşimin kültüre duyarlı yeterlikler boyutunda geliştiği, etkinliklere dahil olma noktasında öğrencilerin motive olduğu ifade edilebilir. Bu durum, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğrencilere öğrenme motivasyonlarını pekiştiren, pozitif duygular yaşatan ve katılıma teşvik eden ortamlar sunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu etkinlikler öğrencilere uyum sağlama, farklılıkları hoş karşılama, paylaşımında açıklık gibi beceriler sergileyecekleri/edinecekleri öğrenme ortamları da sunmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının öğrencileri ve öğretmenleri kapsayıcılık özelinde olumlu etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca kapsayıcılık özelindeki bu olumlu etkilerin öğrencilerle sınırlı kalmayıp öğretmenlerde de görüldüğü söz konusu bulgularla tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinin gerekliliği, önemi ve uygulanabilirliği hususundaki kaygılarının yerini ilgili pedagojiye karşı olumlu tutum ve farkındalık kazanmaya bıraktığı ortaya çıkmıştır.

Bulgular etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler özelinde kapsayıcılık hususunda olumlu öğrenme hedeflerine ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin rutin öğretim pratikleri, kapsayıcı etkinlikler özelinde gözlemlenen iyi örnekler ve öğretmen görüşlerine yönelik araştırmanın önceki bulguları, öğretmenlerin etkinlik sisteminin çıktısı boyutunda öğretimsel hedeflere ulaşıldığına dair görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum

oluşturulan etkinlik sisteminin öğretmen görüşlerine göre bütün öğeleriyle etkinliğin hedefine ve hedefe bağlı olarak çıktılara ulaşmada başarılı olduğu kanaatine varmamızı sağlamaktadır. Bir sonraki bölümde, öğretmenlerin biraysele etkinlik sistemlerindeki çelişkiler ve araştırmacının kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliği uygulamaları kapsamında gözlemlenen bulgular ele alınacak; kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi etkin kılmada işlevsel pedagojik önerilere değinilecektir.

Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi etkin kılmada işlevsel hangi pedagojik modellere ihtiyaç duyulabileceğini belirlemeye yönelik olarak “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve araştırmacının gözlemlerine göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerini işlevsel kılmada hangi kavramsal ve pedagojik modellere ihtiyaç duyulabilir?” araştırma sorusu geliştirilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler, Tablo 26’da yer alan alt araştırma sorularına yönelik veri türü ve veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Tablo 26*Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Bulguların Boyutları*

Araştırma sorusu: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve araştırmacının gözlemlerine göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim pratiklerini işlevsel kılmada hangi kavramsal ve pedagojik modellere ihtiyaç duyulabilir?

Bulguların boyutları	Alt araştırma soruları	Veri türü ve aracı
Öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler	Kapsayıcı kültüre duyarlı öğrenme etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesi bağlamında öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Veri türü: Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler • Veri toplama aracı: İkinci Etkinlik Sistemi Görüşme Formu
Sorunlara karşı işe koşulabilecek öğretimsel beceriler	Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamada ne tür öğretimsel beceriler işe koşulabileceği gözlemlenmiştir?	<ul style="list-style-type: none"> • Veri türü: Araştırmacının, sınıflarda kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleriuygulaması ve bu uygulamalara yönelik gözlemlerinden elde edilen veriler • Veri türü: Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlik uygulamalarının araştırmacı tarafından gözlemlenmesiyle elde edilen veriler • Veri toplama aracı: Yapılandırılmamış gözlem notları • Veri toplama aracı: Kapsayıcı Öğretim Pratikleri Gözlem Formu

Tablo 26'da belirtilen araştırma soru ve alt soruları, öğretmenlerin ve araştırmacının araştırma kapsamında hazırlanan kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini kendi sınıflarında uygulama süreçleriyle ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmacının önceki bulgularında ulaşılan etkinlik sistemleri dikkate alınmıştır. Etkinlik sisteminin özne, nesne, kurallar, topluluk, iş bölümü ve çıktı öğelerine ilişkin bulgular önceki başlıklarda sunulmuştur. Burada ise, etkinlik sisteminin bahsedilen öğelerine ilişkin elde edilen bulgular sürekli karşılaştırmalı durum analizi yöntemiyle tekrar incelenmiştir. Ulaşılan bulgular, her bir öğretmen özelinde ele alınarak maddeler halinde sunulmuştur. Buna ek olarak bu bölümde, araştırmacının

araştırma sürecinde kendisinin sınıflarda uyguladığı kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerindeki gözlemlerine yönelik bulgulara da yer verilmiştir. İlerleyen sayfalarda öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemindeki çelişkilere ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin Bireysel Etkinlik Sistemlerindeki Çelişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu aşamada sırasıyla Öğretmen A, Öğretmen B ve Öğretmen C'nin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri özelinde oluşan bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler açıklanmıştır.

Öğretmen A-Çelişkiler. Öğretmen A'nın etkinlik sistemi içinde meydana gelebilecek olası çelişkiler maddeler halinde sunulmuştur.

- **Özne- Kurallar:** Öğretmenin, rutin öğretim pratiklerinde geleneksel anlayışı benimsemiş olmasıyla da ilişkili olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlamamış olmasına rağmen, öğrencilerden kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinde zihinsel, davranışsal ve sosyal boyutta yüksek düzeyde katılım göstermelerini beklemesi.
- **Özne-İş bölümü:** Öğretmenin rutin öğretim pratiklerinde geleneksel öğretmen-öğrenci rolleri benimsemesine karşılık kapsayıcı etkinlikleri uygularken öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine rehberlik eden, teşvik edici, gözlemleyen, hassas davranan ve araştıran/öğrenen rolde olmasının gerekmesi.
- **Nesne- Kurallar/iş bölümü:** Öğretmenin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin kültüre duyarlı yeterliklerini geliştirme amacına karşı okul yönetiminin öğretmenden beklentisinin kısıtlayıcı ve sınırlandırıcı olması ve öğretmene herhangi bir destek mekanizması sunmaması.
- **Nesne-Araçlar:** Öğretmenin öğrencilerin gelişimini sağlama ve kapsayıcı anlayış özelinde kazanımlara ulaşma amacına karşı idarenin konu özelindeki ilgisiz tutumu,

kısıtlayıcı sosyal çevre/aile yaşam biçiminin olması. Ayrıca sosyal çevre ve tarihsel geçmişin öğrenilenlerin kalıcılığını olumsuz etkiliyor olması.

- Araçlar-İş bölümü: Etkinliğin sürmesinde destekleyici araçlar olmasına karşı dil engeli ve algılama düzeyi nedeniyle bazı öğrencilerin katılımının yetersiz olması. Ayrıca öğrencilerin dil engeli (anlama-anlatma) ve algılama düzeyinde yetersizlikler olmasına karşı etkinlikleri sürdürmek için öğrencilerin birbirlerini yönlendiren, grupla hareket eden, duygu ve düşüncelerini paylaşan, empati kuran, yardımlaşan, kendi kültürüne ait öğeleri tanıtan rolleri üstlenmelerinin gerekmesi.
- Kurallar-Araçlar: Öğretmenin kapsayıcı etkinlikleri daha etkili yürütmeye kendisine daha çok zaman bırakan bir iş yükü beklentisine karşılık mevcut iş yükünün fazla olması.
- Kurallar-Özne: Öğretmenin, öğrencilerden daha çok katılım göstermelerine yönelik beklentisine karşılık bunu destekleyecek becerilere sahip olma noktasında mesleki gelişime ihtiyaç duyması.
- Kurallar-İş bölümü: Öğretmenin öğrencilerden daha çok katılım göstermelerini beklemesine karşı sadece bazı ailelerin çocuklarının katılımını desteklemede çaba gösteren rolde olması.

Öğretmen B-Çelişkiler. Öğretmen B'nin etkinlik sistemi içinde meydana gelebilecek olası çelişkiler maddeler halinde sunulmuştur.

- Özne-Kurallar: Öğretmenin heterojen gruplara öğretim ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yetersiz hissetmesine karşı öğrencilerden daha iyi okuma-anlama ve kendini ifade edebilmelerini beklemesi.
- Nesne-İş bölümü: Öğretmenin öğrencilerin mutlu hissetmesi ve eğlenerek öğrenmesini sağlamak, öğrenciler arasındaki sosyal uyumu pekiştirmek/geliştirmek amacına karşılık bazı öğrencilerin katılımının yetersiz kalması, bazı ailelerin sürece dahil olmaması ve okul yönetiminin destek mekanizmasının olmaması.

- Kurallar-İş bölümü: Öğretmenin okul yönetiminden süreci sahiplenmesi ve okul geneline aktarmasını beklemesine karşılık sunulan bir destek mekanizmasının olmaması.
- Kurallar-İş bölümü: Öğretmenin öğrencilerden dikkatli katılım, daha iyi okuma-anlama ve kendini ifade edebilmelerini beklemesine karşılık bazı öğrencilerin katılımının yetersiz kalması.
- Kurallar-Araçlar: Öğretmenin öğrencilerden dikkatli katılım, daha iyi okuma-anlama ve kendini ifade edebilmelerini beklemesine karşılık bazı öğrencilerin algılama düzeyi, hayal gücü ve konuşma becerilerinde yetersiz kalması.
- Araçlar-İş bölümü: Etkinliklerin kaynak ve hedef kültüre ait öğeler içermesi, kültürel birikimleri paylaşmaya fırsat tanıyacak bir yapıda olması; öğrencilerin etkinliklere karşı ilgi, istek ve çabalarının yüksek olmasına karşılık bazı öğrencilerin katılım konusunda yetersiz kalabilmesi.

Öğretmen C-Çelişkiler. Öğretmen C'nin etkinlik sistemi içinde meydana gelebilecek olası çelişkiler maddeler halinde sunulmuştur.

- Nesne-İş bölümü: Öğrenciler arasındaki sosyal uyumu pekiştirmek/geliştirmek amacına karşılık bu amaca yönelik ek rol ve sorumluluklar yüklenmesi gerektiğini düşünmemesi.
- Nesne-İş bölümü: Öğrenciler arasındaki sosyal uyumu pekiştirmek/geliştirmek amacına karşılık ailelerin ek rol ve sorumluluk yüklenmesi gerektiğini düşünmemesi.
- Nesne-Kurallar: Öğretmenin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin sosyal uyumu pekiştirmek/geliştirmek amacına karşılık pandemide uzaktan eğitim sürecinde oluşan akademik boyuttaki öğrenme kayıplarını telafi etmesinin gerekmesi.

- Kurallar-Araçlar: Öğrencilerin kendilerini ifade etmekten çekinmemelerini beklemesine karşılık, bazı öğrencilerin konuşma becerilerinin yetersiz olması ve kendini ifade etmede çekimser kalabilmeleri.

Bu bölümde, öğretmenlerin etkinlik sistemlerindeki çelişiklere yer verilmiştir. İlerleyen sayfalarda ise, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken karşılaşılan sorunlara karşı işe koşulabilecek öğretimsel becerilerin neler olduğuna ilişkin bulgular ele alınacaktır.

Sorunlara Karşı İşe Koşulabilecek Öğretimsel Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun olarak tasarlanan etkinlikleri uygulama süreçlerinde yaşadıkları gözlemlenen öğretmen odaklı öğretimsel sorunlara karşı işe koşulabilecek öğretmen becerileri/niteliklerinin neler olabileceği incelenmiştir. Araştırmacı, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikleri uygularken işe koşulması gereken öğretmen niteliklerine odaklanmada sadece öğretmenlerin gözlemlendiği verilerin sınırlı kalabileceğine ya da sadece öğretmen görüşlerine başvurmanın araştırmacıyı objektif bir çerçeve oluşturmaktan uzaklaştırabileceğine kanaat getirmiştir. Bu nedenle, öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerin hepsini uygulamayı tamamlamalarının ardından, araştırmacı tarafından yeni etkinlikler tasarlanmış ve sınıflarda uygulanmıştır. Araştırmacının sınıflarda yeni etkinlikler uygulama rolü üstlenmeye ihtiyaç duymasının temel gerekçesi, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikleri uygularken işe koşulması gereken öğretmen yeterliklerine odaklanmaktır. Bu aşamada araştırmacı, Araştırmacının, gerekçesini ayrıntılı biçimde açıkladığı saha notu ise şöyledir:

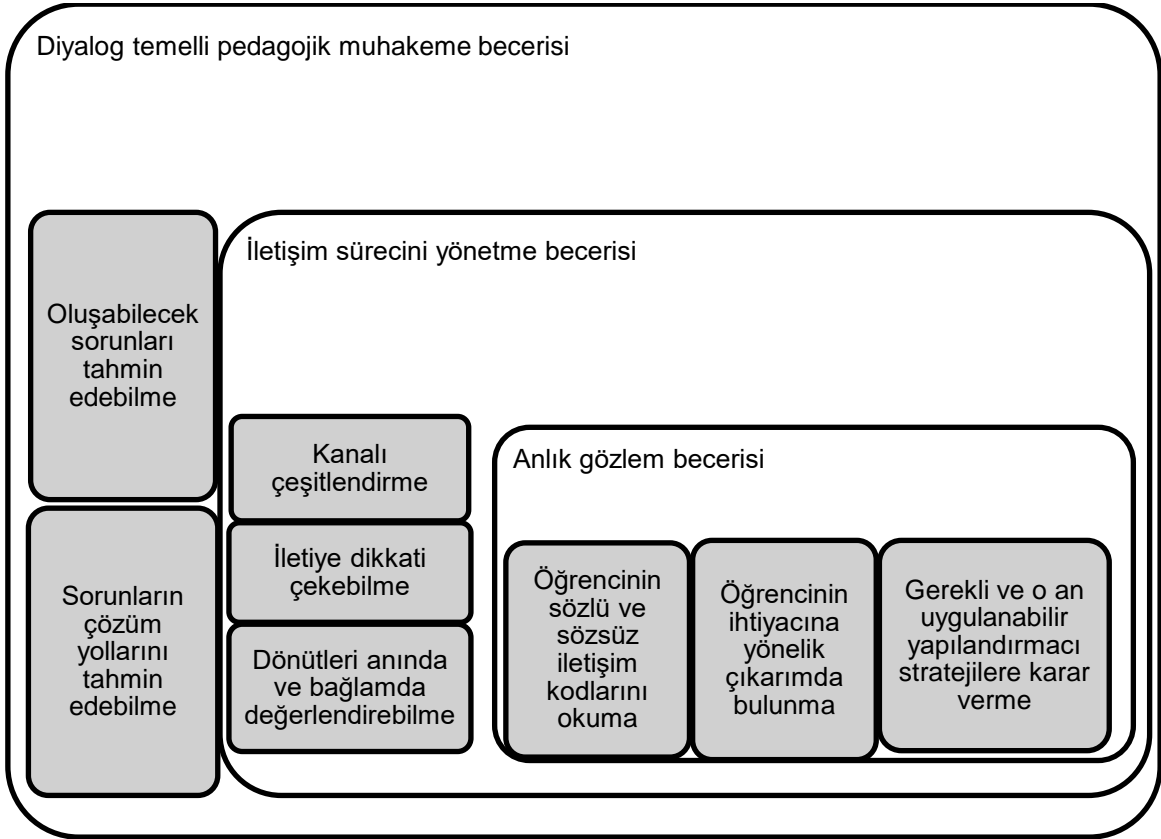
Öğretmenlerin çoğu kez kapsayıcı tutum sergileme, tam katılımı sağlama, zaman yönetimi ve etkinliğin tekniğine/yöntemine bağlı kalma noktasında zorlandıklarını gözlemlerim. Öğretmenlerle gerçekleştirdiğim informal sohbetlerde ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise şunu fark ettim ki öğretmenler bu durumun kısmen farkındalar. Ancak öğretmenler bu durumu, kendi yeterlikleriyle ilgili gelişim göstermeleri gereken bir şey olarak görmekten uzaktı. Onlar daha çok 'bir

şeylerin yolunda gitmemesini' öğrencilere yüklüyorlardı. Öğrencilerin yetersiz olduğunu çok kez vurguluyorlardı. Örneğin, Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma konusunda yetersiz olduklarını vurguluyorlardı. Halbuki, ...Türk öğrencilerin de Türkçe okuma-yazma-konuşma becerileri yüksek değildi... Ben de bir araştırmacı olarak şunu sorguladım: "Araştırmacı olarak kendim bu sınıflarda etkinlikleri yürüttüğümde neler gözlemleyeceğim? Öğrencilerin katılımları nasıl olacak? Zaman yönetimi nasıl olacak? Etkinliğin temel yapısına bağlı kalabilecek miyim?" "Hangi yeterliklerimi kullanmaya ya da geliştirmeye ihtiyaç duyacağım?" Böylece araştırmama veri toplama noktasında yeni bir boyut kazandırarak katılımcı gözlemci olmaya karar verdim. Bu kararımdan sonra, süreçteki genel gözlemlerimden de yola çıkarak öğrencilerin ilgilerini çekeceğini düşündüğüm 3 etkinlik tasarlayacağım...

Burada, duruma özel olarak yaşanan öğretimsel sorunların çözümünde odaklanılması gereken öğretmen becerilerine dikkati çekmek ve bu becerileri sorunları önleyici ya da azaltıcı bir çözüm olarak kullanmayı önermek amaçlanmıştır. Araştırmacının bir öğretmen olarak gerçekleştirdiği uygulamalar ve öğretmenlerin uygulamalarına yönelik gözlem verileri tekrar bir arada incelenmiştir. Buna göre oluşturulan, öğretim sürecinde işe koşulan becerilerin genel çerçevesi Şekil 24'te sunulmuştur.

Şekil 24

Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinde İşe Koşulabilecek Öğretimsel Beceriler



Şekil 24 oluşturulurken kullanılan verilerin şeffaf bir şekilde sunulması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak adına araştırmacının uyguladığı etkinliklerin akışı, etkinlikler esnasında gelişen diyaloglar doğrudan ya da dolaylı alıntılar biçiminde not edilmiştir. Bu notlar EK-B'de yer almaktadır. Ulaşılan bulgular yorumlandığında, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinliklerin uygulanması konusunda bir öğretmenin anlık gözlem yapabilme, iletişim sürecini yürütebilme ve diyalog temelli pedagojik muhakeme becerilerini işe koşmasının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim, araştırmacı bir öğretmen olarak gerçekleştirdiği uygulamalarda bu becerileri işe koşmuş ve etkinliklerin zamanında ve hedefe ulaşmış şekilde tamamlandığını gözlemlemiştir.

Bu noktadan itibaren araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve yorumlar alanyazın dikkate alınarak tartışılacaktır. Bunun için araştırmacının amaçları doğrultusunda yanıtlanması gereken ana problem cümlelerine ilişkin dört alt başlık oluşturulmuştur.

İlerleyen sayfalarda ilgili alt başlıklar altında araştırmanın bulguları sentezlenerek tartışılacaktır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Tartışma

Araştırmanın 1. sorusu kapsamında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulanmadan önceki süreçte, rutin öğretim pratiklerine kapsayıcı pedagojiyi bütünleştirme noktasındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen alt sorularda öğretmenlerin gözlemlenen rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcılığın yeri ve görünürlüğü, onları bu hususta etkileyen faktörler ve rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcı pedagojik hedeflere erişme durumlarına yönelik yüklemeleri ele alınmıştır. Bu alt başlıkta araştırmanın birinci sorusu, araştırmanın ilgili alt sorularına yönelik bulgular sentezlenerek tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin gözlemlenen rutin öğretim pratiklerinde kapsayıcılığın görünürlüğünün sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Gözlem verilerinin dışında yürütülen görüşmelerde ise öğretmenler, derslerinde nadir de olsa yeri geldiği zaman öğrencilere kültürleriyle ilgili sorular sorduklarını ya da örnekler verdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin ders işleyiş süreçlerinde öğrenci katılımını sağlamaya yönelik çabalarının öğrenciyi merkeze alan pedagojik bir zeminde olmadığına; var olan çabaların ise daha çok öğretmen merkezli girişimlerle sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar, eğitim ortamlarında ve öğretim programında zorunlu göç mağduru çocukların eğitimi için düzenlemelere gidilmediğini gösteren çalışmaların bulguları ile uyum göstermektedir (Ayan ve Ceyhan, 2016; Demir-Başaran, 2021; Erdem, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kuklinski ve Weinstein, 2000).

Dabbous (2018) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kültüre duyarlı pedagojiyi yüzeysel olarak uyguladıklarını; öğrencilerin kültürleri hakkında aktif olarak bilgi edinmek ve kültürel farklılıkları olumlu bir şekilde destekleyebilecek uygulamalar

geliştirmek için bir çaba sarf etmediklerini tespit etmiştir. Kardeş ve Akman (2018), öğretmenlerin genelde sınıflarında zorunlu göç mağduru çocukların eğitimine yönelik bir düzenlemeye gitmediklerini ya da nadiren dil gelişimini destekleyecek düzenlemelere giderek sınıfı yazılı görsellerle donattıklarını belirtmiştir. Başka bir çalışma ise, öğretmenlerin geleneksel ve öğretmen merkezli tek tip öğretime dayalı anlayışı devam ettirmeye istekli oldukları, kapsayıcılığı sağlamada yeterince çabalamadıkları ve daha çok öğretim programındaki içeriğin öğrenciye aktarıldığı bir eğitim anlayışında olduklarına işaret etmektedir (Demir-Başaran, 2021). Farklılaştırılmış öğretimin gerekli ve önemli olduğu bilirse de (Kuklinski ve Weinstein, 2000), öğretmenler öğretimi farklılaştırmayla uyuşmayan davranışlar ve söylemler geliştirebilmektedir (Ayan-Ceyhan, 2016). Öğretmenler derslerinde çoğunlukla anlatım, ezber, soru-cevap gibi uygulamalara yer vermekte; Eğitim Bilişim Ağı (EBA), akıllı tahta ve ders kitaplarına bağlı kalarak ders sürecini yürütebilmektedir (Demir-Başaran, 2021; Erdem, 2017; Kardeş ve Akman, 2018). Bu araştırmada da sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenciler bulunan öğretmenlerin çoğunlukla kaynak kitap, çalışma kâğıtları gibi içeriklerle ders sürecini yürüttükleri; düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaklaşımda öğrenciler sıralarında oturan, çoğunlukla öğretmeni dinleyen, söz hakkı isteyen kişi rollerindeyken öğretmenler dersin konusunu öğrencilere aktaran kişi rolünü üstlenmektedir. Zorunlu göç mağduru öğrencileri dikkate alan düzenlemelerin ise, daha çok soru ve yönergeleri sadeleştirmek, çeşitlendirmek, beden dilini kullanmak gibi iletişim odaklı düzenlemeler olduğu tespit edilmiştir. Bazı durumlarda öğrencilerin akranlarından yardım almalarına olanak tanındığı ya da öğretmenin ders anında öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiği anlar olduğu görülmüştür.

Buna göre araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin öğretim işlemi-uygulaması, kullanılan etkileşim türleri ve iletişim sürecinde gelişen roller özelinde öğretim ortamının yapısını geleneksel bağlamdan uzaklaştırarak öğrenci merkezli hale dönüştürebilme konusunda mesleki gelişime ve yeterince çaba göstermeye ihtiyaçları olduğuna işaret

etmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin iletişim sürecini uyarlama, öğrencilerin katılımını destekleme ve onları öğretim sürecine dâhil edebilme noktasında daha kapsayıcı bir dönüşüme ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenciler bulunan öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirme konusunu mevcut bakış açıları ve öğretimsel imkânları bağlamında değerlendirdikleri bulgularda, ilgili pedagojiyi öğretime bütünleştirme konusunda niçin yeterince çaba göstermediklerinin altında yatan nedenler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, öğretimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun olarak gerçekleştirme hususunda planlı ya da bilinçli bir çabaları olmadığını dile getirirken; mevcut imkânlarının (müfredat, dil engeli, akademik kaygılar, aile ilgisizliği, öğrenciler arasındaki tutum, olumsuz sınıf iklimi) uygun olmadığını altını çizmektedir. Zorunlu göç mağduru çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları odağa alan çalışmalarda öğretmenlerin bu görüşünü destekler nitelikteki faktörlerin varlığına ve olumsuz etkisine vurgular yapılmaktadır. Bu faktörler dil engelleri, okulda ayrımcılık (Aydın ve Kaya, 2019; Bourgonje, 2010; Dryden-Peterson, 2015; Kılıç ve Gökçe, 2018; Sarier, 2020), aile ilgisizliği, okul-sınıf kurallarına uymama (Sarier, 2020), akademik başarısızlıklar (Aydın ve Kaya, 2019; Kılıç ve Gökçe, 2018), uyum ve müfredat zorluğu (Kılıç ve Gökçe, 2018) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Burada dikkat çeken bulgulardan biri araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik kaygıları ve müfredatla ilgili telaşlarını dile getirirken Covid-19 nedeniyle yürütülen uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme kayıplarına vurgu yapmalarındadır. Ancak araştırma sürecinde öğretmenlerin söylemlerinde zorunlu göç mağduru çocukların sadece akademik ve bilişsel boyuttaki öğrenme kayıplarına odaklandıkları fark edilmiştir. Hâlbuki Covid-19 sürecinde zorunlu göç mağduru öğrenciler eğitime erişimden mahrum kaldıklarından dolayı sosyal, duygusal ve akademik anlamda çeşitli öğrenme kayıplarını bir arada yaşamışlardır (Çelik ve Kardaş İşler, 2020; Ünal, 2022). Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimin daha çok bilişsel ve akademik boyutuna önem atfettiklerine işaret etmektedir. Oysa

öğrenciler tarafından okul, derslerin ve diğer öğrenme görevlerinin yapıldığı bir yer olarak değerlendirilmekle birlikte, aynı zamanda arkadaşlarla bir araya gelinen bir sosyal ortam olarak da görülmektedir (Çelik ve Kardeş İşler, 2020). Covid-19 sürecinde okul ortamından uzak kalınması öğrenciler arasında akademik anlamda seviye farklılıklarının artmasının yanı sıra sosyal-duygusal ve psikolojik boşluk oluşmasına da neden olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin hem sosyal-duygusal (Ünal, 2022), psikolojik (Talu ve Gençtanırım-Kurt, 2022) hem de sosyal-kültürel (Yaşar, 2021) açıdan desteklenmeleri önem arz etmektedir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Covid-19 pandemisi sürecindeki oluşan öğrenme kayıplarını telafi etme noktasında öğretmenlerin daha çok öğrencilerin bilişsel düzeydeki öğrenme kayıplarına odaklandıklarına, sosyal-duygusal boyutu ihmal etme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir.

Mevcut araştırmamızda, katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulamadan önceki süreçte öğretimde kültürel farklılıkları önemseme ve benimsemeye yönelik olumsuz duygu ve düşünceleri olduğu dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri süreç içerisinde kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini sınıflarında uyguladıktan sonra değişse de, bu bölümde öğretmenlerin ilgili süreçten önceki durumları ve görüşlerine odaklanılmaktadır. Katılımcı öğretmenlere göre öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimi geliştirmek için çabalamak, bir öğretmen için “yorucu” ve aynı zamanda “öğrencilerde karşılık bulması zor olan” bir eylemdir. Araştırmanın bu sonuçları, kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim anlayışının öğretmenler tarafından etkili ve gerekli görüldüğünü ortaya çıkaran çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Örneğin Robinson (2010), Thompson (2012) ve Phuntsoy (2001) çalışmalarında, öğretmenler tarafından kültürel çeşitlilik içeren sınıflarda öğretimde kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerekli ve etkili bir pedagoji olarak görüldüğünü tespit etmişlerdir. Buna karşın Kotluk ve Kocakaya (2019) çalışmalarında öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip olsalar da konu özelinde kavram yanılgıları, bilgi eksiklikleri ve orta düzeyde kaygılı olduklarına işaret etmektedir. Bu sonuçlar araştırma

bulgularıyla bir arada düşünüldüğünde, Türkiye bağlamında öğretmenlere sunulan koşullar, ortam, zorluklar ve önceliklerin yapısı, kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim anlayışlarının öğretmenler tarafından geri plana atılmasına neden olmuş olabilir. Öğretmenler, kendilerine sunulan koşullar, ortam, zorluklar ve önceliklerin de etkisiyle, kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim anlayışını bir “zaman kaybı” ya da “faydasız bir çaba” olarak görebilmektedir. Hakbuki, öğretim süreçlerinin kültüre duyarlı faaliyetlerle çeşitlendirilmesinin öğretmenler tarafından bir zaman kaybı olarak görülmemesi önem arz etmektedir (Turanlı, 2007, s. 49). Çünkü öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları onların kültürel farklılıkları önemseme ve benimsemeye yönelik tutumlarından etkilenmektedir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Buradan hareketle, araştırma bulgularımız katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye karşı sahip oldukları olumsuz duygu ve düşüncelerle ilişkili olarak sınıf içi uygulamalarına kapsayıcılığın görünürlüğünü sınırlandırarak yansıtma eğiliminde olduklarına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamıyla bütünleştirmeyi zaman kaybı olarak görmenin yanı sıra, konu özelinde öğretimsel hedeflere erişme noktasında başarısız olduklarını/olacaklarını düşünme eğilimindedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin kapsayıcılık özelinde öğretimsel hedeflere erişme noktasındaki başarı inançları; onların öğretim seçimlerini ve sınıf bağlamında kapsayıcılığı tutarlı ve başarılı bir şekilde uygulamalarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Barr 2004; Woodcock, 2011). Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim ve etkileşimi gerektirecek süreçleri öğretim ortamlarına bütünleştirme konusunu bir zaman kaybı olarak görmelerinin temelinde, bu etkinlikler aracılığıyla başarıya ulaşamayacaklarına dair geliştirdikleri inanç sistemlerinin olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, çabaları karşılığında başarıya ulaşamayacaklarını düşünmelerinin nedeni ise, sistemsel sorunların getirdiği zorluklara işaret etmektedir. Nitekim katılımcı öğretmenler, “sistemsel sorunlar”, “öğrencinin öğretim diline yeterince hâkim olmaması”, aile özellikleri” gibi dışsal faktörlerin olumsuz etkilerini makro düzeyde hissettiklerini dile

getirmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler yeterince başarılı hissetmeme nedenlerini doğrudan öğretimle ilintili etmenler yerine sistem, aile ve öğrenciler özelinde yaşanan zorluklarla açıklama eğilimindedirler. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim süreçleri yürütmeyi ütopyik bir iş yükü olarak gördükleri düşünülebilir. Öğretmenlerin, ifade ettikleri zorlu koşullarla baş başa bırakılmış olduklarını düşünmeleri, onları konu özelinde mesleki gelişimlerini sağlamada yeterli çabayı gösterme noktasında olumsuz etkiliyor olabilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, “heterojen öğrenci grubuyla çalışma”, “öğrencinin öğretim diline yeterince hâkim olmaması”, “mesleki yeterlikler” ve “çaba” gibi faktörlerin öğretmenler tarafından dışsal ve kontrol edilemez olarak yorumlanmasıdır. Turanlı (2007, s.42)'ya göre derse katılımı öğrencinin güdülenmişliği, istekliliği, öğrenme ortamı, öğretim materyali, ön öğrenmelerindeki eksikliklerden kaynaklanan problemler ve öğretim yöntemleri gibi faktörler öğrenci açısından içsel etmenler iken, öğretmen açısından dışsal öğeler olarak kabul edilebilir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğretmenlerin doğrudan veya dolaylı da olsa öğretimle ilintili olan çoğu faktörü dışsal ve kontrol edilemez olarak yorumladıkları dikkati çekmiştir. Bu da, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde nelerin bir öğretmenin kontrolünde şekillenebileceğine yönelik sahip oldukları inanç sistemlerinde bazı yanlışlar olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmamaları bir sorun olarak görünse de öğretmenler kapsayıcı öğretim anlayışıyla hareket ederek bu sorunla başa çıkabilir. Bu yanlışlar, öğretmenlerin ifade ettikleri öğretimsel sorunlar özelinde harekete geçmelerini ve çaba göstermelerini engelliyor olabilir.

Güler (2006), yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutları dışsal ve kontrol edilemez nedenlerle açıklayan bireylerin ileride o iş ile ilgili başarılı olma noktasında öğrenilmiş çaresizlik yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda bireylerin sahip oldukları bu inanç sistemi, onların ileride o işle ilgili sorumluluk almalarına ve çaba göstermelerine engel olacaktır (Weiner, 1982). Öğretmenlerin yaşanan zorlukların

nedenlerini öğretimle ilintili etmenlerle açıklamak yerine önemli ölçüde kendileri dışındaki kontrol edilemez faktörlerle açıklamaları, onların kendi davranışlarıyla zorlukları ortadan kaldıracabilecekleri ya da hafifletecekleri durumlarda bile gereken çabayı sergilememe veya sorumluluk almama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öte yandan mevcut bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim açısından zorluklar bağlamında bir şeyleri değiştirebilme konusunda beklentilerinin düşük olduğu, bu bağlamda öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve karamsarlık duyguları içinde olabileceklerine de işaret etmektedir.

Yükleme kuramına göre bireyin bir sonuç hakkında yaptığı nedensel ilişkilendirmeler onun duygusal tepkilerini, gelecekte o işle ilgili davranışlarını ve motivasyonunu şekillendirebilir (Weiner,1982). Aynı zamanda Weiner (1982), buna bir örnek olarak “düşmanca atıf” tarzına vurgu yapmaktadır. Bu atıf tarzında birey, yeterince başarılı olmadığını düşündüğü boyutların nedenini sürekli olarak dışsal ve değiştirilemez nedenlerle ilişkilendirdikçe zamanla bu faktörlere karşı kızgınlık, küskünlük ve öfke duygusu yaşayacaktır. Bu bilgiler bir arada düşünüldüğünde araştırma bulguları öğretmenlerin, öğretim diline yeterince hâkim olmayanve heterojen özellikler gösteren öğrenci gruplarına öğretim özelinde aile, sistem ve öğrencilerle ilintili olarak kızgınlık ve küskünlük duygusu içinde olabilecekleri düşünülebilir. Bunun yanı sıra araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla başarılı hissettikleri yönleriyle ilgili yüklemeleri içsel, başarısız yönleriyle ilgili yüklemeleri ise dışsal faktörlerle ilişkilendirdikleri dikkati çekmektedir.Weiner (1982) kişilerin sürekli ve yoğun bir şekilde olumsuz sonuçları dış etkenlere olumlu sonuçları ise iç etkenlerle açıklayan kişilerin iyimser bir atıf tarzı benimsediklerini ancak bunun çoğu zaman asılsız ve hayal kırıklığı yaratan bir yönünün olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin zorlu koşullarla baş başa bırakılmış olmaları ya da sistemsel zorlukların getirdiği zorluklarla mücadele etmenin zorluğu bilinmekle birlikte öğretmenlerin sahip oldukları denetim odakları (içsel-dışsal), öğretimin ve öğretmenin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Tochon (2013, s.2)' nun da ifade ettiği gibi başarının anahtarı, alınan etkili yardımlar ya da sahip olunan şans değil, belli bir sonuca ulaşmak üzere sürdürülen

çabadır ve başarı kaynağı dışarıda değil içeridedir. Öğretmenler, etkili bir öğretim sağlamak hususunda kendi kontrolleri dâhilinde üstesinden gelinebilecek zorluklarla baş etmeye ve mesleki çabalarını sürdürmeye odaklanmaları önem arz etmektedir (Çinko, 2009; İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Buradan hareketle katılımcı öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamıyla bütünleştirme noktasındaki mesleki başarı yüklemelerinin yeniden düzenlemesine yönelik bir mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu düşünülebilir (Spiers, 2020). Bu nedenle araştırmamız katılımcı öğretmenlerin içsel, kontrol edilebilir ve değişken olan çabaya yüklemeler yapmaları noktasında dönüşüme ihtiyaç duydukları; bunun bir yolu olarak çabalarının karşılığında kendilerini başarıya ulaştırmış gördükleri kapsayıcı kültüre duyarlı deneyimler edinmeleri gerektiğine işaret etmektedir. İlerleyen sayfalarda, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim performanslarına ilişkin araştırma bulgularına yönelik tartışmaya yer verilecektir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Tartışma

Araştırmanın 2. sorusu kapsamında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde uygulama performansları araştırılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen alt sorularda öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde gözlemlenen becerileri, anektodik iyi örnekler ve kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken karşılaştıkları gözlemlenen öğretimsel sorunlar ele alınmıştır. Bu alt başlıkta araştırmanın ikinci sorusu, araştırmanın ilgili alt sorularına yönelik bulgular sentezlenerek tartışılmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama performansları araştırma kapsamında oluşturulan bileşenler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bileşenler öğretmenlerin ilgili yöntem-tekniğin gereklerini yerine getirme, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme becerilerini kapsamaktadır.

Çeşitlilik içeren sınıflarda öğretim süreçleri organize edilirken ve uygulanırken her bir öğrenciyi işbirliği ve etkileşim süreçlerine dâhil edecek öğrenme stratejilerinin dikkate alınması önerilmektedir (DeLong, 2009; Nind ve Wearmouth 2006; British Columbia Ministry of Education, 2015; Ontario Ministry of Education, 2016; Szente vd., 2006). Öğretmenler öğretim işlemlerini işbirlikli öğrenme modelleri (DeLong, 2009; Nind ve Wearmouth 2006), araştırma-inceleme, keşfetme, akran desteği (British Columbia Ministry of Education, 2015; Ontario Ministry of Education, 2016), eğitsel oyun, sanat, dans (Szente vd., 2006) gibi etkinliklerle çeşitlendirebilmelidir. Ayrıca bu etkinlikler ve uygulanma biçimleri öğrencilerin kültürel yetkinliklerini, eleştirel bakış açılarını ve çevreleri ile etkileşimlerini destekler nitelikte olmalıdır (Ladson-Billings, 1995). Bunun yanısıra öğretim süreçlerinde öğrencilerin kültürlerinden paylaşımlar yapmalarına fırsat tanıyan içerikler; katılımı destekleyen ve öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştiren stratejiler; eleştirel, sorgulayıcı yönleri güçlendiren, güçlü yönleri ortaya çıkarmaya fırsat tanıyan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Wlodkowski, 2003, s. 41-45). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin yaşantılarını öğrenme sürecine dâhil edebilecekleri (Villegas ve Lucas, 2002, s. 21) ve işbirliğini, sorgulamayı ve birbirinden öğrenmeyi sağlayan çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini bilinçli olarak kullanabilmelidir (Jackson, 1994, s. 299-302). Bu noktada öğretmenlerden kültürel değerlere duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken ilgili içerikler, yöntem-teknik ve stratejilerin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri beklenmektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Tasarlanan kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun yöntem, teknik, materyal, değerlendirme stratejisi ve araçlarını gerekli ve uygun biçimde sınıf ortamına taşıyabilme” becerisine ilişkin araştırma bulguları dikkate alındığında öğretmenlerin performans düzeylerinin değişkenlik gösterebileceği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullanılan yöntem, teknik, içeriğe hâkim olmaları ve etkinliğe yeterli düzeyde hazırlıklı gelip gelmemeleriyle bağlantılı olarak kapsayıcı kültüre duyarlı yöntem ve teknikleri uygulama performansları değişebilmektedir. Ayrıca ilgili içerik, yöntem ve tekniğin gereklerinin yerine getirildiği etkinliklerde öğrenci katılımını sağlama ve öğrenciler arasında kültüre duyarlı

iletişim-etkileşimi geliştirebilme noktasında öğretmen performanslarının daha yüksek ve görünür olduğu araştırmaların iyi örnekler kapsamındaki bulgularında tespit edilmiştir.

Öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken ilgili yöntem ve tekniklerin gereklerini yerine getirmenin yanı sıra, çocuk merkezli bir yaklaşım benimseyerek besleyici geri bildirimler kullanabilmedir (Karataş ve Oral, 2016,s. 440). Öğretmenler, öğretim işleyişi esnasında öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak için öğrencilerin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalı, konu içeriğini öğrencilerin kültürel birikimlerinden yararlanarak ve yapılandırarak sunabilmelidir. (Villegas ve Lucas, 2002, s.21-27). Aynı zamanda öğretim işleyişi sırasında dil engeli gibi sistemsel ayrımcılıktan kaynaklanan sorunlara karşı tolerans gösterilmelidir (Alidou, 2000; British Columbia Ministry of Education, 2015; UNESCO, 2005). Ayrıca öğretim süreçlerinde ilgi çekici, motivasyonu artıran (Rose ve Meyer, 2002, aktaran Moore, 2007), etkin, uygun ve pozitif iletişim kanalları öğretmenler tarafından kullanılmalıdır (British Columbia Ministry of Education, 2015). Özellikle göç mağduru öğrencilerin içinde bulunduğu sınıflarda öğretmenler göçmen öğrencileri dikkate aldıkları düzenlemeler yapabilmelidir (Atlıhan, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Villages ve Lucas, 2002). Bunun bir yolu olarak öğretmenler karşı kültürün iyi karşılandığını hissettiren (Ontario Ministry of Education, 2016), kültürel yapıların sürece dâhil edildiği bir uygulama süreci izleyebilmelidir (MEB, 2018; Pickering, 1999, aktaran QPASTT, 2007; British Columbia Ministry of Education, 2015). Bu noktada öğretmenlerden etkinlik planlarını uygularken öğrencilerin kültürel yapılarına, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına karşı hassas davranmaları, bunları öğretimde bir araç olarak kullanmaları, öğrenme engellerine karşı duyarlı ve kolaylaştırıcı bir köprü rolü üstlenmeleri beklenmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin “Sadece belli bir grup öğrenciyi (başarılı, hızlı öğrenen, vb.) değil, kültürel ya da bireysel farklılıklar nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşayan öğrencileri de ders sürecine dâhil edebilme” becerileri değişkenlik göstermektedir. Bu değişkenliğin öğrencilerin dil bilme düzeyleri ve öğretmenin öğrenciler ile arasında geliştirdiği iletişim unsurlarının yapısıyla bağlantılı olabileceği araştırma

bulgularıyla tespit edilmiştir. Ayrıca dil engelinin daha az yaşandığı, öğrencilerden gelen anlık mesajlara uygun ve besleyici dönütlerin verildiği ya da öğretimde eleştirel ve sorgulayıcı bakış açılarının kullanıldığı durumlarda, öğrenci katılımının görece daha yüksek olabildiği iyi örnekler kapsamındaki araştırma bulgularında görülmüştür.

Öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygularken öğrencilerin kültürel yetkinliklerini, eleştirel bakış açılarını ve çevreleri ile etkileşimlerini desteklemeleri önem arz etmektedir (Ladson-Billings, 1995). Öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin farklı bir kültür ile ilgili bilgi edinmeye istekli olmaları, farklı kültürel ortamlarda ya da farklı kültüre sahip kişilerle uygun ve etkili iletişim kurabilmeleri sağlanmalıdır (Temel-Eğimli ve Yalçın, 2016, s.8). Bunun yanı sıra, kültürlerarası iletişim sürecinde dilin bir engel olabileceği ya da farklı kültürü konuşma konusunun yaratacağı riskler düşünüldüğünde (Novinger, 2001), öğretmenlerin öğrenciler arasında kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağlamaları önemlidir. Bu nedenle öğretmenler sınıf yönetimlerinde kültürel çeşitliliğin ve değerlerin yaşatıldığı, öğretim sürecinde farklı kültürlerden bireylerin birbirleri ile etkileşime geçerek kültürel özelliklerini öğrenebildikleri bağlamlar oluşturabilmelidir (Karataş ve Oral, 2016). Ayrıca öğretmenler, kültürel çeşitliliklere sahip öğrencilerin kültürel birikimlerini ve güçlü yönlerini ortaya çıkaran, spesifik anlamda sahip olunan kültürel kodların öğretim sürecine yansımalarının farkında olduğu bir iletişim biçimi geliştirebilmelidir (Gay, 2014). Bu anlamda öğretmenlerden kaynak ve hedef kültürlerden yararlanarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaları; bunu yaparken de öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini kapsayıcılığa uygun biçimde sürdürmeleri ve öğrencilerin kültürlerarası yeterliklerini geliştirecek konulara değinebilmeleri beklenmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin “Öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiye uygun stratejilerle geliştirebilme” becerilerinin öğrenci katılımını sağlamada önem arz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu becerileri ne kadar yüksekse öğrencilerin etkinliklere katılımı, istekliliği ve paylaşımına açıklığıyla ilişkili daha somut ve görünür örnekler

yaşanabildiği iyi örnekler kapsamındaki araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme performanslarının iletişim sürecinin öğelerini nasıl yönettikleri, besleyici geri bildirimler verip vermedikleri, öğrencilerin dil bilme düzeyleri ve öğrenciler arasında gelişen iletişimin yapısıyla ilişkili olabileceği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin performans düzeylerinin zaman ilerledikçe istikrarlı ve/veya değişken biçimlerde yükseldiği, öğrencilerin ise etkinliklere katılım konusunda daha istekli oldukları, etkinliklerin akışına ve yapısına alıştıkları araştırma bulgularında tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin performans düzeylerinin zaman ilerledikçe istikrarlı ve/veya değişken biçimlerde yükseldiği, bazı etkinliklerde ise öğretmenlerin performans düzeylerinin birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu etkinliklere birlikte hazırlanmaları birbirlerine yakın performans düzeyinde olmalarının nedeni olabilir. Son etkinlikte ise beklenmeyen bir biçimde her bir öğretmenin performans düzeyinde düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin performansında belirgin bir düşüşün gözlemlendiği hafta öğretmenlerin müfredatla bağlantılı olarak gerçekleştirmeleri gereken sınav iş ve işlemlerinin yoğun olduğu bir döneme denk gelmiştir. Bu bulgu, katılımcı öğretmenlerin özellikle sınav haftası olarak adlandırılan zaman dilimlerini yönetme biçimlerinin onların ders işleyiş süreçlerini öğretimsel açıdan verimli geçirmelerine engel teşkil edip etmediği noktasında merak uyandırıcı sorular akla getirmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamına bütünleştirme süreçlerinde, onların yöntem-tekniklerin gereklerini yerine getirme, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme becerilerinin birbirini etkileyen ve aynı zamanda birbirinden etkilenen bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç aynı zamanda hangi becerilerin hedeflenen öğretim ortamının oluşturulmasında daha etkili olduğuyla ilgili merak uyandırıcı sorular akla getirmektedir. Mevcut bulgular, tasarlanan yöntem ve tekniğin gereklilikleri yerine getirildiğinde, öğrenci katılımının ve kültüre duyarlı iletişim-etkileşimin daha görünür olduğuna işaret eden somut

örneklerin yaşanabileceğine işaret etmektedir. Aynı şekilde, araştırma bulgularına göre öğretmenin kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi gerektirecek öğretim ortamları sağlaması ve bu süreci yönetebilmesi de doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenci katılımını etkileyebilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uygulama süreçlerinde öğretmen kaynaklı çeşitli sorunlar yaşanabileceğine işaret etmektedir. Buna göre öğretmenler düşük katılım beklentisi, zaman yönetimi, belli bir grup öğrencinin çekingen kalması, öğrenci ön hazırlıklarının takibini yap(a)mama, öğrencinin dil hatalarını düzeltmeye odaklanma, konu dışı sohbetleri sürdürme gibi öğretmen kaynaklı öğretimsel sorunlar yaşayabilmektedir. Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretim sürecinde ilgili yöntem-tekniğin aşamalarına bağlı kalındığı ve öğrenci katılımı, öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin sağlandığı durumlarda daha az çeşitlilik içeren sorunlar yaşayabileceğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin sahip oldukları yüklem biçimlerini gösteren araştırmanın önceki bulguları düşünüldüğünde öğretmenlerin etkinliklerin uygulanabilir ya da faydalı olmayacağına yönelik süreç başındaki karamsar tutumlarının uygulama sürecine “tedirginlik-çekingenlik, umutsuzluk, aile ve öğrenciye yönelik düşük katılım beklentisi” olarak yansımaları öngörülen bir sorundur. Son olarak, bazı öğrencilerin çekingen kalması ve/veya belli bir grup öğrencinin süreci domine etmesinin, öğrenciler için öğrenilmiş bir durum olabileceği düşünülebilir. Öğretim diline yeterince hâkim olmayan öğrencilerin etkinliklere bir biçimde dâhil olsa bile genel olarak çekingen kalabildikleri gözlemlenmiş ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Dil öğretiminin temel dil becerilerini geliştirmenin yanında kültürlerarasılığı sağlayan bir işlevi olduğu bilindiğinden (Er, 2021), araştırma bulguları öğrencilerin dil bilme düzeylerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin verimliliği üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. İlerleyen sayfalarda, öğretmenlerin kapsayıcı öğretimi işlevsel kılmada öğretmenleri etkileyen faktörlere ilişkin bulgulara yönelik tartışmalara yer verilecektir.

Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın 3. sorusu kapsamında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde uygulama performanslarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen alt sorularda öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemleri (özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü, çıktı) ele alınmıştır. Bu alt başlıkta araştırmanın üçüncü sorusu, araştırmanın ilgili alt sorularına yönelik bulgular sentezlenerek tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre etkinlik sisteminin öznesi olan katılımcı öğretmenler süreç başında kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi daha çok plansız ve anlık gelişen durumlarda, sanatsal etkinliklerde veya belirli günler ve haftalarda sınırlı ve kısıtlı biçimlerde işe koşmayı tercih etme eğilimindedir. Öğretmenler konu özelindeki mesleki gelişimlerini ise meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak, medya ve dijital içerik paylaşımlarını takip ederek sağlamaya çalışabilmektedir. Buna ek olarak öğretmenler müfredatı yetiştirme ve telafi çalışmalarına odaklanma, başarıya ulaşamadığı tecrübeler edinme gibi faktörler nedeniyle konu özelinde mesleki gelişimini sürdürememektedir. Buna karşı, etkinlik sisteminin öznesi olan katılımcı öğretmenlerin araştırma sürecinde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamıyla bütünleştirme güdüsü edindikleri araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Bu güdüler, etkinlik sistemindeki nesne ögesine karşılık gelmektedir. Etkinlik sisteminin “Nesne” ögesi ile ilgili araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmedeki en belirgin amaçlarının başarıya ulaşılan önemli tecrübeler edinme, öğrencilerin mutlu hissetmesi ve eğlenerek öğrenmesini sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin kültüre duyarlı yeterliklerini geliştirme ve öğrenciler arasında sosyal uyumu pekiştirme/geliştirme güdüsüne sahip oldukları da görülmektedir.

Pang ve Sablan (1998), kültürel farklılıklara duyarlı bir şekilde deneyim kazanan öğretmenlerin, kendilerine öğretim faaliyetlerinde daha fazla güvendiklerini, kültürel

farklılıklara sahip çocukları daha iyi eğittiklerini ortaya koymuştur (Aktaran; Karakaş ve Erbaş, 2018, s.77). Kapsayıcı uygulamaların verimliliğini etkileyen önemli bir faktör, öğretmenlerin kapsayıcı olarak öğretme yeteneklerine olan inanç sistemleri ve dolayısıyla bu inanç sistemleriyle bağlantılı olarak şekillenen güdüleridir. Öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri onların öğretim seçimlerini ve sınıf bağlamında kapsayıcılığı tutarlı ve başarılı bir şekilde uygulanmasını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004; Woodcock, 2011). Ayrıca, görev başarısı ve başarısızlığına ilişkin öğretmen atıflarının etkilerinin, öğrenci katılımı, motivasyonu, özgüveni ve gelecekteki başarıya olan inancında da önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Weiner, 1979, 2000, 2010). Alan yazında, kendini öğretim konusunda yeterli hissedenden ve başarılı olduğuna inanan öğretmenlerin tutarlı bir biçimde çabalarını sürdürme ihtimalleri olduğuna vurgu yapılmaktadır (Woodcock ve Faith, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin inanç sistemlerini ileride o konu özelinde çaba göstermelerini ve sorumluluk almalarını destekleyecek bir yapıya evrilmesi önemlidir. Bunu da kendilerini eyleme geçmekten alıkoyan mevcut inanç sistemlerini yeniden yapılandırmalarına fırsat tanıyan tecrübeler edinerek yapabilecekleri ifade edilebilir (Sevim, 1993). Katılımcı öğretmenlerin araştırma sürecinde gerçekleştirdikleri kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla başarıya ulaştıkları tecrübeler edinmeleri onların kendilerini bu konuda daha yeterli hissetmelerini, ya da çabaları sonucunda olumlu sonuçlara ulaşabileceklerini düşünmelerini desteklemiş olabilir. Katılımcı öğretmenler, süreç başındaki görüşlerinin aksine kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamı ile bütünleştirme konusunda güdülenmiş olabilirler. Buradan hareketle kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim süreçlerine bütünleştirmede öğretmenleri etkileyen en önemli faktörün, öğretmenlerin inanç sistemlerinin ileride o konu özelinde çaba göstermelerini ve sorumluluk almalarını destekleyecek bir yapıya evrilmesini sağlayan deneyimler yaşamaları olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin mutlu hissetmesi ve eğlenerek öğrenmelerini sağlama güdülerini, onların kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim

etkinliklerini sürdürmelerinde önem arz etmektedir. Turanlı (2010), öğrencilerin derse ve öğretmene dönük duygu ve düşüncelerinin (konuyu sevme, sorumluluk bilinci, derse karşı olumlu tutum, vb.), derse katılımları konusunda belirleyici olduğunu ve öğretmenlerin de bu etmenleri dikkate alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede kapsayıcı anlayışa uygun güdüler kazandıklarına işaret etmektedir. Aynı zamanda katılımcı öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden gözlemlene fırsatı yakaladıklarına, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik daha faydalı çıkarımlarda bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda araştırma bulguları, öğretmenlerin süreç başında kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirmeye yönelik karamsar inanç sistemlerinin yerini bu etkinlikleri öğretim süreçlerine bütünleştirmeyi sürdürme güdüsüne bıraktığına işaret etmektedir.

Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin süreç başındaki görüşlerinin aksine kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla edindikleri deneyimlerle ilişkili olarak öğrencilerin derse karşı olumlu duygu ve düşünceler kazanmalarını, empati kurma, kültüre duyarlı yeterliklerini geliştirme ve sosyal uyumlarını destekleme konularını önemsediklerini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öğrencilerden sosyal-duygusal gelişimleriyle ilgili aldıkları olumlu dönütlerin ve çabaları sonucunda başarıya ulaştıkları tecrübeler edinmelerinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini sürdürme güdülerini etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Etkinlik sisteminin "Araçlar" ögesine ilişkin araştırma bulgularına göre, öğretimsel etkinliklerin kültüre duyarlı, öğrenciler özelinde kültürler arası iletişim ve etkileşime zemin hazırlayan yapısı; tasarımının (yöntem, teknik ve materyaller) ekonomik ve uygulanabilir olması kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda kapsayıcılık özelindeki öğretimsel hedeflere ulaşmada aracı olarak belirlenen bu faktörlerin, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine karşı süreç başındaki olumsuz fikirlerinin değişmesine de aracılık ettiği söylenebilir. Buna karşı,

öğrencilerin bilişsel (algılama, hayal gücü, vb.) ve dil beceri düzeyleri, kısıtlı sosyal çevre-
gettolaşma ve tarihsel geçmişin etkinlik çıktılarının kalıcılığının sağlanmasında kısıtlayıcı
faktörler olduğu araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulguları, göçmen
öğrenciler ve aileleri için Türkçe dilini bilmeme (Arslan ve Ergül, 2022, s.22-23; Sarier, 2020,
s.89-92), bilişsel anlamda dersi ve konuyu kavrayamama ve sosyo-ekonomik sorunlar
(Sarier, 2020, s.89-92) konusunda öğretimin kısıtlandığını vurgulayan araştırmaların
sonuçlarını desteklemektedir. Buradan hareketle kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin
öğretim süreçlerine bütünleştirilmesi için öğrencilerin bilişsel (algılama, hayal gücü, vb.) ve
dil becerileri boyutlarındaki hazır bulunuşlarının yeterli düzeye çıkarılması önem arz ettiği
söylenebilir.

Katılımcı öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinden önceki
süreçte, öğretim süreçlerinde dil engelini yoğun olarak hissettiklerini; bu nedenle kapsayıcı
kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretimsel hedeflere erişilmesi noktasında faydalı
olmayacağı görüşündelerdi. Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini uyguladıktan
sonra ise öğretmenler, zorunlu göç mağduru öğrenciler özelinde dil engelini yaşamaya
devam etmelerine rağmen bunun aşılamayacak bir problem olmadığını, öğrencilerin katılım
konusunda sergiledikleri çabanın kıymetli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulgu, dil
engelinin eğitimde büyük bir sorun olarak görülmesine rağmen öğretmenlerin göç mağduru
öğrencilerle iletişimde olmaya istekli olduklarını ve dil konusunu bir engel olarak
yorumlamadıklarını gösteren çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Ekin ve Yetkin, 2021).
Buradan hareketle öğretim diline yeterince hâkim olmayan zorunlu göç mağduru çocukların
içinde bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerin öğrencilerin bireysel çabalarını önemli
görmelerinin, bu sınıflarda dil engeline rağmen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim
etkinliklerinin sürdürülmesinde önem arz ettiği düşünülebilir.

Etkinlik sisteminin “Kurallar” ögesine ilişkin bulgularda, katılımcı öğretmenlerin
kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinde öğrencileri daha çok tanıma ve gözleme
fırsatı edinmeleriyle ilişkili olarak daha çok bireysel çabayı önemseme eğiliminde oldukları

tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin hazır bir formatta olması nedeniyle öğretmene ek bir iş yükü gerektirmemesinin de etkinliklerin sınıf ortamına taşınmasında belirleyici olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin etkinlik sistemlerinde okul yöneticisinin liderlik üstlenmesi ve öğretmeni özellikli anlamda teşvik edecek bir tutum sergilemesinin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin sınıf ortamına taşınmasında belirleyici olduğunu göstermektedir. Okul yönetimi desteğinin yetersizliği, yöneticilerden takdir görememe durumu, düşük yönetim desteği ve öğretmenin iş yükü fazlalığı gibi faktörlerin öğretmenler üzerinde önemli bir stres kaynağı olduğu vurgulanmaktadır (Aydın 2022). Bu nedenle okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğu sadece öğretmenlerin değil okul yöneticilerinin de sorumluluğundadır (Dilekçi, 2019, s.89). Birçok çalışmada da eğitim yöneticilerinin temel olarak liderlik yeterliliğine sahip olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Çağdaş okul yöneticisinin bir lider olarak stratejik davranma, okul kültürü ve geniş görüşlülük oluşturma anlamında yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Güngör, 2001; Diş ve Akbaşı, 2019; Oklay, 2016). Buradan hareketle, kapsayıcı kültüre duyarlı bir eğitim anlayışının benimsenmesinde okul idaresinin süreci sahiplenmesi, kapsayıcı bir liderlik geliştirmesi, kısıtlayıcı ve sınırlandırıcı olmak yerine öğretmenleri teşvik ve takdir etmesinin kapsayıcı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesi sürecinde önem arz ettiği düşünülebilir.

Etkinlik sisteminin "İş Bölümü" ögesine ilişkin bulgular, öğretmenin lider, rehber, yönlendiren ve gözlemleyen konumda iken öğrencilerin daha aktif ve katılımcı rollerde olabileceğine işaret etmektedir. Gelişen bu roller kapsamında ise öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen arasındaki iletişim, etkileşim ve işbirliğinin geliştiği de araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Buna karşın araştırma bulguları okullardaki eğitim yöneticilerinin rolünün kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin sınıflara bütünleştirilmesi noktasında yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenler, okul yönetiminin ve/veya ikliminin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini işlevsel biçimde gerçekleştirilmesi hususunda kısıtlayıcı bulmuşlardır.

Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmeden önceki süreçte alınan görüşlerinde ise, okul yönetimi/iklimi özelinde kendilerine sunulan destek mekanizmasının kısıtlayıcı olduğuna dair bir görüş bildirmedikleri dikkati çekmektedir. Şahin (2020) öğretmenlerin eğitim inançları ile okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin eğitimle ilgili felsefi inançlarının, düşük düzeyde de olsa, okul iklimi algılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, araştırmancının bulgularıyla birlikte düşünüldüğünde, katılımcı öğretmenlerin okul iklimi ve yönetiminin kapsayıcılık özelinde daha destekleyici bir rolde olmalarını beklemeleri, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim anlayışının araştırma sürecinde görece kapsayıcı eğitime daha yakın bir anlayışa evrildiğini gösteriyor olabilir.

Aynı zamanda bulgular ailelerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinde sürece dâhil olmadığı ya da öğretmenlerin aileleri sürece dâhil etmekten kaçınma eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Hâlbuki sınıfında göçmen öğrenci bulunan öğretmenlerin okul ile göçmen öğrencilerin ebeveynleri arasında daha çok iş birliği ve koordinasyon içeren ilişkilerin geliştirilmesi kapsayıcılık açısından önem arz etmektedir (Şahin vd., 2017). Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin kaçınma eğilimi göstermelerinde, geçmişte edindikleri olumsuz deneyimlerin etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim araştırmancının önceki bulgularında Weiner (1982)'in "düşmanca atıf" tarzına vurgu yapılarak öğretmenlerin ailelere karşı kızgınlık duygusu içinde olabilecekleri tespit edilmiştir.

Etkinlik sisteminin "iş bölümü" ögesine ilişkin dikkat çeken bulgu, uzman desteğinin bir araç olarak görülmesidir. Işıltan ve Dayı (2022), özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında, özellikle alanlarda çalışan öğretmenlerin konu alanı uzmanlarından destek almaya ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleriyle yürütülen benzer bir başka çalışmada ise, öğretmenler için uzman desteğinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010). Araştırmancının diğer bir sonucu ise, öğretmenler arasında gelişen dayanışmanın bir araç olmasıdır. Başaran (2020, s.347), zorunlu göç mağdurularla çalışan öğretmenlerin bazı

etkinlikleri birbirlerinden görerek uyguladıklarına işaret etmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek çözümlerin artmasına katkı sağladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Etkinlik sisteminin “Çıktı” ögesine ilişkin bulgularına göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretimsel süreçlerde kullanıldığı durumlarda, öğretmenlerin yüklenilen rol ve sorumluluklar bağlamında kültüre duyarlı pedagoji özelinde bilgi, beceri ve tutum kazanacakları tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencileri daha çok gözleme-tanım, öğretmenler arası etkileşim geliştirme ve mesleki motivasyon kazanma fırsatı edinebileceklerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenlerin ise başarı beklentileriyle ilgili olarak pozitif duygularında artma ve kapsayıcı öğretimi gerçekleştirme hususundaki kaygılarında azalma yaşayabilecekleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karataş (2020), kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğretmenlere kültürel adaptasyonlarının sağlanması, okula aidiyetlerinin gelişmesi, mesleki verimliliklerin artması ve güçlü bir öğretim becerisine sahip olması gibi birçok noktada olumlu yansımalarının olacağını tespit etmiştir. Eğitimde kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin benimsenmesi, toplumun bir arada yaşayabilmesi için gerekli olan eşitlik ve adalet ortamının var olmasına engel olan olumsuz durumlarla (ötekileştirme, ırkçılık, vb.) mücadele etmede faydalı bir yoldur (Gay, 2014). Öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerin yanı sıra araştırma bulguları, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimin öğrenciler arasında daha empatik, paylaşımına açık bir iletişim-etkileşim gelişmesinde ve öğrencilerin yüksek motivasyonla etkinliklere dâhil olmasında etkili olabileceğine de işaret etmektedir. Kotluk ve Kocakaya (2019) çalışmalarında kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğrencilere benzer noktalarda olumlu yansımalarının olacağını tespit etmişlerdir. Bu pedagojinin eğitime yansıtılması aynı zamanda öğrencilere öğretim sürecine hızlı uyum, okula aidiyeti güçlendirme ve akademik başarısının artmasına da vesile olacaktır (Karataş, 2020). Deady (2017), öğrencilerde okula ve öğrenmeye karşı aidiyet duygusu kazanacaklarına yönelik benzer noktalara değinmiştir. Buradan hareketle,

kapsayıcı k l tre duyarlı etkinlikler aracılığıyla öğretimsel hedeflere ulaşıldığı söylenebilir. İlerleyen sayfalarda, araştırmanın kapsayıcı  ğretimi etkin kılmada işlevsel pedagojik modellere ilişkin bulgularına yönelik tartişmalara yer verilecektir.

Kapsayıcı  ğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Tartışma

Araştırmanın 4. sorusu kapsamında, sınıf  ğretmenlerinin kapsayıcı k l tre duyarlı  ğretim etkinliklerini işlevsel kılmada hangi kavramsal ve pedagojik modellere ihtiyaç duyulabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen alt sorularda öğretmenlerin bireysel etkinlik sistemlerindeki çelişkiler ve araştırmacının kendisinin kapsayıcı k l tre duyarlı  ğretim etkinliklerini uygulama sürecinde işe koştuğu beceriler ele alınmıştır. Bu başlık altında araştırmanın dördüncü sorusu, araştırmanın ilgili alt sorularına yönelik bulgular sentezlenerek tartişılmıştır.

Günümüzde, kapsayıcı bakış açısının çeşitlilik içeren sınıflardaki  ğretim sürecinde etkin bir Şekilde kullanılması önem arz etmektedir (Spooner vd., 2007). Bu bakış açısıyla Şekillenen kültürel değerlere duyarlı pedagojiye göre öğretimsel boyutta farklı kültürlerden bireylerin birbirileri ile etkileşime geçerek kültürel özelliklerini öğrenebildikleri  ğretim ortamları oluşturmak hedeflenmektedir (Karataş ve Oral, 2016). Buna rağmen, kapsayıcı pedagojinin savunduğu ilkelerin eğitime bütünleştirilmesini sağlamak öğretmenler için her zaman çok kolay olmayabilmektedir (Arslangilay, 2018; Florian ve Black-Hawkins 2011; Gay ve Howard, 2000; GEM, 2019; Goodwin, 2017; Nilsen, 2018; Nind ve Wearmouth 2006; Yaşar ve Amaç, 2018). Hatta  ğretmenler, çoğu zaman mesleki anlamda edindikleri teorik bilgiler ile uygulamalarda karşılaştıkları zorluklar arsındaki gerilimlerle mücadele etmek durumunda kalabilmektedir (Cochran-Smith vd., 2015). Araştırmanın etkinlik sistemindeki çelişkilere yönelik bulgularında, zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda kapsayıcı k l tre duyarlı pedagojinin  ğretim ortamı ile bütünleştirilmesi sürecinde katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları gerilimler olduğuna işaret etmektedir. Araştırma bulgularına göre, kapsayıcı k l tre duyarlı  ğretim pratiklerini zorunlu

göç mağduru çocukların içinde bulunduğu kültürel açıdan karma sınıflarda işlevsel kılmak için eğitim sistemi içerisindeki pek çok faktörün birlikte ve sistematik bir şekilde dönüşümünün sağlanması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim modeli sürekli olarak gelişmekte, günün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre daha güçlü bir yapıya doğru evrilmektedir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim modeli, eğitimin mikro ve makro yapılarını ele alarak, bu yapıların bağlamlarındaki unsurların hem kendi içlerindeki hem de birbirleriyle olan ilişkilerini dikkate almaktadır (Sakız, 2021). Buna göre, eğitim sisteminde yer alan bütün paydaşların eş güdümlü dönüşümünün gerekliliğine vurgu yapılabilir. Bununla birlikte eğitim sistemindeki yapıların bağlamsal çeşitliliklerinden dolayı kapsayıcı pedagojinin her ülkede, toplumda ya da okulda aynı biçimlerde işlemeyeceği; duruma özel nitelik tanımlamaları yapmanın daha uygulanabilir ve işlevsel olduğu öngörülmektedir (Graham, 2020). Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri, öğretmenlerin etkinlik sisteminde öğrenci kaynaklı dil engeli, öğretmen kaynaklı performans düzeyleri, yönetim kaynaklı destek mekanizmasının eksikliği, ailenin sürece dâhil edilmemesi gibi çelişki kaynakları olmasına rağmen, araştırmanın öğrenenlere (öğretmen ve öğrenci) yansımalarının neredeyse tamamen olumlu olmasıdır. Bu durumun sebeplerinden biri, öğretmenlerin de görüşlerinde sıklıkla belirttikleri etkinliklerin yapısı ve uzman desteğinin kolaylaştırıcı etkisi olabilir.

Kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin işlevsel kılınmasında öğretim anında işe koşulabilecek öğretimsel beceriler/nitelikler kapsamındaki araştırma bulgularında ön plana çıkan iki kavram vardır. Bunlar öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretime bütünleştirme özelindeki “pedagojik muhakeme becerisi” ve “diyalojik öğretimi” gerçekleştirebilmesidir. Alexander (2008, s. 37-38)’in ifade ettiği üzere, diyalojik öğretim temelde öğretimin diyaloga dayalı bir etkileşimi gerektirmesinin yanı sıra bu etkileşimin “ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikimlilik ve amaçlılık” olarak kavramsallaştırılan bazı temel ilkeleri sağlaması gerekmektedir (Aktaran, Yüceer, 2020, s. 702-703). Bu kavramlar şu şekilde özetlenebilir:

- Ortaklaşalık, öğrenme sürecinde sorumluluğun sadece öğretmende ya da öğrencide değil, onların birlikte hareket etmesiyle paylaşılmasıdır.
- Karşılıklılık, geleneksel anlayışın yansıması olarak öğrencinin edilgen olduğu ve iletişim sürecinde sınırlı kaldığı bir sınıf ortamının yerine iletişimin öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşmesinin sağlanmasıdır. Bunun için ise gerekli olan öğretmen ve öğrencinin birbirlerini etkili bir şekilde dinleyerek besleyici geri bildirimler, duygu ve düşünce paylaşımları ve alternatif bakış açıları ile süreci değerlendirmeleridir.
- Destekleyicilik, duygu ve düşüncelerini ifade etme, kendiyile ve kültürüyle ilgili paylaşımlarda bulunma eylemlerini gerçekleştirirken özgür hissetmesi, korkmaması ve yardımlaşmaya açık olmasıdır.
- Birikimlilik, diyalog sürecinde (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci) ortaya çıkan anlamların üzerinde eklemeler yapılarak güncellenmesidir.
- Amaçlılık ise öğretmenin sınıf konuşmalarını eğitimin özel hedeflerine göre planlaması demektir.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerini diyalog temelli yürütmeleri, öğretim sürecinde kültürün rolünün önemszenmesi, iletişim sürecine kültürün dâhil edilmesi ve kültürle ilgili paylaşımlar yapılması noktasında bireyleri cesaretlendirmesi açısından önemlidir (Kim ve Wilkinson, 2019). Buna rağmen, öğretimsel süreçlerdeki bazı anlarda öğretmenler öğrencilerin düşünmelerini engelleyen davranış ve söylemlerde bulunabilmekte ya da tek boyutlu bir iletişim süreci yürütebilmektedir (Boyras ve Türkcan, 2022). Bu durumun yaşanmaması için öğretmenlerin bazı pedagojik becerilere sahip olmaları gerektiği düşünülebilir. Örneğin Demir (2021) pedagojik muhakeme becerisini Türkçe öğreticileri özelinde ele aldığı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde gelişen olağan ya da olağan dışı duruma ve bağlama uygun biçimde anlık karar vermeleri için üst bilişsel becerilere sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu beceriler hızlı ve analitik düşünme,

karar verme, duygu durumunu düzenleme, akıl yürütme, problem çözme becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir, 2021).

Araştırmacının kendisinin yürüttüğü etkinlik uygulamaları ve katılımcı öğretmenlerin uygulamalarında ön plana çıkan iyi örnekler kapsamında elde edilen bulgulara göre ise, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretimde işlevsel kılmada işe koşulabilecek bazı öğretimsel beceriler olduğu öngörülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğretim esnasında oluşabilecek sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını anlık olarak tahmin etme performansları ön plana çıkabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hem anlık gözlem hem de iletişim sürecini yönetme konusunda diyalog temelli pedagojik muhakeme becerilerini işe koşabilecekleri araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim anında anlık gözlem becerilerini işe koşabilmeleri de gerekmektedir. Bunun için ise öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim kodlarını okuma, öğrencilerin anlık gelişen öğrenme ihtiyaçlarına yönelik çıkarımda bulunma ve öğretimsel sorunlar özelinde gerekli ve o an uygulanabilir yapılandırmaca stratejilere karar verme performansları ön plana çıkabilmektedir. Öğretmenlerin anlık gözlemlerden yola çıkarak o an aldığı pedagojik temelli kararları uygulamaya geçirdiği aşamadaki iletişim sürecini yönetme becerileri de işe koşulabilecek bir diğer nitelik olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin iletişim kanalını çeşitlendirme, iletiye dikkati çekebilme, süreçteki besleyici geri bildirimleri anında ve bağlamda değerlendirme performansları ön plana çıkabilmektedir.

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yönelik tartışmalara yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde ise, tartışma ışığında şekillenen araştırmanın sonuç ve önerilerine değinilecektir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojiyi öğretim ortamlarına bütünleştirme süreçlerini etkinlik kuramı ve yükleme kuramı perspektifiyle inceleyerek kapsayıcı pedagojinin öğretimsel süreçlerde etkili bir şekilde kullanılmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır. Buradan hareketle ilk olarak sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı pedagoji özelinde rutin öğretim pratiklerine ardından ise araştırma kapsamında gerçekleştirdikleri kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenciler bulunan katılımcı sınıf öğretmenleri bu etkinlikleri sınıflarında uygulamışlardır. Bunun yanı sıra araştırmacı da, süreç içerisinde sınıflarda kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma verileri öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve ders gözlemleri ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin sürekli karşılaştırmalı durum analizi yöntemi ile analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulguların bu bölümde sentezlenmesiyle ulaşılan sonuçlar ilerleyen sayfalarda araştırmanın ana soruları özelinde oluşturulan alt başlıklar altında açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagoji Özelindeki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda öğretmenler, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin gerekliliği ve kapsayıcı öğretimsel hedeflere ulaşma konusunda başlangıçta olumsuz görüşlere sahip olabilmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları olumsuz görüşlerin ise, onların yoğun olarak

sistemik sorunların getirdiği zorluklarla mücadele etmeleri ve bu süreçte zorluklarla baş başa bırakılmış olduklarını düşünmeleriyle ilgili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, süreç başında kapsayıcı kültüre duyarlı bir eğitim anlayışını benimseme noktasında zorluklar yaşayacaklarını ya da öğretimsel hedeflere ulaşamayacaklarını düşünebilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, üstesinden gelmesi gereken zorluklar ile ilgili olarak daha çok kontrol edemeyecekleri (öğrenciler, aileler ve sistemsel) kaynakları sorumlu tutabilmekte; kendi kontrollerinde değişebilecek faktörlerin yeterince farkında olmayabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların nedenlerine yönelik sahip oldukları dış denetimli ve kontrol edilemez faktörlü inanç sistemleri onların sınıf içi pratiklerine ve konu özelindeki başarı beklentilerine olumsuz anlamda yansıdığını göstermektedir.

Ayrıca öğretmenler, süreç başında kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğrenciler üzerinde yaratacağı olumlu değişimlerin neler olabileceğini bilmemekte ve bu konu hakkında bilinçli ve sistemik bir çaba içine girmediklerini dile getirmektedir. Bu da öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve problemler özelinde kontrol edebilecekleri durumlarda dahi bir çabaya girişmeme ve bu konuda sorumluluk hissetmeme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler süreç başında kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin öğretim ile bütünleştirilmesinin uygulanabilir ve faydalı olmasına ilişkin düşük motivasyona ve düşük başarı beklentisine sahip olabilmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma sonuçları, katılımcı öğretmenlerin kapsayıcılık özelinde başarıya ulaştıklarını gördükleri tecrübeler edinmeleri neticesinde motivasyonlarında, duygu ve düşüncelerinde olumlu bir değişim yaşanabileceğine işaret etmektedir. Buradan itibaren araştırmanın sonuçlarını, motivasyon, çaba, başarı ve zihniyet arasındaki ilişkiye işaret eden çalışmaların sonuçları ışığında ele almak faydalı olacaktır.

Dweck (2006), çaba konusunda insanların sahip oldukları düşünce yapısındaki farklılıkların, onların motivasyonlarını ve dolayısıyla da gelecekteki başarılarını etkilediğini savunmaktadır. Buna göre insanlar, sabit zihniyet (fixed-mindset) ve gelişme zihniyeti

(growth –mindset) olarak ifade edilen iki farklı zihniyete sahip olabilmektedir. İnsanların zihniyetlerindeki bu farklılıklar, onların düşüncelerine, inançlarına, söylemlerine ve davranışlarına yansımaktadır. Örneğin, sabit zihniyetli insanlar görevleriyle ilgili konularda bir engelle karşılaştıklarında o iş, görev ya da performansı tamamlama konusunda bir tür vazgeçiş yaşayabilirler. Gelişme zihniyetinde olan insanlar ise bu durumun aksine, çabaya önem verme, çabayı bir öğrenme fırsatı olarak görme, uygun stratejilerle zorlukların üstesinde geleceklere inanma eğiliminde oldukları için engellere rağmen azimlerini sürdürmeye, öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye devam edeceklerdir.

Nalipay ve diğerleri (2022) motivasyon, çaba ve zihniyet ile ilgili çalışmalarda genellikle öğrencilerin zeka hakkındaki zihniyetlerine odaklanıldığını, öğretmen ve öğretim boyutlarında literatürün sınırlı kaldığını vurgulamaktadır. Yine de gelişme zihniyeti ve başarı arasındaki ilişkiye işaret eden çalışmalar, öğretmenlerle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın sonuçlarını yorumlamada önemli bir arka plan sunmaktadır. Örneğin Claro ve diğerleri (2016), öğrencilerin akademik başarıları ve zihniyetleri arasındaki nedensel ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında fırsat eşitliğini anlamakla ilgilenen araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara hitaben, büyüme zihniyetinin başarı üzerinde nedensel bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Bahsedilen çalışmada araştırmacılar, gelir eşitsizliği veya okul kalitesindeki eşitsizlikler gibi faktörlerde dahi büyüme zihniyetine sahip olmanın yararının geniş çapta geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu arka plan dikkate alındığında mevcut araştırmanın sonuçları dil, kültür, aile desteği, okulun ve sosyal çevrenin yapısı gibi faktörler nedeniyle zorlu koşullarda çalışan öğretmenleri etkili bir şekilde desteklemenin yollarını ortaya çıkarmada psikolojik faktörler üzerinde çalışmalar yürütmenin faydalı olabileceğine işaret etmektedir.

Stephens ve diğerleri (2022), Yeni Zelanda'daki hem çoğunluk hem de azınlık gruptaki öğretmen adaylarına verilen sosyal adalet ilkelerine dayalı öğretmen eğitimi programlarının her iki grupta da gelişme zihniyetinin lehine değiştiğini tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmamızda öğretmenlerin süreç başında sabit zihniyete yakın oldukları

düşünüldüğünde, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojinin uygulanabilirliği konusundaki zihniyetlerinin gelişmesinde eşitlik, sosyal adalet ve kültüre duyarlı eğitim ilkelerine vurgu yapan mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Tochon'nun (2013, s.2) da ifade ettiği gibi başarının anahtarı, alınan etkili yardımlar ya da sahip olunan şans değil, belli bir sonuca ulaşmak üzere sürdürülen çabadır ve başarı kaynağı dışarıda değil içeridedir. Kültürel açıdan karma sınıflarda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları motivasyonlar ve nedensel yüklemeleri birbiriyle ilişkilidir (Spiers, 2020). Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu karma sınıflarda, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların nedenlerine yönelik içsel, kontrol edilebilir ve değişken olan çabaya yüklemeler yapmaları noktasında bir dönüşüme ihtiyaç duyabilmektedir. Sınıflarında kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi deneyimleyen öğretmenler, süreç başındaki görüşlerinin aksine süreç sonunda kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirmede ve kapsayıcılık özelindeki öğretimsel hedeflere erişmede dil engeli gibi faktörleri üstesinden gelinebilecek zorluklar olarak görmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bahsedilen dönüşümü yaşamalarında kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini deneyimlemelerinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu arka plan dikkate alındığında katılımcı öğretmenlerin, kapsayıcı pedagojiyi öğretimle bütünleştirme hususunda çabaları karşısında başarılı oldukları tecrübeler edinmeye ihtiyaç duyabilecekleri; bu ihtiyaçları karşılandığında ise sabit zihniyetten gelişme zihniyetine doğru bir değişim gösterebilecekleri sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Kültüre Duyarlı Öğretim Performanslarına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerden kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde kurgulanmış içerik, yöntem-teknik ve stratejilerle harmanlanmış etkinliklerin gerekliliklerini yerine getirerek sınıflarında uygulayabilmeleri beklenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji özelinde yöntem ve teknikler kullanma, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenciler arasındaki iletişim-etkileşimi yönetebilme

performanslarının, oluşan etkinlik sisteminin verimliliği üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim süreçlerinde öğrencilerin kültürel yapılarına, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına karşı hassas davranmaları, bunları öğretimde bir araç olarak kullanmaları, öğrenme engellerine karşı duyarlı ve kolaylaştırıcı bir köprü rolü üstlenmelerinin onların performanslarının yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde öğretmenlerin kaynak ve hedef kültürlerden yararlanarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaları, bunu yaparken de öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini kapsayıcılığa uygun biçimde sürdürmeleri ve öğrencilerin kültürlerarası yeterliklerini geliştirecek konulara değinebilmeleri de önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, kapsayıcı pedagojiyi öğretimle bütünleştirme hususunda katılımcı öğretmenlerin süreç başındaki umutsuzluk, kaygı içeren duygularının ve etkinliklerin tamamlanamayacağına yönelik inançlarının, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla süreç içinde olumlu anlamda değiştiğini göstermektedir. Nalipay ve diğerleri (2022), öğretmenlerin öğretme yeteneklerinin geliştirilebilir ve iyileştirilebilir olduğu inancına sahip olmalarının, onların olumlu duygulara sahip olma, sorumluluk hissetme, olumlu iletişim geliştirme, amaç/hedef edinme ve bunu gerçekleştirme konusundaki iyi oluşlarını olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir. Buna göre araştırmada öğretmenler kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikler aracılığıyla, bir amaç edinme, öğretimsel hedeflere ulaşmada ve zorluklarla mücadele etmede kendi kapasitelerini geliştirebileceklerinin farkına varma, ilgili pedagojinin öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini desteklemede faydalı ve gerekli olduğunu düşünme hususunda olumlu değişimler yaşamışlardır. Bu değişimle de ilişkili olarak öğretmenlerin, süreç boyunca kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirme performanslarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı Öğretimi İşlevsel Kılmada Öğretmenleri Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğretmenler ve öğrenciler özelinde kapsayıcı dönüşümler yaşanması noktasında öğretimsel hedeflere erişilmektedir. Araştırmamızda, öğretmenlerin süreç başında sahip oldukları inanç sistemlerinin daha pozitif ve olumlu bir yapıya dönüşmüştür.

Mevcut araştırma sonuçları, öğretmenlerin gelişim zihniyetlerini etkileyen faktörlerin, bireyin deneyimleriyle oluşturduğu inanç sistemleriyle şekillenen içsel faktörler ve okul ortamı, sunulan destek mekanizması gibi dışsal faktörlerden oluştuğu sonucuna varılmasına neden olmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin süreç başında ve sonundaki zihniyet gelişimleri dikkate alındığında mevcut araştırma sonuçları, Zilka ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarında da vurgulandığı üzere, içsel (kişisel geçmiş, cesaret/dayanıklılık, motivasyon, başarı deneyimleri) ve dışsal (mentorlük ve geribildirim, öğrenme iklimi) pek çok faktörün kapsayıcı öğretimi işlevsel kılmada öğretmenleri desteklediğini göstermektedir. Benzer şekilde kişisel geçmiş, tükenmişlik gibi içsel faktörlerin ve yetersiz teşvik, destekleyici olmayan okul, sosyal çevre ve toplumsal ortam gibi dışsal faktörlerin de öğretmenleri, kapsayıcı öğretimi işlevsel kılmada engellediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler, süreç başındaki görüşlerinin aksine kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimi gerçekleştirmede dil engelini üstesinden gelinebilecek bir zorluk olarak görmektedir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin azalmasında ve kendilerini bir öğretmen olarak daha faydalı hissetmelerinde önemlidir. Öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğretimsel hedeflere ulaşmada, çabaları karşısında başarılı olduklarını hissettikleri tecrübeler edinmeleri onların ilgili pedagoji özekindeki motivasyonlarını olumlu etkilemiştir. Ayrıca araştırmamızda, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimin, öğretmenlerin yanı sıra öğrencilere de kapsayıcı pedagoji özelinde olumlu yansımaları olacağı ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin etkinlik

sistemlerinde öğrenci kaynaklı dil engeli, yetersiz okul yönetimi teşviki-desteği, aile ilgisizliği ve öğretmenlerin performans düzeyindeki eksiklikler gibi hedefe ulaşmayı sınırlayıcı faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın en dikkat çeken sonuçlarından biri, bahsedilen faktörlere rağmen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretmenlere ve öğrencilere yansımalarının neredeyse tamamen olumlu olmasıdır. Bunun sebeplerinden biri, öğretmenlerin de görüşlerinde sıklıkla belirttikleri etkinliklerin kapsayıcı ve kültüre duyarlı yapısı ve uzman desteğinin kolaylaştırıcı etkisi olabilir. Araştırmanın dikkat çeken sonucu, kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikler aracılığıyla kapsayıcı öğrenme hedeflerine ulaşıldığının gözlemlenmesine rağmen, okulun çevresi, aile yapısı, toplumsal ve tarihsel süreçle ilgili pek çok olumsuz faktör nedeniyle sınıf ortamında ulaşılan kapsayıcılık özelindeki öğrenme çıktılarının okul dışındaki süreçte kalıcılığının sağlanmasının pek mümkün olmadığına dair öğretmen görüşleridir. Yine de mevcut araştırmada katılımcı öğretmenlerin, bahsedilen olumsuz dış faktörlere rağmen kapsayıcı öğrenme hedeflerine ulaşıldığını düşünmeleri, onların içsel faktörlere önem verdiklerini (Zilca, 2019) göstermektedir. Aynı zamanda araştırmanın bu sonuçları öğretmenlerin gelişim zihniyetini desteklemek için onların çabaları karşısında başarıya ulaştıklarını tecrübeler edinmelerinin önemli olduğunu göstermektedir (Dweck, 2006).

Kapsayıcı Öğretimi Etkin Kılmada İşlevsel Pedagojik Modellere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın etkinlik sistemiyle ilgili sonuçlarına göre, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinlikleriyle ulaşılan öğretimsel hedeflerin kalıcı olabilmesi için etkinlik sistemindeki araçlar, kurallar ve iş bölümü unsurlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda araştırma sonuçları, kapsayıcı pedagojinin öğretime sistematik ve düzenli aralıklarla dâhil edilmesi durumunda öğretimsel süreçlere kapsayıcılık özelinde önemli etkileri olacağına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme performanslarının öğretmenlerin iletişim

sürecinin öğelerini nasıl yönettiği, besleyici geri bildirimler verip vermediği, öğrencilerin dil bilme düzeyleri ve öğrenciler arasında gelişen iletişimin yapısı ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin yapısı gereği, öğretmenlerin diyalog temelli bir öğretim süreci yürütebilmeleri önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerden kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim süreçlerinde öğrencilere besleyici geri bildirimler vermeleri ve iletişim unsurlarını yerinde ve zamanında çeşitlendirebilmeleri beklenmektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçları, Buena ve diğerleri (2021) öne sürdüğü gibi, eğitimde eşitsizliğin temel itici güçlerinin kapsayıcı eğitim hakkında sınırlı öğretmen farkındalığı, öğretimin karmaşıklığı, kültür ve dil ile ilgili bağlam, sınırlı destek (örneğin, topluluklar ve ailelerle işbirliği), okul ve mahalle konumu gibi toplumsal veya sistemsel pek çok faktörden etkilendiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, odak noktası öğretmenler olan mevcut araştırmanın sonuçlarında yola çıkılarak, kapsayıcı eğitim anlayışının öğretimle bütünleştirilmesi hususunda tek sorumluluğun öğretmenlere ait olduğu söylenmemektedir. Aksine ilgili pedagojinin öğretimle bütünleştirilmesinde öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde uygun yöntem ve stratejileri hayata geçirerek mevcut sorunların üstesinden gelme güçlerine ve zorluklarla mücadele etmede çabalarına inanmalarının en az sistemsel faktörlerin iyileştirilmesi kadar önemli olduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimin benimsenmesi konusunda yürütülen her çalışmada, öğretmenleri etkileyen psikolojik faktörleri dikkate almak, kapsayıcı pedagojinin eğitimle bütünleştirilmesinde beklenen hedeflere erişil(e)memesine yol açtığı düşünülen bir dizi süreci aydınlatmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, yürütülecek araştırmalarda ifade edilen bakış açısını benimsemek, sosyo ekonomik zorluklar, okul kalitesindeki eşitsizlikler, öğrenci profilinin dezavantajlılık durumunu yoğun olarak yaşıyor olma gibi nedenlerden dolayı ek zorluklarla karşılaşan öğretmenleri daha etkili bir şekilde desteklemenin yollarını ortaya çıkarabilir.

Son söz olarak; bu çalışmanın tasarımının dayandırıldığı yöntembilimsel bakış açısı nedeniyle araştırmanın sonuçları sadece duruma özel genellemelere imkân verdiği,

araştırmanın uygulamalarının farklı kişiler, bağlamlar ve ortamlarda uygulanması durumunda farklı sonuçlar tespit edilebileceği söylenebilir. Yine de araştırma sonuçlarımız, gerçekleştirilen kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin verimli olabilmesinde etkili olabilecek faktörleri araştırma kapsamında tanımlanan durumlar özelinde ele almaktadır. Bu bağlamda araştırmamız, duruma özel olarak kapsayıcı öğretim faaliyetleri işe koşulduğunda ortaya çıkan eylem ve işlemlerin ne gibi yansımalarının olacağını tespit etmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırmada etkinlik sisteminde iyileştirilmesi gereken yönlerin açığa çıkarılması ve kapsayıcı öğretimin öğretmenlerdeki karşılığının ne olduğunun keşfedilmesi ve bu doğrultuda öneriler sunulması nedeniyle alan yazına katkı sunmaktadır. Çünkü makro düzeyde olumlu bir bakış açısıyla benimsenmesi planlanan kapsayıcı uygulamaların, gerek engellerin-zorlukların özellikli yapısı gerekse de sistem ve politikaların etkisiyle bu sahadaki yansımalarının sürdürülebilir, işlevsel, dönüşümsel ve önleyici müdahalelere çoğu zaman dönüşmemektedir (Çelik ve Saka, 2022). Halbuki Köksal'ın (2014) da ifade ettiği gibi ülkelerin eğitim anlayışlarını özellikle kritik konularda bir dönüşüm aracı olarak kullanabilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerinin öğretim ile bütünleştirilmesi konusunda mesleki başarı yüklemelerinin ve ortaya çıkan etkinlik sistemlerinin ifade edilen çelişkinin yaşanmasında nelerin etkili olabileceğini ortaya çıkarmada yol gösterici olduğunu savunmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları öğretim etkinliklerinin kapsayıcı kültüre duyarlı yapısının öğrencilerin paylaşımlarını ve katılımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğretim programlarının kapsayıcı kültüre duyarlı eğitim anlayışları özelinde güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de öğretim süreçlerini

planlarken ilgili eğitim anlayışını dikkate almaları; öğretim süreçlerine kültüre duyarlı içerikler, yöntem, teknik, strateji ve değerlendirmeleri dâhil etmeleri önerilebilir.

- Öğretmenlerin süreç başındaki kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimsel hedeflere erişme konusundaki mesleki başarı yüklemelerinde ihtiyaç duyulan dönüşümü sağlamanın bir yolu olarak çabalarının karşılığında kendilerini başarıya ulaştırmış gördükleri kültüre duyarlı öğretim süreçleri deneyimlemeleri önerilmektedir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı etkinlikleri uygulama performanslarına yönelik araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretimle ilişkili yöntem-tekniğin gereklerini yerine getirme, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenciler arasında kültüre duyarlı iletişim-etkileşimi geliştirebilme konusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.
- Etkinlik sisteminin nesnesine yönelik araştırma bulguları dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencilerin mutlu hissetmesi ve eğlenerek öğrenmesini sağlamak, öğrenciler arasındaki sosyal uyumu pekiştirmek/geliştirmek gibi gayeler edinmeleri konusunda farkındalıklarının geliştirilmesi önerilmektedir.
- Etkinlik sisteminin çelişkilerine yönelik araştırma bulguları dikkate alındığında okul yöneticilerinin öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerigeliştirmek ve sürdürmek noktasındaki girişimlerini önemsemesi, öğretmenlerin çabalarını takip ve takdir etmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin eş güdümlü olarak okul-aile işbirliğini geliştirici çalışmalara öncelik tanımaları; öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyici programlar yürütmeleri, etkinlik sisteminin işleyişinde etkili olacaktır. Bu hususta öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin paydaşlarla etkili iletişim ve işbirliğinin önemi ve gerekliliği konusunda farkındalıklarının geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

- Etkinlik sisteminde araçların teşvik edici yapısının önemli bir yer edindiğine yönelik araştırma bulguları dikkate alındığında, öğretmenlere bu bağlamda sunulan uzman desteğinin düzenli/sürdürülebilir olması gerektiği söylenebilir.
- Öğrencilerin dil bilme düzeylerinin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim süreçlerinde etkili olduğuna yönelik araştırma bulguları dikkate alındığında özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu karma sınıflardaki öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.
- Etkinlik sisteminde amaca ulaşmayı sınırlandırıcı araçlara yönelik araştırma bulguları hem göçmen hem de yerel öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin belli bir seviyede olmasının gerekli olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle karma sınıflardaki öğrencilerin, dil-iletişim becerileri konusunda hazırbulunuşluklarının sağlanmasına yönelik programlar geliştirilmesi ve uygulanması gerektiği düşünülebilir.
- Aynı zamanda öğretmenlerin, kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim etkinliklerini işlevsel bir şekilde uygulayabilmelerinde pedagojik muhakeme becerilerinin geliştirebilme, öğretimde iletişim ve geri bildirimleri bir araç olarak kullanabilme konusunda mesleki gelişimleri desteklenmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma, durum çalışması deseninde ve üç katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının genellenebilir olması için farklı araştırma desenlerinde ve daha büyük örneklerle çalışılmasının faydalı olacağı söylenebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı kültüre duyarlı öğretim süreçleri odağa alınmıştır. Araştırmanın verileri öğretmen görüşlerinden ve ders gözlemlerinden elde edilmiş; bulgular bu bağlamda yorumlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı katılımcı gözlemci rolüyle öğrencileri de gözlemlemiş olsa da öğrencilerle herhangi bir

görüşme gerçekleştirilmemiştir. Aynı şekilde öğrenci velileri ya da okul yönetimi de araştırma sürecine dâhil edilmemiştir. Buradan hareketle, veri toplama sürecine öğrenci, öğrenci velisi ve okul yöneticilerinin görüşlerinin de dâhil edildiği çalışmalar yürütülmesi faydalı olacaktır.

- Araştırma kapsamında hazırlanan etkinliklerde dikkate alınan kapsayıcı kültüre duyarlı pedagoji, ilkokul 4.sınıf sosyal bilgiler ve insan hakları derslerine yönelik kazanımlar ile bütünleştirilmiştir. Bu anlamda, kapsayıcı kültüre duyarlı pedagojinin farklı derslerin kazanımları ile bütünleştirildiği çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.
- Bu araştırma, zorunlu göç mağduru öğrencileri olan ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler görüşmelerde sıklıkla, bu çalışmanın faydalı olduğunu ancak bu tür çalışmaların önceki sınıf düzeylerinde yürütülmesinin öğretmenlerin işini daha çok kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda farklı sınıf seviyelerinde çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.
- Bu araştırma zorunlu göç mağduru Suriyeli ve yerel toplum mensubu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda farklı ülkelerden öğrencilerin olduğu daha çok çeşitlilik içeren sınıflarda çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmanın veri analizinde “Etkinlik Kuramı” ve “Yükleme Kuramı” dikkate alınmıştır. Etkinlik kuramının nesne ögesinin yorumlanmasında işlevsel verilere ulaşılması açısından yükleme kuramının araştırmaya dâhil edilmesinin faydalı olabileceği görülmüştür. Buna göre, ilgili iki kuram arasındaki bağlantıları daha somut biçimlerde ortaya koyacak türden yeni çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.
- Öğretmenler öğrencilerin öğretim diline yeterince hâkim olmaması, okul yönteminin teşvikini ve desteğinin yeterince hissedilmemesi, aileler ve öğretmenler arasında yeterince işbirliği içeren bir iletişimin olmamasından dolayı ek zorluklarla karşılaştıklarını düşünebilmektedir. Bu araştırmada, bahsedilen zorlu koşullarda çalışan öğretmenlere, çabaları karşısında başarıya ulaştıklarını gördükleri

tecrübeler edinecekleri ortamlar sunmanın, onların gelişim zihniyetlerini desteklemede etkili bir yol olabileceği savunulmaktadır. Bu kapsamda kapsayıcı eğitimin benimsenmesi konusunda yürütülen çalışmalarda, öğretmenleri etkileyen psikolojik faktörleri dikkate almak faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Ahmme, M., Umesh S. ve Joanne D. (2013). Impact of demographic variables and school support on teacher efficacy in inclusive classrooms in Bangladesh. *The International Journal of Diversity in Education*, 12, 1-14.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alidou, H. (2000). Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. *Actionin Teacher Education*, 22(2), 101-108. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10463044>
- Altinkalp, İ., Vonkova, H. ve Moore, A. (2022). *The policy of inclusion: A comparative analysis of refugee education policies in Germany and Turkey*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Anastasiou, E. ve Hajisoteriou, C. (2020). Enhancing inclusion through the collective activity of collaboration: A cultural historical activity theory perspective. *Research Papers in Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849368>
- Andrews, D. (2020). *The affordances and constraints to inclusive teaching in four South African schools: A Cultural Historical Activity Theory perspective* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of the Witwatersrand.
- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: A cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31.
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7, 316-329. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p316>
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/3250>
- Ayan-Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Eğitimde Reform Girişimi (ERG).
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Aydın, M. (2022). Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yaşadıkları stresin kaynakları ve stres yaşamalarına neden olan etkenlerin incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(16).
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44–56.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Aytaç, T. (2021). Türkiye’de ki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: Bir meta analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193.
- Baak, M. (2019) Racism and othering for south Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible? *International Journal of Inclusive Education*, 23,125-141.
- Bal, A., Waitoller, F. R., Mawene, D. ve Gorham, A. (2020). Culture, context, and disability: A systematic literature review of Cultural-Historical Activity theory based studies on the teaching and learning of students with disabilities. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 1-45.
<https://doi.org/10.1080/10714413.2020.1829312>
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390. <https://doi.org/10.2307/2967262>
- Baran, B. (2007). *A case study of online communities of practice for teacher education: motivators, barriers and outcomes* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Başkarada, S. (2014). Qualitative case studies guidelines. *The Qualitative Report*, 19(24), 1-18.
- Başaran, S. D. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9182>
- Baydaş, Ö., Sevim, O. ve Kursun, E. (2016). Interdisciplinary cooperative material development in teacher education within the context of activity theory. *International Journal of Academic Research in Education*, 2(2), 14-31.
- Baykan, E. (2020). *Suriyeli göçü ve sosyal uyuma ilişkin yerel toplumun görüşleri: Altındağ örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri, içeriği ve uygulamaya yansımaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (s. 1-25). Pegem Akademi.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Bhatnagar, N. ve Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 255–63.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (1951). *Convention and protocol relating to the status of refugees*. <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2020). *Syria regional refugee responses*. https://data2.unhcr.org/en/situations/syria_durable_solutions
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2021). *Global trends forced displacement in 2021*. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2022). UNHCR Türkiye operational update May-July 2022. <https://www.unhcr.org/tr/bilgi-dokumanlari-ve-tablolar>
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum-seeking children in OECD countries: Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom. *Education International*, 50, 1-92.
- Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? Düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1-30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.848472>
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu. E-Twinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.

- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S. ve Valenti, M. (2010). Inclusive education research and practice. *Maryland Coalition for Inclusive Education*, 1-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A.
- Castellanos, F. (2018). *Teaching refugee children: increasing teacher self-efficacy through trauma-informed trainings* [Yüksek lisans tezi, The University of Texas]. University of Texas Libraries. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/65961>
- Celik, S., Kardeş İşler, N. ve Saka, D. (2021): Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions, *Pedagogy, Culture ve Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878>
- Cha, J. (2020). Refugee students' academic motivation in displacement: The case of Kakuma refugee camp. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 108-146. <https://doi.org/10.33682/pe90-33g2>
- Chhabra, S., Srivastava, R. ve Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Claro, S., Paunesku, D. ve Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chaves-Moreno, L., Mills, T. ve Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Cole, A. (2004). What Hegel's Master/Slave dialectic really means. *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 34(3), 577-610.

- Cole, M. (2005). Cultural-Historical activity theory in the family of socio-cultural approaches. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1, 1–4.
- Corbin, J. M. ve Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çelik, S. ve Kardeş İşler, N. (2020). Göç mağduru çocukların covid-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 783-800. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.783048>
- Çelik, S. ve Saka, D. (2022, 10-15 Mayıs). *Yükleme kuramına göre sınıf öğretmenlerinin mülteci eğitiminde kapsayıcı uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Sözlü Bildiri]. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu. <https://www.kongreuzmani.com/eyfor-13-uluslararasi-egitim-yonetimi-forumu.html>
- Çevik, H. (2022). *Toplumsal ilişkiler ve göç politikaları bağlamında sosyo-kültürel entegrasyon: Ankara'daki Suriyeli mülteciler örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çinko, S. B. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Dabbous, D. (2018). *Critical inquiry into the education for refugee and migrant pupils: The construction of primary teachers' practices in one city in Scotland*. <http://hdl.handle.net/1842/35992>
- Datta, L. E. (1990). *Case study evaluations*. General Accounting Office.

- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education, 27*(4), 573–589.
- Deady, K. (2017). 5 steps to becoming a culturally responsive teacher. <https://medium.com/accelerated/5-steps-to-becoming-a-culturally-responsiveteacher-2e22b9a714d0>
- Dedeoğlu, H. ve Yılmaz-Atman, B. (2022). *Kapsayıcı okul ve özellikleri*. MEB Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Mesleki Gelişim Modülleri: Modül 5.
- DeLong, S. (2009). *Teaching methods to encourage independent learning and thinking*. Center for Teaching Excellence, United States Military Academy.
- Demir, N. (2021). A qualitative study on the role of teachers in socializing refugee children. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 38*(2), 390-400. <https://doi.org/10.32600/huefd.891661>
- Demir, Ö. (1992). *Bilim felsefesi*. Ağaç Yayınları.
- Demiraslan, Y. (2005). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun etkinlik kuramına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demiraslan, Y. ve Usluel, Y. K. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun Etkinlik Kuramı'na göre incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 23*, 38-49.
- Demir-Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri, içeriği ve uygulamaya yansımaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (s. 67-92). Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2017). *Okul ve toplum* (5. Baskı) (H. A. Başman, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1929).

- Diş, O. ve Akbaşı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 86-102.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute.
- Düşkün, Y., Arık, B. M. ve Aydagül, B. (2018). Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir? <http://www.egitimreformugirisimi.org>
- Düzenli, H. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında verilen bir çevrimiçi dersin etkinlik kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. LuluPress, Inc.
- Eğimli, A. ve Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi ve kültürlerarası uyum. *Global Media Journal TR Edition*, 7 (13), 6-27.
- Ekin, S. ve Yetkin, R. (2021). Teachers' attitudes to Syrian refugee students in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 383-396.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8 (1-2), 63-93.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Er, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erçetin, Ş., Açıklın, Ş., Akbaşı, S., Çevik, M., Güngör, H. ve Çelik, M. (2019). *Main problems of Turkish Education System and current discussions on education*. <http://iscass.org/uploads/img/tes-sorunlari-kitapcik-isbn.pdf>

- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, Ş. (2014). *Farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Fisher, H. M. (2017). *Using activity theory to understand effective writing instruction with high poverty middle school students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Montana State University.
- Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi* (14. Baskı) (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınlar (Orijinal eserin basım tarihi 1991, 1. Baskı)
- Fusch, P. I., Fusch, G. E. ve Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic Case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923-941. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *International Journal Of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2. Baskı) (H. Aydın, Çev.). Anı.

- Gay, G. ve Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. <http://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Gencosman, T. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gencosman, T., Aydoğdu, M. ve Doğru, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 222-243. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327397>
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M. ve De Ruyter, D. (2020). Creating an optimal environment for inclusive education: Co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912>
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Global Education Monitoring (GEM) (2019). *Göç, yerinden edilme ve eğitim: Duvarlar yerine köprüler inşa etmek* (Küresel Eğitim İzleme Raporu). United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_tur
- Goodnough, K. (2018). Addressing contradictions in teachers' practice through Professional learning: An activity theory perspective. *International Journal of Science Education*, 40(17), 2181-2204. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1525507>
- Goodwin, A. L. (2019). Globalization, global mindsets and teacher education, *Action in Teacher Education*, 42 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700848>
- Goodwin, A. L. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, 34(2), 156-172. <https://doi.org/10.1177/0013124502034002003>

- Goodwin, A. L. (2017). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53, 433-449. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1261028>
- Goodwin, A. L. (2020). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1833855>
- Goodwin, A. L. ve Low, E. L. (2021). Rethinking conceptualisations of teacher quality in Singapore and Hong Kong: A comparative analysis. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 365-382. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1913117>
- Govender, P. (2018). *Grade 3 teachers' formative assessment practices in selected mathematics lessons* [Doktora tezi, University of Johannesburg]. Ujcontent. <https://ujcontent.uj.ac.za/>
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Gunbayi, I. (2018). Developing a qualitative research manuscript based on systematic curriculum and instructional development. *European Journal of Social Sciences Studies*, 3(3), 125-153.
- Gutierrez, K. D. ve Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Güler, B. K. (2006). İşsizlik ve yarattığı psiko-sosyal sorunların incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 373-394.
- Güngör, H. F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Güngör, M. A. (2013). *Çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğrenci-öğretmen ve öğrenci içerik etkileşimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hancock, C. L. ve Miller, A. L. (2018). Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 937-953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412517>
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. University of Bamberg and a Member of the NESSE Network of Experts.
- Hyett, N., Kenny, A. ve Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Information Resources Management Association (2017). The problems that school administrators and Syrian teachers encounter during the educational process of Syrian refugee children: Ankara-Altındağ example. Ş. Ş. Erçetin, N. Potas ve Ş. N. Açıklan (Ed.), *Immigration and the current social, political, and economic climate: Breakthroughs in research and practice* içinde (s. 317-326). IGI Global.
- Işıtan, H. D. ve Dayı, E. Eylem, (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-24.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). FARKLI denetim odağına sahip öğretmenlerin etkililik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 45-55.
- İra, N. ve Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Türk Uluslararası Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışmanlık Dergisi*, 7(2), 29-38.

- İzmirli, Ö. S. (2015). Understanding ICT integration into instructional processes within the scope of activity system theory: A Case study. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 307-325. <https://doi.org/10.15390/eb.2015.4725>
- Jackson, F. R. (1994). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4), 298-303.
- Jonassen, D. H. ve Murphy, L. R. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79.
- Karadağ, Y., Kesten, A. ve Özden, D. Ö. (2021): Multicultural Competencies of Social Studies Teachers A Qualitative Study. *Journal of Social Science Education*, 20(1). https://doi.org/10.4119/jsse_3473
- Karakaş, H. ve Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219.
- Karakuş, T. (2011). *Exploration of instructional design process and experience of novice instructional designers through the framework of activity theory: A case study in an instructional design course* [Yayımlanmamış doktora tezi]. ODTÜ.
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127 . <https://doi.org/10.37669/milliegitim.611903>
- Karataş, K. ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.

- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447.
- Kardeş, S. (2021). Türkiye’de eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 50(1), 837-855. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.882612>
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kılıc, V. A. ve Gokce, A. T. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(1), 215-227. <https://doi.org/10.26417/ejser.v5i1.p199-211>
- Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere’deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilgisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P. ve Berberoğlu, Ş. (2018). Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 233-254. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.011>
- Kilinc, S. (2016). *A Cultural Historical Activity Theoretical (ETKİNLİK KURAMI) framework for understanding the construction of inclusive education from Turkish teachers' and parents' perspectives* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Arizona State University.
- Kim, A. (2022). *Refugee children’s agency in a host country’s Early Childhood Education Program: Ethnographic case study in Berlin, Germany* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Jyväskylä.
- Kim, M. Y. ve Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.

- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1-11. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Kotluk, N. ve Aydın, H. (2021). Culturally relevant/sustaining pedagogy in a diverse urban classroom: Challenges of pedagogy for Syrian refugee youths and teachers in Turkey. *British Educational Research Journal*, 47(4), 900-921. <https://doi.org/10.1002/berj.3700>
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2).
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Köksal, H. (2014). Sosyal bilimler ve eğitimin karşılaştığı zihniyet sorunları. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(59).
- Köksal, H. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, tekillik ve transhümanizm. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 145-157.
- Kuklinski, M. R. ve Weinstein, R. S. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34.

- Kurbegovic, D. (2016). *A survey study examining teachers' perceptions in teaching refugee and immigrant students* [Doktora tezi, University of Washington]. W Research Archive. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/36592>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Lakatos, I. (2014). Bilim ya da sahte bilim: Bilimsel araştırma programlarına ilişkin bir metodoloji (D. Uygun, Çev.). *Bilimsel araştırma programlarının metodolojisi* içinde (1. Cilt, s. 88-157). Alfa Bilim.
- Lecourt, D. (2013a). Wittgenstein mantıkçı olguculuğa karşı: Bir yanlış anlama (I. Ergüden, Çev.). *Bilim felsefesi* içinde (2. Cilt, s.51-58). Dost Kitabevi.
- Lecourt, D. (2013b). Bilimsel bir felsefe mi? (I. Ergüden, Çev.). *Bilim felsefesi* içinde (2. Cilt, s. 41-50). Dost Kitabevi.
- Lecourt, D. (2013c). Mantık mı, bilimlerin yöntembilimi mi? (I. Ergüden, Çev.). *Bilim felsefesi* içinde (2. Cilt, s. 80-86). Dost Kitabevi.
- Lecourt, D. (2013d). *Sorgulanan yöntembilim: Feyerabend*. I. Ergüden, Çev.). *Bilim felsefesi* içinde (2. Cilt, s. 90-92). Dost Kitabevi.
- Lee, C. C., Akin-Sabuncu, S., Goodwin, A. L. ve McDevitt, S. E. S. (2021). Teachers for immigrant students: A systematic literature review across Hong Kong, Turkey, and the United States. *Teachers College Record*, 123(12).
- Lenahan, M. (2022). *Inclusion of elementary students who are deaf/hard of hearing: A case study* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Minot State University.
- Liggett, L. ve Finley, S. (2009). Upsetting the Apple Cart: Issues of diversity in preservice teacher education. *Multicultural Education*, 16(4), 33-38.

- Lim, C. P. ve Liang, M. (2020). An activity theory approach toward teacher Professional development at scale (TPD@ Scale): A case study of a teacher learning center in Indonesia. *Asia Pacific Education Review*, 21, 525-538. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09654-w>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. ve Vitorino, T. (2016). *Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://hbogm.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim, 2020-2021*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmiistatistikler/icerik/64>
- Milli Eğitim Bakanlığı, İl Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022). http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Minnis, M. ve Steiner, V. P. J. (2000). Are we ready for a single, integrated theory?. *Essay Review of Perspectives on Activity Theory*. http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/00_01/AT_Vera.htm
- Moore, B. A. (2022). Revealing the ideology of normal: Using CHAT to explore the activity of school. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221091233>

- Moore, S. L., Rose, D. H. ve Meyer, A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal Design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55, 521–525. <https://doi.10.1007/s11423-007-9056-3>
- Mugambi, M. M. (2017). Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 10(4), 92-106. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0410013>
- Mülteci Derneği (2020). *Türkiye'deki Suriyeli sayısı Temmuz 2020*. <https://multeciler.org.tr/>
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G. ve Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well being. *Educational Psychology*, 42 (1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791>
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nind, M. ve Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x>
- Nohl, A. M. (2014). *Kültürlerarası pedagoji* (N. Somel, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Novinger, T. (2001). *Intercultural communication: A practical guide*. University of Texas Press
https://febrianafebri2.files.wordpress.com/2014/04/tracy_novinger_intercultral_communication_a_pbookza-org.pdf

- Oklay, E. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve yeterlik alanları. E. Oklay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği: Seçme, atama ve yetiştirme* içinde (s. 87-111). Pegem Akademi.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Özger, B. Y. ve Akansel, A. (2019). An ethnographic case study on Syrian children and their families in preschool class: We are also in this class!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. ve Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Petrov, G. (2007). *Beyaz zambaklar ülkesinde* (E. Osmanov, Çev.). Koridor Yayıncılık. (Orijinal eserin ilk çeviri basım tarihi, 1923).
- 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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of North Carolina.
- Roth, W. ve Lee, Y. (2007). Vygotsky’s neglected legacy: Cultural-Historical activity theory. *Review of Educational Research*, 27, 186–232.
<https://doi.org/10.3102/0034654306298273>

- Sadeq, R. M. (2017). *I was born to do this: Teacher motivation in a Jordan refugee middle school for boys* [Doktora tezi, Roosevelt University]. ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 10638650). <https://www.proquest.com/openview/ae67298c847042c7fbb51b31341f4a97/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Saka, D. ve Burak, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 36-51.
- Saka, D. ve Çelik, S. (2022). Mülteci eğitiminin bir temeli olarak kapsayıcı öğretmen nitelikleri: Türk öğretmenlerin görüşlerine göre bir çerçeve incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 357-380. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10506>
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Akademi.
- Sannino, A., Daniels, H. ve Gutierrez, K. (2009). Learning and expanding with activity theory. Cambridge University. https://assets.cambridge.org/97805217/60751/toc/978052176-0751_toc.pdf
- 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.
- Sarmini, I., Topçu, E. ve Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>

- Savran, S. ve Sat, N. (2019). Ankara'da Suriyeli göçmenlerin yer seçimi tercihlerinin incelenmesi ve bir etnik kentsel adacık örneği olarak Önder, Ulubey, Alemdağ mahalleleri. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 283-302.
- Sayır, M.F (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Schapiro, K. A. (2009). *Migration and educational outcomes of children*. UNDP United Nations Development Programme (Human Development Reports). <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T. ve Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327397>
- Sevim, S. A. (1993). Nedensel yüklemeler ve başarı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 593-600.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 267-305.
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research>
- Skepple, R.G. (2011). *Developing culturally responsive preservice teacher candidates: Implications for teacher education programs* (Doktora tezi, Eastern Kentucky University). ENCOMPAS. <https://encompass.eku.edu/etd/07/>

- Soylu, A., Kaysılı, A. ve Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsiveness of the teachers. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 150-170.
- Spiers, M. H. (2020). "Becoming a Better Teacher" exploring the cultural competence of non-aboriginal teachers in a northern australian boarding school. <https://ro.ecu.edu.au/theses/2365>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Dezell, L. ve Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116.
- Stephens, J. M., Rubie-Davies, C. ve Peterson, E. R. (2022). Do preservice teacher education candidates' implicit biases of ethnic differences and mindset toward academic ability change over time?. *Learning and Instruction*, 78(1), 101480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101480>
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for educators*. <https://books.google.com.tr>
- Subban, P. ve Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25.
- Sutton, J. ve Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231. <http://dx.doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2>

- Şahin, F. (2020). Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(3), 635-654.
- Şahin, F., Yenel, K., Akay, F., Bucci, O., Palazzeschi, L., Ana Cristina, F. ve Annamaria, D. (2017). Lend a hand–Social inclusion programming for migrantand refugee children at primary schools. Primi risultati. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 10(3), 1-9.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Talu, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (2022). COVID-19 salgınının çocuklar üzerindeki akademik ve psiko-sosyal etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 172-189. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030839>
- Taneri, P. O. (Ed). (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (1. Baskı). Pegem Akademi
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Tellis, W. M. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-19.
- Terzi, C. (2018). *Öğretim tasarımı modeli olarak etkinlik teorisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Phoenix.

- Tochon, F. V. (2013). *Deep approach to teaching and learning Turkish* [Bildiri]. Proceedings the 2013 Symposium on New Approaches to Foreign Languages Teaching, Suleyman Demirel University, Isparta, Turkey.
- Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*. 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tuğrul, Z. (2019). Promoting integration of Syrian kids into the Turkish education system (PIKTES). UNHCR. <https://globalcompactrefugees.org/article/promoting-integration-syrian-kids-turkish-education-system-piktes>
- Tunga, Y., Engin, G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alan yazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- Turanlı, A. (2010). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO (2016). *Incheon declaration and SDG4—Education 2030 framework for action*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNICEF (2012). *Analysis of the situation of children and young people in Turkey*. www.unicef.org.tr
- UNICEF (2019a). UNICEF Turkey humanitarian situation Report No. 36. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>
- UNICEF (2019b). *Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu(2020-2021)*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/10716/file/Educational%20statistics%20for%20children%20UTP%20.pdf>

- Usluel, Y. K. ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: Etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 134-142.
- Ünal, R. (2022). Covid-19 Pandemisi döneminde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(1), 34-52.
<https://doi.org/10.47157/jietp.1034907>
- Varadharajan, M., Buena, P., Muir, K., Moore, T., Harris, D., Barker, B., Dakin, P., Lowe, K., Smith, C., Baker, S. ve Piccoli, A. (2021). Drivers of inequity: Amplify insights, education inequity. Centre for Social Impact, UNSW Sydney.
<https://assets.csi.edu.au/assets/research/Amplify-Insights-Education-Inequity-Part-One-Full-Report.pdf>
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1982). *An attribution theory of motivation and emotion*. Series in Clinical ve Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>

- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Wlodkowski, R. J. (2003). Fostering motivation in professional development programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 39-48.
- Woodcock, S. (2011). A cross sectional study of pre-service teacher efficacy throughout the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 23–34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.1>
- Woodcock, S. ve Faith, E. (2021). Amltoblame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238, <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>
- Woolis, D. (2017). Making the case for sustainable learning: Action for teachers of teachers of refugees. *Knowledge Management for Development Journal*, 13(3), 39-59.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13, 225-238. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0019>
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yaylacı, G. F., Serpil, H. ve Polat, H. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüceer, D. (2020). Diyalojik öğretim ve ana dili eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 701-712.

Zilka, A., Grinshtain, Y. ve Bogler, R. (2019). Fixed or growth: Teacher perceptions of factors that shape mindset. *Professional Development in Education*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689524>

EK-A : Saha Notları

Not: Burada yer alan metinler, araştırmacının genel gözlem notlarını bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Burada yazanlar öğretmenlerle gerçekleştirilen informal sohbetler ve gözlemlerle ilgili olarak tutulan notların bir araya getirilmiş halidir.

Süreç boyunca, öğretmenlerin rutin derslerini ve araştırmacının hazırladığı etkinlikleri uygulamalarını gözlemledim; onlarla çeşitli görüşmeler yürüttüm. Süreçte şunu fark ettim ki; öğretmenler, hazırladığım kapsayıcı etkinlikleri tam olarak sınıflarında uygulayamıyorlar. Örneğin, tasarladığım etkinlikteki teknik ya da aşamalara/akışa bağlı kalmıyorlar. Bazı zamanlarda onların bunu yapması kabul edilebilir gibi gözükse de bunun büyük bir sorun olduğunu hissettim. şöyle ki bazı zamanlarda Öğretmen C, öğrencilerinden gelen anlık dönütlerden yola çıkararak etkinliği hedef odaklı olarak esnetti. Örneğin öğrencilerin canlandırmalar yapmasını istediğimiz bir etkinlik gününde Öğretmen C, çocukların canlandırmalarında cinsiyetçi roller takındıklarını fark etti ve o an toplumsal cinsiyetçilik konusunu çocukların kültürlerinden örneklerle vurguladı. Bu uygulama süreci ile ilgili olarak öğretmenin öğrenci dönütlerine verdiği anlık tepkiler konusunda dikkatli ve odaklanmış olduğunu bana gösteriyordu. Ancak etkinliklerin yöntem/teknikiğine ya da aşamalarına bağlı kalınmamasının altında başka nedenler yatmalı diye düşünüyorum. Bunun için son hafta yapacağım görüşmelerde öğretmenlere bu konuyu uygun bir dille sormalıyım! Ayrıca, hazırladığım etkinliklerin hepsi 1 ders saatini kapsayacak şekilde tasarlandı ve bu uzmanlar tarafından onaylandı. Ancak öğretmenler, çoğu etkinliği 2 ders saatinde bitirebildi. Bu da öğretmenlerin zaman yönetimiyle alakalı geliştirilmesi gerektiğini bana gösterdi. Süreçte öğretmenlerle yürüttüğüm yarı yapılandırılmış görüşmelerde ya da uygulama günlerinde öğretmenlerle yürüttüğüm informel sohbetlerde, öğretmenlerin çoğu zaman öğrencileri etkinliğe dahil etmekte, konuşmaya teşvik etmekte zorlandıklarını dile getirdikleri dikkatimi çekti. Ayrıca şunu da fark ettim ki; öğretmenler, ellerindeki etkinlik planları net ve açık olmasına karşın, daha fazla yönlendirici bilgilere ihtiyaç duyuyorlardı. İhtiyaç duydukları bu bilgiler daha çok sınıf yönetimi ve yöntem/teknik bilgisiyle alakalıydı. Sonuç olarak etkinlik planlarına ek

olarak, ilgili planla bağlantılı öğretmeni yönlendirici (tüm ayrıntılarıyla-ıpuccu, dönüt verme, zaman yönetimi, dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş) birer kılavuza ihtiyaç var ve ben sürecin en sonunda tezimin bir çıktısı olarak buna uygun bir klavuz geliştireceğim!

Öğretmen B, uygulama günü teneffüslerde onunla yürüttüğümüz informel bir sohbet esnasında bana, öğrencilerinde gözlemediği önemli bir değişimden bahsetti. Öğretmen B, sınıfındaki bazı öğrencilerin (Suriye-Türkiye) süreç içerisinde teneffüslerde artık birbirleriyle daha çok zaman geçirdiklerini gözlemlemişti. Hatta bunu söylediği gün, ben de onun sınıfındayken bu durumu daha derinlemesine anlamlandırabilmek adına, o öğrencilerle sohbet ettim ve onlara “Sizden farklı kültürden olan arkadaşlarınızla aranız nasıl? Teneffüslerde birlikte vakit geçirip sohbet ediyor musunuz?” diye sordum. Onlar da aralarının çok iyi olduklarını, çok iyi anlaştıklarını söylediler. “Peki aranız hep iyi miydi? Ne zamandır aranız iyi?” diye sordum. Bir öğrenci bana, eskiden bu kadar iyi değildi dedi. Bunun üzerine “Peki ne değişti/ ne oldu da sizin aranız artık iyi?” dedim ve öğrenci bana, artık birbirlerini daha çok tanıdıklarını söyledi. Ben de “Sizinle yaptığımız etkinlikler, birbirinizi tanımanıza yardımcı oldu mu?” diye sordum. O da evet dedi ve yaptığımız etkinliklerden örnek vererek farklı kültürden olan arkadaşının tanıdığı özelliklerinden bahsetti. Farkettiğim diğer bir nokta da, özellikle Suriyeli öğrencilerin etkinlikler esnasında gözlerinde beliren ışık ve yüzlerindeki gülümsemeyle ilgili. Bunun etkinliklerle ilgili olduğunu düşünüyorum. Çünkü, etkinliklere başlamadan önce her bir öğretmenin rutin 4 dersini gözlemledim. Bu derslerde özellikle Suriyeli öğrencilerin bitkin, isteksiz, yorgun ve çoğu zaman kafaları sıranın üstünde olduğunu görüyordum. Ancak kapsayıcı etkinliklere başladığımızdan bu yana özellikle Suriyeli öğrencilerin etkinlik esnasında meraklı, ilgili, gülümser olduklarını gözlemledim. Hatta bazı zamanlarda gülümseme dışındaki bedensel hareketleriyle de bunu dışa vuruyorlardı (el çırpma, alkışlama, yerinden zıplama, vb.). Her ne kadar öğretmenler, hazır etkinliklere yeterince bağlı kalmamış olsalar da öğrencilerde bu değişimin gözlemlenebiliyor olması dikkat çekiciydi.

Gözlemlerimde de belirttiğim gibi, öğretmenlerin çoğu kez kapsayıcı tutum sergileme, etkin katılımı sağlama, zaman yönetimi ve etkinliğin tekniğine/yöntemine bağlı kalma

noktasında zorlandıklarını gözlemledim. Öğretmenlerle gerçekleştirdiğim informel sohbetlerde ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise şunu fark ettim ki öğretmenler bu durumun biraz da olsa farkındalar. Ancak öğretmenler bu durumu, kendi yeterlikleriyle ilgili gelişim göstermeleri gereken bir şey olarak görmekten uzaktı. Onlar daha çok ‘birşeylerin yolunda gitmemesini’ n nedenini öğrencilere yüklüyorlardı. Öğrencilerin yetersiz olduğunu çok kez vurguluyorlardı. Örneğin, Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma konusunda yetersiz olduklarını vurguluyorlardı. Halbuki, araştırmacı olarak yürüttüğüm gözlemlerde şunu fark ettim ki Türk öğrencilerin de Türkçe okuma-yazma-konuşma becerileri yüksek değildi. Hatta bazı Türk öğrencilerin yanında Suriyeli öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri daha iyi kalıyordu. Ben de bir araştırmacı olarak şunu sorguladım: “Araştırmacı olarak kendim bu sınıflarda etkinlikleri yürüttüğümde neler gözlemleyeceğim? Öğrencilerin katılımları nasıl olacak? Zaman yönetimi nasıl olacak?” Böylece araştırmama yeni bir boyut kazandırarak katılımcı gözlemci olmaya karar verdim. Bu kararımdan sonra, süreçteki genel gözlemlerimden de yola çıkarak öğrencilerin ilgilerini çekeceğini düşündüğüm 3 etkinlik tasarladım.

EK-B: Katılımcının Etkinlik Uygulamalarına Yönelik Yapılandırılmamış Gözlem Notları

07/14/21.01.2022 tarihlerinde, sabah saat 9 gibi uygulama okuluna gittim. Her öğretmenin sınıfında toplam 3 etkinlik uyguladım. Bu sırasıyla: Öğretmen A, Öğretmen B ve Öğretmen C'nin sınıflarıydı. Son gün okuldan ayrılmadan önce, öğrenciler etrafımı sardılar ve artık okula gelip gelmeyeceğimi sordular. Onlara etkinliklerin bittiğini, onları ziyaret etmek için okullarına gelebileceğimi söyledim. Buna sevindiler ancak bazı öğrencilerin yine de üzgün olduklarını gördüm. Onlara konuşmaya devam ettiğimde, etkinlikleri çok sevdiklerini, etkinliklerin bitmiş olduğuna üzüldüklerini söylediler. Hatta Suriyeli öğrencilerden biri ben olmasam bile öğretmenlerinin bu tür etkinliklere devam edip etmeyeceğini sordu. Öğrencilerin bu tepkisi dikkat çekiciydi.

Genel olarak etkinlikler esnasında öğrencilerin hepsinin mutlu, istekli, heyecanlı oldukları dikkatimi çekti. Sadece Öğretmen B'nin öğrencileri biraz yorgun gibilerdi (sanırım son ders saati olduğu için). Şu da önemliydi ki; etkinliklerin her birini her sınıfta plana uygun olarak 1 ders saatinde bitirebildim. Bunun için sık sık saati kontrol ettim ve süreye dikkat ederek konuyu toparlamaya, öğrencilere rehberlik etmeye çalıştım. Bu da etkinliklerin zaman olarak doğru planlandığını bana gösterdi.

Etkinlikte okuduğumuz "Yolculuk" kitabı, öğrencilerin fazlasıyla ilgisini çekmiş gibiydi. Kitabın konusu, görselleri, akışı ve etkinlik dahilinde gerçekleştirdiğimiz teknik/yöntem ile de bağlantılı olarak öğrencilerin ilgileri uygulama boyunca taze kaldı. Bunu öğrencilerin katılımlarından, beden dillerinden, benimle iletişimlerinden, sordukları sorulardan ve kurdukları cümlelerden anlıyordum.

Not: Aşağıdaki bölümde etkinlikleri anlatırken, sınıf ayrımı gözetmeden genel ve önemli hususları dikkate aldım. Sadece spesifik/gerekli yerlerde hangi sınıfta bu gözlemi yaptığımı belirttim.

“Etkileşimli okuma” ve “Yolculuk” Etkinliği

Giriş. Derse girişte öğrencilerin dikkatini çekmek için “yolculuk” kelimesini sıkça kullanarak okula gelirken yaptığım yolculuktan bahsettim. Ardından onlara, “yolculuk deyince aklınıza ne geliyor?” diye sordum. Öğrenciler “ziyaret”, “seyahat”, “bizim köy”, “babaannem” gibi yanıtlar verdi. Ardından “Daha önce yaptığınız yolculukları düşünün. En uzun yolculuğunuz kaç gün/saat sürmüştü?” diye sordum. Öğrencilerin yanıtlarını dinledikten sonra “ Dikkat ettiniz mi çocuklar? “yolculuk” kelimesi herkes için farklı anlama geliyor olabilir. Kimi yolculuklar tatil için, ziyaret için ya da başka nedenlerle olabilir. Kimi yolculuklar kısa sürer; kimileri de çok uzun. Bugünkü etkinliğimizde sizlerle “Yolculuk” isimli bir kitap okuyacağız.” diyerek etkinliğe geçiş yaptım.

Geliştirme. Kitabı pdf haliyle akıllı tahtaya yansıttım. Kitabın yazarını ve kitabı Türkçe’ye çeviren kişinin isimlerini okuduk. Ardından kitabın kapak sayfasındaki görsel üzerinden öğrencilere “Bu resimde ne görüyorsunuz?” diye sordum. Öğrenciler resimdeki seyahat eden bir aile (anne, baba, çocuklar) olduğunu söylediler. “Bakalım öyle miymiş?” diyerek kitabı okumaya başladım. Kitabın uygun yerlerinde “5N1K”, “tamamlama”, “tahmin etme” tekniklerini kullanarak çocuklarla etkileşim kurdum. Bazı öğrencilerin katılım göstermediklerini fark ettim. Onların yanına giderek veya onlarla göz teması kurarak soruları tekrarladım. Bazıları cevabı bilmediklerini, yanlış bir cevap vermekten çekindiklerini ifade eden dönütler verdiler. Bunun üzerine onlara bu etkinlikte sorulan soruların doğru ya da yanlış yanıt olmadığını, yaptığımız şeyin tahmin etmek olduğunu söyledim. Önemli olanın tahminlerini ve düşüncelerini ifade etmeleri olduğunu hissettirecek sözel dönütler verdim. Konuşmakta zorlanan öğrencilere gerekli yerlerde sözel ipuçları verdim. Bütün sorular bittiğinde her öğrencinin en az bir soruya yanıt vermiş olmasına dikkat ettim. Bu bölüm yaklaşık 15-20 dakika sürdü.

Hikaye okumayı tamaladıktan sonra etkinliğimize farklı şekilde devam edeceğimizi söyleyerek öğrencileri konuşma halkası etkinliğine uygun biçimde sınıfın ortasına davet ettim. Onlara “Şimdi sizlerle okuduğumuz hikayeye ilgili sohbet edeceğiz. Bunu yaparken uymamız gereken bazı kurallar var.” diyerek tahtaya (herkesin okuyabileceği şekilde) konuşma halkası

etkinliğinde uyulması gereken standart kuralları yazdım. Kuralların anlaşıldığından emin olmak adına tahtaya yazılanları yüksek sesle tekrar okudum. Elimdeki tahta kalemini konuşma sırasını belirleyen bir obje olarak tanıttım. Sorduğum soruya cevap vermek istemeyen öğrencinin pas diyebileceğini söyledim. Ardından sırayla aşağıdaki soruları sordum.

1.tur sorusu: “Sizce, hikayedeki kahramanız evini/yaşadığı ülkeyi terk etmek zorunda olduğu için nasıl hissediyordur?”

2.tur sorusu: “Siz, daha önce buna benzer bir yolculuk yaşadınız mı?” “(Evet, yanıtının ardından “O zaman neler hissetmiştiniz?”- Hayır, yanıtının ardından “Böyle bir yolculuk yapmak zorunda olsaydınız neler hissederdiniz?”

3.tur sorusu: “Siz bu kitabın yazarı olsaydınız, hikayeye nasıl bir son yazardınız?”

1. tur sorusunu sorduğumda, bazı öğrencilerin (özellikle Suriye kökenli) duyguları ifade etme/hatırlama noktasında zorlandıklarını farkettilim. Bunun üzerine tahtaya mutlu, üzgün, korkmuş, kızgın yüz ifadeleri çizerek altlarına duygulara ait kelimeleri yazdım. “Duyguları hatırlamakta zorlanıyor olabilirsiniz. Zorlananlar tahtaya bakıp cevap verebilirler” dedim. Bunun üzerinde, ilk aşamada sessiz kalan, yanıt vermek istemeyen öğrenciler arasında “hııııııı, tamam” gibi sesler yükseldi. Bunu fark edince, kalemi en baştaki öğrenciye tekrar verdim ve süreci yeniden başlattım. Öğrenciler ortak/benzer duygular ifade ettiler. Kahramanın ülkelerini terk etmek zorunda olduğu ve/veya savaş olduğu için üzgün ama savaştan kaçabildikleri için ise mutlu hissetmiş olabileceğini ifade ettiler. Bu turda hiçbir öğrenci pas demedi. Konuşma sırası bana geldiğinde ise şunları söyledim: “Dikkat ettiyseniz, iki zıt duyguyu aynı anda ifade ettiniz. Kahramanımızın hem mutlu hem üzgün olabileceğini söylediniz. Ben de sizler gibi düşünüyorum. Bir insanın doğduğu, yaşadığı yeri terk etmek zorunda olması can sıkıcı bir durum. Çünkü aynı zamanda oradaki anılarını, arkadaşlarını, akrabalarını da geride bırakmak zorunda kalıyorsun. Bir yandan da mutlu oluyorsun çünkü daha güvenli bir yere gidiyor olmak seni mutlu ediyor. Kahramanımız da bu iki zıt duyguyu aynı anda yaşıyor olabilir.”

2. tur sorusunu sorduğumda dikkat çeken şeyler gözlemledim. Şöyle ki; Suriye kökenli öğrencilerin bazıları bu soruya pas dedi. Ardından Türk kökenli öğrencilerin empati içeren yanıtlarını duyduklarında kendilerini daha rahat ve anlaşılabilir hissetmiş olacaklar ki, “pas” demiş olan Suriye kökenli öğrenciler tur tamamlandıktan sonra, parmak kaldırarak yanıt vermek istediklerini söylediler. Her birinin yanıtını almış oldum. Bu dikkat çekici bir gözlem. Konuşma sırası bana geldiğinde ise şunları söyledim: “Ben de sizlerle benzer şeyler düşünüyorum. Etkinliğin başında yolculuk kelimesiyle ilgili konuşmuştuk. Orada da söylemiştik yolculuk herkes için farklı anlamlar taşıyabilir. Kimi zaman bir seyahat, kimi zaman işe gitmek, kimi zaman akrabalarımızı ziyaret etmek, kimi zaman da daha güvenli bir yere gitmek anlamına gelebilir. Biz de şunu görüyoruz ki, hikayedeki kahramanın yolculuğuna benzer bir yolculuk yapmış olan kahramanlarımız var bu sınıfta.”

3. tur sorusunda ise, “pas” diyen öğrenci sayısı belirgindi. Hatta art arda “pas-pas..” diyen öğrencilerin olduğu bir anda gülümseyerek şunu söyledim “Farkında olmadan paspas olduk görüyor musunuz? Paspas olmamak için bence yanıtlar üzerinde biraz düşünebilirsiniz. Biz sizi bekleriz. Aklınızda bulunsun.” dedim. Bu dönütüm öğrencileri güldürdü. (Bu olay ilk olarak Öğretmen A’nın sınıfında yaşanmıştı. Öğrencilerin tepkisini görünce, bu cümleyi diğer iki sınıfta da kullanabileceğimi düşündüm ve gerek duyduğum an kullandım). Biraz gülmenin öğrencilere iyi geleceğini düşünerek bunları söylemiştim ki zaten öyle olduğunu gözlemledim. Hemen ardından onları zorlamadan, sorunun tam olarak anlaşılmamış olma ihtimalini de göz önünde bulundurarak soruyu farklı biçimlerde tekrar sordum. Bu ipucu/dönütlerin faydalı olduğunu gördüm çünkü pas diyen öğrenciler konuşmaya başladı. Bir Suriye kökenli öğrenci (Öğretmen A’nın sınıfında) hikayedeki kahramanın kendi sınıflarına geldiğini, bu okulda öğrenci olduğunu anlatan bir son çizeceğini ifade eden cümleler kurdu. Konuşma sırası bana geldiği zaman, öğrencilerin yanıtlarına benzer güzel bir son çizeceğimi dile getirdim. Dikkat çeken diğer bir gözlemim de, Öğretmen B’nin sınıfındaki 2 öğrenci, hikayeye mutsuz/kötü bir son çizeceklerini dile getirdiler gülerken. Burada kötü son çizen öğrencilerin niyetlerinin, sınıftaki diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek olduğunu düşünüyorum. Çünkü, bahsettiğim bu

öğrenciler akıllarındaki kötü sonu anlatırken sık sık sınıftaki diğer arkadaşlarının yüzlerine baktılar ve onların bu yanıtı bir şekilde tepki vermelerini (gülmelerini) beklediler. Nitekim 2-3 öğrenci, onların bu yanıtlarını gülerek karşıladı. Ama sınıfın büyük bir çoğunluğu, etkinlikte işlediğimiz konunun hassasiyetini kavramış olacaklar ki, bu yanıtlardan hoşnut olmadıklarını belli eden jest ve mimikler sergilediler. Ben ise, etkinliği yürüten kişi olarak çocukların yanıtlarını yargılayan kişi olarak gözükmemek adına onlara verdiğim dönütlerde, sadece yanıtlarını özetleyen cümleler söyledim.

Konuşma halkası bittikten sonra öğrenciler yerlerine oturdular. Onlara “zorunlu göç mağduru”, “göçmen” kelimelerini daha önce duyup duymadıklarını sordum. Bu kelimeleri gazetede, televizyonda, ya da insanlar kendi aralarında konuşurken duymuş olabileceklerini söyledim. Öğrenciler bunu onayladılar. Daha sonra bu kavramlardan bahsettim. Hikayedeki kahramandan örnek vererek insanların bazen daha güvenli bir hayat yaşamak için başka ülkelere göç etmiş olabileceklerini dile getirdim. Bu aşamada Öğretmen B'nin sınıfındaki bir öğrenciden (aynı öğrenci, hikayeye kötü bir son çizeceğini de dile getirmişti) ilginç bir dönüt geldi. Yüksek sesle “Suriyeliler gibi yani!” dedi gülerek. Ben de “ Bence öyle demeyelim. Bir ülke ismi söylememize gerek yok. Her ülkede her insanın başına bu durum gelebilir. Dünyadaki pek çok ülkede insanlar, geçmişte de daha güvenli yerlerde yaşamak için ülkelerini terk etmişler. Bu durum sadece bir ülkenin insanlarına özel bir şey değildir.” dedim. Ardından öğrenci yüksek sesle ve kaşlarını biraz çatarak “Ama Türkler neden hiç göçmemiş o zaman!” dedi. Ben de “Böyle olduğuna emin misin?” dedim. Ardından sınıfa dönüp “Çocuklar, sizce Türkler hiç göç etmemiş midir?” diye sordum. Ardından kendimden örnek vererek aslen göçmen olduğumu söyledim. Öğrencilerin yüzlerinde şaşkınlık ifadesi belirdi. “Gerçekten mi? Neden göçmüşler?” diye sordular. “Bunun nedenini bilmiyorum ama öğrenmek isterdim. Ben de merak ediyorum” dedim. Ardından “Çocuklar, sizler Sibiryada yaşayan insanları duydunuz mu?” dedim. Sınıftan hep bir ağızdan “Evet” yanıtı yükseldi. Ardından “Peki size, Sibiryada yaşayan insanların Türk kökenli olduğunu söylesem...” dedim. Öğrencilerin şaşkın bakışlarını fark ettim. Bazı öğrenciler “Neden gitmişler oraya?” diye sordu. Ben de “Eskiden çok fazla

savaş varmış yaşadıkları topraklarda. Onlar da Kutuplar çok soğuk olduğu için düşman askerleri tarafından ulaşılamaz olduğunu düşünerek oraya göç etmişler. Yani yaşamak için daha güvenli olduğunu düşündükleri yere gitmişler. Öğrencilerin yüzünde hala şaşkınlık ifadesi olduğunu fark ettim... Bu kavramlarla ilgili konuşmaların bitmesinin hemen ardından zil çaldı. Öğrenciler teneffüse çıktılar. Ben de diğer etkinlik için hazırlıklarımı yapmaya başladım. ☺

“Düşün-eşleş-paylaş” etkinliği

Giriş. Bir önceki etkinlikte okuduğumuz kitabın kahramanı üzerinden kısa bir sohbet ettik. Ardından hikayenin devamını etkinlikte tasarlandığı şekliyle düşünmeleri için onlara “Bir önceki ders birlikte “Yolculuk” isimli kitabı okuduk. Bu kitapta, bir ana kahramanımız vardı. O kahraman, ailesiyle birlikte savaştan kaçıp farklı bir ülkeye göç ediyordu. Şimdi şunu hayal edin: Hikayedeki kahraman, göç ettiği ülkede bir okula başlıyor... Size, bu senaryoyla ilgili iki tane soru soracağım.Yapacağımız etkinlikte bu soruların yanıtlarını arayacağız.” diyerek etkinliği geçiş yaptım.

Gelişme. Bu aşamada önce çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıırken aynı anda tekniği öğrencilere tanıttım. Çalışma kağıdındaki iki soruyu okudum: 1)Sizce, bu kahramanımız, sınıfında/okulda ne tür zorluklar yaşar? 2)Sizce bu zorlukları aşması için arkadaşları ona nasıl destek olmalıdır? Sırayla düşün-eşleş ve paylaş kısmında onlardan neler beklediğimi kısaca söyledim. Her aşamada, öğrencilerin arasında dolaşarak, neler yazdıklarını kontrol ettim. Zorlanan öğrencilere çeşitli ipuçları vererek tekrar düşünmelerine rehberlik ettim. Aynı zamanda sözel ve sözel olmayan dönütlerle onları motive ettim. Bazı öğrencilerin (Türk ve Suriyeli) yazma konusunda zorlandıklarını fark ettim. Onların yanına giderek, ne yazmak istediklerini bana sözel olarak söylemelerini istedim. Ardından kağıtlarına bu söyledikleri şeyleri özetleyerek yazdım. Yönergelerin tam olarak anlaşılmadığı gruplara dahil oldum ve ben de o grubun bir üyesiymişim gibi davrandım ve onlara rehberlik ettim.

Dikkat çeken bulgulardan biri, Suriyeli bir öğrencinin (Öğretmen C'nin sınıfı) yanıtlarıydı. Öğrenci yaşanan zorluklara yalnız hissetmek, arkadaşlarının onunla dalga geçmesi yazmıştı. Zorlukların çözümü olan bölüme ise, tam olarak doğru bir şekilde olmasa

da (bazı harfler hatalı, vb.) arkadaşlarının kahramanın kültürünü tanması yazmıştı. Bu dikkatimi çekti ve ona bu sonuca nasıl ulaştığını sordum. O da -dil engeli nedeniyle doğru bir Türkçe ile konuşmasa da- uygulama kapsamında yapılan etkinliklerde birbirini tanıdıklarını, yalnız hissetmediğini söyledi. Gördüğüm kadarıyla Suriyeli bu öğrencimiz, bu etkinliği yaparken kahramanın yerine kendini koymuş, sınıfta/okulda yaşadığı zorluğu yazmış ve çözüm olarak da uygulama kapsamında yürütülen etkinlikleri görmüştü. Buradan da anlıyorum ki, özellikle kendini yalnız, anlaşılmamış veya dışlanmış hisseden Suriyeli öğrenciler, etkinlikler aracılığıyla bir nebze de olsa yalnızlık ve dışlanmışlık duygusundan kurtulmuşlardı. Kendi kültürlerini tanıtılabildikleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri ve arkadaşlarının kendileriyle empati kurdukları mevcut etkinlikler, onlar için bu zorluğun çözümü olmuş gibiydi. Bazı öğrenciler de (Türk veya Suriyeli), çözüm olarak tenefüslerde onunla oyun oynamak, sohbet etmek, onu tanımak için sorular sormak, ödevlerine yardım etmek, onunla birlikte çalışmak gibi ifadeler yazmışlardı. Bu yazılan şeyler de aslında, araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerle yaptığımız ve üzerinde durduğumuz hususlardı. Bu da temelde yürüttüğümüz etkinliklerin, öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu etkiler olduğuna işaret ediyordu. Ayrıca şunu fark ettim ki aslında bu düşün-eşleş-paylaş tekniği çocukların katılımcı/örnekleme olduğu bilimsel araştırmalarda çok güzel bir veri toplama yöntemi olabilir. Bununla ilgili bir çalışma yapmak istiyorum.

Sonuç. Paylaş kısmı için öğrenciler 3-4 gruba ayrılmış oldular. Son aşamada grup sözcüleri/yazıcılar grubun görüşlerini sınıfla paylaştılar. Ardından şunları söyledim “Bizlerin sınıfında da hikayedeki kahramanımızın yaşadıklarına benzer şeyler yaşayan kahramanlarımız olabilir. Sizlerin de çalışma kağıtlarında yazdığınız gibi sınıfımızdaki bu kahramanlar okulda/sınıfta çeşitli zorluklar yaşayabilir. Peki bu zorlukları aşmaları için arkadaşları olarak bu kahramanlara nasıl destek olmamız gerektiğini artık biliyor muyuz?”. Öğrenciler hep bir ağızdan evet dediler. Bazıları yazmış oldukları destek önerilerini mırıldanarak söylediler. Etkinliğe katılım gösterdikleri için onlara teşekkür ettim. Ardından hemen zil çaldı.

EK-C: Birinci Haftanın Etkinlik Planı- “Empati Kuralım, Engelleri Aşalım!”

1- Empati Kuralım, Engelleri Aşalım!	
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi</p> <p>Ünite: Hak, Özgürlük ve Sorumluluk</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Y.4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder. <p><i>Hak ve özgürlükleri ihlal edilen kişilerin duygularına duyarlı olmanın önemine vurgu yapılır.</i></p> <p><i>Kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olunmadığında neden olabilecek sorunlara değinilir.</i></p>
Amaç-Kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Empati kurma • Duygu ve düşüncelerini ifade etme • Grupla hareket etme ve ortak karar verme
Araç-gereçler	Top, düdüğü, ip, bant, eşarp, kartonlar (görüşler)
Yöntem-Teknik	Eğitsel oyun, görüş geliştirme, metafor
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen elinde bir top ile sınıfa girer. Eğitsel oyun etkinliği için öğrencileri bahçeye çıkarılır. • Öğrencilerin, bir sonraki aşamada seçecekleri oyunda sosyal mesafeye uygun olarak hareket etmeleri için tebeşir veya herhangi bir materyalle her bir öğrencinin hareket alanı öğretmen tarafından çizilir. Öğrencilerden, seçecekleri ve oynayacakları oyunu buna göre belirlemeleri ve tasarımlarını istenir. 	
<p>Geliştirme: Oyun metaforu üzerinden kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olunmadığında doğacak olan sorunlar hissettirilecektir.</p>	

Etkinlik hazırlanışı:

- Sınıf iki gruba ayrılır. Bu gruplar oyun takımlarını oluşturur.
- Her gruptan rastgele 3-5 öğrenci seçilir.
- Seçilen öğrenciler eşarp, ip, bant gibi malzemelerle ellerini, bacaklarını, gözlerini ya da seslerini kullanamayacak şekilde hazırlanırlar.
- Öğrenciler oynamak için hentbol, basketbol, voleybol ya da futbol oyunlarından birini oy çoğunluğu ile seçerler.

Oyunun adımları:

- Oyun iki takım ve bir hakem (öğretmen) ile yürütülür.
- Oyun İki yarıdan oluşur: İlk yarı 5 dk, ikinci yarı 5 dk ve mola 2 dakikadır.
- Molada öğrenciler, oyunu sürdürmek için taktik geliştireceklerdir (Öğretmen: "Takım olarak nasıl daha mutlu ve adil bir şekilde bu oyunu tamamlarsınız? Bunun üzerinde düşünün.")
- Öğretmen, mola sürecinde öğrencilerin nasıl kararlar aldıklarını gözlemler. Onları yönlendirmez.

Oyunun oynanışı:

- Hakem 'in sorumluluğu (Öğretmen) zamanı yönetmektir. Hakemin işareti ile ilk yarı başlar. Takımlar oyunun ilk yarısı bittiğinde bir araya gelerek ikinci yarı için strateji belirlerler.
- İkinci yarı başlar ve süre dolunca hakemin düdüğü ile oyun sona erer. Hakem skor sonucunu duyurur.

Sonuç: Değerlendirme için sınıfa dönülür.

- Beş ayrı kartona " Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum" yazılarak sınıfta farklı yerlere asılır.
- 2 ana ifade tahtaya yazılır:

"Bu oyunu oynarken bütün takım arkadaşlarım mutlu görünüyordu."

“Ellerini, bacaklarını, gözlerini ya da seslerini kullanamayan arkadaşlarımızın oyuna katılımını sağladık ”

- Öğrenciler, ifadelerle ilgili kendi görüşlerini temsil eden kartonun altına geçer.
- Öğrencilerin neden o görüşe sahip olduklarını açıklamaları, birbirlerini dinlemeleri ve ikna etmeleri sağlanır.
- Arkadaşlarının görüşlerinden etkilenen/ikna olan öğrencilerin, yerlerini değiştirmelerine izin verilir.
- Her öğrenci görüşünü ifade etmesi için cesaretlendirilir. Bu aşamada görüşler “doğru, yanlış” diye etiketlenmez.
- Konu yeterince tartışıldıktan sonra öğretmen, oynadıkları oyunu bir metafor olarak kullanıp hak ve özgürlükleri ihlal edilen kişilerin duygularına duyarlı olmanın önemine vurgu yapar. Kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olunmadığında neden olabilecek sorunlara, oluşabilecek ayrımcı ortamlara değinir.
- Öğrenciler, teneffüste oyunu daha adil bir şekilde planlayıp oynayacaklardır.

EK-Ç: İkinci Haftanın Etkinlik Planı-“Ne Çok Oyun Var!”

2- Ne Çok Oyun Var!	
Kazanımlar ve Açıklamaları	Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.
Amaç-kapsam	<ul style="list-style-type: none"> Farklı kültürlerin değerlerini öğrenmeye önem verme Kendi kültürünü tanıtmaya istekli olma Kendisinden farklı kültüre sahip insanları tanımaya açık olma Farklı kültürlerin de var olduğunu ve bunların değerli olduğunu bilme.
Araç-gereçler	'Hadia' kısa filmi, Tarek'in kâğıt kuklası, (renkli kartonlarda) oyun listesi şablonu, çalışma kağıdı, post-it, bant
Yöntem-teknik	Soru-cevap (kukla ile-Ek3), görüşme, akran desteği
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş:</p> <ul style="list-style-type: none"> “Hadia” kısa filmi izletilir. Filmin süresi yaklaşık olarak 6 dakikadır. (Öğrenciler ödev olarak da bu filmi dersten bir gün önce de anne babalarla izleyecekler.) <u>Hadia (Arapça/Arabic) - Türkçe Altyazılı/Turkish Subtitles - YouTube</u> Öğretmen elindeki Tarek kuklası (Ek3) ile sınıfa girer. Tarek'i çocuklara gösterir, onu tanıyıp tanımadıklarını sorar. Öğretmen kukla yardımı ile Tarek'in ağzından, filmdeki karakterler, zaman, mekân ve filmin konusu ve filmdeki karakterin oynadığı oyunla ilgili sorular sorar: 	

“Benim yaşadığım ülkelerdeki şehirler sizlere tanıdık geldi mi? Bu şehirler nasıl görünüyor? Sizin yaşadığınız yerlere benziyor mu?”

“Sizce ben nasıl biriyim?”

“Benimle oynamak ister miydiniz?”

“Haydi, beni tanımak için bana bir soru sorun.”

NOT: [Hadia filmi, ‘Çocuklar için Suriye Kültürel Mirası: Kitaplar ve Oyunlar’ projesi kapsamında, yönetmenliğini Sinem Sakaoglu’nun yaptığı bir animasyon filmidir. Film, Arapça alt yazılıdır. Hadia’, 6 yaşındaki Tarek’in eskiden yaşadığı şehir olan Halep’le bağlarını yeniden kurmasının, bir yandan da bugün yaşadığı yerde yeni bir arkadaş edinirken, içinde taşıdığı hediye keşfetmesinin hikâyesidir.]

Gelişme:

NOT: Öğrenciler etkinlikten 1 gün önce dağıtılan çalışma kâğıdını (EK2) doldurup derse getirmiş olmalıdırlar.

- Öğretmen, oyun listesi şablonunu ekrana yansıtır (Ek1) . Post-itleri öğrencilere dağıtır.
- Öğrenciler, çalışma kâğıdı notlarını post-it üzerine tekrar yazar. Bu aşamada Türk öğrenciler, her bir Suriyeli öğrenciye yazma konusunda yardımcı olur.
- Yazma işlemi bitince öğrenciler post-itleri oyun listesi şablonuna asar.
- Hep birlikte, geçmişteki ve şimdiki oyunların benzerliklerini ve farklılıklarını listeleri inceleyerek tespit ederler.
- Daha sonra öğrenciler kendi yazdıkları oyunlar dışında en çok ilgilerini çeken oyunun adını söyler.
- Adı söylenen oyunu yazmış olan öğrenci oyunla ilgili sınıfa kısa bilgiler verir.

- (Varsa) Öğrencilerin örnekleri arasında yer almayan “Üçtaş, mendil oyunu, , yerden yüksek, ip atlama, körebe, yağ satarım bal satarım, aç kapıyı bezirgan başı, saklambaç..” gibi oyunların her biriyle ilgili öğretmen, kısa bilgiler verir.

Sonuç:

- Öğrencilere, (evet/hayır) şeklinde yanıtlamaları için şu sorular yöneltilir:
Daha önce farklı kültürden olan arkadaşlarınıza bir oyun öğrettiniz mi? Ya da ondan bir oyun öğrendiniz mi?
Daha önce farklı kültürden arkadaşınla birlikte oyun oynadın mı?
- Her öğrenci soruları yanıtladıktan sonra öğretmen şunları söyler:
Kendi kültürünüzden farklı olan arkadaşlarınızın oynadığı ve sizin bilmediğiniz oyunları öğrenmek ve onlarla birlikte bu oyunları oynamak ister misiniz?
- Öğrenciler, teneffüste birlikte oynamaları/birbirlerine oyun öğretmeleri için heterojen gruplara ayrılır.
- (ödev) Teneffüste arkadaşlarıyla nasıl oyun oynadıklarını yazmaları ve/veya resmini çizmeleri istenir.
- Etkinlikten bir gün sonra ödevlerle ilgili dönütler alınacaktır. Öğrenciler yaptıkları ödevlerin resmini çekip öğretmenle paylaşacaktır.

Ek Ç'nin devamı

Oyun Listesi Şablonu

GEÇMİŞTE OYNANAN OYUNLAR NELER?					
OYUN ADI	KİMLERLE OYNANIRDI?	NEREDE OYNANIRDI?	OYUNCAKLAR NELERDİ?	OYUNCAKLARIN MALZEMESİ?	OYUNCAKLARIN TEMİN YERİ?
SENİN OYNADIĞIN OYUNLAR NELER?					
OYUN ADI	KİMLERLE OYNUYORSUN?	NEREDE OYNUYORSUN?	OYUNCAKLAR NELER?	OYUNCAKLARIN MALZEMESİ	OYUNCAKLARIN TEMİN YERİ

Ek Ç'nin devamı

Çalışma Kağıtları



Aile büyüklerinden
birine aşağıdaki
soruları sor.

Çocukluğunda en
çok hangi oyunu
oynardın?

Bu oyunu kimlerle ve
nerede oynardınız?

Çocukken oyunlarda
kullandığın
oyuncakları nereden
temin ederdiniz?

Bu oyuncaklar hangi
malzemelerden
olurdu?

Ek Ç'nin devamı



Şimdi senin
oynadığın oyunları
merak ediyorum.

En çok oynadığın oyunun adı ne?

Bu oyunu kimlerle ve nerede oynarsın?

Oyunlarda kullandığın oyuncakları nereden temin edersin?

Bu oyuncaklar hangi malzemelerden olur?



Ek 'nin devamı

Kukla Yapımı İçin Tarek Karakterinin Görseli



EK-D: Üçüncü Haftanın Etkinlik Planı- “Farklı Kültürleri Tanıyalım”

3-Farklı Kültürleri Tanıyalım	
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>Sosyal Bilgiler Dersi Program Kazanımları</p> <p>Öğrenme Alanı: Küresel Bağlantılar</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. <p><i>Görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulur.</i></p>
Amaç-Kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı kültürleri tanıma • Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme • Kendi kültürünü tanıma ve tanıtma • Görev ve sorumluluklarını yerine getirme
Araç-gereçler	Sunum slaytı-(Araştırmacı hazırladı- Ek4), ip yumağı
Yöntem-Teknik	İnsan ağı, doğaçlama, soru-cevap
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen elinde bir iplik yumağı ile sınıfa girer ve öğrencilerden çember olmasını ister. Ardından yönergeleri açıklar (İpin bir ucu tutulur, yumak öğrencilerden birine verilir. Öğrencilere kendi yörelerine ait bir yemekten ve doğdukları şehirden kısaca bahsedecekleri söylenir. Konuşmasını tamamlayan öğrenciye, iplik topunu gruptaki başka bir kişiye iletmesi söylenir. Topu teslim eden öğrenci aynı zamanda diğer öğrenciye, onun kültürü hakkında (varsa) neyi merak ettiğini sormalıdır). Süreç, bütün öğrenciler konuşana kadar devam eder. 2. Öğrenciler arasındaki kültürel benzerlikler olduğunu vurgulamak için, daha sonra başlangıç ipliği çekilir ve o esnada herkesin eli hareket etmelidir. 	

Geliştirme:

Bunun için:

1. Öğretmen önceden hazırladığı “Ortak Kültürel Öğelerimiz” konusunu sunu üzerinden kısaca anlatır (5 dakika).

Not: Sunuda Suriye ve Türkiye'deki kültürel öğelerini içeren görsellere karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Bir sonraki doğaçlama aşaması sofrta kültürü konusu üzerinden yapılacağı için, zorunlu göç mağduru çocukların yöresel yemekler(Halep köftesi, döner, baklava, şıhıl mahşi, kibbe mabrume, şam tatlısı, humus vb.) ve Türk yemeklerine ait görseller sunuda yer almaktadır.

Öğretmene not: Öğretmen, bir dijital medya platformunda yer alan yazılı/görsel materyalleri inceler. Etkinlik esnasında öğrencilerle sohbet ederken, buradaki içeriklerden yararlanarak öğrencilerin dikkatini çekecek örnekler verebilir. (bk: <https://yemek.com/farkli-ulkelerdeki-sofra-kulturu/>)

2. Sınıf homojen iki gruba ayrılır. Zorunlu göç mağduru öğrenciler bir grupta Türk öğrenciler diğer grupta yer alır.
 - a. Öğrencilere iki grubun kendi sofrta kültürlerini doğaçlama şeklinde canlandıracakları söylenir.
 - b. Bunun yaparken öğrenciler ev sahibi (anne, baba, çocuklar, vb.) ve misafir olacaklardır. Bunun için öğrencilerden birbirlerinin evlerine misafir olarak gideceklerini varsayarak içlerinden geldiği gibi konuşmaları ve davranmaları istenir.

Not: Rol oynamadaki gruplar homojen olacaktır. Grupların homojen olmasındaki amaç, öğrencilerin kültürlerini kendi bakış açlarına göre birincil kaynaktan canlandırmalarını sağlamaktır.

Sonuç: Değerlendirme aşamasında öğrenciler aşağıdaki soruları cevaplar. Bu aşamada zorunlu göç mağduru çocukların ve Türk öğrencilerin kültürel öğelerinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır:

1. Farklı ülkelere ait kültürel öğelerden en çok hangisi ilgilini çekti?
2. İki kültür arasındaki hangi farklı öğeler dikkatini çekti?
3. Sence iki kültürün öğeleri arasında benzerlikler var mı? Bunlar nelerdir?
4. İki kültürün öğeleri arasında farklılıkların olması senin için ne anlam ifade ediyor?
5. İki kültürün öğeleri arasında benzerliklerin olması senin için ne anlam ifade ediyor?

Ek D'nin devamı**Ortak Kültürel Öğelerimiz Sunusu**

EK-E: Dördüncü Haftanın Etkinlik Planı- “Zaman Makinesi”

4-Zaman Makinesi	
Kazanımlar ve Açıklamaları	Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.
Amaç-kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Aile birliğine önem verme • Zaman ve kronolojiyi algılama • Kendisinden farklı kültüre sahip insanları tanımaya açık olma • Farklı kültürlerin de var olduğunu ve bunların değerli olduğunu bilme.
Araç-gereçler	Öğretmene ait anısı olan bir fotoğraf, renkli kartondan hazırlanmış kronoloji oku, bant, hoparlör ve (öğrencilerin getirecekleri materyaller: fotoğraf, mektup, kart postal, eşarp, baston, şapka vb.),etkinlik kağıdı (Ek 5-Araştırmacı hazırladı)
Yöntem-teknik	Drama
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
Giriş: <div style="text-align: center;">Isınma</div> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen, elinde kendine ait (eski yıllar) bir fotoğraf ile sınıfa girer. Bu fotoğrafı kısaca anlatır. • Öğrenciler çember şeklinde dizilir. • Öğretmen, “Yaşlı-genç, büyük-küçük, anne-baba-çocuk” kelimelerini sembolize eden; beden dili kullanarak oluşturacak duruşları tanıtır. • Öğrenciler müzik eşliğinde sınıfta sosyal mesafeye dikkat ederek serbest bir şekilde dolaşır. Bir süre sonra öğretmen, “Yaşlı-genç, büyük-küçük, anne-baba- 	

“çocuk” kelimelerinden birini komut olarak verir. O andan itibaren öğrenciler verilen komuta uygun beden dilini kullanarak yürümeye devam eder.

- Öğretmen müziği durduğu an, öğrenciler hareket etmeden buldukları yerde durur.
- Kelimelerin hepsi için aynı döngü tekrarlanır.

Gelişme:

Not: Bu etkinlik uygulanmadan bir gün önce öğrencilerden anne, baba ve aile büyükleriyle ilgili varsa (kültürlerini yansıtan: düğün, bayram, kutlama vb.) fotoğraf, mektup, kart postal ve benzeri materyaller getirmeleri istenir. Ayrıca seçtikleri bir aile büyüğüne “Sen benim yaşlarımdayken bir günün nasıl geçirdi? Neler yapardın?”, “Şimdi bir günün nasıl geçiyor? Neler yapıyorsun?” sorularını sormaları ve cevapları not etmeleri istenir.

Canlandırma

- Ailenin ne olduğu, insanların ailelerinin bir parçası olduğu, her ailenin bir kültürü olduğu, bu kültürü öğrenebileceğimiz insanların kimler olabileceği sohbet havasında konuşulur.
- Sınıf 4 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Her grup kendi arasında bir kişinin görüşme notlarını veya fotoğrafını seçer. [Öğretmen, zorunlu göç mağduru çocukların görüşmelerinin de seçilip seçilmediğinden emin olmak için gruplar arasında dolaşır. Adil seçimler yapılmasını teşvik eder.]
- Her bir grup, seçilen görüşme notlarını veya fotoğrafı geçmiş ve şimdiyi dikkate alarak canlandıracaktır. Geçmiş ve şimdi arasındaki geçişi de hayali bir zaman makinesine girerek yapacakları söylenir.
- Canlandırmalarda her grup üyesi anne, baba, çocuk ve yaşlı rollerinden birini üstlenir. Ayrıca, öğrencilerin yanlarında getirdikleri; aile büyüklerine ait olan baston, eşarp, fotoğraf, mektup, yazma gibi materyaller de canlandırma esnasında kullanılır.

Sonuç:

- Canlandırılan hikâyelerdeki benzerlikler nelerdir? En çok hangi benzerlik ilginizi çekti?
- Canlandırılan hikâyelerdeki farklılıklar nelerdir? En çok hangi farklılık ilginizi çekti?
- Yukarıdaki sorular sorulduktan sonra öğretmen daha öncesinde renkli kartonlardan hazırlamış olduğu kronoloji okunu duvara asar.
- Öğrenciler aile büyüklerine ait olan yazılı materyalleri veya fotoğrafları zamana dikkat ederek burada sergiler.

Ek E'nin devamı

Öğrencinin adı-soyadı:-----.



ETKİNLİK KÂĞIDI

Yaşlı bir aile büyüğün (anne, baba, dede, nine gibi) ile görüş ☺ Ona aşağıdaki 2 soruyu sor. Soruların yanıtlarını kutucuklara yaz.

SORULAR

1-Sen benim yaşlarımdayken bir günün nasıl geçerdi? Neler yapardın?

2-Şimdi bir günün nasıl geçiyor? Neler



1. Sorunun yanıtını aşağıya yaz.

2. sorunun yanıtını aşağıya yaz.



**Okula gelirken yanına
şunları getir!**

**Ailene ait düğün, bayram,
kutlama gibi özel bir güne
ait bir fotoğraf getir.**

**Bu yoksa, aile büyüklerine
ait herhangi bir fotoğraf ya
da eşya da getirebilirsin.**

**Ayrıca, aile büyüklerine ait
bir eşya getir. Bu eşya
baston, şapka, eşarp,
tülbent, tesbih, kitap gibi
şeyler olabilir. Ayrıca
onlara bu eşyanın onlar
için ne anlam ifade ettiğini
de sor. Sana anlatsınlar.**



EK-F: Beşinci Haftanın Etkinlik Planı- “Misafir ve Ev Sahibi”

5-Misafir ve Ev Sahibi	
Kazanımlar ve Açıklamaları	Sosyal Bilgiler Dersi Program Kazanımları Öğrenme Alanı: Küresel Bağlantılar <ul style="list-style-type: none"> ○ SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.
Amaç-kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı kültürleri ve kültürel ipuçlarını tanıma • Farklı kültürleri tanımaya istekli olma • Duygu ve düşüncelerini ifade etme • Grup içinde kararlar alma ve bu kararları uygulama
Araç-gereçler	Fotoğraf makinesi (telefon kamerası), telefon usb kablosu, bilgisayar
Yöntem-Teknik	Umutlar-korkular-beklentiler, fotoğraf karesi
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş: Bu bölüm, öğrencilerin empati duygularını harekete geçirmek amacıyla kurgulanmıştır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler, 4-5 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Bir grup sözcüsü seçilir. 2. Gruplar kendi içinde, hiç tanımadıkları bir ülkeye gittiklerinde neler hissedeceklerini görüşürler (Görüşmede duygular ve düşünceler beklenti-umut-korkular özelinde olacaktır). <i>“Beklentim.... olurdu.”, “..... Umut ederdim.”, “.....olamasından korkardım”</i> gibi cümleler kurarlar. 3. Grup sözcüleri, cevaplarını harmanlayarak sınıfla paylaşır. 	

Geliştirme:

1. Grup üyeleri kendi aralarında fikir paylaşımı yaparak “Türk bir aileye misafir olan Suriyeli bir çocuk” ve “Suriyeli bir aileye misafir olan Türk çocuk” hakkında kısa iki yazı yazarlar.
2. Sonra gruplar hikâyelerini fotoğraf karesi ile canlandırır. Misafir ve ev sahibi aile arasındaki etkileşim, fotoğraf karesi tekniği ile gösterilir.

Sonuç: Ardından öğretmen usb kablosu ile fotoğrafları bilgisayara aktarır ve tahtaya yansıtır.

Fotoğraflar üzerinden sohbet edilir.

1. Fotoğrafta dikkatinizi çeken şeyler neler?
 - Misafirin ve ev sahiplerinin bakışları nasıl?
 - Misafir ve ev sahipleri hangi duyguları yansıtıyorlar? (mutlu, sakin, üzgün vb.)
2. İyi bir ev sahibi olmak için neler yapılmalı?
3. Tanımadığınız bir şehirde ya da ülkede yaşamamanın zorlukları sizce nelerdir?

EK-G: Altıncı Haftanın Etkinlik Planı- “İnsan Olmak”

6-İnsan Olmak	
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi</p> <p>Ünite: Hak, Özgürlük, Sorumluluk</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar. <i>İnsanın kendine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilir.</i>
Amaç-kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Kendinden farklı kültürdeki insanlara karşı görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etme • Arkadaşlarıyla yardımlaşma ve dayanışmaya dayalı bir iletişim geliştirmesi gerektiğini ifade etme
Araç-gereçler	Okuma metinleri
Yöntem-Teknik	Soru-cevap, beyin fırtınası
Süre	1 ders saati
SÜREÇ	
<p>Giriş: [Öğretmen, dersten önce araştırmacının hazırladığı olumlu hikâyeye zıt bir bağlama sahip kısa bir hikâyeye daha yazmalıdır.]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zıt bağlamdaki iki hikâyenin yer aldığı Word dosyası ekrana yansıtılır. Öğretmen, metni okur. 2. Ardından öğrencilerin örnekler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Bunun için öğrencilere şu sorular yöneltilir: <ol style="list-style-type: none"> a. Sizce hikâyedeki kişiler nasıl insanlardır? (yardımsever, anlayışlı, merhametli vb.) b. Sizce hikâyedeki kişiler nelere karşı sorumluluklarını yerine getirmişler/getirmemişlerdir? 	

c. Bu hikâyedeki karakterler siz olsaydınız nasıl hissederdiniz?

Gelişme:

Sınıf heterojen iki gruba ayrılır. Öğretmen, hikâye ile de bağlantı kurarak insan olma sorumlulukları ile ilgili olarak bir grubun doğruları diğer grubun yanlışları yazmasını ister:

1. Her bir öğrencinin cevabını yanlarındaki bir kâğıda ya da defterlerine yazması sağlanır (saçma ya da komik gözükse de tüm fikirlerin açığa çıkması sağlanmalıdır.)
2. Belli bir süre sonra fikir üretme aşamasına son verilir. Öğrenciler sırayla fikirlerini söyler/ekrana yazar.
3. Öğretmen fikirleri sınıflandırır (*İnsanın kendine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklar şeklinde*). Bu aşamada fikirlerin tartışılması ve ek fikirlerin üretilmesi mümkündür.
4. Ana konu ile ilgili oluşturulan liste tekrar gözden geçirilir ve her bir öğrencinin listeyi anlaması sağlanmalıdır. Ayrıca bu aşamada tekrar eden ve konu ile bağlantısı olmayan fikirler listeden çıkarılmalıdır.

Sonuç: Öğretmen:

- “Bizler, sınıf olarak bir aileyiz. Sınıfımızda, kendinize yakın hissettiğiniz veya kendinizden farklı olduğunu düşündüğünüz arkadaşlarınız olabilir. Çünkü her insan her aile farklıdır. Herkesin farklı özellikleri, düşünceleri ve değerleri olabilir. Hepimizin birbirine karşı sorumlulukları ve görevleri olduğunu az önce konuştuk. **Peki, sizce sizlerin sınıftaki arkadaşlarınıza (farklı kültürden) karşı ne tür sorumluluklarınız var?**” sorusunu öğrencilere yöneltir.
- Öğrencilerden, “İnsan olmanın sorumlulukları” ile ilgili bu hikâyeleri aileleriyle/arkadaşlarıyla paylaşmaları ve (varsa) yakın çevrelerinde yaşanmış benzer

iyi örnekleri öğrenmeleri istenir. Bu hikâyeleri daha sonra **sınıfta paylaşacakları**
şekilde not etmeleri söylenir.

Etkinlikten bir gün sonra ödevlerle ilgili dönütler alınacaktır. Öğrenciler yaptıkları ödevlerin resmini çekip öğretmenle paylaşacaktır.

Ek G'nin devamı

“İNSAN OLMAK” etkinliği- okuma metni



“Mahmud el Osman”

Türkiye'de geçtiğimiz senelerde Elazığ'ın Sivrice ilçesinde büyük bir deprem meydana geldi. Bu deprem anı pek çok insanı olumsuz etkiledi. İnsanlar birbirine yardım etmek için seferber oldu. Depremzedelerin yardımına koşanlardan biri de Mahmud...

Mahmud el Osman, depremden 2 yıl önce Suriye'nin Hama kentinden Hatay'a gelmiş. Üniversite eğitimi için Elazığ'a yerleşmiş. Deprem anını yaşayan Mahmud, yardım bekleyen bir çiftin hayatlarının kurtulmasına vesile olmuş.

O gün yaptığı davranışla insanlık görevini yerine getiren Mahmud el Osman'ın bu hikâyesi, insan olmanın sorumluluklarını bize tekrar hatırlatıyor.

EK-Ğ: Uygulanma Dışı Kalan Etkinlik- “Evdeki Televizyon”

7-Evdeki Televizyon	
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi</p> <p>Ünite: Uzlaş</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaş yolları arar. • <i>Uzlaş aramada sürecin (ortak dil, iletişim vb.) sonuçtan daha önemli olduğu vurgulanır.</i> • <i>Uzlaş sürecinde fikirlerin gerekçe ve kanıtlara dayalı olarak savunulması gereği üzerinde durulur.</i> • <i>Uzlaş sürecinde saygı, açık fikirlilik, sabırlı olma, güven, empati, iş birliği vb. önemine vurgu yapılır.</i>
Amaç-kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Duygu düşüncelerini gerekçelerle ifade etme • Sabırlı, saygılı, açık fikirli olma • Gerektiğinde fikirlerini değiştirebilme
Araç-gereçler	Kelime derleme, 6 şapka
Yöntem- Teknik	Kelime derleme, 6 şapkalı düşünme, öykü tamamlama
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş: ,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen öğrencilere, “Uzlaş sağlamak” ile ilgili olarak hangi kelimelerin ya da cümlelerin akıllarına geldiğini sorar. 2. Öğrenciler “Gerekçe, kanıt, iletişim, sabır, güven, empati, işbirliği, vb.” kelimeleri önerebilirler. 3. Öğretmen önerilen kelimelerden anlamlı olanları tahtaya yazar. 4. Bu önerileri, kazanımda belirtilen konuları vurgularken-açıklarken kullanır. 	

Gelişme:

1. “Evdeki Televizyon” adlı metin okunur. Öğrenciler metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplar:

- Ali ve ablası hangi konuda anlaşamamış?
- Anne, Ali ve ablasının anlaşamadığı konuyu çözüme kavuşturmak için ne teklif etmiş?
- Siz olsaydınız, annenizin bu teklifine ne derdiniz?
- Siz olsaydınız aile toplantısında fikirlerinizi savunurken nelere dikkat ederdiniz?
- Siz olsaydınız, aile toplantısında diğer aile üyelerinin fikirlerini dinlerken nelere dikkat ederdiniz?



EVDEKİ TELEVİZYON

Merhaba, benim adım Ali. Annem, babam, ablam, dedem ve babaannem ile küçük bir evde yaşıyoruz. Bir gün öğlen haberlerini izliyordum. Haberin konusu TV bağımlılığının aile ilişkilerine etkisiydi. Uzman bir psikolog bu konuyla ilgili şunları söylüyordu:

“Eskiden aile bireyleri bir masanın başında konuşur, muhabbet ederlerdi, birbirinin sıkıntılarını, sorunlarını dinlerlerdi. Ama şu anda eve girince bir an önce yemek yiyip televizyon veya bilgisayar başına geçmek gibi bir sıkıntı var. Bu durum büyüklerde de, çocuklarda da var... Eğer bu kopuş uzun yıllar devam ederse, bir zaman sonra aile bireyleri birlikte hiç bir şey yapamaz hale geliyorlar.”, *Uzman Psikolog Gülten Demirdöven*

Bu haberi dinledikten sonra, evdekilere anlattım. Onların da ilgisini çekti. Ben evimizdeki televizyonu kaldırmak istediğimi söyledim. Ablam benim fikrime katılmadığını söyledi. Annem “Evin içinde hep birlikte yaşıyoruz. Bu ev bizim ortak yaşam alanımız. Bu konuda tek başına karar vermek doğru olmaz. Hepimiz fikirlerimizi dile getirmeliyiz. Bunun için akşam yemeğinden sonra bir toplantı yapalım.” dedi

5. Öğrenciler soruları cevapladıktan sonra 6 şapkalı düşünme tekniği öğrencilere açıklanır.
6. Öğrencilere yukarıdaki metinle ilgili olarak “Evde televizyon olmalı mı olmamalı mı?” sorusu verilir.
7. Şapkalar öğrencilere dağıtılır. (Aşamalı olarak her öğrencinin katılımı sağlanacaktır)

AİLE ÜYESİ	ŞAPKA TÜRÜ	DÜŞÜNCE BİÇİMİ	CEVAP VERECEĞİ SORULAR

Ali	Siyah şapka	Kötümser/Tedbir	Televizyonun hayatımıza olumsuz etkileri nelerdir?
Abla	Kırmızı şapka	Duygusal/Kişisel	Evinde televizyonun olması ya da olmaması sana neler hissettirir?
Anne	Beyaz şapka	Tarafsız	Televizyonun hayatımıza etkisiyle ilgili ne tür bilgilere sahibiz?
Baba	Sarı şapka	İyimser	Televizyonun varlığı günlük hayatta bize ne gibi avantajlar sağlar?
Babaanne	Yeşil şapka	Yenilikçi/üretken	Televizyonun olumsuz etkilerini en aza indirmek ve avantajlarını artırmak için ne gibi öneriler getirilebilir?
Dede	Mavi şapka	Serinkanlı/Analizci	Durumu nasıl özetleriz? Şimdi ne yapmalıyız?

8. Öğrenciler, altı şapkalı düşünme tekniği ile canlandırma yapar. Böylece aynı konu üzerinde farklı bakış açılarının var olabileceğini ve görüşlerini açıklarken çok boyutlu düşünüp gerekçelerini sunmaları gerektiğini kabul etmeleri sağlanır.

Sonuç:

Öğrenciler 2 kişilik gruplara ayrılır.

Grupların metni uzlaşının sağlandığı ve sağlanmadığı iki senaryo üzerinden kısaca tamamlamaları istenir.

Her grup 2 metin hazırlar. İsteyen gruplar yazılarını sınıfla paylaşır.

EK-H: Uygulanma Dışı Kalan Etkinlik- “Rengârenk Kurallar”

8-Rengârenk Kurallar	
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>İnsan Hakları ve Yurttaşlık</p> <p>Ünite adı: Kurallar</p> <p>Y.4.5.3. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunlara değinilir. • Kurallara uyulmadığında uygulanacak yaptırımların önemine değinilir. • Birey, toplum, devlet ilişkisinin kurallarla düzenlendiğine ve bunun hukukun üstünlüğü ile olan ilişkisine değinilir.
Amaç-kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı kültürden insanlarla iletişim kurabilme • Farklı kültürden insanlarla birlikte hareket edebilme • Farklı kültürden insanlarla ortak kararlar alabilme
Araç-gereçler	XXX
Yöntem-teknik	Röportaj, az bilinen bilgiler, fotoğraf karesi
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş:</p> <p>Öğrenciler ikiyeşerli gruplara ayrılır. Her öğrenci eşleştiği kişi ile belirli bir süre için aşağıdaki soruları içeren röportaj yapar. Ardından, her bir öğrenci görüştüğü kişiyi sorduğu sorulara aldığı yanıtlar üzerinden sınıfa tanıtır. Sorular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oynamaktan en çok hoşlandığın oyun nedir? • Bu oyunun kuralını değiştirmek ister miydin? Nasıl? • En çok sevdiğin sınıf kuralı nedir? • Sınıfça uyulması için hangi kuralı getirmek isterdin? 	
Gelişme:	

- “Tıpkı oynadığınız oyunlarda ya da sınıf içinde kurallara ihtiyaç duyulduğu gibi, toplumlar yaşamlarında kurallara ihtiyaç duyarlar. Günlük yaşamımızda uymamız gereken pek çok kural vardır.” denilir ve yazılı ve yazısız kurallardan bahsedilir.
- Öğretmen, toplumların kültürüyle daha çok ilişkili olan yazısız kurallara 1 tane örnek verir:
Örneğin; Türkiye’de komşun kapına gelip sana bir tabakta yiyecek ikram ettiğinde, o tabak boş verilmez. Evin içine ayakkabı ile girilmesi hoş karşılanmaz. Genellikle, kendinden yaşça büyük birine akrabası olmasa bile “abi, abla, amca, dede” şeklinde seslenilir.
- Öğrenciler ikiyeşerli gruplarına tekrar döner. Bu sefer öğrencilerden, kendi kültürlerine ait az bilinen birer kuralı birbirlerine tanıtmaları istenir. Ardından her bir öğrenci karşısındaki kişiden öğreğiği kuralı sınıfla paylaşır.

Sonuç:

- Her bir öğrenci, farklı kültürde dikkatini en çok çeken kuralı söyler.
- En çok söylenen 2 kural tahtaya yazılır.
- Sınıf heterojen 3-4 kişilik gruplara ayrılır.
- Seçilen kurallar fotoğraf karesi ile canlandırılır.

EK-I: Araştırmacının Uyguladığı Etkinlik-“Hikayeyi Tamamlayalım”

Etkinlik adı	HİKÂYİYİ TAMAMLAYALIM
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>İnsan Hakları Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersi</p> <p>Ünite: Birlikte Yaşama</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Y.4.6.1. Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir. <p><i>Haymatlos ve zorunlu göç mağduru kavramları öğrenci seviyesine uygun şekilde açıklanır.</i></p> <p><i>Yurdun sadece bir mekân olmadığına; yaşayış biçimi, ortak değerler ve kültür ile anlam bulduğuna vurgu yapılır.</i></p>
Amaç ve Kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • “Zorunlu göç mağduruluk” özelinde empati becerisini geliştirme • Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
Araç-gereçler	<p>**Francesca Sanna (2016). Yolculuk. Taze Kitap Yayıncılık</p> <p>Projeksiyon ve bilgisayar</p>
Yöntem-Teknik	Etkileşimli okuma
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş: Öğretmen, etkileşimli okumaya başlamadan önce, kitabın sayfalarını ekrana yansıtır (Öğretmenin etkinlik gününden önce, seçtiği kitabın sayfalarını taratmış olması gerekmektedir. Bu sayede kitap ve kitaptaki görseller bütün öğrencilerin görebileceği şekilde etkinlik esnasında projeksiyon aracılığıyla ekrana yansıtılabilecektir.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen öğrencilere “Yolculuk kelimesi denince aklınıza ilk olarak ne geliyor?” diye sorar. • Yanıtları dinledikten sonra “Bugün sizlerle bir kitap okuma etkinliği yapacağız” der ve kitabın kapak sayfasını açar ve öğrencilere “Kitabın adı yolculuk. Peki, sizce bu kitaptaki yolculuk neyle ilgili olabilir?” sorusunu yöneltir. Her bir öğrencinin yanıtı dinlenir. 	

Geliştirme:

- Sayfa 1-2: Önce sayfa okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur
 - Kitaptaki karakter “Hayatımız sonsuza dek değişti” derken neyi kastediyor olabilir? Sizce ne oldu da hayatları değişti?
- Sayfa 3-4: Önce sayfa okunur. Ardından öğrencilere şu soru sorulur
 - Sizce resimdeki insanlar neler hissediyordur?
 - Peki, sizce hikâyeye nasıl devam edecek?
- Sayfa 5-6-7-8-9-10: Önce sayfalar okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur
 - Komşusu anneye insanların başka bir ülkeye kaçmaya çalıştıklarını söylüyor. Peki, sizce bu insanlar nasıl bir yere kaçıyorlar?
- Sayfa 11-12: Önce sayfalar okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur
 - Sizce, anne ve çocukları da o yere gidecekler mi?
- Sayfa 13-14: Önce sayfalar okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur
 - Sizce, anne ve çocukları yolculuk esnasında neler yaşayacak? Bu yolculuk onlar için güvenli mi olacak?
- Sayfa 15-....-30: Önce sayfalar okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur
 - Sizce bu kocaman denizi nasıl geçecekler?
- Sayfa 31-....-36: Önce sayfalar okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur
 - Sizce yolculukları burada bitti mi? Varmak istedikleri yerdeler mi?
- Sayfa 37-38: Önce soru sorulur. Ardından sayfa okunur.
 - Bu aracın adı ne? (tren)
 - Siz hiç trenle seyahat ettiniz mi?
- 39-40: Önce sayfa okunur. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur ve düşünceleri için süre verilir.
 - Siz olsaydınız bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız?

Sonuç:

- Öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla eşleşir

- Eşler, son soruyla ilgili yanıtlarını birbirleriyle paylaşıp hikayeye ortak bir son belirlerler .
- Gönüllü olan eşler, düşüncelerini sınıfla paylaşır.
- Bütün öğrenciler duygu ve düşüncelerini paylaştıktan sonra öğretmen zorunlu göç mağduru kavramına vurgu yaparak *Yurdun sadece bir mekân olmadığına; yaşayış biçimi, ortak değerler ve kültür ile anlam bulduğuna vurgu yapar.*

EK-İ: Araştırmacının Uyguladığı Etkinlik-“Yolculuk”

Etkinlik adı	“YOLCULUK”
Kazanımlar ve Açıklamaları	<p>İnsan Hakları Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersi</p> <p>Ünite: Birlikte Yaşama</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Y.4.6.1. Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir. <p><i>Haymatlos ve zorunlu göç mağduru kavramları öğrenci seviyesine uygun şekilde açıklanır.</i></p> <p><i>Yurdun sadece bir mekân olmadığına; yaşayış biçimi, ortak değerler ve kültür ile anlam bulduğuna vurgu yapılır.</i></p>
Amaç ve Kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • “Zorunlu göç mağduruluk” özelinde empati becerisini geliştirme • Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
Araç-gereçler	<p>**Francesca Sanna (2016). Yolculuk. Taze Kitap Yayıncılık</p> <p>Projeksiyon ve bilgisayar</p>
Yöntem- Teknik	Konuşma Halkası
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş: Öğretmen, etkileşimli okumaya başlamadan önce, kitabın sayfalarını ekrana yansıtır (Öğretmenin etkinlik gününden önce, seçtiği kitabın sayfalarını taratmış olması gerekmektedir. Bu sayede kitap ve kitaptaki görseller bütün öğrencilerin görebileceği şekilde etkinlik esnasında projeksiyon aracılığıyla ekrana yansıtılabilecektir.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen öğrencilere “Yolculuk kelimesi denince aklınıza ilk olarak ne geliyor?” diye sorar. 2. Yanıtları dinledikten sonra “Bugün sizlerle bir kitap okuma etkinliği yapacağız” der ve kitabın kapak sayfasını açar ve öğrencilere “Kitabın adı yolculuk. Peki, sizce bu kitaptaki yolculuk neyle ilgili olabilir?” sorusunu yöneltir. Her bir öğrencinin yanıtı dinlenir. 	

3. Ardından kitabın sayfaları okunur.

Geliştirme

[Öğretmene not: Bu teknikte konuşma sırasını belirten bir cisim belirlenir. Bu cisim süreç boyunca sırayla elden ele dolaştırılır. Konuşmak istemeyen “pas” diyebilir. Her bir soru için bir tur yapılır. Tur bitmeden diğer soruya geçilmez.]

1. Öğrencilerin geniş bir daire şeklinde oturabilecekleri halka şeklinde oturma düzeni oluşturulur.
2. Etkinlik sırasında uyulması gereken kurallar tahtaya yazılır ve okunur. Kurallar:
 - a. Arkadaşlarının yüzüne bakarak konuş.
 - b. Konuşan kişiyi sessizce dinle.
 - c. Konuşmak istemezsen “pas” de.
 - d. Konuştuktan sonra elindeki nesneyi diğer arkadaşına ver.
3. Öğrenciler halka şeklinde oturur.
4. Öğretmen, konuşma sırasını belirleyen cismi öğrenciye verir ve konuşmayı başlatır.
5. Her bir turda bir soru yöneltilir:
 - a. 1.tur sorusu “Sizce anne ve çocuklar, yaşadıkları yeri terk etmek zorunda oldukları için neler hissetmişlerdir?”
 - b. 2. Tur sorusu “Buna benzeyen bir durum yaşadınız mı? Neler hissettiniz?”
 - c. 3. Tur sorusu “Siz olsaydınız hikâyeye nasıl bir son yazardınız?”
6. En son tüm sorular sorulduğunda ve konuşma sırasını belirleyen cisim öğretmene geldiğinde o da görüşlerini ve duygularını belirtir. Hemen sonra hedefleri doğrultusunda konuşulanları özetler.

Sonuç: Bütün öğrenciler duygu ve düşüncelerini paylaştıktan sonra öğretmen zorunlu göç mağduru kavramlarını tekrar özetleyerek *Yurdun sadece bir mekân olmadığına; yaşayış biçimi, ortak değerler ve kültür ile anlam bulduğuna vurgu yapar.*

EK-J: Araştırmacının Uyguladığı Etkinlik-“Düşün Eşleş Paylaş”

Etkinlik adı	DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ
Amaç ve Kapsam	<ul style="list-style-type: none"> • “Zorunlu göç mağduruluk” özelinde empati becerisini geliştirme • Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
Araç-gereçler	Çalışma kâğıdı
Yöntem-Teknik	Düşün-eşleş-paylaş
SÜRE	1 ders saati
Eğitim Durumları	
<p>Giriş: Öğretmen, bir önceki derste yaptıkları kitap okuma etkinliğini hatırlatır. Bu etkinliğin, önceki dersin devamı niteliğinde olduğunu vurgular. Öğretmen öğrencilere şunları söyler: “Bir önceki ders birlikte “Yolculuk” isimli kitabı okuduk. Bu kitapta, bir ana kahramanımız vardı. O kahraman, ailesiyle birlikte savaştan kaçıp farklı bir ülkeye göç ediyordu. Size, kitaptaki kahramanla ilgili iki tane soru soracağım. Yapacağımız etkinlikte bu soruların yanıtlarını arayacağız.”</p>	
<p>Geliştirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler, kâğıtları inceler. • O esnada öğretmen: <ul style="list-style-type: none"> Şimdi şunu hayal edin. Hikâyedeki kahraman, göç ettiği ülkede bir okula başlıyor. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sizce, kahramanımız, sınıfında/okulda ne tür zorluklar yaşar? ○ Sizce bu zorlukları aşması için arkadaşları ona nasıl destek olmalıdır? • (Düşün). Öğrenciler bireysel olarak düşündükleri yanıtları yazarlar. • (Eşleş). Ardından yanlarındaki arkadaşlarıyla eşleşip fikir alışverişinde bulunurlar. Ortak yanıtlarını yazarlar. • Öğretmen grup etkileşimlerine rehberlik etmek için sınıfta sessizce dolaşır. • (Paylaş). Eşler, diğer bir eşli grupta bir araya gelir. Yine fikir alışverişinde bulunurlar. Aralarından seçtikleri bir kişi en önemli buldukları yanıtları yazar. 	

Sonuç:

- Gruplar, kendi aralarında bir sözcü belirler.
- Grup sözcüleri, ulaştıkları kesin sonuçları sınıfla paylaşır.

Ek J'nin devamı

Çalışma Kağıdı

Ad-soyad:.....

Bir önceki ders birlikte “Yolculuk” isimli kitabı okuduk. Bu kitapta, bir ana kahramanımız vardı. O kahraman, ailesiyle birlikte savaştan kaçıp farklı bir ülkeye göç ediyordu. Şimdi şunu hayal edin: Hikâyedeki kahraman, göç ettiği ülkede bir okula başlıyor...

DÜŞÜN

Tek başına soruları düşün. Sana göre doğru olan yanıtları, soruların altındaki boşluklara yaz.

Soru 1) Sizce, bu kahramanımız, sınıfında/okulda ne tür zorluklar yaşar?	Soru 2) Sizce bu zorlukları aşması için arkadaşları ona nasıl destek olmalıdır?
YANIT:	YANIT:

EŞLEŞ

Yanındaki arkadaşınla eşleş. Yukarıya yazdığın yanıtları onunla paylaş. O da kendi yanıtlarını seninle paylaşacak. Fikir alışverişinden sonra, benzer olan yanıtlarınızı aşağıya yaz.

Soru 1) Sizce, bu kahramanımız, sınıfında/okulda ne tür zorluklar yaşar?	Soru 2) Sizce bu zorlukları aşması için arkadaşları ona nasıl destek olmalıdır?
YANIT:	YANIT:

PAYLAŞ

Eşleştigin arkadaşınla birlikte, istediğin bir grubun yanına git. Artık 4 kişilik bir grupsunuz. Yukarıda yazdığınız düşüncelerinizi birbirinizle paylaşın. Onlar da sizinle kendi yazdıklarını paylaşacak. Grup olarak en önemli gördüğünüz yanıtları işaretleyin. Aranızdan bir kişi seçin. O kişi işaretlediğiniz en önemli yanıtları aşağıya yazsın.

Soru 1) Sizce, bu kahramanımız, sınıfında/okulda ne tür zorluklar yaşar?	Soru 2) Sizce bu zorlukları aşması için arkadaşları ona nasıl destek olmalıdır?
YANIT:	YANIT:

EK-K: Yeterlik Algıları ve İhtiyaçları Görüşme Formu**Bakış açısı**

PQ: Mesleki kıdeminiz nedir?

PQ: Zorunlu göç mağduru öğrencileriniz dışında, dezavantaja sahip (engelliler, düşük gelirli, azınlıklar, kız çocukları vb.) ya da farklı kültürel özelliklere sahip öğrenci gruplarıyla çalışma geçmişiniz nedir?

PQ: Kültürel farklılıklara ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilere öğretmek konusundaki kişisel felsefenizi nasıl tanımlarsınız?

PQ: Bir öğretmen olarak, öğretim ortamındaki yaşantılarınız özelinde, kendinizi değerlendirdiğiniz zaman, belirttiğiniz kişisel felsefenizle örtüşen öğretmen profiline ne kadar yakın ya da uzak olduğunuzu düşünüyorsunuz?

ATQ: Kişisel felsefenizde tanımladığınız öğretmen profiliyle var olan özelliklerinizi karşılaştırdığınız zaman, bunlar arasında fark olmasının/olmamasının nedenleri neler olabilir?

Alan bilgisi

MQ: Dezavantajlı öğrenciler özelindeki alan bilginiz (etkili iletişim, işbirliği, ölçme-değerlendirme, travma sonrası stres bozukluğu ve öğretim ortamına yansımaları vb.), kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri yürütmenizde herhangi bir engel teşkil ediyor mu?

[Cevap 'Evet' ise, aşağıdaki sorulara geçilir.]

PQ: Bu engel(ler)i anektodik örneklerle açıklar mısınız?

ATQ: Sizce bu engeller hangi sebeplerden kaynaklanmaktadır?

[Cevap 'Hayır' ise, aşağıdaki sorulara geçilir.]

ATQ: Sınıf ortamında yürüttüğünüz öğretimsel süreçlerde, alan bilginizle ilgili bir sorun oluştuğunda, sizce bu sorunun kaynakları neler olabilir?

PQ: Bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterliklerden farklı olarak, zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu kapsayıcı sınıf ortamlarıyla ilgili olmak şartıyla, ne tür özel bilgilere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?

PQ: Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri yürütme konusunda daha etkili olabilmek için ne tür ek bilgilere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?

Pedagojik bilgi ve beceri

MQ: İzlediğiniz müfredatı öğretim ortamına taşıırken, öğrencilerinizin kültürler arası becerilerini geliştirmek (öğrenciler arası iletişimi geliştirmek ve etkileşimi artırmak) konusunda herhangi bir yol izliyor musunuz? Açıklayınız.

SQ: Zorunlu göç mağduru öğrencilerinizi öğretim sürecine dâhil etmek/etkin katılımlarını sağlamak için izlediğiniz bir yol var mı? Açıklayınız.

PQ: Belirttiğiniz bu yaklaşımları kullanırken herhangi bir zorlukla/engelle karşılaşılıyor musunuz? (Evet, ise, karşılaştığınız engelleri anektodik örneklerle açıklar mısınız?)

ATQ: (Hayır ise) Sizce engel yaşamamanızın / (Evet ise) belirttiğiniz engellerin sebepleri neler olabilir? Lütfen örneklerle açıklayınız.

PQ: Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri yürütme konusunda daha etkili olabilmek için ne tür ek becerilere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?

Tutum (duygu ve inanç ve davranış)

MQ: Zorunlu göç mağduru çocukların bulunduğu sınıflarda görev almaya başladığınızda, neler hissetmişsiniz?

PQ: Bir öğretmen olarak, zorunlu göç mağduru çocuklarla empati kurma ve onlarla ilgili yüksek beklentilere sahip olma konusundaki düşüncelerinizi anektodik örneklerle açıklar mısınız?

PQ: Zorunlu göç mağduru öğrencilerinizin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek sizin için ne anlam ifade ediyor? Başka bir deyişle, göç mağduru öğrencilerinizin sosyal-duygusal

gelişimlerini (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri, sorumlu karar alma) desteklemek için izlediğiniz bir yol var mı? (Anektodik örneklerle açıklayınız)

PQ: Zorunlu göç mağduru öğrencilerinizle ilgili olarak, eğitimde aile katılımını sağlamak sizin için ne anlam ifade ediyor? Başka bir deyişle, zorunlu göç mağduru çocukların ailelerinin katılımlarını desteklemek için izlediğiniz bir yol var mı? (Anektodik örneklerle ve gerekçelerinizle açıklayınız)

EK-L: Özne Bilgiler Görüşme Formu

1. bölüm: kişisel bilgiler

3. Yaşınız ve mesleki kıdeminiz nedir?
4. Yaşamınız boyunca bulunduğunuz bölgeleri kıyasladığınızda, diğerlerine göre en uzun süreyle kaldığınız coğrafi bölge nedir?
5. Hiç yurt dışında bulundunuz mu? Cevabınız evet ise amaç ve süreyi belirtiniz.
6. Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşınız var mı?
7. Ne kadar zamandır sınıfınızda zorunlu göç mağduru / göçmen öğrencileriniz var veya zorunlu göç mağduru öğrencilere eğitim veriyorsunuz?

2. bölüm: öz değerlendirme

1. Öğretim ortamlarınızda zorunlu göç mağduru öğrenciler bulunmadan önce zorunlu göç mağdurularla ilgili bilgi seviyeniz neydi? Bu bilgilerle en çok hangi boyutlarda karşılaştınız?
2. Sizce, yukarıda ifade ettiğiniz kaynaklardan edindiğiniz bilgiler zorunlu göç mağdurulara bakış açınızı ve/veya tutumunuzu nasıl etkilemiş olabilir?
3. Bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda mesleki bilginizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
4. Bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda mesleki becerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
5. Bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda tutumlarınızın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
6. Bir öğretmen olarak, zorunlu göç mağduru çocukların olduğu eğitim ortamlarında öğretim konusunda mesleki yeterliklerinizi geliştirmek için bilinçli bir çaba gösterdiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?

7. Zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmayı gönüllü olarak tercih eder miydiniz? Niçin?
 8. Pratikte, diğer bir ifade ile öğrencilerinizle olan iletişiminizde ve sınıf içi uygulamalarınızda kendinizi nasıl bir öğretmen olarak görüyorsunuz? Açıklayınız.
 9. Teoride, diğer bir ifade ile var olan sınıf içi uygulamalarınızdan bağımsız olarak düşündüğünüzde, nasıl bir öğretmen olmak isterdiniz? Açıklayınız.
 10. Sizce, zorunlu göç mağduru çocukların de içinde bulunduğu kültürel farklılıkları içeren sınıflarda öğretmenler, öğretimsel hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerine karşı nasıl bir tutum sergilemelidir? Niçin?
3. bölüm: bakış açısı
1. Öğretmenlik mesleğini seçme sebebiniz nedir?
 2. Sizce, bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmanın avantajları nelerdir?
 3. Sizce, bir öğretmen olarak zorunlu göç mağduru çocukların içinde bulunduğu sınıflarda görev yapmanın dezavantajları neler olabilir?
 4. Sizce zorunlu göç mağduru çocukların de içinde bulunduğu kültürel farklılıkları içeren sınıflarda, iyi bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellik nedir?
 5. Sizce, İyi bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken rol ve sorumluluklar neler olmalı?
 6. Sınıfında zorunlu göç mağduru/göçmen öğrencilerin bulunması, sizce bir öğretmene ek olarak hangi sorumluluklar ve roller yükler?

EK-M: Mesleki Başarı Yüklemeleri Görüşme Formu

MQ: Sınıfınızdaki öğrenci çeşitliliğini (kültürel ve bireysel özellikler) dikkate alarak kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri tasarlama ve yürütme konusunda kendinizi ne derece yetkin/başarılı hissediyorsunuz? (1-5 arası puanlayın)

SQ: Başarılı/Yetkin ve daha az başarılı/yetkin hissettiğiniz yönleriniz nelerdir?

(Başarısızlık atıflarıyla ilgili olarak aşağıdaki sorular sorulur)

PQ: Sizce, ifade ettiğiniz hususlarda daha az başarılı olmanızın sebepleri neler olabilir? Böyle düşünmenize neden olan olayları anektodik örneklerle açıklar mısınız?

SQ: Sizce, belirttiğiniz bu sebeplerden hangileri kendinizle ilgili ve/veya kendiniz dışındaki hangi faktörlerle ilgili olarak gelişmiştir? (DENETİM ODAĞI)

SQ: Bu faktörlerden hangilerinin sizin kontrolünüz dışında hangilerinin kontrolünüz dâhilinde geliştiğini düşünüyorsunuz? (KONTROL)

SQ: Bu faktörlerden hangilerinin sürekli/kalıcı hangilerinin geçici olduğunu düşünüyorsunuz? (SÜREKLİLİK)

ATQ: Yukarıda bahsettiğiniz sebepler, öğretim süreçlerinizde kapsayıcı kültürel değerlere duyarlılığı benimsemenize nasıl etki ediyor? Açıklar mısınız?

ATQ (Alternative): Meslek hayatınızda kapsayıcı kültürel değerlere duyarlı-kültürel değerlere duyarlı etkinlikler planlamaya ve sınıfınızda uygulamaya gerek duyuyor musunuz? Niçin?

(Başarı atıflarıyla ilgili olarak aşağıdaki sorular sorulur)

PQ: Sizce, ifade ettiğiniz hususlarda başarılı olmanızın sebepleri neler olabilir? Böyle düşünmenize neden olan olayları anektodik örneklerle açıklar mısınız?

SQ: Kendinizi başarılı bulduğunuz noktalarla ilgili olarak; sizce bu başarı(ları)nızın kaynağı nedir? Kendinizle ilgili ve/veya kendiniz dışındaki hangi faktörler sizi başarıya götürmüş olabilir? (DENETİM ODAĞI)

SQ: Sizi başarıya götüren bu nedenlerden hangilerinin sizin kontrolünüz dışında hangilerinin kontrolünüz dâhilinde geliştiğini düşünüyorsunuz? (KONTROL)

SQ: Bu nedenlerden hangilerinin sürekli/kalıcı hangilerinin geçici olduğunu düşünüyorsunuz? (SÜREKLİLİK)

ATQ: Yukarıda bahsettiğiniz başarı kaynaklarınız, bu tür etkinlikleri sürdürmenizde sizi nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?

ATQ (Alternative): Meslek hayatınızda kapsayıcı kültürel değerlere duyarlı- kültürel değerlere duyarlı etkinlikler planlamaya ve sınıfınızda uygulamaya gerek duyuyor musunuz? Niçin?

EK-N: Rutin Ders Akışı Gözlem Formu

Günlük No:.....

Tarih:.....

Başlama ve Bitiş Saati:.....

Şube:.....

Sınıftaki öğrenci sayısı:

Ders/Kazanımı:.....

Kapsam: Araştırma kapsamında geliştirilecek olan kapsayıcı kültürelarası pedagoji temelli etkinlik uygulamaları dışındaki süreçte öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak öğrenme ortamında ne gibi düzenlemeler yaptıklarını gözlemek amaçlanmıştır.

1. Öğretilecek konu ve kavramlar (içerik), yöntem-teknik-materyaller ve değerlendirme süreci öğrencilerin kültürel özelliklerine göre nasıl farklılaştırılmış?
2. Sınıf ortamı (fiziki ortam, oturma düzeni, vb.), kapsayıcılığa uygun olarak nasıl düzenlenmiş?
3. Öğrenci (ev sahibi toplum mensubu) –öğrenci (zorunlu göç mağduru) etkileşim ve işbirliği nasıl? Öğretmen bu etkileşim sürecini ve işbirliğini desteklemek için neler yapmaktadır?
4. Öğrencilerin (yerel ve zorunlu göç mağduru) derse katılımları nasıl? Öğretmen, öğrencilerin derse katılımını desteklemek için ne tür süreçler kullanmaktadır?
5. Zorunlu göç mağduru çocukların dersi takip edebilme durumu ve öğretmenin (varsa) bunun için izlediği yol nedir?
6. Öğrenciler, farklılıklara saygı ve kültürel farkındalık hususunda dersin kazanımıyla bağlantılı olarak nasıl desteklenmiştir?

7. Süreçte yaşanan öğretimsel sorunlar neler?
8. Karşılaşılan öğretimsel sorunlara yönelik öğretmenin tepkisi nasıl?
9. Karşılaşılan öğretimsel sorunların nedenlerine ve bununla bağlantılı öğretmenin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik araştırmacının gözlemleri neler?

EK-O: Birinci Etkinlik Sistemi Odak Grup Görüşme Formu

Merhaba değerli öğretmenler. Sizlerle görüşmemin amacı, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretimi gerçekleştirme noktasında sizleri etkileyen faktörlere yönelik duygu ve düşüncelerinizi almaktır. Kayıt altına alınacak olan görüşme sürecimizi, araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Benimle paylaştığınız görüşleriniz, bilimsel amaçla kullanılacak ve araştırmamda isimleriniz kesinlikle yazmayacaktır. Sizin için de uygunsa görüşmeyi başlatmak istiyorum. Katılımınız için tekrar teşekkür ederim.

Sorular

1. Sizin için, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretimin anlamı nedir? - Nesne
2. Sizce, öğretim süreçlerini tasarlarken ve uygularken öğrencilerin kültürel çeşitliliklerini sürece dâhil etmenin bir öğretmen için en iyi yanı nedir? - Nesne
3. Sizce, öğretim süreçlerini tasarlarken ve uygularken öğrencilerin kültürel çeşitliliklerini sürece dâhil etmenin bir öğretmeni en çok zorlayan yanı nedir? - Nesne
4. Sınıfınızda kapsayıcı- kültürel değerlere duyarlı bir öğretim gerçekleştirmek isteniz, öncelikle neler yaptınız? - Nesne
5. Öğretimsel etkinliklerinizi geliştirirken, öğrencilerinizin kültürel özelliklerini öğretim sürecine dâhil etmek ve/veya kültürel çeşitlilikler konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik herhangi bir girişiminiz/çabanız/isteğiniz oluyor mu?- Nesne
 - a. Evet, ise, bunlar ne tür girişimlerdir? Sizi bu davranışa iten (dışsal)/çeken (içsel) faktörler nelerdir?
 - b. Hayır, ise, sizi bu davranışa iten (dışsal)/çeken (içsel) faktörler nelerdir?

Evet diyen öğretmenlerimiz, sizler şimdiki soruları bu girişimleriniz/çabanız/isteğiniz noktasındaki yaşantılarınızı/deneyimlerinizi dikkate alarak cevaplayınız. Hayır diyen öğretmenlerimiz ise şimdiki soruları, böyle bir girişimde bulunmamalarına sebep olan etkenleri dikkate alarak cevaplayabilirler.

6. Mesleki deneyimlerinizden yola çıkarak, öğretimi Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun olarak gerçekleştirmenizde, mevcut/sahip olduğunuz size ve öğrenme ortamınıza etkisini tanımlar mısınız?
- Öğretim materyallerini /ekipmanların (ders kitapları, kaynaklar, vb.), kullandığınız yöntem ve tekniklerin -Araçlar
 - Müfredat, ders süresi ve iş yükünüzün-Kurallar
 - Mesleki rol ve sorumluluklarınızın-İş bölümü
 - Sınıfınızdaki öğrencilerin özellikleri (öğrenme hızı, stili, hazır bulunuşlukları, vb.), sınıf ikliminizin ve sosyal atmosferin-Topluluk
7. Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretimi sınıf ortamınıza entegre etmenizle ilgili olarak, dahil olduğunuz araştırma sürecinde sizlere hangi konularda ve nasıl bir destek mekanizması sağlamalıyız?

EK-Ö: Kapsayıcı Öğretim Pratikleri Gözlem Formu

Etkinlik adı:

Ders/ Kazanım:

Sınıftaki öğrenci sayısı:

Tarih ve Gözlem başlangıç ve bitiş saati:

Sınıf/Şube:

1. bölüm: yapılandırılmış gözlem

BECERİ 1: Tasarlanan Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun yöntem, teknik, materyal, değerlendirme stratejisi ve araçlarını gerekli ve uygun biçimde sınıf ortamına taşıyabilme.		Gözlem durumu		
GÖZLEMLER	KRİTERLER	Hayır	Kısmen	Evet
Kapsayıcı kültürel değerlere duyarlı yöntem-teknik kullanmaya yönelik gözlemler	1. Tasarlanan yöntem, teknik ve stratejileri plana uygun bir şekilde kullanma			
	2. Kapsayıcı açıdan uygun ve gerekli oturma düzeni oluşturma			
	3. Tasarlanan öğretim materyallerini uygun bir şekilde kullanma			
	4. Uygulama ve değerlendirme aşamasındaki yönergeleri/görevleri öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre sunma			
	5. Uygulama ve değerlendirme aşamasında, yönergelerin/görevlerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını			

gerekli ve uygun stratejilerle kontrol etme		
Açıklamalar/Anektodik örnekler:		
BECERİ 2: Sadece belli bir grup öğrenciyi (başarılı, hızlı öğrenen, vb.) değil, kültürel ya da bireysel farklılıklar nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşayan öğrencileri de ders sürecine dâhil edebilme		
		Gözlem durumu
GÖZLEMLER	KRİTERLER	Hayır Kısmen Evet
Öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik gözlemler	1. Uygulama aşamasında yönergeleri/görevleri kavrama ve/veya katılım zorluğu (dil engeli, çekingenlik vb.) yaşayan öğrencilere, gerekli ve uygun ipucu ve yardımı sağlama.	
	2. Katılım zorluğu (dil engeli, çekingenlik, vb.) yaşayan öğrencilerle iletişimde gerekli ve uygun düzenlemeler (zaman, vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden duruşu, vb.) yapma.	
	3. Katılım zorluğu yaşayan öğrencileri cesaretlendirici sözel pekiştireçler (güçlü yönleri takdir, onay, vb.) kullanma	

<p>4. Her bir öğrenciyle iletişimde uygun (kendilerini değerli hissetteirecek) iletişim kanalları (isimleriyle hitap etme, göz teması kurma vb.) kullanma</p>		
<p>5. Her bir öğrenciye, dersin kazanımıyla ilişkili olarak bireysel ya da kültürel birikimlerini paylaşmaları için eşit fırsatlar tanıma</p>		
<p>Açıklamalar/Anektodik örnekler:</p>		
<p>BECERİ 3: Öğretim sürecindeki iletişim ve etkileşimi Kapsayıcı- kültürlerarası pedagojiye uygun stratejilerle geliştirebilme</p>		
		Gözlem durumu
GÖZLEMLER	KRİTERLER	Hayır Kismen Evet
Kültürler arası iletişim ve etkileşime yönelik gözlemler	<p>1. Her bir öğrenciyle iletişimde kapsayıcılığa uygun sözlü ve sözsüz iletişim yolları kullanma</p>	
	<p>2. Öğrencilerin, öğrenme görevlerini işbirliği/dayanışma/yardımlaşma içinde yapmalarını sağlama</p>	
	<p>3. Etkinliğin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre,</p>	

vb.) ilişki kurarak paylaşımlarını sağlama
4. Öğrencilerin, öğrenme görevlerini yerine getirirken kendi aralarında kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağlama
5. Öğrencileri, kendisinden farklı kültürden olan insanları tanımaya istekli olmaları noktasında, kazanım doğrultusunda teşvik etme
6. Öğrencilerin empati, sosyal eşitlik, saygı, adalet gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlayacak dersin kazanımıyla ilişkili ortamlar sunma
Açıklamalar/Anektodik örnekler:

2. bölüm: yarı yapılandırılmış gözlem

Süreçte yaşanan sorunlar neler?
Sorunlara karşı öğretmenin tepkisi ve geliştirdiği strateji nasıl?
Sorunun çözümüne yönelik olarak araştırmacının önerileri neler?

EK-P: İkinci Etkinlik Sistemi Görüşme Formu

Araçlar	Yöntem ve Teknik
	<p data-bbox="352 342 1393 577">MQ: <u>Bu araştırma sürecinde uyguladığınız</u> kapsayıcı kültürlerarası pedagojiye uygun etkinliklerin öğretimsel hedeflere ulaşmada hangi anlamda işe yaradığını/yaramadığını düşünüyorsunuz? Mümkünse anektodik örneklerle açıklayınız.</p> <p data-bbox="703 611 1038 645" style="text-align: center;">Materyal/Ekipman Temini</p> <p data-bbox="352 678 1393 779">MQ: Ders içi etkinliklerinizi yürütmede gerekli materyalleri/ekipmanları temin etme konusundaki imkanlarınızı nasıl tanımlarsınız?</p> <p data-bbox="352 813 1393 1048">PQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak, ders içi etkinliklerinizi yürütmede gerekli materyalleri/ekipmanları temin etme konusundaki imkanlarınız, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreci gerçekleştirmenize engel teşkil edecek düzeyde midir?</u></p> <p data-bbox="352 1081 603 1115">(Cevap 'Evet' ise..)</p> <p data-bbox="352 1149 1393 1249">ATQ: Sizce, bahsettiğiniz bu engelin kaynakları neler olabilir? Mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p data-bbox="775 1283 967 1317" style="text-align: center;">Sınıf Mevcudu</p> <p data-bbox="352 1350 1393 1585">MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak, ders içi etkinliklerinizi yürütmede sınıf mevcudunuzun uygunluğu, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreci gerçekleştirmenize engel teşkil edecek düzeyde midir?</u> Açıklayınız.</p> <p data-bbox="352 1619 603 1653">(Cevap 'Evet' ise..)</p> <p data-bbox="352 1686 1393 1787">ATQ: Sizce, bahsettiğiniz bu engelin kaynakları neler olabilir? Mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p data-bbox="624 1821 1118 1854" style="text-align: center;">Dersiklerin Fiziksel/Donanımsal Yapısı</p> <p data-bbox="352 1888 1393 1989">MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak, ders içi etkinliklerinizi yürütmede dersliklerinizin fiziksel ve donanımsal durumu, kapsayıcı-</u></p>

	<p>kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreci gerçekleştirmenize engel teşkil edecek düzeyde midir?</p> <p>(Cevap 'Evet' ise..)</p> <p>ATQ: Sizce, bahsettiğiniz bu engelin kaynakları neler olabilir? Mümkünse örneklerle açıklayınız.</p>
Kurallar	<p style="text-align: center;">Sınıf Yönetimi</p> <p>MQ: Sınıf yönetiminde benimsediğiniz ilkeler neler?</p> <p>PQ: Öğretim süreçlerinde izlediğinizi belirttiğiniz bu ilkeleri benimseme gerekçeleriniz neler? Mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p>ATQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak, kapsayıcı kültürlerarası pedagojiye uygun etkinlikleri uygularken de aynı sınıf ortamını oluşturmaya mı çalışıyorsunuz yoksa tercihinizde bir farklılık oldu mu? (Evet ise, bu farklılıkları gerekçeleriyle birlikte açıklar mısınız?)</u></p> <p>MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak, Sizce sınıf yönetimi konusu, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri yürütmede öğretmenler için bir sorun teşkil eder mi?</u></p> <p>[Cevap evet ise aşağıdaki sorular sorulur]</p> <p>PQ: Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri yürütmede, sınıf yönetimi ile ilgili olarak ne tür sorunlarla karşılaştınız? (Mümkünse anektodik örneklerle açıklayınız.)</p> <p>ATQ: Sınıf yönetimi ile ilgili bahsettiğiniz sorunların kaynağı sizce neler olabilir?</p> <p style="text-align: center;">Öğretmenin Öğrencilerden Beklentileri</p> <p>MQ: Sınıfınızdaki öğrencileriniz nasıl birer öğrenci olmalılar?</p> <p>MQ (Alternative): Sınıfta öğrencilerinizden beklentileriniz (akademik, davranış, tutum vb.) nelerdir?</p>

PQ: Bahsettiğiniz beklentiler, öğrencilerinizin özelliklerine/farklılıklarına (dezavantajlılık durumu gibi) göre değişiklik göstermekte midir? (Evet ise bu farklılıkların neler olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklar mısınız?)

ATQ: Sizce, bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak, öğrencilerden beklentilerinizin gerçekleşmesinde kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretimin nasıl bir etkisi vardır? (Mümkünse anektodik örneklerle açıklayınız)

Okul İdaresinin Öğretmenlerden Beklentileri

MQ: Okul idaresinin öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili olarak sizden uymanızı beklediği kurallar neler?

PQ: Bahsettiğiniz kuralların, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki çalışmalarınızı sürdürmede size ne tür etkileri olduğunu/olacağını düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

PQ (Alternative): Sizce, okul idaresinin sizden beklentileri, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusunda size herhangi bir engel teşkil eder mi?

[Cevap 'Evet'ise aşağıdaki soru sorulur]

ATQ: Sizce, bahsettiğiniz bu engelin kaynakları neler olabilir? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)

Ölçme-Değerlendirme

MQ: Öğrencilerinizin öğrenmelerini genel olarak nasıl ölçer ve değerlendirirsiniz?

PQ: Öğrencilerinizin öğrenme çıktılarını değerlendirmede karşılaştığınız sorunlar oluyor mu?

[Cevap 'Evet'ise aşağıdaki sorular sorulur]

SQ: Öğrencilerinizin öğrenme çıktılarını değerlendirmede ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.). Araştırma

	<p><u>kapsamında uyguladığınız etkinliklerde</u> de benzer sorunlarla karşılaştınız mı? Lütfen açıklayınız.</p> <p>ATQ: Sizce, bahsettiğiniz bu sorunların kaynakları neler olabilir? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)</p> <p style="text-align: center;">Zaman Yönetimi ve İş Yüğü</p> <p>MQ: <u>Bu araştırma kapsamında geçirdiğiniz sürenin</u> kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütmede zaman olarak bütünüyle yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.</p> <p>[Cevap 'Yetersiz'ise aşağıdaki soru sorulur]</p> <p>ATQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak</u>, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütmede zaman yönetimi konusunda karşılaştığınız sorunların/engellerin kaynağı nedir? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)</p> <p>ATQ: Bir öğretmen olarak sahip olduğunuz zamanın, ileriki süreçte kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki çalışmalarınızı sürdürmede sizi nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?</p>
İş Bölümü	<p style="text-align: center;">Araştırma Kapsamındaki Mesleki Gelişim Desteği Mekanizması</p> <p>MQ: <u>Bu araştırma kapsamında size sağlanan desteğin</u>, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki mesleki gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.</p> <p style="text-align: center;">Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Eğitimler</p> <p>MQ: Dezavantajlı gruplar özelinde mesleki yeterliklerinizi geliştirecek etkinliklere (çalıştay, seminer vb.) katıldınız mı? (Evet, ise kaç tane/hangi eğitimlere katıldınız?)</p>

PQ: Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim bağlamında mesleki gelişiminizi bütünüyle yerine getirmeniz için gerekli ve yeterli desteği (bilgi, beceri, ekonomik imkânlar vb.) gördüğünüzü düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

PQ (Alternative): Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinizin, sizi farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere öğretim konusundaki zorluklara karşı yeterince hazırladığını düşünüyor musunuz? (Açıklayınız)

ATQ: Kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim bağlamında mesleki gelişiminizi bütünüyle yerine getirmenize engel olan nedenler neler olabilir? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)

Yönetimin Öğretmene Sunduğu Destek Mekanizması

MQ: Sizce, kapsayıcı kültürlerarası pedagojiye uygun etkinlikler yürütme konusunda, idarenin öğretmenlere sağlayacağı destek mekanizması nasıl olmalı?

PQ: Araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusunda, idare tarafından size sağlanan destek mekanizmasını nasıl tanımlarsınız? Sizce bu destek yeterli mi? (Mümkünse, kısıtlamaları ve destekleri anektodik örneklerle açıklayınız.)

SQ: İdarenin sağladığı destek mekanizması konusunda ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Bu sorunların sebepleri sizce neler olabilir?

ATQ: Sizce idare tarafından öğretmenlere sunulan mevcut destek mekanizması kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki çalışmalarınızı sürdürmede sizi nasıl etkiler? Açıklar mısınız?

Öğretmen-Ebeveyn-Öğrenci Rol Ve Sorumlulukları

MQ: Bu araştırma kapsamında gerçekleştirdiğiniz kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme süreci, bir öğretmen olarak size ne tür ek rol ve sorumluluklar yükledi?

PQ: Bahsettiğiniz rol ve sorumluluklarınızdan hangilerini bütünüyle yerine getirebildiğinizi ve hangilerini yerine getiremediğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

ATQ: Sizce, hangi nedenler kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreci planlama ve yürütme sürecindeki rol ve sorumluluklarınızı bütünüyle yerine getirmenize engel teşkil eder? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)

MQ: Bu araştırma kapsamında gerçekleştirdiğiniz kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim etkinlikleri, öğrencilerinize yerine getirmeleri gereken ne tür rol ve sorumluluklar yükledi?

PQ: Sınıfınızdaki öğrencilerin, bahsettiğiniz rol ve sorumluluklardan hangilerini bütünüyle yerine getirebildiğini ve hangilerini yerine getiremediğini düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

ATQ: Sizce, hangi nedenler, öğrencilerinizin sahip olmaları gereken rol ve sorumlulukları bütünüyle yerine getirmelerine engel teşkil etmiş olabilir? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)

MQ: Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri yürütmeniz için ebeveynlerin yerine getirmesi/sahip olması gereken rol ve sorumluluklar nelerdir?

PQ: Öğrenci ebeveynlerinin, bahsettiğiniz rol ve sorumluluklardan hangilerini bütünüyle yerine getirebildiğini ve hangilerini yerine getiremediğini düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

ATQ: Sizce, hangi nedenler, öğrenci ebeveynlerinin sahip olmaları gereken rol ve sorumlulukları bütünüyle yerine getirmelerine engel teşkil etmiş olabilir? (Mümkünse, anektodik örneklerle açıklayınız.)

Topluluk	<p style="text-align: center;">Öğrenci Özellikleri</p> <p>MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarıyla ilgili olarak</u>, gözlemediğiniz kadarıyla öğrencilerinizin kapsayıcı kültürlerarası pedagojiye uygun etkinliklere karşı duyguları nasıldı?</p> <p>SQ: Öğrencilerinizden ne tür dönütler aldınız? Ne tür tepkiler gözlemlediniz?</p> <p>PQ: Öğrencilerinizin, kapsayıcı kültürlerarası pedagojiye uygun etkinliklere dahil olma/ katılım gösterme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri nasıl?</p> <p>ATQ: Sizce öğrencilerinizin bu düzeyleri, uygulama sürecinizi engeller nitelikte miydi? (Evet ise, bu engelin kaynaklarının neler olabileceğini anektodik örneklerle açıklayınız.)</p> <p style="text-align: center;">Sınıf İklimi ve Sosyal Atmosfer</p> <p>MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde</u>, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme bağlamında okuldaki öğretmenler arasında ne tür bir iletişim ve işbirliği gelişmektedir? Açıklar mısınız?</p> <p>ATQ: Sizce, okuldaki meslektaşlarınız arasındaki iletişim ve işbirliğinin yapısı, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiye uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki çalışmalarınızı sürdürmede sizi nasıl etkiler? Açıklar mısınız?</p> <p>MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde</u>, öğretim süreçlerinizde öğrencileriniz arasında nasıl bir iletişim ve işbirliği gelişmektedir? (Mümkünse anektodik örneklerle açıklayınız)</p> <p>PQ: Öğretim süreçlerinizde, öğrencileriniz arasında iletişim-işbirliğini sağlama konusunda herhangi bir engelle karşılaştınız mı? (Evet ise, bu engelleri ve engellerin nedenlerini anektodik örneklerle açıklayınız.)</p>
----------	--

	<p>ATQ: Sizce, yaşadığınız bu sorunlar kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki çalışmalarınızı sürdürmede sizi nasıl etkiler? Açıklar mısınız?</p> <p>MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde,</u> öğretim süreçlerinizde öğrencileriniz ile sizin aranızda nasıl bir iletişim ve işbirliği gelişmektedir? (Mümkünse anektodik örneklerle açıklayınız)</p> <p>PQ: Öğretim süreçlerinizde, öğrencilerle geliştirdiğiniz iletişim-etkileşim sürecinde herhangi bir engeller karşılaştınız mı? (Evet ise, bu sorunları ve sorunların nedenlerini anektodik örneklerle açıklayınız.)</p> <p>ATQ: Bahsettiğiniz bu engeller, kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim süreçleri planlama ve yürütme konusundaki çalışmalarınızı sürdürmede sizi nasıl etkiler? Açıklar mısınız?</p>
Çıktı	<p>MQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde,</u> mesleki anlamda ve kapsayıcı-kültürlerarası pedagojiyi uygun öğretim bağlamında edindiğiniz olumlu/olumsuz tecrübeler nelerdir?</p> <p>SQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde,</u> feyz aldığınız ya da sizi etkileyen bir anınızı/hikayenizi bizimle paylaşır mısınız?</p> <p>SQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde,</u> edindiğiniz tecrübelerin mesleki anlamda size yansımaları neler olmuştur?</p> <p>SQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde,</u> edindiğiniz tecrübelerin öğretim ortamına yansımaları neler olmuştur?</p> <p>SQ: <u>Bu araştırmanın uygulamalarını düşündüğünüzde,</u> edindiğiniz tecrübelerin öğrenci öğrenmesine yansımaları neler olmuştur?</p>

EK-R: Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen)

.../.../.....

Sevgili Meslektaşım,

Çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim. Sınıfında zorunlu göç mağduru öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri tarafından kapsayıcı öğretim faaliyetleri işe koşulduğunda ortaya çıkan durumların sınıf ortamına yansımalarını tespit etmek adına Prof. Dr. Serkan Çelik danışmanlığında hazırlanmıştır. Doktora tez çalışmamda, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci dönemini kapsayacak şekilde, sizin sınıf içerisinde yaptığınız uygulamaları görmek ve bunları değerlendirmek üzere sizinle **görüşmeler** yapmak, sizlerle **işbirliği** içinde kapsayıcı etkinlikler tasarlamak ve bu etkinlikleri uyguladığınız derslerinizi **gözlemlemek** istiyorum. Amacı yukarıda açıklanmış olan bu araştırma için **Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır**.

Araştırmada, kapsayıcı öğretime uygun öğretim uygulamalarınız ve bu uygulamaları birlikte geliştirip değerlendirmemiz, araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle rutin öğretim süreçlerinizi nasıl yürüttüğünüz **gözlemlenecektir**. Sonraki süreçte sizlerden, araştırmacı ile işbirliği içinde kapsayıcı etkinlikler tasarlayacağınız **üç çevrimiçi toplantıya** katılmanız beklenmektedir. Bu toplantılarda aynı zamanda, araştırma kapsamında geliştirilmiş toplam sekiz etkinlik sizlere tanıtılacaktır. Ardından, toplamda on iki etkinliği (Size tanıtılan ve sizlerle işbirliği içinde hazırlanan) sınıflarınızda uygulamanız beklenecektir.

Araştırmacının hazırladığı etkinlikler, 4. sınıf sosyal bilgiler, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarında yer alan ve kapsayıcılığa uygun kazanımlardan yola çıkılarak geliştirilen toplam sekiz etkinlikten oluşmaktadır. Sizin tasarlayacağınız dört etkinlik ise Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi derslerini kapsayacaktır.

Yürütülecek ders gözlemleri sürecinde veri kaybına uğramamak ve sağlıklı bir şekilde veri toplayabilmek için derslerinizi **video kaydına almak** ve gerektiğinde **fotoğraf çekmek** istiyorum. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerinizi almak üzere gerçekleştirilecek bireysel görüşmeler sırasında, verilerin kayba uğramaması amacıyla **ses kaydı yapmak** istiyorum. Odak grup görüşmelerini ise **çevrimiçi** ortamda yürütmek ve kayıt almak istiyorum.

Kayda alınan tüm veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmada isminiz yerine, kod bir isim kullanılacaktır. Vereceğiniz bilgilerden dolayı kendinizi rahatsız hissedeceğiniz bir durumla karşı karşıya bırakılmayacağınızı, rahatsız hissettiğiniz takdirde **gerekçe göstermeden** çalışmadan ayrılabileceğinizi taahhüt ediyorum. Uygulama sırasında merak ettiğiniz konular ve uygulama sonrasında sonuçlar ile ilgili tarafımdan her zaman bilgi alabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde kayda

alınan veriler ve çalışmanın sonucu sizinle paylaşılacaktır. Araştırma kapsamında planlanan uygulamaları gerçekleştirilirken, sizlerin uygun olduğunuz gün ve saatlere göre hareket edilecektir.

İzlenecek süreçleri yukarıda açıklanmış olan bu araştırmaya katılımınız, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bunun için istediğiniz zaman çalışmadan ayrılmanız durumunda size hiçbir **sorumluluk yüklenmeyecektir**.

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağıma dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımcı Öğretmen

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Adı, soyadı: Prof. Dr. Serkan Çelik

Adres: HÜ Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tel.

e-posta:

İmza:

Araştırmacı:

Dilara Saka

Hatay/Antakya

Tel.

e-posta:

İmza:

EK-S: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)

.../.../.....

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamalarını tespit etmek adına gerçekleştirilecek olan Prof. Dr. Serkan Çelik danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple de, uygulanan yaklaşım kapsamındaki etkinlikler, öğretmenler tarafından sınıf ortamında uygulanacaktır. Bu kapsamda velisi olduğunuz öğrencinin bulunduğu sınıftaki dersler kamera kaydına alınacak ve fotoğraflar çekilecektir.

Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmanın odağında öğretmenler olduğundan, çocuğunuza herhangi bir görüşme ya da ölçek/anket aracı uygulanmayacaktır. Öğretmenler etkinlikleri uygularken, sınıf ortamındaki iletişim ve etkileşimi betimlemek üzere çocuğunuzun isminin araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrencinin Velisi

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Adı, soyadı: Prof. Dr. Serkan Çelik

Adres: HÜ Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim

Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tel.

e-posta:

İmza:

Araştırmacı:

Dilara Saka

Hatay/Antakya

Tel:

e-posta:

İmza:

استمارة المشاركة التطوعية (موافقة الوالدين)

الوالد العزيز

شكراً جزيلاً مقدماً على الاهتمام الذي أظهرته في الدراسة وعلى الوقت الذي ستوفره لي. يهدف هذا النموذج إلى توضيح الغرض من بحثي وتحديد حقوق طفلك كمشارك. تم الحصول عليها من لجنة الأخلاقيات بجامعة حجة تبيي لهذا البحث أنها رسالة دكتوراه يتم إعدادها تحت إشراف الأستاذ سيركان جيليك ولهذا السبب فإن الأنشطة التي تدخل في نطاق المنهج التطبيقي والأنشطة الطلابية المتعلقة بهذه الأنشطة ذات أهمية كبيرة للبحث. الدروس في الفصل الدراسي حيث الطالب الذي أنت والده سيتم تسجيله على الكاميرا وسيتم التقاط صور. سيتم استخدام جميع البيانات المسجلة لأغراض علمية فقط ولن يتم مشاركتها مع أي شخص. إذا كانت هناك حاجة لاستخدام اسم طفلك في البحث فسيتم استخدام اسم مستعار بدلاً منه. ويمكن لطفلك مغادرة الدراسة في أي وقت وفي هذه الحالة لن يتم استخدام سجلات وبيانات طفلك. أرجو منك التوقيع على هذا النموذج. يمكنك الاتصال بي بخصوص أي سؤال تريد طرحه قبل أو بعد الموافقة على مشاركة طفلك في الدراسة. شكراً جزيلاً لقراءتك الاستمارة

الباحث الرئيسي :

الاستاذ سيركان جيليك

كلية التربية والتعليم الأساسية

قسم التربية الصفية

ولي أمر الطالب المشارك

الاسم والكنية:

العنوان:

الهاتف:

الايمل:

التوقيع:

هاتفه

ايميله

التوقيع:

الباحث :

ديلارا ساقا

انقرة _ الحي الجديد

التوقيع:

EK-Ş: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)

.../.../.....

Merhaba,

Yapacağım çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamalarını tespit etmek için, Prof. Dr. Serkan Çelik danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple de, öğretmenin araştırma kapsamında hazırlanan etkinlikleri yürütecektir. Çalışmanın odağında öğretmenler olduğundan, seninle herhangi görüşme gerçekleştirilmeyecektir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Katıldığın dersler kamera ile kaydedilecektir. Aynı zamanda sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde de fotoğraf çekmek ve gerekirse tezime eklemek istiyorum. Ders kayıtları, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda senin yer aldığın kayıtlar silinebilecek ya da sana teslim edilebilecektir. Adının araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacaktır. İstedikğin zaman çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda, senin yer aldığın kayıtlar ve veriler kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanı ve sana verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Sormak istediğin herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsin. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsin. Formu okuyarak imzaladığın için çok teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrenci

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Adı, soyadı: Prof. Dr. Serkan Çelik

Adres: HÜ Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tel:

e-posta:

İmza:

Araştırmacı:

Dilara Saka

Hatay/Antakya

Tel:

e-posta:

İmza:

استمارة المشاركة التطوعية (الطالب)

مرحباً

شكراً جزيلاً لك مقدماً على إهتمامك بالعمل الذي سأقوم به وعلى الوقت الذي كرسته لي. مع هذا النموذج هدفت إلى إخبارك بإيجاز بما قمت به وماستفعله إذا شاركت في هذا البحث. تم الحصول على إذن من لجنة الأخلاقيات بجامعة هاسيتيب لإجراء هذا البحث. حيث ركز البحث على ممارسات معلمي الفصل فيما يتعلق بمنهج التدريس الشامل. إنها رسالة دكتوراه يتم إعدادها تحت إشراف الأستاذ الدكتور سركان جيليك. لذلك من المهم جداً أن تشارك في الأنشطة التي تقام في الفصل ونشاطك في هذه الأنشطة. المشاركة الطوعية في البحث أمر ضروري. سيتم تسجيل الدروس التي تحضرها بالكاميرا. وفي نفس الوقت أود التقاط صور للأنشطة التي تقام في الفصل وإضافتها إلى رسالتي إذا لزم الأمر. إن يتم استخدام سجلات الدورة التدريبية إلا للأغراض العلمية ولن يتم استخدامها لأي غرض آخر. يمكن حذف السجلات التي تم تضمينك فيها أو تسليمها إليك بناء على طلبك. إذا لزم استخدام أسمك في البحث فسيكون اسم مستعار تستخدم بدلاً من ذلك. يمكنك ترك الدراسة وقتما تشاء. في هذه الحالة لن يتم استخدام السجلات والبيانات التي تشارك فيها. اطلب منك قراءة هذه المعلومات والمشاركة طواعية في هذا البحث والتوقيع على هذا النموذج بناء على التأكيد لقد أعطيتك. يمكنك دائماً الاتصال بي بشأن أي موقف تريد أن نسال عنه. يمكنك الوصول إلي من معلومات الاتصال الخاصة بي للحصول على معلومات حول نتيجة البحث. شكراً جزيلاً على قراءة النموذج وتوقيعه

الطالب المشارك

الباحث الرئيسي :

الاسم والكنية:

الأستاذ سركان جيليك

العنوان:

كلية التربية والتعليم الأساسية

التوقيع:

قسم التربية الصفية

هاتفه:

ايميله:

التوقيع:

الباحث:

ديلارا ساقا

انقرة_ الحي الجديد

التوقيع:

EK-T: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001708840
Konu : Dilara SAKA (Etik Komisyon İzni)

16.08.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.07.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001676875 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencilerinden **Dilara SAKA**'nın Prof. Dr. Serkan ÇELİK danışmanlığında yürüttüğü "**Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Öğretim Pratiklerinin Kültürel Tarihsel Etkinlik Kuramı Perspektifinden İncelenmesi: Mülteci Eğitiminde Kapsayıcılık Örneği**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunu **10 Ağustos 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Bilgi Doğrulama Kodu: 875285FE-0228-45CB-8C23-83D4C7C3F7E

Bilgi Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/bir-olgu>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06108 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Senda TOPAL

E-posta: yazarad@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgiye İşlemesi

Aç: www.hacettepe.edu.tr

Tel: 0312 305 1001-3002 Faks: 0312 311 9992

Kayıt: hacettepeuniv@bilgi.hacettepe.edu.tr



EK-U: Araştırma Uygulama İzni Onay Bildirimi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-34021487
Konu : Araştırma İzni

06.10.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 22.09.2021 tarihli ve 001772947 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Dilara SAKA'nın "**Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Öğretim Pratiklerinin Kültürel Tarihsel Etkinlik Kuramı Perspektifinden İncelenmesi: Mülteci Eğitiminde Kapsayıcılık Örneği**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f09a-b9ea-3a16-9123-0da6** kodu ile teyit edilebilir.

EK-Ü: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

14/12/2022

(İmza)

Dilara SAKA

EK-V: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/11/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Kapsayıcı Ortamlarda Kültüre Duyarlı Öğretim Etkinliklerinin Etkinlik Kuramı Ve Yükleme Kuramı Perspektifiyle İncelenmesi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/11 /2022	361	610.178	14/12 /2022	%8	92788199

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Dilara SAKA

Öğrenci No.: N17147249

Ana Bilim

Temel Eğitim

Dalı:

İmza

Programı: Sınıf Eğitimi

Statüsü:

Y.Lisans Doktora Bütünleşik

Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Serkan ÇELİK

EK-Y: Thesis/Dissertation Originality Report

18/11./2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Elaboration of Culturally Responsive Teaching Practices in Inclusive Environments Through Activity And Attribution Theories

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
18/11 /2022	361	610.178	14/12 /2022	%8	92788199

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name	Dilara SAKA	Signature
Lastname:		
Student No.:	N17147249	
Department:	The Department of Primary Education	
Program:	Primary Education	
Status:	<input type="checkbox"/> Masters <input checked="" type="checkbox"/> Ph.D. <input type="checkbox"/> Integrated Ph.D.	

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Serkan ÇELİK

EK-Z: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

14 /12 /2022

(imza)

Dilara SAKA

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

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezele ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

