



## Kapsayıcı Eğitimde Disiplinler Arası Program Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması

Sevda Dolapçioğlu <sup>1</sup>, Yeliz Bolat <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim hedeflerine yönelik sorun alanları belirlenmiş ve bu sorunların çözümünde disiplinlerarası yaklaşımın sağladığı gelişimler araştırılmıştır. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda öğrenim gören 31 dördüncü sınıf öğrencisinden ve sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma 2018 yılı Şubat-Haziran dönemlerinde bir eğitim öğretim dönemi boyunca toplam dört döngü içerisinde gerçekleşmiştir. Kapsayıcı eğitim hedeflerine yönelik mevcut durum analizinde ortaya çıkan sorun alanları: 1) İletişim ve sosyal etkileşim, 2) Takım çalışması ve 3) Ortak haklara saygı olmak üzere üç ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim hedefleri içerisinde yer alan bu ana sorunların iyileşme düzeyi, gözlem, görüşme ve düzey belirleme kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada disiplinlerarası yaklaşım uygulamalarının en çok ortak haklara saygı boyutunda yaşanan alt sorunlara yönelik öğrencilerde olumlu gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk hakları alt sorun alanındaki gelişim diğer iki sorun alanını da olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca öğrencilerin geçici koruma altındaki öğrenciye yönelik olumsuz düşüncelerin farkına vardıkları, dil ile ilgili anlama sorunlarını anladıkları, yardımlaşmaları, öğrenciyi kabullenme ifadeleri kullandıkları da belirlenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler  
Kapsayıcı eğitim  
Disiplinlerarası öğretim  
Eylem araştırması  
Çocuk haklarına saygı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.04.2019

Kabul Tarihi: 02.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8652

### Giriş

Dünya çapındaki mülteci ve sığınmacı sayısındaki artışla beraber, ev sahibi ülkeler ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik tüm toplumu kapsayacak önlemler almak, sorunlara çözümler üretmek ve toplum düzenini sağlamak için çalışmalar yapmaktadır. Mülteciler sığındıkları ülkelerde eğitime erişim, dil problemleri, sosyal- kültürel uyum, dışlanma, ekonomik zorluklar ve eğitimsel sorunlarla karşılaşmaktadır (Boyden, Berry, Feeny ve Hart, 2002; McBrien, 2005; Sezgin ve Yolcu, 2016; Sinclair, 2001). Bu sorunların önüne geçerek okul çağındaki bütün çocukların eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmalarını sağlamak gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim dezavantajlı grupların karşılaştıkları engellerin kaldırılması için eğitim sisteminin düzenlenmesini amaçlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Kapsayıcı eğitim son yıllarda eğitim politikalarında üzerinde önemle durulan

<sup>1</sup> Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [sdolapcioglu@mku.edu.tr](mailto:sdolapcioglu@mku.edu.tr)

<sup>2</sup> Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, [yelizbolat@hitit.edu.tr](mailto:yelizbolat@hitit.edu.tr)

kavramlardan biridir. Kapsayıcı eğitim, kavramı başlangıçta engelli öğrencilerin sınıflara entegrasyonu ile ilgili olarak kullanılırken, son yıllarda, kültürel ve dilsel çeşitlilik dahil olmak üzere okul topluluklarındaki artan çeşitliliğe cevap olarak daha geniş bir kullanım alanı elde etmiştir (Ainscow, 2005; Pantic, Closs ve Ivosevic, 2011). Bazı ülkelerde kapsayıcı eğitim, genel eğitim ortamlarında engelli çocuklara hizmet verme yaklaşımı olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, uluslararası olarak, tüm öğrenciler arasındaki çeşitliliği destekleyen ve hoş karşılayan bir reform olarak giderek daha geniş bir şekilde görülmektedir (UNESCO, 2001). Kapsayıcı eğitimin amacı, ırk, sosyal sınıf, etnik köken, din, cinsiyet ve yeteneklerdeki çeşitliliğe karşı tutum ve tepkilerin bir sonucu olan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmaktır (Vitello ve Mithaug, 1998, aktaran UNESCO, 2001). Bu nedenle, eğitimin bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplum için temel oluşturduğu inancından yola çıkmaktadır. UNESCO (2016) kapsayıcı eğitimi, tüm öğrencilerin, kültürlerin ve toplulukların farklı ihtiyaçlarını karşılama, öğrenmeye katılımı artırma ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltma süreci olarak açıklamaktadır. Kapsayıcı eğitim çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan çocukların eğitim hakkının sağlanması için gereklidir. Geçmişte olduğu gibi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için temel sistemden “risk altındaki öğrencileri” ayırmak yerine, eğitim sistemleri ve okullar artık kapsayıcı eğitim yoluyla öğrenci çeşitliliği ile ilgilenmeyi hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitim çeşitliliğe değer vermek, bu çeşitliliğe cevap vermek ve okulların tüm öğrenciler için destekleyici ve ilgi çekici yerler olmasını sağlamakla ilgilidir (Education Queensland, 2005).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu kavrama yönelik üç farklı bakış açısı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları mültecilere verilecek kapsayıcı eğitimi insan hakkı olarak ele alırken (Ainscow, 2005; Arnot ve Pinson, 2005; Life Long Learning Platform, 2016; Shani ve Hebel, 2016; UNESCO, 2001; Vallee, 2017) bazıları kapsayıcı eğitimi özel eğitime muhtaç engelli öğrencileri normal akranlarıyla kaynaştırmaya yönelik olduğunu belirtmektedir (Nuth, 2018; Pantic vd., 2011; Pingle ve Garg, 2015; Shani ve Hebel, 2016; Sinclair, 2001; UNESCO, 2001). Bir başka bakış açısı ise, kapsayıcı eğitimi farklı dil, din, etnik köken, ırk, inanç, sosyal sınıf ve cinsiyete sahip tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye ve bu özelliklerine karşı ortaya çıkan tepkilerin sonucu olarak sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmaya yönelik olduğunu vurgulamaktadır (Ainscow, 2005; Arnot ve Pinson, 2005; Bačáková ve Closs, 2013; Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014; Carrington ve Robinson, 2006; ERG, 2017; Pantic vd., 2011; Pugh, Every ve Hattam, 2012; Robila, 2008; Taylor ve Sidhu, 2012; UNESCO, 2001).

Kapsayıcı eğitim, bir okuldaki tüm öğrencilerin, farklılıklarına bakılmaksızın, okul topluluğunun bir parçası olduğunu ve okula ait olduklarını hissedebildikleri anlamına gelir. Her öğrenciye erişim, öğrencinin katılımı ve başarı sağlanması üzerinde durulur (The Tasmanian Education Department, 2008). Mülteci öğrencilerin yerleşmesinde, vatandaşlığa ve aidiyete geçişlerin kolaylaştırılmasında okulların önemli bir rolü vardır (Cassity ve Gow, 2005; Christie ve Sidhu, 2002). Kapsayıcı özelliğe sahip okullar, ayrımcı tutumlarla mücadele etmenin, misafirperver toplumları yaratmanın, kapsayıcı bir toplum oluşturmanın ve herkes için eğitim almanın en etkili yoludur (UNESCO, 2001). Taylor ve Sidhu (2012) da mülteciler için kapsayıcı okulların en önemli yönlerinden birinin olumlu ve misafirperver bir tutum olduğunu belirtmektedir. Kapsayıcı okullar, tüm çocuklara açık olan okulları, öğrenme merkezlerini ve eğitim sistemlerini ifade eder. Bunun olması için öğretmenlerin, okulların ve sistemlerin, öğrencilerin sahip oldukları ihtiyaçların çeşitliliğini daha iyi karşılayabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, kapsayıcı okulların oluşması için, okulun içinde ve çevresinde öğrenmeyi engelleyen faktörlerin belirlenmesi ve bu engelleri azaltan veya ortadan kaldıran çözümlerin de bulunması gerekmektedir (UNESCO, 2001).

Arnot ve Pinson (2005), mülteci öğrenci ihtiyaçlarını üç ana tema ile açıklamıştır: öğrenme, sosyal ve duygusal gelişim. Bu sorunların çözümünde bütüncül yaklaşımı önermektedirler. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimde disiplinlerarası bir yaklaşım geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada kullanılacak bir yaklaşımdır. Çünkü kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin benzer yaştaki akranlarıyla birlikte öğrenmeye ve tam olarak katılabildiği

anlamına gelir. Öğretme ve öğrenme stratejileri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenir. Kapsayıcı eğitim, okul hayatının tüm yönlerini kapsar ve kültür, politikalar, programlar ve uygulamalar tarafından desteklenir (Education Queensland, 2005).

Bu çalışmada ülkemizde hızla artan geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sorunlarına işaret eden kapsayıcı eğitim çalışmalarına katkıda bulunmak için; farklı dil, etnik köken ve kültüre sahip öğrencilerin olduğu bir sınıfta, geçici koruma altındaki öğrenci ve diğer öğrencilerin yaşadığı sorunlar disiplinlerarası yaklaşım ile ele alınarak yerel çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

### *Disiplinlerarası Program Geliştirme Yaklaşımı ve Kapsayıcı Eğitim*

Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür ve alternatifler arasında seçim yapmayı gerektiren, hiçbir zaman sonlanmayan, işbirliğine dayalı bir grup etkinliğidir (Demirel, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2016). Disiplinlerarası eğitim programı yaklaşımı, merkezi bir temayı, sorunu, problemi, konuyu veya deneyimi incelemek için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgilerinden bilinçli olarak yararlanan bir yaklaşımdır (Jacobs, 1989). Bu yaklaşım bir kavram ve tema, problem ya da bir olaya odaklanan ortak düşünce etrafında öğretimin örgütlenmesidir (Erickson, 1995). Mathison ve Freeman (1997) disiplinlerarası yaklaşımı; süreçlerin, kavramların ya da becerilerin iki veya daha fazla disiplinin unsurlarının birlikte işe koşulması; ortak temalar ya da disiplinlerarası bağlantılardan oluşan araştırma modeli; araştırma becerileri ve disiplin içeriklerinin zenginleştirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Bu çalışma da kapsayıcı eğitim hedeflerine yönelik sorun alanları yapılan ihtiyaç analizi ile belirlenmiştir. Bu ihtiyaç analizi sonucunda İletişim ve Sosyal Etkileşim, Takım Çalışması ve Ortak Haklara Saygı olmak üzere üç temel sorun alanı belirlenmiştir. Mevcut öğretim programları incelendiğinde, belirlenen bu sorun alanlarının tek bir ders değil, birden çok ders kapsamında olması nedeniyle bu sorunlar disiplinlerarası bir bakış ile ele alınarak çözümler uygulanmıştır. Diğer taraftan eylem araştırmasının ve program geliştirme sürecinin devam eden bir süreç olması ve birbiriyle ilişki aşamalarından oluşması nedeniyle çalışmada Jacobs ve Borland'ın (1986) disiplinlerarası program geliştirme modeli temel alınmıştır. Bu modele göre disiplinlerarası program geliştirme dört aşamadan meydana gelir;

1. **Konu seçimi:** Bu aşamada, bir konu (tema, ders alanı, olay, sorun, kavram veya bir problem) seçilmelidir. Seçilecek konu çok geniş kapsamlı (yaşam gibi) ya da çok dar alanlı olmamasına dikkat edilmelidir.
2. **Beyin fırtınası:** İkinci aşamada, konu ile ilgili alt konular ve ilişkili olabileceği disiplinler tespit etmek için bir beyin fırtınası yapılır. Bu aşamaya diğer öğretmenler ve öğrenciler de katılabilir.
3. **Yol gösterici sorular oluşturma:** Bu aşamada konunun diğer disiplinlerle ilişkisini ortaya koyacak ve disiplinlerarası ünitenin kapsamını belirleyecek sorular sorulur. Böylece seçilen konu diğer disiplinlerle ilişkilendirilir.
4. **Etkinlikleri tasarlama ve uygulama:** Son aşamada ise öğretmen uygulama için belirli hedefler doğrultusunda etkinlik tasarlar. Bu etkinliklerde kullanılacak öğretim stratejileri ve yöntemler de belirlenerek etkinlikler uygulanır.

Disiplinlerarası öğretimde belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Bu bütünleştirmenin amacı hem içerikteki kavramın incelenmesi hem de bu süreçte rol alan değişik konu alanlarının kavramla ilgili bilgi ve becerilerinin de öğretilmesidir (Yıldırım, 1996). İnsanların günlük hayatta karşılaştıkları bir probleme çözüm önerileri bulma, başkalarıyla iletişim kurma ya da grup halinde çalışma gibi beceriler sadece bir disipline özgü değildir (Ulusoy, 2007; Yıldırım, 1996). Bu becerilerin yanı sıra dil, okuma-yazma, iletişim, empati kurma, çocukların birbirlerinin haklarına saygı

duyması gibi becerilerinin de bir disipline özgü olmaktan çok disiplinlerarası bir niteliğe sahiptir ve birden fazla dersin öğretimi sırasında öğrencilere kazandırılabilir.

Kohl (1984), öğrencilerin dili iyi kullanabilme, problemi düşünme ve çözümleri deneme, bilimsel ve teknolojik fikirleri anlama ve araçları kullanma, hayal gücünü kullanma, iletişim, nasıl öğreneceğini öğrenme gibi becerilerin disiplinlerarası program aracılığıyla geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ifade ederken aynı zamanda bunların disiplinlerarası özelliğe sahip temel beceriler olduğunu da kabul etmektedir (aktaran Grady, 1994). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu yaklaşımın öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı, sosyal becerilerinin gelişimine, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, problem çözme becerisini kazandırmaya katkı sağladığı, derste öğrenilenlerin günlük hayata aktarılmasında etkili olduğu ve böylece öğrenmede kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir (Aydın ve Balım, 2005; Demir, 2009; Demirel ve Coşkun, 2010; Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir, 2008; Doğanay, Karakuş ve Bolat 2013; Özhamamcı, 2013; Simon, 2015; Trent ve Riley, 2009; Tuncel, 2009; Yarımca, 2010; Yolcu, 2013). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımları sağladığı bu gelişimsel katkılardan dolayı kapsayıcı eğitime yönelik öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde iyi bir model olma özelliklerine sahiptir. Çünkü kapsayıcı eğitim, okuma yazma, matematik, sosyal bilgiler vb. konuları ile ilgili akademik kazanımların yanı sıra, daha iyi iletişim kurma, sosyal beceriler geliştirme ve arkadaşlık becerilerini de geliştirir (McManis, 2017). Kapsayıcı eğitimin amacı; tüm öğrenciler için öğrenmeyi engelleyen durumları belirleme, öğretimde farklılaştırma yapma; sosyal dışlanmayı önleme, sınıfa ve okula ait hissetme, eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltma, olumlu ve misafirperver bir tutum geliştirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını giderme; öğrenciler arasında ötekileştirme olmadan uyum sağlama, sosyal, kültürel ve dilsel çeşitliliğe uygun fırsatlar sunmaktır (Ainscow, 2005; Azorin ve Ainscow, 2018; Cassity ve Gow, 2005; Education Queensland, 2005; Pantic vd., 2011; Taylor ve Sidhu, 2012; UNESCO 2001, 2005, 2016). Bu hedeflere ancak birden fazla disiplinin ortak amaç etrafında derinlemesine çalışmakla ulaşılabilir. Literatürde genel olarak kapsayıcı eğitimin sorun alanlarına yönelik çalışmalar, okulların herkes için nasıl daha etkili olabileceği; kapsayıcı eğitimi geliştirmeye yönelik birçok dilde ölçek geliştirme ve anket uygulamaları; kapsayıcı eğitimde etkili faktörler, konu ile ilgili öğretmen eğitimleri şeklinde sıralanabilir (Azorin, 2017; Bourke ve Mentis, 2013; González vd., 2013; Kitsantas, 2012; Pegalajar 2014). Ancak Intxausti, Etxeberria ve Bartau'ya (2017) göre, gelecekteki araştırmaların, daha etkili ve daha kapsayıcı olmak için okulların kanıta dayalı uygulamaları nasıl başarılı bir şekilde uyguladıklarını analiz etmelidir. Bu sebeple pratik kanıta dayalı çözümler için kapsayıcı eğitimde odaklanılması gereken bir diğer nokta da tüm öğrencilerin eğitime birlikte katılmaları ve öğrenmeleri için öğretim programlarının ve uygulamalarının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusudur. Bu çalışma kapsamında seçilen disiplinler (sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ve Türkçe dersi) kapsayıcı eğitimde yer alan insan haklarına saygı, iletişim, sosyo-duygusal gelişim, konuksever tutum, dilsel uyum, etkili vatandaşlık, sosyal beceriler alanlarını kapsayan yoğun bir içeriğe sahip ve bu bağlamda kapsayıcı eğitim için fırsat oluşturan alanlardır. Bu amaçla çalışmada kapsayıcı eğitimin belirlediği hedefler ve sorun alanlarına yönelik yerel çözümlere katkıda bulunmak için "disiplinlerarası model" temel alınarak bir program geliştirme çalışması planlanmıştır.

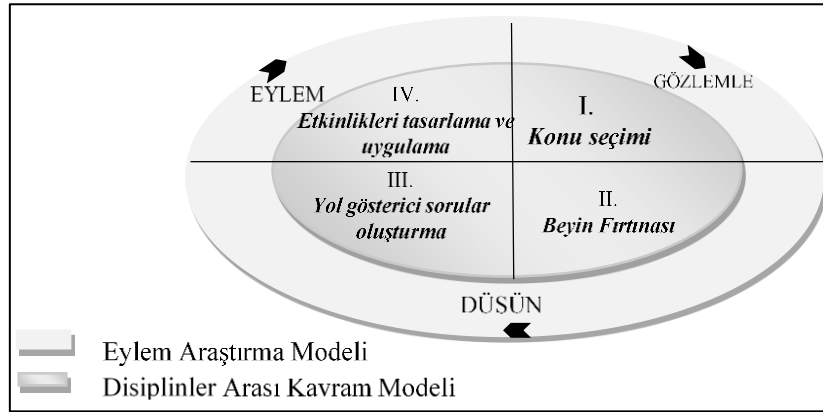
Bu genel amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

Farklı dil, etnik köken ve kültüre sahip öğrencilerin olduğu bir sınıfta;

1. Kapsayıcı eğitimin çözmeyi hedeflediği gereksinimlere yönelik sorun alanları nelerdir?
2. Belirlenen sorun alanlarına yönelik disiplinlerarası yaklaşımla hazırlanan program, bu sorun alanlarının çözümüne nasıl katkı sağlamaktadır?

## Yöntem

Araştırma, farklı dil, etnik köken ve kültüre sahip öğrencilerin olduğu bir sınıfta kapsayıcı eğitimin çözümü hedeflediği gereksinimlere yönelik yerel sorun alanlarını belirlemek, belirlenen sorun alanlarının çözümüne yönelik disiplinlerarası yaklaşımı temel alarak çözüm önerileri geliştirmek olduğundan nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir grup insanı bir problemi tanımlama için bir araya getiren ve çözüm önerileri sunan, kanıtlara dayalı döngüsel bir süreçtir (Kemmis ve McTaggart, 2000; Stringer, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca disiplinlerarası program geliştirme modelinde sorunlar bir tema olarak ele alınarak, tema etrafındaki etkinlikler Jacobs ve Borland'ın (1986) modeli yardımıyla yapılandırılmıştır. Bu model ile Stringer'in (2014) yorumlayıcı eylem araştırması modeli sentezlenerek yeni bir model sunulmuştur. Program geliştirmek için izlenen yolu gösteren model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırması Modeli (Dolapçioğlu, 2019)

Disiplinlerarası kapsayıcı program geliştirme çalışmasında, eylem araştırma modeli olarak Stringer'in (2014) yorumlayıcı eylem araştırma modeli temel alınmıştır. Bu model gözlemle, düşün ve harekete geç adımlarından oluşmaktadır. Bu adımlar disiplinlerarası kavram modeli ile sentezlenerek yeni bir model sunulmuştur. Gözlemle aşaması konunun seçimi; düşün aşaması beyin fırtınası ve yol gösterici sorular oluşturma; Eylem aşaması ise etkinlikleri tasarlama ve uygulama adımlarından oluşmaktadır. Toplam dört döngü içerisinde yürütülen çalışmaya tekrar gözlemle; tekrar düşün ve tekrar harekete geç (eylem) şeklinde araştırma süreci boyunca devam edilmiştir.

Program geliştirme sürecinde izlenen adımlar:

- 1. Gözlemle:** Bu adımda mevcut durum analiz edilmiştir. Bu adımda sınıf içi gözlemler, okul yönetici, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi, sınıf öğretmeni ve farklı branşlardan uzmanlarla görüşülmüştür. Ardından veriler analiz edilerek sorun ve alt sorun alanları belirlenmiştir (bknz. Tablo 1). Her bir sorun alanı bir tema (konu) olarak kabul edilmiştir. Sorun alanları iletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması ve ortak haklara saygı I ve II olmak üzere dört boyut içerisinde gruplandırılmıştır.
- 2. Düşün:** Bu adımda dördüncü sınıf öğretim programları (Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) ders kazanımları ve ders içerikleri incelenerek gözlemle adımında ortaya çıkan sorun alanlarını (tema) karşılayan ve eylem planı hedeflerini destekleyecek programda mevcut olan kazanımlar belirlenmiştir (bknz Ek-1). Son olarak bu kazanım ve içerik dahilinde eylem planları hedefleri oluşturularak, işbirliği yapılacak uzmanlar, uygulama zamanı ve maliyet planlanmıştır.

3. **Eylem:** Her sorun alanına uygun farklı disiplinlere ait öğretim programlarında yer alan kazanımlar göz önünde bulundurularak disiplinlerarası öğretim etkinlikleri düzenlenmiştir. Ardından bu öğretim etkinlikleri değerlendirme komitesine sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğretmen rehberliğinde tartışılmış ve son adımda sınıf içinde uygulanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra tekrar gözlemle adımına geçilmiştir ve sorun alanları üzerinde öğrenci davranışları gelişimleri değerlendirilmiştir. Çalışma ikinci eylem planı için belirlenen kazanım-içerik gözden geçirilmek ve üzerinde tartışmalar yapılmak üzere düşün adımına geçilmiştir. Yeni sorular ve beyin fırtınası yoluyla eylem planında gerekli değişiklikler yapılmış, kazanımlar gözden geçirilmiş ve ihtiyaca göre yeni etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır (eylem adımı). Ardından tekrar gözlemle adımına geçilmiştir. Sorun alanları ile ilgili eylem planlarını geliştirme süreci toplam dört döngü boyunca bu şekilde tekrar edilmiştir.

#### *Çalışmanın yapıldığı bölge ve çalışma grubu*

Araştırmanın yapıldığı bölge (Hatay ili) kısa sürede çok büyük göç almıştır. UNHCR (2017) Ekim verilerine göre de Suriye'den Türkiye'ye yapılan göçlerle, Türkiye dünyanın en büyük geçici koruma altında birey nüfusuna (3,7 milyon) ev sahipliği yapmaktadır. Suriye ile sınır konumunda olan ve göç dalgasından büyük oranda etkilenen çalışmanın yürütüldüğü Hatay'da tüm ilkökul öğrencilerinin geçici koruma altında Suriyeli ilkökul öğrencisine oranı %15,2'dir. Çalışmanın yürütüldüğü okul, 200'ü geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler, 1 tanesi de Tunus'lu misafir öğrenci olmak üzere toplam 1070 mevcuda sahiptir. Ayrıca okulda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık hakkını almış Suriyeli öğrenciler de vardır. Bu okulda dördüncü sınıfa devam eden 190 öğrenci bulunmaktadır. Her şubeye düşen geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıfta Suriye'de yaşanan savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan bir öğrenci vardır.

Eylem araştırmalarında derinliğin önemi ve davranışları gözlem yoluyla incelemenin sınırlılığı sebebiyle amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci seçiminde davranış düzey belirleme değerlendirme sonuçları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Toplam 7 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma için seçilmiştir. 7 öğrenci demografik özellikleri açısından 10 yaşında ve orta-sosyo ekonomik gelir düzeyindeki ailelere sahiptir. Çalışma grubu belirlenirken dikkate alınan ölçütler;

- Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrenciler ile birlikte eğitim almak,
- İhtiyaç analizi sorun alanları belirleme aşamasında "düzey belirleme kontrol listesine" uygun yapılan gözlemler dikkate alındığında geçici koruma altında olan Suriyeli öğrenci ile ilgili yapılan grup çalışmalarında;
  - İletişim ve sosyal etkileşim boyutunda davranış gösterme sıklığı,
  - Takım çalışması boyutunda davranış gösterme sıklığı,
  - Ortak haklara saygı boyutunda davranış gösterme sıklığı en az bir düzeyinde olmak,
- Velisi tarafından çalışmaya katılmasına izin verilmiş olmak

şeklinde sıralanabilir.

Çalışma sürecini yürüten ve değerlendirme komitesinde yer alan sınıf öğretmeni PICTEC (Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu) projesinde geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimi ile ilgili eğitimler almış, 12 yıl kıdeme sahip, 35 yaşında olan bir kadın öğretmendir. Değerlendirme sürecinin kontrolünden sorumlu olan iki araştırmacı da eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında doktora derecesine sahiptir. Araştırmacılardan ilk yazar programın uygulama sürecine tamamen katılmış, mevcut durum analizleri, eylem planlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirme aşamalarında araştırma içerisinde aktif olarak bulunmuştur.

Eylem Araştırması Değerlendirme Komitesi: Eylem araştırmaları işbirliği içerisinde sorun alanları üzerinde birden fazla uzman tarafından çalışmayı gerekli kıldığından çalışma öncesi ve her döngü sonrası olmak üzere toplam beş ayrı toplantı süreç içerisinde gerçekleştirilmiş ve çalışma tekrar revize edilerek diğer döngülere geçilmiştir. Çalışmanın olumsuz öğrenci davranışları boyutu ile ilgilenmek üzere iki uzman (Dr.Öğr.Üye.-Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Doç.Dr.-Özel Eğitim); ihtiyaç analizi, farklı disiplinler öğretim programlarının incelenmesi, eylem, ilgili kazanımların seçilmesi ve öğretim etkinliklerinin tasarlanması boyutu ile ilgilenmek üzere iki uzman (Dr.Öğr.Üye.-Eğitim Programları ve Öğretim); eylem araştırması ve program geliştirme boyutu incelemeleri için bir uzman (Prof.Dr.-Eğitim Programları ve Öğretim); okul rehberlik biriminden bir öğretmen, iki dördüncü sınıf öğretmeni ve okul müdürü değerlendirme komitesi içerisinde görev almıştır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada veriler gözlem kayıtları, görüşme, öğretmen-araştırmacı günlükleri olmak üzere üç şekilde toplanmıştır. Çalışmanın veri kaynakları:

- **Gözlem için Kontrol Listeleri:** Düzey belirleme kontrol listesi bir üründe ya da bir performansta aranan özellikleri belirler ve gözlemcinin her bir özelliğin düzeyini kararlaştırmasına olanak sağlar (Johnson, 2014). Uygulama öncesi ilk değerlendirme, her döngü sürecinde ayrı ayrı değerlendirme olmak üzere çalışma boyunca gözlem değerlendirmeleri devam etmiştir. Bu kapsamda standart bir düzey belirleme kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken ilk olarak kapsayıcı eğitimin temel aldığı her öğrencinin eşit eğitim alması ilkesine yönelik çalışmalar incelenerek ana madde içerikleri belirlenmiştir. Bu aşamada çocuklar üzerinde bilişsel çarpıtmalar ve olumsuz davranışlar üzerinde bilimsel çalışma yapan, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uzman bir araştırmacı değerlendirme komitesine dahil edilmiştir. Son olarak boyutlara ilişkin maddeler MEB'in e-okuldaki ilkökul çocuklarının davranışlarını değerlendirme kriterleri de temel alınarak kontrol listesi oluşturulmuştur. İlgili kontrol listesi bu aşamadan sonra kapsam geçerliliği ve madde anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla rehberlik ve psikolojik alanında çalışan iki uzman; program geliştirme, düşünme eğitimi alanında çalışan iki uzman ve çocuk gelişimi alanında çalışan bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda beş ayrı uzmanın maddelerin anlaşılabilirliği, her ölçütün ilgili boyutu kapsama düzeyi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda kontrol listesi öğrencilerin iletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması ve ortak haklara saygı olmak üzere üç ana boyuta yönelik toplam 11 madde halinde son şeklini almıştır. Bu maddelerin beşi, iletişim ve sosyal etkileşim; üçü takım çalışması üçü ise ortak haklara saygı boyutları ile ilgilidir. İletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması ve ortak haklara saygı eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır ve kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan davranışlardandır (Azorin ve Ainscow, 2018; Cassity ve Gow, 2005; McManis, 2017; UNESCO, 2001; Taylor ve Sidhu, 2012). Maddelere yönelik elde edilen bulguların frekansı her döngü sonunda en yüksekte en düşüğe sıralanmıştır. Sıralamaya göre öğrencilerin gösterebileceği davranış sıklıkları ve düzeyleri şu şekilde değerlendirilmiştir:

<b>Davranışın görülme sıklığı</b>	<b>Düzey</b>	<b>Açıklama</b>
5-6	4	Sıklıkla
4-3	3	Bazen
2	2	Az
0-1	1	Hiç

- **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları:** Araştırmada görüşmeler sınıf öğretmeni ve öğrencilerle ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve

uzman görüşü alındıktan sonra kullanılmıştır. Görüşme formunda ana sorun alanlarına bağlı kalınarak sınıf içi uygulanan etkinliklerin “Jasmin ile iletişimlerinde, sosyal ilişkilerinde ve ona karşı düşüncelerinde neler değiştirdiği, varsa önceki olumsuz düşüncelerinin sebepleri, konu ile ilgili çözüm önerileri” kategorilerinde toplam beş adet soru sorulmuştur. Benzer şekilde sınıf öğretmeniyle de sürecin başında ve her döngü sonrası “Sosyal Bilgiler dersinde yapılan disiplinlerarası yaklaşıma dayalı etkinliklerin daha önce yürüttüğü öğretim uygulamaları karşılaştırıldığında ortak haklara saygı, birlikte çalışma ve iletişim ana boyutlarında Jasmin’e karşı öğrenci davranışlarında ne gibi olumlu değişimler oluşturduğu ile ilgili ilgili konulara odaklanılarak yapılmıştır.

- **Günlükler:** Günlükler araştırmacı ve öğretmenin sınıf içi etkinliklerin yapılma saati dışındaki zamanlarda Jasmin’e yönelik öğrenci tutumları ile ilgili örnekler içerir. Öğretmenin yürüttüğü tüm derslerde davranış değişikliği yaşanabileceği için öğretmenden günlük tutması istenmiştir. Her döngü sonrası yeni planlama sürecinde bu veriler dikkate alınmıştır. Araştırmacı okul ortamında bulunduğu süreçte konu ile ilgili öğrenci etkileşimlerini incelemiş ve notlar almıştır.
- Her döngü sonrası yeni planlama sürecinde bu veriler dikkate alınmıştır. Araştırmacı okul ortamında bulunduğu süreçte konu ile ilgili öğrenci etkileşimlerini incelemiş ve notlar almıştır.

#### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Analiz sürecinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi nitel araştırma verilerini analiz etmede kullanılan yöntemlerdir (Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda, ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan “İletişim ve Sosyal Etkileşim, takım çalışması, ortak haklara saygı” birer sorun alanı olarak ele alınmıştır. İhtiyaç analizi için veri toplama araçlarında sunulan kontrol listesi ve görüşme formu kullanılmıştır. Her bir sorun alanına yönelik disiplinlerarası yaklaşımla planlanan toplam dört eylem planı süreç boyunca uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Her bir eylem, değerlendirme toplantıları ile birlikte yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Eylem planları değerlendirme komitesi ile birlikte oluşturulmuş ve sınıf öğretmeni ile eylem adımı için ayrıca çalışılmıştır.

- **Gözlem:** Gözlemler kontrol listeleri aracılığıyla yürütülmüştür. Patton (2014)’ e göre eylem araştırmalarında araştırmacının çalışma ortamı içerisinde zaman geçirmesi ve çalışmanın tümüne ya da bir kısmına katılımı önemlidir. Bundan dolayı gözlem katılımlı olarak iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her iki araştırmacı da eylem araştırması modelleri, veri toplama araçları konularında çalışmalar yapmış ve geliştirme çalışmalarına katılmışlardır. Katılımlı gözlemde gözlenecek durum, olay ya da nesne ile ilgili kontrol listesi kullanılabilir (Johnson, 2014). Böylece izlenen davranışların frekansı kontrol listesine işaretlenir. Bu çalışma içerisinde de benzer şekilde düzey belirleme kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmacı toplam 19 saat (Aralık 2017-Mayıs 2018) gözlem yapmıştır. Süreçte sınıf içi ders uygulamaları öncesinde Jasmin ile birlikte yapılan ders aktivitelerindeki öğrenci davranışları incelenmiş ve sorun alanları belirlenmiştir. Bu sorun alanlarına odaklanılarak gözlem yoluyla elde edilen veriler, gözlem sırasında düzey belirleme kontrol listesi aracılığıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca ders sonrası sınıf öğretmeni tarafından da değerlendirme yapması istenmiştir. Gözlem verileri için betimsel analiz tercih edilme sebebi gözlem yapılacak odak noktalarının ihtiyaç analizinde belirlenen sorun alanlarına göre yapılandırılmış bir form olmasıdır. Çünlü betimsel analizde, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar kullanılarak ya da önceden belirlenen temalara göre analiz yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



- **Görüşme:** Öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede başlıklar ve konular önceden belirlenir. Soruların sıralanmasını ve cümle yapısını araştırmacı görüşme sırasında belirler (Patton, 2014). Görüşmeler her öğrenci için ortalama 22 dakika sürmüştür. Görüşmeler kayıt altına alınmış, okulda yer alan rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri ise yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere süreç boyunca sürekli yapılmıştır. Öğretmen sınıf içinde Jasmin ile iletişim boyutunda öğrencilerin davranışında meydana gelen değişiklikler üzerinden her döngü sonrası toplam 4 görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle ise veri toplama aracında tanımlanan sorun alanları temel alınarak sürecin başında, ortasında ve sonunda toplam üç görüşme yapılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler ise sınıf öğretmeni ile her ders uygulamasından sonra toplam on iki defa yapılmıştır. Görüşme soruları içeriği yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile paraleldir. Araştırma bulgularını sunmada takma isimler kullanılmıştır. Görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tercih edilmesinin sebebi, görüşmede gömülü olan mesajların ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmacı-öğretmen günlükleri: Öğretmenin yürüttüğü tüm derslerdeki davranış değişikliği ve araştırmacının okul ortamında Jasmin'e yönelik öğrenci tutumları ile ilgili gözlem notları her döngü sonrası yansıtma toplantılarında incelenmiştir. Bu toplantılar çalışmaya katılan tüm uzmanların, araştırmacıların, sınıf ve rehber öğretmenin bir araya geldiği toplantılardır.

#### *Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

Geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla veriler üç farklı yöntemle toplanmış (yöntem çeşitleme) ve iki kişi tarafından incelenmiştir. Diğer taraftan;

- Çalışmanın birçok aşamasında farklı alan uzmanlarından (araştırmacı çeşitleme) görüş alınmaya ihtiyaç duyulmuştur. Disiplinlerarası program geliştirme çalışmalarında dersi yürüten öğretmenin yanında düşünme eğitimi alanında çalışmış bir uzman, dördüncü eylem planı düzenleme aşamasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında bir uzman karar alma toplantılarına dahil edilmiştir.
- Düzey belirleme kontrol listesi değerlendirme sonuçları araştırmacı ve öğretmen puanları arasında hesaplanan Cohen's Kappa ( $k$ )= .84 olarak ortaya çıkmıştır.
- Görüşme için bulgular içerisinde yer alan tüm alıntılar öğrencilere ait takma ad ile birlikte sunulmuştur. Tümevarımsal yolla birbiriyle ilişkili kategoriler belirlenmiş ve bütüncül ilişkiyi gösteren modeller oluşturulmuştur. Özel eğitim ve eğitim programları alanında uzman bu iki kişi arasındaki görüşme veri kodlarının uyuma oranı % 87 olarak bulunmuştur. Ayrıca süreç içerisinde her eylem planı uygulandıktan sonra uzmanlarla bir araya gelerek gelişim değerlendirilmiştir.

## **Bulgular**

#### *Sorun Alanlarını Belirleme Süreci*

Öğrencilerin, geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrenci Jasmin ile birlikte eğitim alırken, uyum sağlama sürecine yardımcı olabilecek bir program geliştirme çalışması yapmak için ilk olarak sorun alanları belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin yıl boyunca alacağı derslerin (Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) ders kazanımları incelenerek mevcut durum analizinde ortaya çıkan sorun alanları ile karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda sorun alanlarına çözüm için hazırlanacak eylem planları ile ilgili kazanımlar ve içerik belirlenmiştir. Belirlenen sorun alanlarına yönelik olarak disiplinlerarası yaklaşıma göre geliştirilen programın kazanımları ile dördüncü sınıf düzeyinde farklı konu alanları arasındaki bağlantılar tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Mevcut Durum Analizine Yönelik Bulgular

Eylem Planı	Sorun Alanları	Alt sorun alanları	Eylem planı ve program kazanımları	İçerik bağlantısı kurulan disiplin
Döngü 1	İletişim ve Sosyal Etkileşim	İletişimde nezaket kurallarına uyma Olumlu iletişim dili kullanma Karar alma sürecine katkı sağlamama ve kararlara uyma	Y.Akranları ile işbirliği içerisinde çalışır. T.İletişimde tanışma kurallarını uygular. T.4.1.9.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. *Metinde yer alan görsellerle ilgili hayal kurar.	Türkçe dersi (T), Sosyal bilgiler (SB), İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (Y)
Döngü 2	Takım Çalışması	Karar alma sürecinde tüm üyelerin fikrini alma Grup sorumluluklarını yerine getirme İşbirliği içinde çalışma	T.4.1.9.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. T4.2.5.Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. *Okuduğu bir olay ile ilgili duygularını ifade eder. Kendini ve akranlarını sınıfa ait hisseder. Y.Akranları ile işbirliği içerisinde çalışır.	Türkçe dersi (T), Sosyal bilgiler(SB), İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi(Y)
Döngü 3	Ortak haklara Saygı (I)	Arkadaşlarının sınıf içi hak ve özgürlüklerine saygı gösterme başlığı altında üç ana nokta içerisnde ele alınmıştır. *Gerektiğinde başkalarına yardım etme *Farklı görüntülerin çocuk hakları için bir engel olmadığını fark etme	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir. 4.1.1.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Y4.2.3. Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır. Y4.3.3. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir. *Farklı görüntülerin çocuk hakları için bir engel olmadığını farkına varır.	Türkçe dersi (T), Sosyal bilgiler(SB), İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi(Y)
Döngü 4	Ortak haklara Saygı(II)	Tüm çocukların ortak duygu ve düşüncelere sahip olduğunu fark etme	Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder. Y4.3.5. Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar. SB.4.6.1. Çocuk olarak haklarının farkına varır. T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.	Türkçe dersi(T), Sosyal bilgiler(SB), İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi(Y)

\*Sorun alanları ve kazanımlar geçici koruma statüsündeki öğrencinin yer aldığı sınıf içi grup çalışmaları ile sınırlıdır.

Üzerinde kod bulunan kazanımlar (örneğin T.4.1.9 (Türkçe Dersi); SB.4.7.4. (Sosyal Bilgiler Dersi) ya da Y4.3.5.(İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi) dördüncü sınıf mevcut programda yer alan öğretim kazanımlarıdır. Mevcut programlardan yararlanılarak kapsayıcılık geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sebebi program çalışmaları birikiminden yararlanmak ve bu programları disiplinlerarası bakış açısıyla kapsayıcılık için bir araya getirmektir. Çünkü kapsayıcı disiplinlerarası program geleneksel programa göre daha başarılıdır (Kaukko ve Wilkinson, 2018) ve en başarılı kapsayıcı programlar okul tabanlı ve bütüncül modellere dayalı programlardır (Block vd., 2014). Grup çalışmaları öğrencilerin farklı bir kültürden gelen geçici koruma statüsündeki öğrenci ile iletişimini, ortak çalışma şeklini gözleme için fırsat olmuştur. Öğretim sürecinde grup çalışmasına dayalı ikili tartışmalar, istasyon, konuşma halkası, drama teknikleri kullanılmıştır. Öğretim devam ederken sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sınıf içinde yer alan öğrencilerin geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin ile yaşadığı kapsayıcı eğitimin çözmeyi hedeflediği sorunları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sorun alanları; iletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması, ortak haklara saygı olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Alt sorun alanlarına yönelik kazanımlar ve çalışma etkinlikleri tasarlanarak kılavuz oluşturulmuştur. Her bir sorun alanı için eylem planları hazırlanarak uygulama sürecine başlanmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Araştırma kapsamında izlenecek süreç eylem araştırması spirali temel alınarak “gözlemle” bilgi toplama ve sorun alanlarını tanımlama; “Düşün” keşif, analiz, yorumlama; “eylem”, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere düzenlenmiştir. Her bir eylem planı bu süreçleri içermektedir ve dört tanedir.

### **Döngü 1**

İlk döngü içerisinde mevcut durum analizinde ortaya çıkan “İletişim ve Sosyal Etkileşim” sorun alanını disiplinlerarası yaklaşımla ele alma ve çözüme yönelik uygulamalar geliştirmeye odaklanmıştır. Süreç boyunca, sınıf içinde yer alan öğrencilerin geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin ile yaşadığı sınıf etkileşim davranış sorunları dikkate alınarak “iletişim ve sosyal etkileşim” konu olarak seçilmiştir (Konu seçimi). Türkçe, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriği incelenerek her alanın sorun alanları ile ilgili olarak katkı bulunacağı alt konular belirlenmiştir (Beyin fırtınası). Bu alt sorunlar iletişimde nezaket kurallarına uyma, olumlu iletişim dili kullanma, karar alma sürecine Jasmin’i katma durumu olarak üç alt boyutta ele alınmıştır. Ardından bu alt sorunlar üzerinde derinlemesine sorular sorularak farklı disiplinler yoluyla neler yapılabileceği çalışılmıştır (Yol gösterici sorular oluşturma). Son olarak disiplinlerarası modelin “etkinlikleri tasarlama ve uygulama” aşamasında örnek etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinlikler mevcut durum alt sorun alanlarına bağlı kalarak işbirliği yapılmasını sağlama, tanışma ve iletişim kurmalarını geliştirme, hayal gücünü geliştirme hedeflerine yönelik performansa dayalı aktivitelerden oluşmaktadır. Bu döngü içerisinde toplam üç etkinlik yapılmasına karar verilmiştir. İki hafta boyunca öğrencilerle çalışılmıştır (Harekete geç). Sonuç olarak Jasmin’in olduğu grupta iletişimde nezaket kurallarına uyma, olumlu iletişim dili kullanma ve karar alma sürecine tüm öğrencilerin katılması yönünde sorunlar yaşanmasında herhangi bir olumlu gelişim bulgusuna ulaşılamamıştır (Tekrar gözleme). Nezaket kurallarına uyma boyutunda öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

*“.....Yapılan etkinliklerde ön yargıyı yok edemeyişimizden kaynaklı pek bir sonuç alınamadı. Jasmin’in olduğu grupta ne yaparsam yapayım maalesef iletişimi bir türlü sağlıklı bir noktaya getiremedim. Hatta konu ile ilgili rehberlik servisi ile sınıftaki iki öğrencinin aileleri görüşmeye çağırdım. Aile kendi çocuğu ile hepimizin farklı etnik kökenlerden gelebileceğini bu davranışların doğru olmadığını evde ona anlattıklarını söylediler. Gerçekten öğrencinin davranışında kısmen de olsa bir sönme oldu. Ancak sınıf içindeki iletişim problemlerini genel olarak devam etti ...” (Sınıf öğretmeni, 23.02.2018).”*

Sonuç olarak bu döngüde ilgili sorun alanlarının çözümüne yönelik bir gelişim kaydedilemediği görülmüştür. Alan uzmanları ile yapılan görüşmede takım çalışması başlıklı ana sorununun alt sorunlarına yönelik etkinliklere devam edilmesi gerektiği kararına varılmıştır. Sorun alanlarına yönelik gözlem bulguları şu şekildedir:

“ ... Sınıfta yapılacak olan istasyon tekniğinde sınıf gruplara ayrıldı. Geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’in bulunduğu gruptan Enes önce onu istemedi. Gruptaki diğer kişilerde Enes’ten etkiletiler. Zil çalıp ara verildiğinde herkes dağıldı tekrar derse geldiğinde bu sefer de geçici koruma statüsündeki öğrenci gruba katılmak istemedi. Öğretmen yanlarına gidip onları birlikte oturtmaya ikna ettikten sonra kendi aralarında oynadılar... Geçici koruma statüsündeki öğrencinin oyun içi katılımı olmadı... Çalışma devam ederken geçici koruma statüsündeki öğrenci ile Ayça arasında bir tartışma çıktı... durumu öğretmen görünce hemen müdahale etti, biraz sakinleştirip masasına geçti ...” (Araştırmacı gözlem kaydı, 23.02.2018).

Takım çalışması sorun alanına yönelik tekrar bir eylem planı yapılarak çalışılmaya devam edilmesine karar verilmiştir. Bu eylem planı “Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder; Kendini ve akranlarını sınıfa ait hissediyor, Akranları ile işbirliği içerisinde çalışıyor.” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan disiplinlerarası etkinlikleri içerir.

### **Döngü 2**

İlk döngü içerisinde belirlenen gelişimsel durum ve kararlara bağlı olarak tekrar gözlemler, düşün ve harekete geç aşamalarına dönülmüştür. Öğrencilerin takım çalışması alanına yönelik sorunlar yaşadığı görülmüştür. Tekrar gözlemler aşamasında durum tekrar analiz edildiğinde ortaya çıkan “Takım çalışması” sorun alanını disiplinlerarası yaklaşımla ele alma ve çözüme yönelik uygulamalar geliştirmeye odaklanmıştır. Türkçe, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriği incelenerek her alanın katkı bulunacağı alt konular belirlenmiştir. Bu alt konular sorunlarla paralel olarak, karar alma sürecine Jasmin’i katma, grup sorumluluklarını yerine getirme, işbirliği içinde çalışma olarak ele alınmıştır. Ardından bu alt konular üzerinde derinlemesine sorular sorularak neler yapılabileceği tartışılmıştır. Son olarak disiplinlerarası etkinlikler mevcut durum alt sorun alanlarına bağlı olarak grup içerisinde çocukların duygularını ifade etmelerini sağlama, çocukların sınıfa ait hissetmesini sağlama olmak üzere iki hedefe yönelik etkinlikler belirlenmiştir. Bu döngü içerisinde toplam iki etkinlik yapılmasına karar verilmiştir. İki hafta boyunca öğrencilerle çalışılmıştır. İçerisinde geçici koruma statüsündeki öğrencinin olduğu grup çalışmalarında yaşanan sorun alanlarına ait davranışlara odaklanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme için; düzey belirleme kontrol listesi, öğrenci görüşme ve öğretmen-araştırmacı günlükleri dikkate alınmıştır. Sonuç olarak geçici koruma statüsündeki öğrencinin olduğu grupta takım çalışması alt sorunları da yaşanmaya devam etmiştir (bakınız Şekil 2). İkinci eylem planı uygulama süreci gözlem kayıt örneği şu şekildedir:

“...Bugün sınıfta ikinci eylem planı etkinliklerinden biri yapıldı. Geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin etkinlikleri yaparken diğerlerine göre daha uzun zaman harcamaktaydı. Öğrenci grup çalışmasına çekinerek katıldı. Daha sonra el çizme etkinliğine geçtik. Sonra tahtaya çıkıp herkes hislerini paylaştı. Jasmin sunum yaptığında sınıf olarak cesaret vermek için alkışladık, ancak o hala kısık sesle konuşmaya devam etti. Hislerini anlatırken dil becerisinin zayıflığından kaynaklı cümlelerindeki anlam bozukluklarına arkadaşlarının gülmesi onu rahatsız etti...” (Araştırmacı gözlem kaydı, 01.03.2018).

Gözlem düzey belirleme kontrol listesi değerlendirme sonuçları değerlendirildiğinde genel olarak işbirliği içinde çalışmayı reddetme, grup içinde yardımlaşmayı reddetme sorunlarının yüksek oranda devam ettiği görülmüştür. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni, “Sınıf içi grup çalışmasında geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’in tahtada hislerini anlattıktan sonra grup çalışması için sırasına oturduğunda arkadaşı neden hislerinde “ben çalışacağım” dedin. Sen derslerine çalışmıyorsun diye dalga geçti ve aralarında tartışma çıktı. Her ikisi de farklı gruba geçmek istediler” şeklinde sorunlarının devam ettiğini özellikle vurgulamıştır.

Ortak haklara saygı sorun alanına yönelik tekrar bir eylem planı yapılarak çalışılmaya devam edilmesine karar verilmiştir. Bu eylem planı “Arkadaşlarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme, farklı görüntülerin çocuk hakları için bir engel olmadığını farkına varma” hedeflerine yönelik olarak hazırlanan disiplinlerarası etkinlikler içerir.

### **Döngü 3**

*Geçici koruma statüsündeki öğrenciye yönelik ortak haklara saygı sorunlarına bağlı kalınarak belirlenen alt sorunlar; gerektiğinde başkalarına yardım etme, farklı görüntülerin çocuk hakları için bir engel olmadığını farkına varmadır. Dördüncü sınıf ders programları incelenerek ilk olarak Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi disiplini konu alanı içerisinde yer alan çocuk hakları üzerinde çalışılmasına karar verilmiştir. Farklı görüntülerin çocuk haklarını engellenemeyeceğinin farkına varmaları için iki etkinlik hazırlanmış ve iki hafta öğrencilerle çalışılmıştır. İçerisinde Jasmin’in olduğu grup çalışmalarında yaşanan mevcut durum sorun alanlarına ait davranışlarına odaklanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme için geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’in içerisinde çalıştığı grup için; düzey belirleme kontrol listesi, öğrenci görüşmeleri ve öğretmen-araştırmacı günlükleri dikkate alınmıştır.*

Sonuç olarak çocuk haklarına değer verme, arkadaşlarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme, farklı görüntülerin çocuk hakları için bir engel olmadığını farkına varma ilk iki döngü içerisinde gelişim elde etmediğimiz iletişim ve sosyal etkileşim sorun alanları ile birlikte takım çalışması alt sorun alanlarında olumlu yönde önemli davranış gelişimleri tespit edilmiştir (bakınız Şekil 2). Bu sorun alanı üzerinde çalışmanın etkili olmasından dolayı aynı alanda tekrar derinlemesine çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Üçüncü eylem planı uygulama sürecinde araştırmacının gözlem kayıt örneği şu şekildedir:

*“....Bugün derste öğrenciler video izledi. Mardin’in bir köyünde robot yaparak dünyada yükselen yıldızı ödülü alan çocukların hikayesi... okulda öğrenim gören öğrencilerin dil, din, ırk ayrımı yapmadan bir araya gelmeleri ve dünya çapında ödül almaları ilgilerini çekti. Onların da çocuk haklarının tamamına sahip olduklarını kıyafetlerinin sadece kültürel farklılıktan kaynaklı farklı olduğunu öğretmen vurguladı. Ayrıca ekonomik koşullarının da kıyafeti etkileyebileceği ancak çocuk haklarına engel olamayacağı üzerinde etkinliklere devam ettiler. Sonra video hakkında öğretmen çocuklara ne anladıklarını sordu... çocuklardan gelen cevaplar ise şöyleydi; bizde bir çalışma yaparken geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’i aramıza alacağız onunla birlikte fikir dayanışması yaparız gibi cevaplar aldık. Bunlar olurken başka bir öğrenci Jasmin’e seslenerek “bak seni anlatıyorlar” dedi. Ona karşı yaklaşımlar yumuşamaya başladı. Daha sonra öğretmen sınıfta Arap kökenli olan öğrenciler olup olmadığını sordu. Sınıfın büyük çoğunluğu Arap kökenliydi ve bunu duyan diğer öğrenciler şaşırıyorlar ve köken ne onu sordular kökenin ne olduğunu konuştuk .....bunlar konuşulurken insanların konuştuğu diller ile ilgili konu açıldı ve geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’i Arapça konuşuyor diye onu dışlamamız gerektiğini söyledi öğretmen, sonra bizimde aslında gerçek Türkçe konuşmadığımızı söyledi ve Azerice de anne, baba ne demek bunlara baktık internetten ve dersi bitirdik...” (Araştırmacı gözlem kaydı, 02.04.2018).*

*“...sınıfta bir çok öğrenci çocuk hakları ile ilgili farklı ülkelerin çocuklarını tanıma etkinliğinden etkilendi. Bir öğrenci “bizim ülkemizde çocuk hakları var. başka ülkede yoksa ben o ülkeye gidip onlara bunu tanıtabilirim. Böylece belki o ülkelerin yöneticileri çocuk hakları sözleşmesini Kabul eder ve imzalar” şeklinde konuştu...” (gözlem kaydı, 12.04.2018).*

Eylem planı uygulama sonrası yapılan düzey belirleme kontrol listesi değerlendirme sonuçları sınıf içi yardımlaşma, karar alma sürecine arkadaşlarını alma, olumlu iletişim dili kullanma davranışlarında büyük oranda gelişim olduğunu göstermiştir.

Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerini şu şekilde sunmuştur “...Yaptığım gözlemlerde geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’in çekingenliği günden güne azalmaktadır. Sınıf içinde sorduğum sorulara az da olsa cevap vermeye başlamıştır.

*Arkadaşlarının yaptığı esprilere gülmektedir. Fakat hala dil sorununu tam olarak aşamadığımız için oyun ve fiziki etkinlikler dersi hariç arkadaşları ile oyun oynamaya çekinmektedir...”* (Araştırmacı gözlem kaydı, 18.04.2018).

Üçüncü eylem planı ile sorunların çözümünde olumlu gelişimlere ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. *Geçici koruma statüsündeki* öğrencilerin de tüm çocuklar gibi eğitim görme hakkı, oyun oynama hakkının olduğuna yönelik farkındalık oluşturma kazanımlarını temel alan etkinlikler diğer sorun alanlarını da etkilemiştir. Üçüncü eylem planından iletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması, ortak haklara saygı sorun alanlarının tamamında gelişim izlenmiştir (bakınız şekil 2). Ortak haklara saygı sorun alanına yönelik tekrar bir eylem planı yapılarak çalışılmaya devam edilmesine karar verilmiştir. Bu eylem planı “Çocukların benzer ve duygu düşünceleri olabileceğini fark etme, sınıfa yeni gelen bir öğrenciye yönelik sınıf içi olumlu ve olumsuz düşüncelerin farkına varma” hedeflerine yönelik olarak hazırlanan disiplinlerarası etkinlikler içerir.

#### **Döngü 4**

Ortak haklara saygı sorun alanına bağlı kalınarak belirlenen alt sorunlardan biri de “tüm çocukların ortak duygu ve düşüncelere sahip olduğunu göremezden gelme” olarak belirlenmiştir. Bu sorun alanı üzerinde Sosyal Bilgiler, Türkçe, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri konu alanlarına odaklanılarak alt çalışma alanları belirlenmiştir. Çocukların benzer ve duygu düşünceleri olabileceğini fark etme, sınıfa yeni gelen öğrencilere yönelik sınıf içi olumlu ve olumsuz düşüncelerinin farkına varma olarak belirlenen bu öğrenme hedefleri üzerinde çalışılmıştır. Bu öğrenme hedeflerine yönelik etkinlikler hazırlanmış ve 5 ders saatinde uygulanmıştır. Değerlendirme için *geçici koruma statüsündeki* öğrenci Jasmin’in içerisinde çalıştığı grup için yapılan gözlemler ve düzey belirleme kontrol listesi, öğretmen görüşme ve öğrenci görüşmeleri dikkate alınmıştır. Sonuç olarak Jasmin’in olduğu grupta öğrencilerin sorun alanlarına yönelik davranışlarında olumlu gelişimler devam etmiştir (bakınız Şekil 2). Araştırmacının gözlem kayıtları şu şekildedir:



*“...Öğretmen tahtaya kırmızı bir gözlük çizdi. Sonradan sınıfınıza gelen Leyla adında bir öğrenci olduğunu ve bu öğrenciye arkadaşlarının kötü davrandığını, ve sizin o kişi olduğunuzu hayal edin deyip öğrencilere ne hissedeceklerini sordu ve gelen cevapları tahtaya yazdı. Daha sonrada mavi bir gözlük çizip sınıfa yeni gelen öğrencinin arkadaşlarının çok iyi davranacağını ve onunla çok iyi geçindiğini söyledik ve şimdi de kendinizi o öğrencinin yerine koyup ne hissettiklerini sordu. Cevapları yine tahtaya yazdı. Daha sonra ise hangisinin daha iyi olduğunu hangisinin arkadaşımıza ve kendimize daha iyi hissettireceğimiz sordu. Ve öğrencilerden ufak yorumlar aldık bu sırada bir öğrenci geçici koruma statüsündeki öğrenci Jasmin’e seslenerek... “Bak seni anlatıyorlar” dedi. Daha sonra öğretmen sınıftaki öğrencilere dönerek arkadaşlarımıza kırmızı gözlükteki gibi davranmamamız gerektiğini onlara iyi davranıp onlarla iyi geçinmemiz gerektiğini söyledi...”* (Araştırmacı gözlem kaydı, 02.05.2018).

Döngü içerisinde yer alan düzey belirleme kontrol listesi değerlendirme sonuçları; sınıf içi yardımlaşma, karar alma sürecinde arkadaşlarını alma, olumlu iletişim dili kullanma davranışlarında değişim gözlenmiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni, görüşlerini şu şekilde sunmuştur:

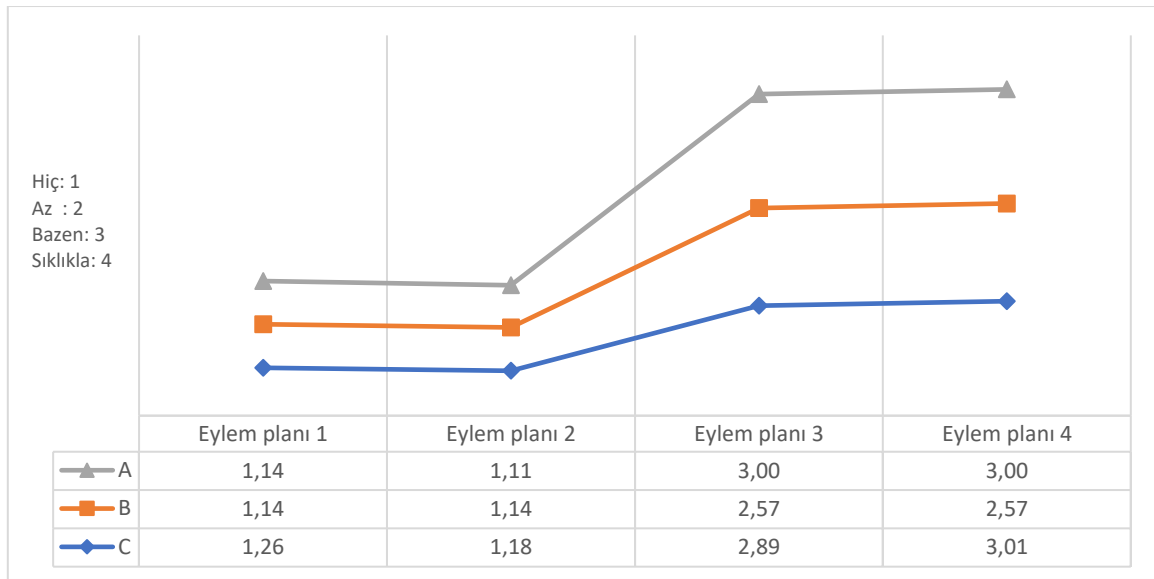
*“...Çalışma sonrasında öğrencilerimle geçici koruma statüsündeki öğrenci ve diğer öğrencilerin birbirlerine karşı daha saygılı davranmaları, eşyalarını paylaşmaları beni çok etkiledi. En baştaki Jasmin’e karşı yapılan ön yargılar yok denecek kadar az artık. Entegre mi desem çocuk yüreğinin*

*safılığı, temizliği mi desem bilemedim. Ama çalışmaların gerçekten çok olumlu sonuçları oldu. Keşke çocuklar büyüklerinden ön yargıları öğrenmeseler...”* (Sınıf Öğretmeni, 07.05.2018)

Dördüncü eylem planı ile tüm sorun alanlarının çözümünde olumlu gelişimlere ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Sınıfa yeni gelen bir öğrenciye yönelik sınıf içi olumlu ve olumsuz düşüncelerinin farkına varma sorun alanına yönelik etkinlikler diğer sorun alanlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin *geçici koruma statüsündeki* öğrenciye karşı olumlu ve olumsuz düşüncelerinin farkına varması gelişimi hızlandırmıştır. Bu durum iletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması, ortak haklara saygı alt sorun alanlarında da pozitif yönde davranış değişikliklerini sağlamıştır.

#### **Sorun Alanlarına Yönelik Düzey Belirleme Kontrol Listesi Gelişim Bulguları**

İletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere saygı, takım çalışması sorun alanlarında öğrenci davranışlarını izlemek amacıyla her eylem planından sonraki izleme sürecinde düzey belirleme kontrol listesi kullanılmıştır. Düzey belirleme kontrol listesi gelişim bulguları Şekil 2’de sunulmuştur.



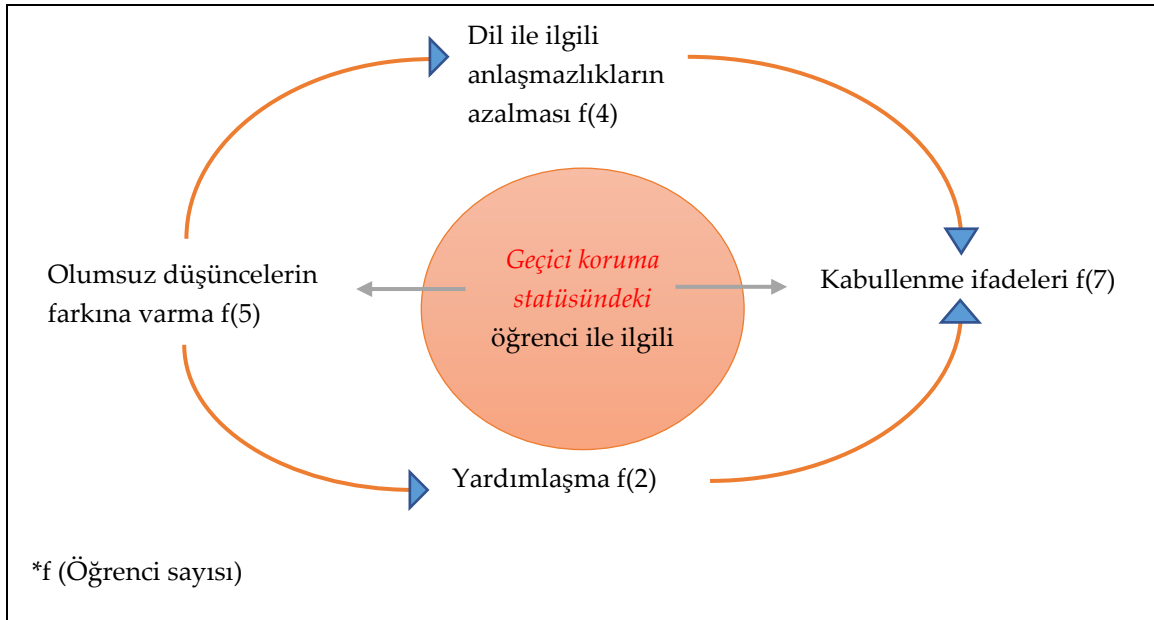
- **A: İletişim ve Sosyal Etkileşim**
- **B: Ortak Haklara Saygı**
- **C: Takım Çalışması**

**Şekil 2.** Sorun Alanlarına Yönelik Davranış Değişikliği

Şekil 2 incelendiğinde mevcut durum analizlerinde ortaya çıkan üç sorun alanına yönelik davranışlarda pozitif yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim ilk olarak en fazla ortak haklara saygı alt sorununa yönelik üçüncü eylem planı uygulama sürecinde görülmüştür. “Farklı görüntülerin çocuk haklarına yönelik bir engel olmaması” konusunda ortak haklara saygı sorun alanına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde disiplinlerarası yaklaşım temel alınmıştır. Gelişimin hızlı olduğu diğer dönem de “çocukların benzer duygulara” sahip olması ve “sınıfa yeni başlayan bir öğrenciye karşı olumlu ve olumsuz düşüncelerin farkına varma” hedeflerine yönelik uygulanan disiplinlerarası işbirliği çalışma sonrası dördüncü eylem planı sürecinde görülmüştür. Bu iki eylem planı uygulama sonrasında mevcut durum sorun alanlarının tamamını etkilemiştir. Sonuç olarak öğrencilerde ortak haklara saygı sorun alanı içerisinde yer alan alt sorunlara yönelik disiplinlerarası çalışıldığında, tutumların değiştiğini ve bu durumda davranışlara yansıtıldığı söylenebilir.

### Sorun Alanlarına Yönelik Öğrenci Görüşme Bulguları

Öğrencilerin *geçici koruma statüsündeki* öğrenci ile yaşadığı alt sorun alanlarında meydana gelen değişimlere yönelik algıları sorun alanlarına paralel olarak iki kategoride incelenmiştir. İlki *geçici koruma statüsündeki* öğrenci Jasmin 'nin yeni dahil olduğu sınıf kültüründeki hissedebileceği duygularını anlamaya yöneliktir. Diğeri ise Jasmin'in çocuk haklarından yararlanma hakkında herhangi bir engel olmadığının farkına varılmasına yöneliktir.



Şekil 3. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciye Yönelik Görüşler

Şekil 3 incelediğinde disiplinlerarası bir yaklaşımla yapılan öğretim etkinliklerinin sınıftaki öğrencilerin *geçici koruma statüsündeki* öğrenci ile ilgili düşüncelerinde değişim sağladığı söylenebilir. Bu süreçte sınıftaki öğrenciler olumsuz düşüncelerin farkına vardıkları (f=5), *geçici koruma statüsündeki* öğrencinin dil ile ilgili anlama sorunlarını anladıkları (f=4), yardımlaşmaları (n=2) ve kabullenme ifadeleri (f=7) belirlenmiştir. Bu bulgular ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“...ben çocuk hakları etkinliğinden çok etkilendim. Tüm arkadaşlarım etkilendi. Siz gelmeden önce kırmızı gözlük (bakınız 4. döngü uygulama süreci gözlem kaydı, 02.04.2018) gibi davranırken siz geldikten sonra mavi gözlük gibi davranmaya başladık...” (Ayşe).

“...bazen ben yazı yazarken yorulduğumda Jasmin neden durdun diyor. Ondan kendi yazısına devam etmesini söylüyorum. Sonra o bana kızıyor...bazı kelimeleri yanlış anlamda (kötü) anlıyor. Anlama kaynaklı problemler var aramızda. Bazen kötü sözler de söyleyebiliyor anlamını bilmediği... biz artık eskiye göre çok aldırıyoruz daha ılımlı düşünüyoruz...” (Ahmet).

“...Jasmin'e eşyalarını istediğinde artık veriyorum. İlk zamanlara göre şu anda onu daha iyi anlıyorum. Ona mavi gözlük gibi davranıyorum. Sınıfa yeni geldim ben de Jasmin gibi. İlk zamanlar kimseyle konuşmadım. Zamanla arkadaşlarım bana iyi davrandıkça düzeldim. Yeni gelen her çocuk bu durumu yaşabilir. Jasmin de benimle eşyalarını paylaşıyor. Mesela onun kalemi olmadığında ben ona hediye ettim bi tane o da bana peçete veriyor. Okulda peçeteler neden sadece Jasmin'e veriliyor anlamıyorum”(Muhammed).

“...ilk başta güvenmedim birşeylerimi izinsiz alabilir diye çok korktum. Ama farklı görüntüler çocuk haklarının önünde engel değil...onun da oynama ve okula gelme hakkı var. O da bizim gibi okuldan birşeyler öğrenmeye çalışıyor. Savaş onun tercihi değil... O da evini terketmek zorunda kalmaktan mutsuzdur....Öğretmen anlatınca artık ben ona iyi davranıyorum. O da bize iyi davranıyor...” (İsa).



*“...ben sınıfa yeni gelen öğrencilerin yerinde olmak istemezdim. Aslında Jasmin ilk geldiğinde her şeyi yanlış anlıyor ve öğretmene şikayet ediyordu. Ben ona matematik dersinde etkinlik yaparken yardımcı oldum. Çok yavaş anladığını fark ettim. Artık yavaş yavaş anlatıyorum ve beni anlamaya başladı...” (Enes).*

Sonuç olarak disiplinlerarası bir yaklaşımla yapılan ortak haklara saygı temasına yönelik öğretim etkinliklerinin sınıftaki öğrencilerin düşüncelerinde değişim sağladığı ve bunun da doğrudan davranışlarına yansıtıldığı söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak kapsayıcı eğitimde disiplinlerarası yaklaşımla hazırlanan ders programı, sınıftaki öğrencilerin geçici koruma altındaki misafir öğrenci ile yaşadığı sorun alanının çözümüne katkı sağlamıştır. Bu etkinin en çok olduğu döngü ise çocuk haklarının farkına varma ve hakların ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissedilenleri ifade etme yönünde yapılan etkinliklerde kendini göstermiştir. O halde kapsayıcı çevre oluşturmak için eşitlik, hak ve benzerlik temaları içeren derslerin var olan kazanımlarını destekleyici öğretim etkinlikleri geliştirilmesi önerilebilir. Kapsayıcı eğitim, her çocuğun eğitim alma hakkına sahip olduğu ilkesine dayanır (UNESCO, 1994) ve tüm öğrencilerin okuldaki topluluğun bir üyesi olarak değer görmesini önemser (Ainscow, 2005; Farrell, 2000; Fisher, Roach ve Frey, 2002). Bu etkinlikler yoluyla öğrenciler, farklı görüntülerin çocuk hakları için bir engel olmadığını farkına varma, çocukların benzer ve duygu düşünceleri olabileceğini fark etme, sınıfa yeni gelen bir öğrenciye yönelik sınıf içi olumlu ve olumsuz düşüncelerinin farkına varma noktalarında gelişim göstermişlerdir. Bu döngü içerisindeki büyük sıçramanın sebebi çocuk haklarının dünyadaki tüm çocuklara ait olduğu, kullanamama sebeplerinin ise dış faktörlerden kaynaklandığı konusunda düşündürmek ve algılarını değiştirmekten kaynaklı olabilir. Jasmin’in ülkeye gelme sebebinin kendi kararı olmadığı (aile kararı), savaşın da ülke yöneticileri ile ilgili bir karar olduğunu vurgulamak onların bakış açısını değiştirdiği gözlem ve görüşme bulgularından elde edilen bir bulgudur. Bütün çocukların etnik köken, din, dil, ırk, cinsiyet vb. özelliklerine bakılmaksızın, sahip oldukları haklar Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 28. maddesi ile tüm dünya çocuklarına tanınmıştır. Benzer şekilde literatürde kapsayıcı eğitim programları ve mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen birçok araştırma vardır. Farrell (2000), kapsayıcılık üzerine yapılan eğitim araştırmalarını incelemiş ve problemlerin öncelikli olarak insan haklarının ihlaline dayalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazar “hak” kavramının literatürde bu çalışmadakine benzer şekilde tüm çocukların iyi bir eğitim alması ve bireysel gelişimlerinin eşit olarak sağlanması üzerine olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Block ve diğerleri (2014), kapsayıcı okul çevresi oluşturma ile ilgili yaptıkları çalışmada Avustralya-Victoria eyaletinde uygulanan kapsayıcı okul programlarını incelemişler. En başarılı programın okul tabanlı ve bütüncül modellere dayalı programlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yazarlar öğrencilerin duygusal-sosyal ve bilişsel öğrenme ihtiyaçlarına bir arada odaklanmak gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma içerisinde de Sosyal bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Türkçe derslerinin kazanımlarından disiplinlerarası yaklaşımla yararlanılmıştır. Bu yaklaşım ile bir bütün olarak ele alınan öğretimin Jasmin’in kapsanmasına yönelik akran tutumlarında olumlu değişimler yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu amaç için birden fazla uzman bir arada öğretim etkinlikleri üzerinde çalışmıştır. Kaukko ve Wilkinson (2018), yaptığı çalışmada kapsayıcı disiplinlerarası programın geleneksel programa göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazarlar Kumara adında bir mülteci öğrencinin ön bilgileri ile fen-matematik bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve bu bütünlükten öğretim etkinlikleri sırasında yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Kapsayıcı eğitim programlarının önemini çalışmasında vurgulayan Dumenden ve English (2013), okulların çoklu kültürleri içeren kapsayıcı öğretim programlarına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Intxausti ve diğerleri (2016) kapsayıcılıkla ilgili öğretimsel uygulamaların heterojen grupların olduğu sınıflarda ve grup içi çalışmalara dayalı olması gerektiğini önermektedir. Bu çalışma içerisinde de öğrenciler kapsayıcı öğretim uygulamalarına disiplinlerarası bir anlayışla ve etkileşime dayalı etkinlikler yoluyla katılmışlardır.

Göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonu için eğitimsel imkânlarla erişim bir araçtır (Molla, 2019; Baak, 2018). Bizim çalışmamızda iletişim ve hoşgörü temalarında sorun alanlarına çözüm bulunması eşitlik ve haklar temasının vurgusu ile gerçekleşmiş, iletişim ve işbirliği temelli etkinliklerde (birinci ve ikinci döngü) ise sorun alanlarına ilişkin öğrenci davranışlarında değişiklik gözlenmemiştir. Sonuç olarak kapsayıcı eğitim sorunlarının hak ve eşitlik temalarını içine alan disiplinlerarası yaklaşımla ele alınmasının öncelikli olduğu söylenebilir. Benzer şekilde eşitlik temasını ele alan ve kültürel farkındalıkları kabul etme açısından konuyu inceleyen Keddie (2012), dünyadaki farklılık ve karmaşıklaktan kaynaklı eğitimsel sorunların eşitlik ve kapsayıcılıkla ilgili eğitimlerle çözülebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmanın bulguları ile birebir uyumludur. Doğrudan dışlanmayı engelleyici ya da iletişime dayalı etkinlikler kabullenme davranışları için yeterli değildir. Çünkü kapsayıcılık önünde yer alan en önemli sorunlardan biri de engel durumu ya da etnik kökeninden dolayı dışlanmadır (Molla, 2019; Bešić, Paleczek, Rossmann, Krammer ve Gasteiger-Klicpera, 2018). Dışlama, ırkçılık ve önyargı deneyimlerinin, mülteci öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerinde olumsuz bir etkisi vardır (Baak, 2018; Roy ve Roxas, 2011). Önyargının azaltılması; öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri kazanmalarını sağlayarak farklı kültür veya etnik gruplara veya bireylere daha olumlu yargılara sahip olmasını sağlamaktadır (Banks, 1993). Çalışma içerisinde geçici koruma statüsünde olmayan öğrencilerin ve sınıf öğretmenin demokratik tutum kazanması Jasmin'in kapsanmasını olumlu etkilemiştir. Öğretmen değerlendirme komitesi toplantılarına katılmış ve kapsayıcılık ile ilgili çalışmayı süreç boyunca desteklemiştir. Bu durum çalışmanın yürütülmesinde anahtar rol oynamıştır. Çünkü kapsayıcılık üzerinde çalışmalar öğretmenle birlikte devam ettiğinde anlamlı olacaktır. Nitekim çalışma içerisinde öğretmen ile birçok kez çalışılmış ve kapsayıcılıkla ilgili bilgilerden yararlanılması sağlanmıştır. Boer, Pijl ve Minnaert (2011) ilkökul öğretmenlerini kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz ya da tarafsız bir tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Unutmamalıdır ki kapsayıcılık ile ilgili öğretmen yetiştirme programlarında yeterli düzeyde bir pedagojik eğitim yoktur. Çünkü kapsayıcı eğitimi içine alan bir öğretmen eğitimi, okul-toplum ilişkisi, öğrenci-öğretmenler ve yönetici işbirliği ve diğer kültürleri tanıma imkânı sunar (Naidoo, 2013). Bačáková ve Closs (2013) kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmenlere eğitim vermişler ve konu ile ilgili öğretmen gelişiminde sistematik bir reform ihtiyacı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcılıkla ilgili bir şey bilip bilmedikleri değil pratikte neler yaptığı önemlidir. Florian ve Linklater (2010), yaptığı çalışmasında öğretmen eğitiminin öğretmenlerin edindiği bilgi ve becerileri kapsayıcılıkta nasıl uygulayacakları üzerine odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan bu sistematiklik ancak ulusal ve uluslararası ülke politikalarının desteği ile mümkündür. McCarthy (2018), Türkiye'deki Suriyeli göçmen krizinde uluslararası eğitim politikasında göçmen krizinin eğitimsel sorunlarını çözmesi bakımından politik sıkıntılar olduğunu ifade etmiştir.

Geçici koruma altındaki misafir öğrenci ile ilgili sorun alanlarının temel nedenlerinden biri Türkiye'ye kısa zamanda çok fazla sayıda Suriyelinin gelmiş olmasıdır. Bu göç dalgası toplumda ve dolayısıyla okullarda da uyum ve kabullenme sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Erol ve Ersever, 2014; Hek, 2005; Hopkins, 1996; Kutlu, 2015; McBrien, 2005). Araştırma yapılan okuldaki öğrencilerin %18.7'si göçle gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Her sınıfta 1-5 arasında geçici koruma altında misafir öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca görüşme bulgularına göre bu öğrencilere UNICEF tarafından sürekli kırtasiye, giyim, peçete vb. yardımlar yapılması sınıftaki diğer öğrencilerin bu durumu sorgulamasına neden olmaktadır. Benzer şekilde geçici koruma statüsündeki Suriyelilere tanınan haklar (Karasu, 2016) ve geçici koruma statüsündeki Suriyelilere vatandaşlık verilmesinin gündemde olması (Erdoğan, 2015) gibi nedenlerle toplumun geçici koruma statüsündeki Suriyelilere yönelik olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilmekte ve Türk toplumunda hak kaybına uğrama algısı yaratmaktadır (İslamoğlu, Yıldırım alp ve İyem, 2017). Konu ile ilgili öğrenci görüşmeleri analiz edildiğinde disiplinlerarası öğretim etkinlikleri sonrasında Jasmin'i kabullenme davranışlarının arttığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğrenciler Jasmin'e karşı olumsuz düşüncelerinin de farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu ifadeler kabullenme tutumu ile ilgili gelişmeler olarak yorumlanabilir. Gözlem bulgularında da benzer şekilde takım çalışması sorun alanı içerisinde yer alan

karar alma sürecinde Jasmin'in fikrini alma, grup sorumluluklarını yerine getirme, işbirliği içinde çalışma davranışlarında uzun süreli disiplinlerarası güç birliği içeren çalışmalardan sonra olumlu gelişmeler elde edildiği görülmektedir. Banks (1993), farklı kültürlerdeki öğrenciler için eğitim programı hazırlamak için, içeriğin bütünleştirilmesinde, farklı disiplinlere ait anahtar kavramların, ilkelerin ve genellemelerin, farklı kültürler çerçevesinde incelenerek bütünleştirilmesini önermektedir.

Sonuç olarak kapsayıcı okul topluluğu ve programları oluşturmanın oldukça karmaşık bir süreç olduğunu ve işbirliğine dayalı çözümler gerektirdiği söylenebilir. Carrington ve Robinson (2006) bu zorlukların çözümünü için uzmanlardan oluşan eleştirel bir öğrenme topluluğunun önemli olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel topluluk için çalışma içerisinde değerlendirme komitesi oluşturulmuş ve her döngü sonrası süreç değerlendirilmiştir. Ainscow, Howes, Farrell ve Frankham (2003) ise kapsayıcı eylemlerin gelişiminin işbirliğine dayalı eylem araştırmaları ile anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Eylem araştırmaları problemi bölgesel olarak ele alır ve deneyimlerinize dayalı olarak çözmeye çalışır (Willis ve Edwards, 2014). Ayrıca genelleme kaygısı olmayan ve var olan sorunlara yerel çözümler arayan eylem araştırması ile süreç detaylı izlenmiştir. Bu süreç için disiplinlerarası eylem araştırması modeli geliştirilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin, okulların ve sistemlerin, öğrencilerin sahip oldukları ihtiyaçların çeşitliliğini daha iyi karşılayabilmeleri ve okul hayatının her alanında yer almaları gereklidir (UNESCO, 2001). Türkiye'nin yeni denkleminde dolayı konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılması zorunludur. Bu anlamda çalışmanın ulusal bir başlangıç olması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle, farklı etnik köken, ırk, din, dil cinsiyet, sosyal sınıf vb. özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitim, öğrencileri sadece bilişsel açıdan değil, aynı zamanda duyuşsal olarak da kapsamaya üzerine bütünsel kapsayıcı programlar geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim hedeflerine yönelik sorun alanları belirlenmiş ve bu sorun alanlarına yönelik gelişimler eylem planları ile izlenmiştir. Ortaya çıkan araştırma sonuçlarına göre aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir:

- Bu araştırmada kapsayıcı eğitim sorun alanlarından iletişim ve sosyal etkileşim, takım çalışması, ortak haklara saygı sorun alanları incelenmiştir. Farklı araştırmalarda kapsayıcı eğitime yönelik farklı sorunlar incelenebilir.
- Disiplinlerarası yaklaşım uygulamalarının yanı sıra farklı program geliştirme modelleri ile kapsayıcı eğitim hedeflerine yönelik sorun alanları üzerinde çalışılabilir.
- Kapsayıcı eğitim hedeflerine yönelik kritik bir öneme sahip "ortak haklara saygı" temasına yönelik farklı etkinlikler geliştirilebilir.
- Sosyal Bilgiler programında farklı alanlardan uzmanlarla işbirliği ile geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünceler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal Bilgiler programında farklı alanlardan uzmanlarla işbirliği ile geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. ve Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242. doi:10.1080/0885625032000079005
- Arnot, M. ve Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker ve refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: University of Cambridge.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinlerarası uygulama: Enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Azorin, C. (2017). Analysis of instruments on inclusive education an attention to diversity. *Revista Complutense de Educacion*, 28(4), 1043-1060.
- Azorin, C. ve Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Baak, M. (2018). Racism and othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125-141. doi:10.1080/13603116.2018.1426052
- Bačáková, M. ve Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: Research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49.
- Bešić, E., Paleczek, L., Rossmann, P., Krammer, M. ve Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Attitudes towards inclusion of refugee girls with and without disabilities in Austrian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 463-478. doi:10.1080/13603116.2018.1467976
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Bourke, R. ve Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867.
- Boyden, J., Berry, J., Feeny, T. ve Hart, J. (2002). Children affected by armed conflict in South Asia: A review of trends and issues identified through secondary research. *Afghan Digital Libraries*. [http://184.73.243.18:8080/jspui/bitstream/azu/3846/1/azu\\_acku\\_pamphlet\\_hq789\\_b69\\_2002\\_w.pdf](http://184.73.243.18:8080/jspui/bitstream/azu/3846/1/azu_acku_pamphlet_hq789_b69_2002_w.pdf) adresinden erişildi.
- Carrington, S. ve Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex?. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323-334.
- Cassidy, E. ve Gow, G. (2005). *Shifting space and cultural place: The transition experiences of African young people in west Sydney schools*. Australian Association of Educational Research Annual Conference etkinliğinde sunulmuş bildiri, Sydney.
- Christie, P. ve Sidhu, R. (2002). Responding to globalization: Refugees and the challenges facing Australian schools. *Mots Pluriels*, 21(May). <http://motspluriels.arts.uwa.edu.au/MP2102pcrs.html> adresinden erişildi.
- Demir, E. (2009). *İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinlerarası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Demirel, M. ve Coşkun, Y. D. (2010). Proje tabanlı öğrenme ile desteklenen disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(2), 28-53.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu zeka kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.
- Doğanay, A., Karakuş, M. ve Bolat, Y. (2013). Sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretime yönelik öğretmen görüşleri. II. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 403-422). Aksaray.
- Dolapçioğlu, S. (2019). Eylem araştırmasında: Yöntem, yaklaşım, modeller ve planlama. A. S. Saracaloğlu ve A. K. Eranıl (Ed.), *Eğitimde eylem araştırmaları* içinde (s. 279-310). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dumenden, I. ve English, R. (2013). Fish out of water: Refugee and international students in mainstream Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1078-1088. doi:10.1080/13603116.2012.732120
- Education Queensland. (2005). *Inclusive education statement*. <https://education.qld.gov.au/students/inclusive-education> adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/> adresinden erişildi.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart, and soul: redefining curriculum and instruction*. California: Corwin Press.
- Erol, M. ve Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fisher, D., Roach, V. ve Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78. doi:10.1080/13603110010035843
- Florian, L. ve Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. doi:10.1080/0305764X.2010.526588
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, C. ve Gómez, M. (2013). Inclusion and school coexistence: Analysis of teacher training. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 125-135. doi:10.1989/ejihpe.v3i2.30
- Grady, J. (1994). *Interdisciplinary curriculum development*. Association for Supervision and Curriculum Development Annual Conference and Exhibit etkinliğinde sunulmuş bildiri, Chicago.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Hopkins, M. C. (1996). *Braving a new world: Cambodian (Khmer) refugees in an American city*. Westport, CT: Bergin ve Garvey.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. ve Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30.
- İslamoğlu, E., Yıldırım, S. ve İyem, C. (2017). Türkiye'de çalışan yoksullar olarak Abdallar: Kırşehir ilinde bir araştırma. *Journal of Administrative Sciences*, 15(3), 463-479.


- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacobs, H. H. ve Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 995-1014.
- Kaukko, M. ve Wilkinson, J. (2018). Learning how to go on: Refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi:10.1080/13603116.2018.1514080
- Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1295-1310. doi:10.1080/13603116.2011.560687
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (2000). Participatory action research. N. Denzin ve Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research içinde* (2. bs., s. 567-605). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado: Revista de Currículum Formación de Profesorado*, 16(1), 35-44.
- Kutlu, Z. (2015). *Bekleme odasından oturma odasına: Suriyeli mültecilere yönelik çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşlarına dair kısa bir değerlendirme*. İstanbul: Anadolu Kültür ve Açık Toplum Vakfı. <http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/medya/02062015beklemeodasi.pdf> adresinden erişildi.
- Life Long Learning Platform. (2016). *Integrating refugees and migrants through education*. Brüksel: European Civil Society for Education. [http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2016/09/lllplatform\\_integration-through-education\\_position-paper.pdf](http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2016/09/lllplatform_integration-through-education_position-paper.pdf) adresinden erişildi.
- Mathison, S. ve Freeman, M. (1997). *The logic of interdisciplinary studies* (Report Series 2.33). New York: National Research Center on English Learning and Achievement. <https://www.albany.edu/cela/reports/mathisonlogic12004.pdf> adresinden erişildi.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- McCarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 223-238.
- McManis, L. D. (2017). *Inclusive education: What it means, proven strategies, and a case study*. <https://resilienteducator.com/classroom-resources/inclusive-education/> adresinden erişildi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun ve A. Ersoy, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Molla, T. (2019). Educational aspirations and experiences of refugee-background African youth in Australia: A case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi:10.1080/13603116.2019.1588924
- Naidoo, L. (2013). Refugee action support: An interventionist pedagogy for supporting refugee students' learning in Greater Western Sydney secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 449-461. doi:10.1080/13603116.2012.683048
- Nuth, M. (2018). Learning from experience: Towards inclusive educational research in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1184-1196.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özhamamcı, T. (2013). *Öğretmenlerin ilk ve ortaöğretimdeki disiplinlerarası öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Pantic, N., Closs, A. ve Ivosevic, V. (2011). *Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the western Balkans*. İtalya: European Training Foundation.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pegalajar, M. C. (2014). Importance of the training activity of special education schools teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192. doi:10.6018/reifop.17.1.181731
- Pingle, S. ve Garg, I. (2015). *Effect of inclusive education awareness programme on preservice teachers*. European Conference on Education etkinliğinde sunulmuş bildiri, Brighton, United Kingdom.
- Pugh, K. Every, D. ve Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Robila, M. (2008). Characteristics of Eastern European immigration in the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 39(4) 545-556.
- Roy, L. ve Roxas, K. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees' experiences in "doing school". *Harvard Educational Review*, 81(3), 521-542.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Social cohesion ve social acceptance process of incoming international students. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 419-438.
- Shani, M. ve Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), n3.
- Simon, C. E. (2015). *Effects of interdisciplinary experiential pedagogy on elementary social studies* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Faculty of the Kalmanovitz School of Education, Saint Mary's College of California.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* içinde (s. 1-84). İsviçre: UNHCR.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- The Tasmanian Education Department. (2008). *Tasmanian curriculum: Inclusive education*. <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/needs/inclusive> adresinden erişildi.
- Trent, A. ve Riley, J. A. (2009). Re-Placing the arts in elementary school curricula: an interdisciplinary, collaborative action research project. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6(2), 14-28.
- Tuncel, Z. A. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, G. (2007). Değişim çağında yüksek öğretim: Global trendler. C. A. Coşkun (Ed.), *Paradigmatal yönelimler* içinde (s. 389-398). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- UNHCR. (2017). Syria emergency. <http://www.unhcr.org/syria-emergency.html> adresinden erişildi.
- UNESCO. (1994). *World conference on special needs education: Access and quality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097370?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-14355249-a53d-4320-8347-7240431637e1> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2001). *Inclusive education section for combating exclusion through education division of basic education*. <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001252/125237eo.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2016). *Global education monitoring report 2016: Education for people ve planet*. Paris: UNESCO Publishing.

- Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: Reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 920-937.
- Willis, J. W. ve Edwards, C. (Eds.). (2014). *Action research: Models, methods, and examples*. North Carolina: Information Age Publishing, INC.
- Yarımca, . (2010). *İlkğretim II. kademe grsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı uygulamalar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası đretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, F. A. (2013). *İlköğretim düzeyinde performans görevi ve proje uygulamaları sürecinde disiplinlerarası yaklaşımın etkililiği üzerine bir alıŐma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



## Ek 1. Eylem Planı 4



**EK-1**

**Sorun alanı**

Ortak Haklara Saygı

**Alt sorun alanları**

Tüm ocukların ortak duygu ve düşüncelere sahip olduğunu görmezden gelme.

**Düzey**

4.Sınıf

**Uygulama**

**Etkinlik1 –Etkinlik 2- Etkinlik 3**

**Başlangıç Tarihi: 07.05.2018**

**Bitiř Tarihi: 25.05.2018**

**Süre: 5 ders saati**

**Kaynak: Herhangi bir maliyet yoktur.**

## Eylem Planı 4

### Eylem planı 4 ğrenme Hedefleri

Çocukların benzer ve duygu düşünceleri olabileceğini fark eder.

Sınıfa yeni gelen bir öğrenciye yönelik sınıf içi olumlu ve olumsuz düşüncelerinin farkına varır.

### İlgili Dersler

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

Sosyal bilgiler,

Türkçe dersi,

### Mevcut program ilgili kazanımları

**\*\*İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi**

**Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.**

**Y4.3.5. Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.**

**\*\*Sosyal Bilgiler**

**SB.4.6.1. ocuk olarak haklarının farkına varır**

**\*\*Türkçe Dersi**

**T.4.1.9.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.**