

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KÜLTÜRE DUYARLI
ETKİNLİKLER YOLUYLA SOSYAL BECERİLERİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRGÜL ŞAHİN

GAZİANTEP
MAYIS 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KÜLTÜRE DUYARLI
ETKİNLİKLER YOLUYLA SOSYAL BECERİLERİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRGÜL ŞAHİN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrullah AKCAN

GAZİANTEP
MAYIS 2024

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Birgül ŞAHİN**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması**Tezin Savunma Tarihi :** 09/05/2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Emrullah AKCAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

Doç. Dr. Emrullah AKCAN

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı
Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza.....

Adı ve Soyadı: Birgül ŞAHİN

Öğrenci Numarası: 212625111027

Tezin Savunma Tarihi: 09/ 05/ 2024

ÖN SÖZ

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerileri geliştirmeyi amaçladığım bu çalışmamda her biri gökyüzümün yıldızlarını oluşturan öğrencilerimin ışıklarını sonsuz olan bu evrene yansıtma ve bu evrende seslerini duyurabilmelerini amaçlayarak yola çıktım. Bu yolculuktaki en büyük destekçim kültüre duyarlı eğitim oldu. Öğrencilerimin kendilerinden ve kültürlerinden bir şeyler bulabildikleri uygulamalar sayesinde okula ve arkadaşlarına bağlandıklarına, her gün çok tatlı bir heyecan ile okula ve bana sarıldıklarına şahit oldum. Bunu deneyimlemek çok güzeldi. Bu mutluluğu bana yaşatan 1/ B sınıfının miniklerine sonsuz teşekkür ederim. Sizleri hiçbir zaman unutmayacağım.

Ben kendime inanmadığım zamanlarda bile bana inanan bir danışmanımın olduğunu bilmek, hangi öneri ile gidersem gideyim beni anlayacağını ve beni destekleyeceğini bilmek tarifsiz bir histi. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana olan bu desteği ve fikirleri ile çalışmama olan katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Emrullah AKCAN hocama sonsuz teşekkür ediyorum.

Eylem geçerlik komitemde yer alan ve süreç içerisinde değerli görüşleriyle çalışmama katkılarda bulunan hocalarım Sayın Doç. Dr. Cafer ÇARKIT ve Sayın Doç. Dr. Bayram BOZKURT'a teşekkür ediyorum. Tez jürimde yer alarak değerli fikirleriyle çalışmama olan katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamın en iyi koşullarda yürütülmesi için elinden gelen çabayı gösteren, bu anlamda beni destekleyen ve süreci daha kolay bir şekilde yürütmemi sağlayan uygulama sınıfı öğretmeni Ahmet TUNÇ'a ve Aysel Tekinalp İlkokulu Müdürü Kemal YAVUZCAN'a çok teşekkür ederim.

Ve varlıkları ile besleyen, desteklerini hep hissettiğim bana sonsuz sevgisiyle güven ve cesaret veren başta annem Sakine ŞAHİN ve babam Salih ŞAHİN olmak üzere canım aileme ve bu süreçteki en büyük motivasyon kaynağım yeğenim Havin'e sonsuz teşekkürler.

Birgül ŞAHİN
Gaziantep/ 2024

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KÜLTÜRE DUYARLI ETKİNLİKLER YOLUYLA SOSYAL BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ŞAHİN, Birgül
Yüksek Lisans Tezi,
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrullah Akcan
Mayıs-2024, 287 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, düşük sosyoekonomik bölgede yer alan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen birinci sınıf düzeyindeki kırk üç kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri; görüşme soruları, gözlem formu, araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri ise, Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan, uygulama öncesi ve sonrası iki defa uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde eşli gruplar t-testi kullanılmış olup, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin, Okul Sosyal Davranış Ölçekleri'nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olmuştur. Nitel bulgularla da desteklenen bu sonuçlara göre, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Kültüre duyarlı Hayat Bilgisi, sosyal beceri öğretimi, kültüre duyarlı eğitim

ABSTRACT

AN ACTION RESEARCH ON IMPROVING SOCIALIZATION THROUGH CULTURALLY SENSITIVE EVENTS IN THE LIFE SCIENCES DEPARTMENT

ŞAHİN, Birgül

MA Thesis

Department of Primary Education

Division of Classroom Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Emrullah AKCAN

May-2024, 287 pages

The aim of this study is to develop social skills through culturally responsive activities in Life Science Studies lessons. Action research, one of the qualitative research methods, was used in the study. The applications of the research were carried out in a public primary school located in a low socioeconomic region in the first semester of the 2023-2024 academic year. The study group of the research consisted of a group of 43 students studying at the first-grade level selected by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with teachers, students and parents, observation form, researcher's diary and products/photographs related to the practices. Quantitative data were collected through the School Social Behavior Scales (SSBS) adapted into Turkish by Yukay-Yüksel (2009). Paired groups t-test was used to analyze the quantitative data, and qualitative data were analyzed through content analysis. There was a significant difference between the pretest and posttest scores of the students obtained from the School Social Behavior Scales in favor of the posttest scores. As a result of the research, it was concluded that students' social skills improved with the practices carried out through culturally responsive activities in the Life Science Studies lessons. In line with these results, it can be suggested that students' cultures should be reflected in the curriculum and implementation process as a teaching resource in the education system for culturally responsive social skills education.

Keywords: Culturally responsive Life Science, social skills teaching, culturally responsive education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
GÖRSELLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xv
EKLER.....	xvi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar	13
1.6. Tanımlar	13

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Kültür	15
2.2. Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim	16
2.3. Kültüre Duyarlı Eğitim	23
2.4. Hayat Bilgisi	27
2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi	30
2.4.2. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı	32
2.5. Sosyal Beceri	36
2.5.1. Sosyal Beceri Eğitimi	40
2.5.2. Kültüre Duyarlı Sosyal Beceri Öğretimi	44
2.6. İlgili Çalışmalar	48
2.6.1. Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesine İlişkin Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar	48
2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim ile İlgili Çalışmalar	53
2.6.2.1. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı eğitime ilişkin ulusal alanda yapılan çalışmalar.	53
2.6.2.2. Hayat Bilgisi Dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalar.	54
2.6.3. Kültüre Duyarlı Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Çalışmalar	54
2.6.3.1. Kültüre duyarlı sosyal beceri eğitimine ilişkin ulusal alanda yapılan çalışmalar.	55

2.6.3.2. Kültüre duyarlı sosyal beceri eğitimine ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalar.	56

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Araştırma Süreci Aşamaları	68
3.2.1. Araştırma Odağının Belirlenmesi	72
3.2.2. Eylem Planlarının Geliştirilmesi (Planla)	74
3.2.3. Uygulamanın Gerçekleştirilmesi (Eyleme Geç)	76
3.2.4. Uygulamanın Gözlemlenmesi (Gözlemle)	76
3.2.5. Eylem Planlarının Değerlendirmesi (Eleştir ve Geliştir).....	77
3.3. Araştırma Ortamı	77
3.3.1. Okul	78
3.3.2. Sınıf.....	79
3.4. Çalışma Grubu	81
3.4.1. Araştırmacı	82
3.4.2. Uygulama Sınıf Öğretmeni	83
3.4.3. Veliler	84
3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	85
3.5.1. Gözleme İlişkin Verilerin Toplanması	86
3.5.2. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Verilerin Toplanması	87
3.5.3. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Verilerin Toplanması.....	87
3.5.4. Veli Görüşlerine Yönelik Verilerin Toplanması.....	88
3.5.5. Araştırmacı Öğretmen Günlüklerine Yönelik Verilerin Toplanması	88
3.5.6. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerine Yönelik Verilerinin Toplanması	89
3.5.7. Öğrenci Etkinlik Dosyalarına İlişkin Doküman Verilerinin Toplanması..	90
3.5.8. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtlarına İlişkin Verilerin Toplanması	90
3.6. Verilerin Analizi	92
3.6.1. Gözlem Formlarına İlişkin Verilerin Analizi	92
3.6.2. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Verilerin Analizi	93
3.6.3. Öğrenci Görüşmelerine Yönelik Verilerin Analizi.....	93
3.6.4. Veli Görüşmelerine Yönelik Verilerin Analizi	93
3.6.5. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtlarına İlişkin Verilerin Analizi	93
3.6.6. Öğrenci Etkinlik/Ürün Dosyalarına İlişkin Verilerin Analizi.....	94
3.6.7. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Verilerin Analizi	94
3.6.8. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerine İlişkin Verilerin Analizi/Nicel Verilerin Analizi	94
3.7. Araştırma Sürecinde Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması	94
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	98

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Kültürel Anlamda Farklı Özelliklere Sahip Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Sosyal Olarak Ne Gibi Sorunlar Yaşanmaktadır?	99
4.1.1. Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri	100
4.1.2. Mevcut Duruma Yönelik Değerlendirme	101

4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Öğrencilerin Sosyal Becerileri Nasıl Geliştirilebilir?	102
4.2.1. Eylem Planı 1 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	102
4.2.2. Eylem Planı 2 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	111
4.2.3. Eylem Planı 3 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	119
4.2.4. Eylem Planı 4 Yönelik Bulgular	124
4.2.5. Eylem Planı 5 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	130
4.2.6. Eylem Planı 6 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	133
4.2.7. Eylem Planı 7 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	161
4.2.8. Eylem Planı 8 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	166
4.2.9. Eylem Planı 9 Uygulama Sürecine Ait Bulgular	182
4.3. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecinin öğrenciler üzerindeki yansımaları nasıldır?	198
4.3.1. Öğrenci Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular	198
4.3.2. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular	215
4.3.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular	217
4.4. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecini öğretmen ve öğrenci velileri nasıl değerlendiriyorlar?	218
4.4.1. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular	218
4.4.2. Veli Görüşmelerine Yönelik Bulgular	222

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Kültürel Anlamda Farklı Özelliklere Sahip Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Sosyal Olarak Yaşanan Sorunların Mevcut Duruma İlişkin Tartışma.....	229
5.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Öğretiminin Uygulama Sürecine İlişkin Tartışma	232
5.3. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri geliştirme eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yollar nelerdir?	235
5.4. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları Nasıldır?.....	237
5.5. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Eğitimi Sürecini Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Görüşlerine İlişkin Tartışma ...	241

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	245
6.1.1. Kültürel Anlamda Farklı Özelliklere Sahip Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Sosyal Olarak Ne Gibi Sorunlar Yaşanmaktadır?	245
6.1.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Becerilerin Öğretiminin Uygulama Süreci Nasıldır?	246
6.1.3. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Yollar Nelerdir?	248
6.1.4. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları nasıldır? ...	249

6.1.5. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecini Öğretmen ve Öğrenci Velileri Nasıl Değerlendiriyorlar?	251
6.2. Öneriler	252
6.2.1.Uygulamaya İlişkin Öneriler	253
6.2.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler	253
6.2.3. Ulusal Politika Yapıcılara Öneriler	254
6.2.4. Uygulayıcılara/Öğretmenlere İlişkin Öneriler	254
KAYNAKLAR	256
EKLER.....	277
ÖZGEÇMİŞ.....	287
VITAE	287



TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı.....	36
Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri	81
Tablo 3. Veri Toplama Takvimi.....	84
Tablo 4. Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar	91
Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Yeterlik Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	218
Tablo 6. Öğrencilerin Olumsuz Sosyal Davranış Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	218
Tablo 7. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	223

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

ŞEKİL 1. Ulusal Kültür ve Kültürel Çeşitlilik Ögeleri (Nayır, 2020)	17
ŞEKİL 2. Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin Amaçları (Kotluk ve Kocakaya, 2018)	27
ŞEKİL 3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı (MEB, 2018)	33
ŞEKİL 4. Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanım Yapısı (MEB, 2018).....	36
ŞEKİL 5. Eylem Araştırması Sarmal Süreci (Berg, 2001)	68
ŞEKİL 6. Eylem Araştırması Döngüsü (Akt. McBride, 1989)	69
ŞEKİL 7. Eleştirel Eylem Araştırması Modeli (Öner, 2022).....	71
ŞEKİL 8. Uygulama Okulu Kat Planı	79
ŞEKİL 9. Uygulama Sınıfına Ait Oturma Planı	80
ŞEKİL 10. Uygulama Sürecinde Kullanılacak Oturma Planı	80
ŞEKİL 11. Araştırmanın Uygulanmasında ve Değerlendirilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	85
ŞEKİL 12. Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri	100
ŞEKİL 13. Uygulamada En Sık Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Kelime Bulutu.....	195
ŞEKİL 14. Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri	198
ŞEKİL 15. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular.....	217
ŞEKİL 16. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular.....	219

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Uygulamanın ilk dersinde gerçekleştirilen tanışma çemberi etkinliği.....	103
Görsel 2. Öğrenciler tanışma çemberinde selamlaşıyorlar.....	104
Görsel 3. Tanışma çemberi etkinliğinde öğrenciler tanışıyor	104
Görsel 4. Uygulamanın ikinci günü tanışma çemberi etkinliği.....	105
Görsel 5. İsmimin veriliş hikâyesi etkinliği	106
Görsel 6. İsmimin veriliş hikâyesi etkinliği	107
Görsel 7. Uygulamanın üçüncü günü tanışma çemberi etkinliği	107
Görsel 8. Uygulamanın dördüncü gününde gerçekleştirilen tanışma etkinliği	108
Görsel 9. İsmimin veriliş hikâyesi etkinliği	109
Görsel 10. Uygulamanın 1. haftasına ait bazı öğrenci ürünleri.....	110
Görsel 11. Uygulamanın birinci haftasındaki amaç dışı öğrenci ürünü	110
Görsel 12. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen olumlu duyguları paylaşma etkinliği	112
Görsel 13. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen olumlu duyguları paylaşma etkinliği	113
Görsel 14. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen olumlu duyguları paylaşma etkinliği	114
Görsel 15. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen öne çık etkinliği	115
Görsel 16. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen öne çık etkinliği	116
Görsel 17. Uygulamanın üçüncü haftasında gerçekleştirilen “Yağ satarım, bal satarım” oyunu	118
Görsel 18. Katılıyorum-katılmıyorum etkinliği	119
Görsel 19. Sınıf olarak belirlemiş olduğumuz kurallarımız	123
Görsel 20. Sınıf kurallarını kabul ettiğimize dair parmak boyası etkinliği	124
Görsel 21. Öğrenciler İstiklal Marşı’nı ayakta okuyor.....	128
Görsel 22. Uygulamanın 4. haftasında gerçekleştirilen bayrak etkinliği	129
Görsel 23. Öğrenciler, Suriye Marşı’na ayakta eşlik ediyor	130
Görsel 24. Grup tartışması etkinliği	131
Görsel 25. Hazine kutum etkinliği.....	134
Görsel 26. Hazine kutum etkinliği.....	135
Görsel 27. Hazine kutum etkinliği.....	136
Görsel 28. Hazine kutum etkinliği.....	136
Görsel 29. Hazine kutum etkinliği.....	137
Görsel 30. Hazine kutum etkinliği.....	137
Görsel 31. Hazine kutum etkinliği.....	139
Görsel 32. Hazine kutum etkinliği.....	140
Görsel 33. Hazine kutum etkinliği.....	143
Görsel 34. Hazine kutum etkinliği.....	144
Görsel 35. Hazine kutum etkinliği.....	145
Görsel 36. Hazine kutum etkinliği.....	147
Görsel 37. Hazine kutum etkinliği.....	147
Görsel 38. Hazine kutum etkinliği.....	149
Görsel 39. Hazine kutum etkinliği.....	150
Görsel 40. Hazine kutum etkinliği.....	150
Görsel 41. Hazine kutum etkinliği.....	151
Görsel 42. Hazine kutum etkinliği.....	151

Görsel 43. Hazine kutum etkinliği.....	152
Görsel 44. Hazine kutum etkinliği.....	153
Görsel 45. Arkadaşları, Ada'ya eşyalarını toparlaması için yardım ediyor	153
Görsel 46. Hazine kutum etkinliği sırasında çocuklar halay çekiyor	154
Görsel 47. Hazine kutum etkinliği.....	154
Görsel 48. Hazine kutum etkinliği.....	155
Görsel 49. Hazine kutum etkinliği.....	156
Görsel 50. Hazine kutum etkinliği.....	156
Görsel 51. Musap, Mustafa'nın eşyalarını askıya asması için ona yardım ediyor ..	156
Görsel 52. Aliye, hazine kutusunu arkadaşları ile paylaşıyor	157
Görsel 53. Aliye, eşyalarını toplarken Usame ve Musap yardım etiler	157
Görsel 54. Usame, arkadaşlarına ailesini çizdiği resmi gösteriyor	157
Görsel 55. Çocuklar söz hakkı almak için parmak kaldırıyorlar	159
Görsel 56. Fatmanur bebeklik fotoğraflarını arkadaşları ile paylaşıyor	160
Görsel 57. Fatmanur eşyalarını toplarken arkadaşları yardım ediyor	160
Görsel 58. Çocuklar, gruplar halinde misket oyunu oynuyor	161
Görsel 59. Takım liderleri sayısmaca ile gruplarını belirliyor	162
Görsel 60. Gruplar oluşturuldu	162
Görsel 61. Halat çekme yarışması	162
Görsel 62. Kazanan takım kaptanlarını tebrik ettiler.....	163
Görsel 63. Çocuklar çuval yarışı yapıyor	163
Görsel 64. Buğlem Azra ve Kudret İkra Aynur Ela'yı tebrik ettiler	163
Görsel 65. Çocuklar, çuval yarışmasını kazanan arkadaşlarını tebrik ediyor	164
Görsel 66. İp atlama oyunu	164
Görsel 67. Çocuklar teneffüste sırasıyla ve kurallara uygun sek sek oyununu oynuyorlar	165
Görsel 68. Melek, arkadaşlarına ailesini tanıtıyor	167
Görsel 69. Melek'in annesi eşi ile tanışma hikâyesini anlatıyor	167
Görsel 70. Melek anne ve babasının ortaokul fotoğrafını arkadaşlarına gösteriyor	168
Görsel 71. Mustafa ve babası aile resimlerini arkadaşlarına gösteriyor.....	170
Görsel 72. Çocuklar, fotoğraflar hakkında konuştu	170
Görsel 73. Buğlem Azra, annesiyle ailesini tanıtıyor	171
Görsel 74. Buğlem, annesi ve babasının fotoğrafını arkadaşlarına gösteriyor.....	171
Görsel 75. İsra ve annesi sınıfa ailelerini tanıtıyor	173
Görsel 76. Uygulamanın 8. haftasında Buğlem Azra'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi	173
Görsel 77. Uygulamanın 8. haftasında Aynur Ela'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi	174
Görsel 78. Uygulamanın 8. haftasında İsra'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi	175
Görsel 79. Uygulamanın 8. Haftasında Mustafa'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	175
Görsel 80. Uygulamanın 8. haftasında Evin'i yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi	176
Görsel 81. Uygulamanın 8. haftasında Bedirhan'ın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	177
Görsel 82. Uygulamanın 8. haftasında Melek'in yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	177
Görsel 83. Uygulamanın 8. Haftasında Ada'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	178
Görsel 84. Uygulamanın 8. Haftasında Cemil'in ailemin hikâyesi etkinliğine yönelik çalışması.....	179

Görsel 85. Uygulamanın 8. haftasında Ahmet’in yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	179
Görsel 86. Uygulamanın 8. haftasında Emre Can’ın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	180
Görsel 87. Uygulamanın 8. haftasında Birkan’ın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	180
Görsel 88. Uygulamanın 8. haftasında Aliye’nin yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi.....	181
Görsel 89. Uygulamanın 8. haftasında Ahmed Ali’nin yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi	181
Görsel 90. Uygulamanın 9. haftasında kitap okuma etkinliği	184
Görsel 91. Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel.....	184
Görsel 92. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel	184
Görsel 93. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel	185
Görsel 94. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel	186
Görsel 95. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel	186
Görsel 96. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel	187
Görsel 97. Öğrenciler, aileleri ile yapmayı sevdikleri ve sevdikleri yerin resmini çiziyor	189
Görsel 98. Öğrenciler, çalışmalarını yapıyor	189
Görsel 99. Uygulamanın 9. haftası öğrenci çalışmaları	190
Görsel 100. Öğrenciler, söz almak için parmak kaldırıyor	191
Görsel 101. Hayat Bilgisi ders kitabı ailede iş birliği görseli.....	192
Görsel 102. Öğrenciler söz hakkı almak için parmak kaldırıyor.....	193

KISALTMALAR

CRPBİS: Kùltùrel Olarak Duyarlı Olumlu Davranış Müdahale Desteği
OSDÖ : Okul Sosyal Davranış Ölçekleri
EBD : Duygusal ve Davranışsal Bozuklukları
SST : Sosyal Beceri Eğitimi
HBDÖP : Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı
AYÇ : Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
MYK : Mesleki Yeterlilik Kurumu
SOBEP : Sosyal Beceri Eğitimi Programı

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni.....	277
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	278
Ek 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	279
Ek 4. Veli İzin Belgesi.....	280
Ek 5. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri	281
Ek 6. Öğrenci Gözlem Formu.....	283
Ek 7. Öğretmen Gözlem Formu	285
Ek 8. Öğrenci Görüşme Formu.....	286



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuklar, sosyalleşme süreci içerisinde kültürü öğrenerek toplumun bir üyesi haline gelirler. Bu durum doğum ile başlar, ailenin çevre ve toplum ile ilgili verdiği bilgiler ile şekillenir. Bu süreçte birey değişik yer, zaman ve durumlarda nasıl davranması gerektiğini ve günlük yaşamında gerekli olan becerileri kendini ve başkalarını gözlemleyerek öğrenir (Önalın- Akfırat, 2006). İnsanın sosyal bir varlık olarak yaşadığı toplumda kabul görmesi için o toplumun yapısını, normlarını, değerlerini vb. öğrenmesi gerekmektedir. Fakat bu durum doğum veya ilk bebeklik ile birlikte hemen gerçekleşebilecek bir durum olmadığından bireyin sosyal gelişimi hayat boyu devam eden bir süreci gerektirir (Genç, 2005). Çocuk gelişiminde paylaşma, sıra alma ve başkalarının sözünü kesmeden konuşmasına izin verme gibi günlük etkileşimleri içeren sosyal becerileri öğretmek ebeveynlerin en önemli görevleri arasındadır (Christophersen ve VanScoyoc, 2008). Aileden sonra çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada okul öncesi ve ilköğretim kurumları aileyi desteklemektedir (Durualp ve Aral, 2010).

Okul döneminde, çocuk aile yaşantısından çıkarak dış dünyaya açılır ve toplumsal çevreye katılır (Yörükoğlu, 1978, akt. Sarp, 1995). Okul ortamı, çocukların aile yaşantısından sonra sosyalleştikleri ilk yerdir. Okul; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılayan bir kurum olduğundan çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için okul ortamına ihtiyaçları vardır. Bu anlamda öğretim programları sosyal becerileri barındırması, öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlaması ve onların içerisinde bulundukları topluma uyum sağlayabilmelerine fırsat vermesi bakımından önemlidir (Gündoğan, 2017). İlköğretim kademesi, toplumsal yaşamın devamı için toplumun tüm bireylerinin

ihtiyacı olan bilgi, davranış, alışkanlık ve becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu kademedeki öğrencilere kazandırılması gereken en temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Çünkü bireyin yaşadığı toplumun bir parçası haline gelmesi ve bunun bilincinde olarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi, bireyin toplumsal yaşamında gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkündür (Genç, 2005).

Sosyal beceriler, bireyin toplumsal yaşamında olumlu sonuçlar elde ederek başkaları ile iletişim kurmalarını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlardır (Durualp ve Aral, 2010). Yukay (2003) sosyal becerileri, bireylerin sosyal hayat içerisinde ilişkilerini olumlu bir şekilde destekleyen ilişki ağı olarak tanımlamıştır. Cartledge ve Milburn (1978) ise sosyal becerileri, başkalarından olumsuz tepki almak yerine olumlu tepkiler alabilmek için sosyal olarak kabul edilen davranışlarda bulunabilme kabiliyeti olarak tanımlamışlardır (aktaran Cartledge vd., 1986). Toplumsallaşmanın önemli bir boyutunu oluşturan sosyal beceriler, aynı toplumda yaşayan insanların birbirleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmalarını, yaşadıkları toplumun normlarına uyum sağlamalarını ve kendilerini kolaylıkla ifade edebilmelerini sağlamaları için gereklidir (Gündoğan, 2017). İnsanlar ile olumlu ilişkiler kurmak, sosyal hayatın en önemli amaçlarından biridir. Bundan dolayı bireyin bütün hayatı çevresine uyum sağlamaya çalışmak ile geçmektedir (Samancı ve Diş, 2014). Çocukların davranış değişikliğine en açık olduğu okul öncesi ve ilköğretim sınıflarında verilen iyi bir sosyal beceri eğitimi, çocuğun daha sonraki yaşamında daha şiddetli ve dirençli bir hale gelmesi öngörülen problemli davranışları en az düzeye indirmede veya önlemede etkili olabilmektedir (Cartledge, 2005). Bu anlamda okulda öğrencilere gerekli sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin farklı ortamlarda uygulamaya konulması ilköğretimin önemli görevleri arasında yer almaktadır (Genç, 2005).

Akçay ve Kapıcı (2016), sosyal becerileri kazandırmaya dönük doğrudan bir öğretim programı mevcut değildir ancak sosyal becerilerin kazandırılması program içerisinde yer alan kazanımlar ile gerçekleştirilebilmektedir. Söz konusu bu becerilerin kazanılmasında Hayat Bilgisi dersi önemli bir konumdadır (aktaran Gündoğan, 2017). Çünkü öğrenciler, sosyal hayatın kural ve gerçekleriyle ilk kez birinci sınıfta Hayat Bilgisi dersi ile tanışmaktadırlar (Öztürk ve Kalafatçı, 2016). Ayrıca bireyler, hızla küreselleşen dünya şartlarında küreselleşmenin getirdiği değişim ve yeniliklere uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Yaşadıkları ortama

uyum sağlama sürecinde bireylerin kişisel ve sosyal anlamda kimi özellikleri barındırması gerekmektedir. Yani içinde yaşadığı çağın bireyden beklentileri, bireyin yaşama uyumunu kolaylaştıracak beceriler olması gerekmektedir. İlkokulda bu becerilerin kazandırılması, Hayat Bilgisi dersi ile mümkündür.

İlkokulun ilk üç kademesinde yer alan Hayat Bilgisi dersi, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılması anlamında çok önemlidir. İlkokula başlayan çocuklar toplumsallaşma sürecinin başında yer almaktadırlar. Hayat Bilgisi dersi, yakından uzağa ilkesiyle, çocuğun öncelikle yakın çevresine sonrasında ise uzak çevresine yönelik farkındalığını artırma ve uyumunu kolaylaştırma amacı taşır (Gündoğan, 2020). Hayat Bilgisi dersi; çocuğun günlük yaşama uyum sağlayabilmesine yardımcı olan, karşılaştığı sorunlara çözüm yolları üretmesinde ona yol gösteren, yakın ve uzak çevresini tanımasını, bilinçli bir tüketici, sorumlu bir yurttaş olmasını amaçlayan derslerden biridir (Öztürk ve Kalafatçı, 2017). Bu tanımlardan hareketle Hayat Bilgisi dersinde bireyin, insanı ve doğayı öğrenmesi, yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, doğayı keşfederek anlaması, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerileri geliştirebilmesi amaçlanmaktadır (Aykaç, 2011). 1999 yılının İlköğretim Okul Müfredatında yer alan Hayat Bilgisi dersinde, sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla toplumsal ilişkilerde insanlara sevgi ve saygı duyma, dayanışma, iş birliği ve sorumluluk duygusuna yer verilmiştir. Ayrıca insanlar ile bir arada topluluk halinde yaşayabilme ve toplumun beklediği davranışları karşılayabilme gibi becerilerin yer aldığı görülmüştür (Kaf, 2000). Hayat Bilgisi dersi; insanı biyolojik, sosyal ve kültürel bir bütün olarak değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alır. Buradan hareketle “Birey”, “Toplum” ve “Doğa” olmak üzere üç öğrenme alanı bulunmaktadır (Öztürk, 2015). Hayat Bilgisi konularının “Birey”, “Toplum” ve “Doğa” şeklinde üç öğrenme alanından oluşması, insanın bireysel olarak yaşamını devam ettirebileceği ama toplumsal bir varlık olduğu ve bundan dolayı varlığını sorunsuz ve mutlu bir şekilde devam ettirebilmesi için sosyal ve fiziki çevresi ile de uyumlu yaşaması gerektiğinden kaynaklanmaktadır. İnsan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bir bütündür ve yaşamını sorunsuz bir şekilde devam ettirebilmesi için bu bütünlüğü günlük yaşamına aktarabilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2013). Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilerin; kendisiyle, çevresiyle ve doğayla uyumlu olması, gündelik hayatında ihtiyaç duyacağı temel bilgi, beceri ve çağın ihtiyaçlarına sahip olmakla birlikte değişikliklere dinamik bir şekilde uyum sağlayabilen mutlu bireyler olmaları beklenir (Gündoğan, 2020). Bu dersle çocuğa içinde bulunduğu doğal ve

toplumsal çevresi incelenilerek çocuğun kendisini, çevresini ve çevresinde meydana gelen olayları anlaması, daha iyi bir yaşam kurması, çevresindeki eşyaların yerlerini ve bu eşyaları nasıl kullanılacağını bilmesi sağlanmaktadır (Şahin, 2009).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak geliştirilen ve ilkokuldan başlayarak üniversitede dâhil bütün kademelerde mesleki, genel, akademik eğitim-öğretim programları ve informal öğrenmelerin yeterlilik esaslarını belirleyen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bazı yetkinlikler yer almaktadır (MYK, 03/ 04/ 2023). Bu yetkinliklerden biri olan sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri barındıran bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına aktif bir şekilde katılmalarına fırsat veren; çatışmaları çözecek özelliklere sahip olmasını sağlayan davranışları barındırır. Vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavramlara ait olguları, demokratik ve aktif katılım konusunda kararlılık göstererek medeni hayata katılmaları için donatmaktadır. Bir diğer yetkinlik olan ana dilde iletişim ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört beceri ile eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel ortamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimlerde bulunmayı içerir. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektiren ve bireyin yeterlilik seviyesini, sosyal ve kültürel geçmişini, çevresini, ihtiyaçlarını ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört beceri ile farklı diller arasında farklılaşabilmektedir (MEB, 2018). Bu anlamda Hayat Bilgisi dersinin sosyal ve kültürel becerilere yönelik kavramları barındırdığı ve öğretim programında yer alan yeterliliklerin sosyal ve kültürel becerileri vurguladığı söylenebilir.

Çoğu kişi yaş, cinsiyet, etnik, kültürel geçmiş ve yetersizliklerin varlığının sosyal becerilerin gelişiminde önemli birer faktör olmadığını savunabilir oysaki çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve müdahalesinde gelişimsel hususlar çok önemli olduğundan bu hususlar göz ardı edilmemelidir (Merrell ve Gimpel, 1998). Kültürel şartlar içerisinde sosyal ilişkiler; toplum, birey ve kültür yapısını etkiler (Yavuzer, 1992, akt. Samancı ve Diş, 2014). Çeşitli toplumların artan göç hareketleri okulların demografik yapısında, kültürel ve etnik anlamda önemli değişimler meydana getirmiştir (Yolcu ve Doğan, 2022). Bu değişim ile birlikte okulların demografik yapısında; kültür, din, dil, ırk, sosyo-ekonomik düzey, etnik köken, aile yapısı, cinsiyet, önceki deneyimler ve yetenek düzeyi gibi çeşitli

özelliklerde öğrenciler yer almıştır (Copple, 2003, akt. Harriott ve Martin, 2004). Çeşitli kültür, sosyoekonomik düzey, dil, aile yapısı ve yetenek düzeylerinden gelen bu öğrenciler ile birlikte okuldaki öğrenci çeşitliliği giderek artmıştır (Meadan ve Âmâya, 2008). Böylelikle, okullar çok kültürlü bir yapıya dönüşmüş ve ortaya çıkan bu kültürel çeşitlilik beraberinde kültürel uyumu da gerekli bir hale getirdiğinden belirli çatışma ve uyum sorunları da gündeme gelmiştir (Nayır, 2020).

Öğrenciler etnik ve ırksal farklılıklarla karşılaştıklarında kendi kültürlerini temele alarak davranışlar sergilemektedirler (Krajewski ve Jaime, 1996). Dolayısıyla, insanların davranışlarının anlamlandırılması ve duygularının yorumlanması için kültürel bağlamlarının bilinmesi gerekmektedir (Karataş, 2020). Kültürel anlamda çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin, kültürleri gereği ortamlarda sergiledikleri sosyal davranışlar akranları ve yetişkinler tarafından yanlış yorumlanabilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1995). Ford ve Kea (2009) grupların; dil, diğer kültürel yönler, inançlar, değerler, gelenekler ve bunların yaratacağı farklılıkların yanlış iletişim ve yanlış anlaşılmalara neden olacağını belirtmişlerdir. Öğrencinin kültürüne alışık olmayan okul personeli tarafından kültürel olarak belirli davranışlar ve davranış bozuklukları arasında ayırım yapılamaması bu durumun öznel olarak yanlış anlaşılmasına sebep olabilir (Robinson vd., 2016). Bu öğrenciler sınıflarında anormal olarak görülen ancak kendi kültürel normlarına uygun ve normal karşılanabilecek bir davranıştan dolayı özel eğitime yönlendirilebilirler (Correa ve Tulbert, 1991). Yanlış anlamalar, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin zedelenmesine yol açarak öğrencilerin kötü davranışlarda bulunmalarına neden olduğundan kısır bir çatışma döngüsü yaratabilir (Cartledge ve Milburn, 1995; Cartledge ve Kourea, 2008).

Fiziksel ve kültürel anlamda hâkim kültürden farklı olan çocuklar, davranışlarının yanlış anlaşılması ve haksız yere yargılanmak gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Aynı zamanda bu çocuklar, okul kültürünü yanlış yorumlamaya, akademik başarılarını ve yaşamlarının ileriki süreçlerinde yaşayacakları başarılarını ciddi olarak tehlikeye atacak şekilde ilerlemek zorunda kalmaktadırlar (Cartledge ve Loe, 2001). Dolayısıyla, yeni bir kültür içinde bulunan insanlar topluma ait davranış kuralları ve kalıpları içerisinde sosyal beceriler göstermek konusunda zorlanacaklardır ve bu nedenle en azından başlangıçta yeni bulundukları çevre içerisinde sosyal olarak yetersiz olacaklardır. Sosyal anlamda yetersiz bireyler; akran ilişkileri, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde sosyal ve fiziksel

bakımdan eksiklikler olması sebebiyle kişiler arası sosyal becerileri öğrenmekte başarısız olan kişilerdir. Sözlü olmayan mesajları doğru şekilde yorumlama ve iletmede sorun yaşayan bu kişiler, toplumun sosyal norm ve kurallarına hâkim olmamakla birlikte kendi kültürlerine ait görgü kurallarından ve sosyal davranışlardan da habersiz olabilmektedirler. Bundan dolayı bu kişiler kendi kültürlerinde saldırgan olabilecekleri gibi alışkın olmadıkları durumlar karşısında da şaşkına dönebilirler (Furnham, 1989). Bu yüzden kültürel anlamda farklı geçmişlere sahip bu öğrenciler, hâkim kültürdeki öğrencilerden daha fazla miktarda ve şiddette disiplin cezası alırlar (Cartledge ve Kourea, 2008). Bir öğrenciye okul içi gözetim ve okul dışı uzaklaştırma verilmesi öğrencinin sınıf ortamından saatlerce ve günlerce uzaklaşmasına neden olur. Bunun sonucunda öğrenci sınıf ortamında daha az zaman geçirir bu da eğitim ve öğrenme açısından eksikliklere sebep olduğundan kötü sonuçlar doğurur (Sugai vd., 2012). Disiplin cezaları gibi tepkisel önlemler sorunlu davranışları şiddetlendirir ve sosyal anlamda uygun davranışları öğretme konusunda başarısız kalır (Robinson vd., 2016).

Banks ve Obiakor (2015), öğrencilere sınıf ortamında onlardan istenilen davranışları nasıl yerine getirecekleri öğretilmezse, davranışlarda suçluluğun devam etme olasılığının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların sosyal olarak kabul edilebilir özdenetim, çatışma çözme, etkili iletişim ve iş birliği gibi davranışları içselleştirdikleri zaman yaramazlık yapma ihtimalleri daha da azalmaktadır (Richardson, 1998). Cezai uygulamaların kullanımı, disiplin tutarlılığının olmaması, yetersiz olarak tanımlanmış beklentiler ve yanlış yorumlamalar ile birlikte farklı kültürlerden gelen öğrenciler hem akademik hem de sosyal anlamda zorluk yaşarlar (Fallon vd., 2012). Bu anlamda günlük yaşam için büyük bir öneme sahip olan sosyal ilişkileri geliştiren becerilerin köken olarak incelenmesi ihmal edilmemeli ve buna daha fazla önem verilmelidir (Cheah ve Park, 2005). Kültürel anlamda farklı geçmişlere sahip öğrencilerin sınıfa getirdikleri sosyal becerilerin kökeni farklı gibi görünse de altında yatan nedenler; uyum sağlamak, kabul edilmek, karşılaştıkları çeşitli sosyal etkileşimler ve stres faktörleri arasında başarılı bir şekilde görüşebilmektir (Glomb, 1996). Kültürel özellikler ve değerler akranlar için sosyal etkileşimin hem düzey hem de özelliklerini etkileme gücüne sahiptir (Chen ve French, 2008).

Okul ve toplum gibi ortamlarda başarılı olabilmek için sosyal yeterlilik önem göstermektedir (Cartledge ve Milburn, 1995, akt. Rivera ve Adkinson, 1997).

Farklılıklara karşı farkındalık, farklılıkların anlaşılması ve kabulü öğrenciler arasındaki sosyal ve akademik başarıyı olumlu etkileyebilir (Richardson, 1998). Chen ve French (2008), sosyal yeterliliğin gelişmesi için kültürel bağlamın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kültürel anlamda farklılıkların olduğu bir grupta kültürlerarası ilişkileri geliştirmek için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri sosyal becerilerin öğretilmesidir. Sosyal beceri öğretimi, öğrencilerin aralarındaki farklılıkları nasıl anlamaları ve algılamaları gerektiğini ve bu farklılıklara karşı nasıl bir tepkide bulunmaları gerektiğini öğretmektedir. Böylelikle öğrenciler kendi grubunun özellikleri ile uymayan herhangi bir davranış ile karşılaştığında alınmamaları gerektiğini ve öğrencilerin onlara karşı düşmanca bir davranışta bulunmadığını anlayacaklardır (Banks vd., 2005). Kültürel çeşitliliğin giderek arttığı okul ortamlarında sosyal beceri müfredatının bunu dikkate alması önem arz etmektedir (Glomb, 1996). Bundan dolayı kültürel anlamda farklılık gösteren öğrenciler için sosyal beceri öğretiminin belirgin olabilmesi için müdahaleler kültürel olarak yapılmalıdır (Robinson-Ervin vd., 2016). Kültüre duyarlı olarak verilen sosyal beceriler, öğrencilerin okul ortamında öğretmen ve arkadaşları ile etkileşim kurmalarına olanak sağladığı için akademik ve sosyal performansları üzerinde etkili olabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin engellilik ve diğer kültürel farklılıklar sebebiyle sosyal anlamda sıkıntı yaşayan öğrencilere kültüre duyarlı sosyal beceri eğitimi sağlamaları gerekmektedir (Kim vd., 2017).

Kültüre duyarlı sosyal becerilerin öğretilmesi için temel bir şablon şunları içerir (Robinson ve Ervin vd., 2011):

- (a) Hedef kitle için en önemli becerileri öğretme,
- (b) Beceri için bir gerekçe sağlamak ve onu öğretmek için kültürel olarak ilgili materyalleri kullanmak,
- (c) Kültürel olarak uygun akran modelleri kullanmak,
- (d) Öğrencilerin kişisel deneyimlerini öğretime dâhil etme ve
- (e) Beceriye kültürel olarak özel çevrede uygulama.

Sosyal becerilerin öğretiminde öğrenciler ilgi çekici materyallerle ve uygulamalı olarak motive edilmelidir. Basit tartışmalar, kukla oyunları (küçük çocuklar için), filmler, video klipler, müzikli hikâyeler, şiirler vb. yoluyla sosyal beceriler tanıtılabilir. Ancak bu tanıtım materyallerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin ilgi alanlarını ve geçmişlerini içermesi gerekmektedir (Robinson-Ervin vd., 2011). Öğrenmeler, öğrencilerin önceki deneyimleri ile ilişkilendirilmediğinde öğrenci,

öğretmeni ve arkadaşları sosyal anlamda istenilen becerileri gösteremezler (Kaufman vd., 2005).

Okullar farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin korku ve endişelerini azaltmak amacıyla tasarlanan koşullar altında öğrencilere sosyal etkileşimlerde bulunabilmeleri için fırsat vermelidir (Banks vd., 2005). Öğretmenler, okulların müfredat programlarında çeşitlilik konularını ele almanın yanında bu farklılıkların kabulü ve sosyal yeterlilik konularını da ele alma ihtiyacının artışı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bundan dolayı, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini destekledikleri ve birbirlerinin farklılıklarını kabul ettikleri destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmak için yeterli zamanı ayırmak çok önem arz etmektedir (Harriott ve Martin, 2004). Sosyal beceri eğitiminde kültürden kaynaklanan davranışların anlaşılması için sosyal beceri farklılıkları ve eksiklikleri arasında ayırım yapılması gerekmektedir. Bundan dolayı, kültürel anlamda çeşitlilik gösteren grupların gösterdiği sosyal davranışların farkındalığı, sosyal beceri programlarının planlanmasını ve uygulanmasını kolaylaştırır (Rivera ve Adkinson, 1997).

Toplumda var olan çeşitliliğin artmasıyla birlikte öğretmenler ve diğer okul personeli, kültür ve sosyal davranış arasındaki bütünleyici ilişkiyi anlama ve öğrencilerin davranışlarını kültürel bir bağlam içinde ele alma ihtiyacı duymaktadır (Cartledge ve Kourea, 2008). Demografik özellikler değiştirilemediğinden öğrenci ve öğretmen arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan ciddi sorunlara değinilmesi gerekmektedir. Etkili bir okul için güvenli ve düzenli bir okul iklimi gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin kültürlerinden kaynaklı davranışlarını ve kültürlerinin onları nasıl etkilediğini anlamaları için eğitilmesi gerekmektedir (Richardson, 1998). Kültürün kalıp yargıları, algıları ve eylemleri nasıl etkilediğine yönelik bilgi ile iletişim kurma becerisini kapsayan kültürel yeterlilik, küresel toplumun bir parçası haline gelen siyasi, ekonomik, sosyal ve eğitsel etkileşimler dikkate alındığında gittikçe çok kültürlü bir yapıya dönüşen dünyada geliştirilmesi gereken bir beceridir (Heuberger vd., 1999).

Literatür incelendiğinde kültüre duyarlı eğitime yönelik son yıllarda yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmaların; bir eğitim programının kültüre duyarlı eğitime uygunluğu açısından incelenmesi, kültüre duyarlı eğitime ilişkin öz yeterlilik algılarının belirlenmesi, tanımlamalarının yapılması, hazır bulunuşluk ve öğretmen özelliklerinin incelenmesi gibi konulara ilişkin çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Vangölü ve Sak, 2022). Bunun yanında

yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde kültüre duyarlı eğitimin sınıf içerisindeki uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Pehlivan-Yılmaz ve Günel, 2022; Kılınç ve Sözer, 2022; Yüncü ve Akgül, 2023). Pehlivan-Yılmaz ve Günel (2022) tarafından yürütülen çalışmada Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kültüre duyarlı öğretim uygulamaları kullanılarak Türkiye'deki mülteci öğrenciler ve hakim kültürden gelen öğrenciler ve öğretmenler arasında kültürel etkileşimi arttırmaya çalışmışlardır. Kılınç ve Sözer (2022) kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin geliştirilme sürecine etkisini incelemişlerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda Türkiye’de kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında yurt dışında kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili ise sınırlı sayıda çalışmalar (Lo vd., 2015; Robinson-Ervin vd., 2016; Heidelberg, 2020; Gladney vd., 2021; Harriott ve Martin, 2004) yer almaktadır. Yurt dışında kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Glomb (1996) mevcut sosyal beceri müfredatının kültürel çeşitliliği ne ölçüde barındırdığını incelerken, Harriot ve Martin (2004) çokkültürlü ve çeşitli uygulamaları kullanarak öğrencilerin becerilerini ve etkileşimlerini geliştirmek amacıyla uygulamalar gerçekleştirmiştir. Robinson-Ervin vd., (2016) kültüre duyarlı bilgisayar tabanlı sosyal beceri öğretiminin sosyal becerilerin kazandırılması üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Richardson (1998) ise kültürel anlamda farklı kültürlerden gelen öğrencilere sosyal beceri öğretimi için stratejiler açıklamıştır. Bu araştırmada kültürel anlamda (din, cinsiyet, ırk, etnik köken, engellilik, vb.) farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu bir grupta kültürel farklılıklardan dolayı öğrencilerin sosyal olarak yaşadığı sorunlar belirlenmiş ve öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın sınıflarda sosyal beceri kaynaklı sorunların çözümünde öğretmenlere yol göstermesi ve kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimine yönelik uygulamalara yer vererek hem kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına yönelik hem de Türkiye’de kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimine yönelik ilgili alana katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesidir. Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler kullanılarak öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişip

gelişmediği incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kültürel anlamda farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı sınıflarda sosyal olarak ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla öğrencilerin sosyal becerileri nasıl geliştirilebilir?
- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yollar nelerdir?
- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecinin öğrenciler üzerindeki yansımaları nasıldır?
- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecini öğretmen ve öğrenci velileri nasıl değerlendiriyorlar?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kültür; bir toplumun geleneksel inançları, ırkı, dini, sosyal biçimleri ve dili olarak tanımlanır. Her ne kadar bir topluma ait bütün bireylerin aynı özelliklere sahip olduğunu düşünmek hatalı bir davranış olsa da genel olarak kültürel genellemeler sonucu bireylerden beklentiler oluşturulur. Oluşturulan bu beklentiler, kültürel yanlış anlamalar ve ön yargılar bir toplumu olumsuz etkilemektedir (Richardson, 1998). Öğrencilerin kültür, ırk, etnik ve entelektüel özellikleri ile okulların kültürel normları, birbirinden ne kadar çok farklılaşırsa öğrencilerin düşük başarı ve olumsuz öğretmen beklentileri ile karşılaşma ihtimalleri de o kadar artmaktadır (Gay, 2002). Bundan dolayı kültürel özellikleri anlamak oldukça yarar göstermektedir çünkü aynı kültürel özelliklere sahip bireyler benzer sosyal adetlere sahiptir. Hâkim kültür içerisinde yer alan ve azınlık kültürden gelen bireyler kendi kültürel özelliklerini korumak isterken aynı zamanda baskın kültürün ortak yönlerini de sergileyerek bu kültüre ait olmak istemektedirler. Bundan dolayı kültürel anlamda farklı geçmişlere sahip bu çocuklar genel olarak kültürün arka planı içerisinde olduğu gibi kültürel anlamda ilgili bir çerçeve içerisinde de değerlendirilmek zorundadırlar (Richardson, 1998). Kültürel ve bağlamsal faktörlere dikkat edilmesi, eğitim ortamlarında öğrenciler arasında artan akademik başarı ve gelişmiş sosyal etkileşimlerin yanı sıra

öğrencilerin güçlendirilmesine yol açmaktadır (Grossman, 1991, akt. Fallon vd., 2012). Kültürel anlamda farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin davranışları kültürel bir çerçevede değerlendirilmeli ve öğretim, öğrencilerin başarısını sağlayacak ve güçlendirecek şekilde yönlendirilmelidir (Cartledge, 1996, akt. Richardson, 1998).

İnsan varlığının devam etmesi, gelişmesi ve sürmesini sağlayacak en önemli etken uyumdur. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk çevresine uyum sağlayabildiği ölçüde varlığını sürdürebilmektedir (Samancı ve Diş, 2014). İnsanın tek başına yaşaması mümkün olmadığından her bireyin toplumun bir üyesi haline gelerek sosyalleşmesi gerekmektedir (Bilecik, 2019). İnsanların başkalarının olumlu tepkiler vermelerini sağlayacak ve olumsuz tepkilerini önleyecek becerilere sahip olması bireyler açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda insanların başkaları ile etkileşimi mümkün kılacak sosyal anlamda kabul gören davranışlara sahip olması gerekmektedir. Sosyal beceri olarak adlandırılan bu davranışlar, bireyin yaşamında diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırdığından önemli bir görev üstlenmektedir (Genç, 2005). Bireylerin iyi ilişkiler kurması, toplumsal kurallara uyması, sorumluluk alabilmesi, başkalarına yardım edebilmesi ve haklarını koruyabilmesinde sosyal beceriler çok önemlidir. Çünkü bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu fark etmesi ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi toplumsal yaşamında ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri kazanması ile mümkündür (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Kültürlerarası ilişkileri geliştirebilmek amacıyla kullanılan en etkili yöntemlerden biri, kültürel anlamda farklılık gösteren bireylere ekili bir şekilde etkileşim kurabilmelerini sağlamak amacıyla verilen sosyal becerileri öğretimidir (Banks vd., 2005). Kültürel yeterlilik, öğrencilerin başka bir kültür hakkında bilgi ve akıcılık kazanırken kendi kültürlerini takdir etmeleri ve kutlamalarına yardımcı olma becerisidir (Landson-Billings, 2014). Kültürlerarası yeterlilik, kültürel anlamda farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin sosyal davranışlarının değerlendirilmesinde önemlidir (Cartledge ve Loe, 2001).

Yerel olarak aile içerisinde toplumsallaşan çocuk ilköğretim ile birlikte ulusal olarak toplumsallaşır. Böylelikle ulusal birlik, bütünlük, değerler ve ülküleri özümseyerek ulusal devamlılığı sağlamış olur. Çocuk, aile çevresinden çıkarak yaşlıları ile bir arkadaş çevresi oluşturarak bu çevreyi genişletmek istemektedir. Okullar çocuğa bu ortamı sağlamak için en ideal ortamlardır (Çınar, 2008, akt. Erol ve Kıröğlu, 2012). Okulun üstlenmiş olduğu bu önemli rolün yerine getirilmesinde okulda işlenen dersler arasında yer alan Hayat Bilgisi dersinin yeri ve önemi oldukça

büyüktür. Çünkü ilkökul döneminde yer alan dersler arasında öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayan ve onları yaşama hazırlayan en önemli ders Hayat Bilgisi'dir (Batmaz, 2022). Hayat Bilgisi dersinin temel amacı, öğrencinin içinde yaşadığı toplum ile uyum içinde olmasını sağlayacak bilgi, tutum ve becerileri geliştirmektir (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler okullarını, evlerini, ülkelerini ve doğayı tanıyarak, hayatı daha sağlıklı ve güvenli şekilde yaşamının yolunu keşfetmektedirler. Burada amaç, çocuğun Hayat Bilgisi dersi ile olumlu bir ilişki kurarak okulla olan ilişkisini olumlu bir şekilde etkilemektir (Yılmaz, 2022). Hayat Bilgisi dersinin diğer bir amacı da öğrencilere sosyal beceriler kazandırarak onların çevresindeki insanlar ile olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak ve toplumsallaştırmaktır (Şahin, 2009, akt. Güldalı, 2017). İnsan çeşitliliğini takdir eden ve demokratik değerlere dayalı bir eğitim çoğulculuk için gereklidir. Farklılık gösteren bireylerin tanınması ve benimsenmesi öğretim sürecinin ırk, dil, etnik köken, din, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve engellilik gibi özellikler kullanılarak tasarlanması ile mümkündür. Tutum değişikliği, davranış değişikliğinden daha karmaşık bir durumdur. Bu anlamda öğrencilere birlikte çalışabilme, iş birliği yapabilme ve çalışmalarının kalitesini arttırarak etkileşim kurabilmeyi öğretmek gerekmektedir (Richardson ve Evans, 1997).

Bu çalışma, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal beceri öğretiminde, kültüre duyarlı müdahaleler ile farklı kültürden gelen öğrencileri de sürece katarak Hayat Bilgisi dersinin ana amaçlarından biri olan bireyin yaşadığı topluma uyumunun nasıl olabileceğini sunması bakımından bu çalışma örnek teşkil etmektedir. Öğretmenler, kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesinde uygulamalı olarak bunu nasıl destekleyeceklerini tam anlamıyla bilememektedirler. Bu çalışma kapsamında kullanılan kültüre duyarlı etkinlikler özellikle kültür çeşitliliğinin olduğu sınıflarda eğitim alan öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda geliştirmelerine katkı sağlamanın yanında eğitim-öğretim sürecinde çeşitli yöntemler de sunmaktadır. Çünkü kültüre duyarlı öğretim teorileri üzerine önemli miktarda çalışmalar olsa da kültüre duyarlı öğretimin sınıflarda nasıl uygulanabileceğine yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Çoğu zaman, öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra, öğrendikleri teorileri hayata geçirmek için sınıfta kendi başarısının çaresine bakmak zorunda kalmaktadırlar. Bu çalışma okul ortamlarında

uygulanabilecek kültüre duyarlı etkinlikleri barındırması yönüyle de önemli fırsatlar sunmaktadır.

1.4. Sayıtlılar

- Uygulama sınıfının öğretmeni, öğrenci velileri ve öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
- Araştırmacının her öğrenci için uyguladığı ölçeğe içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
- Araştırmanın, araştırmacı tarafından yürütülmesinin araştırmanın niteliğini arttıracak varsayılmıştır.
- Öğrencilerin okul zamanı içerisinde gelişigüzel bir şekilde sosyal becerileri öğrenmeden programlı bir şekilde sosyal beceri öğretimine başlanarak çalışmanın daha etkili bir şekilde sonuç vereceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Çalışma araştırmacının kendi okulunda gerçekleştirilmiştir.
- Çalışma konusu olarak 1. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan 9 kazanımın kültüre duyarlılığa uyarlanması ile gerçekleştirilmiştir.
- Çalışma grubu olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfa devam etmekte olan Gaziantep il sınırları içinde, bir devlet ilkokulunun 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.
- Süre olarak 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.
- Çalışmanın bulguları veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hayat Bilgisi: İlköğretim çağının ilk üç kademesindeki öğrencilere verilen Hayat Bilgisi dersi, doğal ve toplumsal çevrelerini inceleyerek kendisini, yakın çevresini, çevresindeki olay ve olguları anlamlandırabilmektedir. Bu bakımdan Hayat Bilgisi dersi temel bir ders olma görevi görmektedir (Şahin, 2009).

Sosyal beceri: İnsanlar arasındaki etkileşimi sağlayan sosyal beceriler, bir kişinin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmasını ve diğerlerine karşı sosyal olarak

uygun olmayan veya hoş karşılanmayan tepkilerden uzak durmasını sağlayan sosyal olarak kabul edilebilen davranışlar olarak tanımlamıştır (Gresham, 1997b; Seevers ve Blank, 2008).

Kültüre duyarlı eğitim: Kültürel farklılıkların birer zenginlik olduğunu belirten bir yaklaşım geliştirmek ve bu anlamda bireyler yetiştirebilmek amacıyla kültürel çeşitlilik ile birlikte bireyin kültürel geçmişi, deneyimleri, değerleri o toplum için birer kaynak oluşturur. Oluşturulan bu kaynakların eğitim- öğretim sürecine dâhil edilmesi ve o bireylerin sürece aktif olarak katılması da beraberinde “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim” kavramını getirmiştir (Karataş, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Kültür

İnsanlar bir toplumun içerisinde dünyaya gelirler ve yaşamlarını yine o toplum içerisinde toplumun sahip olduğu kültüre uyum sağlayarak sürdürürler. Toplumsal süreçte insanlar farklı etkileşimler sonucu o topluma ait bir kültür oluşturur (Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021). Kültür, bireyin içine doğduğu ve yaşadığı çevrenin etkisiyle oluşan aynı zamanda inanç, kültürel kimlik, tutum ve değerlerden oluşan bir birikimdir (Ersoy ve Körükçü, 2022). Kültür; değerler, tutumlar, inançlar, gelenekler ve görenekler, miraslar, deneyimler ve bakış açıları olarak da tanımlanabilir (Gay, 2013). Bir başka tanımla kültür, insanların geçmişten bugüne biriktirerek getirdiği yaşantıların bütünüdür ve insanların çevresine olan uyumudur (Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021). Bir eğitim antropoloğu olan Ladson-Billings (2014) ise kültürü; insan faaliyeti, üretimi, düşüncesi ve inanç sistemlerinin bir karışımı olarak tanımlamaktadır. Bireyin dünyayı anlamlandırmasında ve kişiliğini kazanmasında önemli bir kaynak olan kültür; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere gelişimin bütün yönlerini etkiler bundan dolayı sosyal gelişimde çok önemli bir rol oynayarak çocuk yetiştirme uygulamalarını, eğitim sistemlerini ve sosyal normları şekillendirir (Beauchamp ve Anderson, 2010; Karataş ve Oral, 2017). Kültür; etnik grupların kültürel değerleri, gelenekleri, iletişimleri, öğrenme biçimleri, katkıları ve ilişki kalıpları dahil olmak üzere her şeyi kapsar ve bu etkenler eğitim- öğretim süreci üzerinde doğrudan etkilidir (Gay, 2002). Eğitim, toplumun üretmiş olduğu kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasıdır. Eğitim, toplumsal bir kurumdur ve toplum tarafından gerçekleşen bir süreçtir (Aslan, 2001).

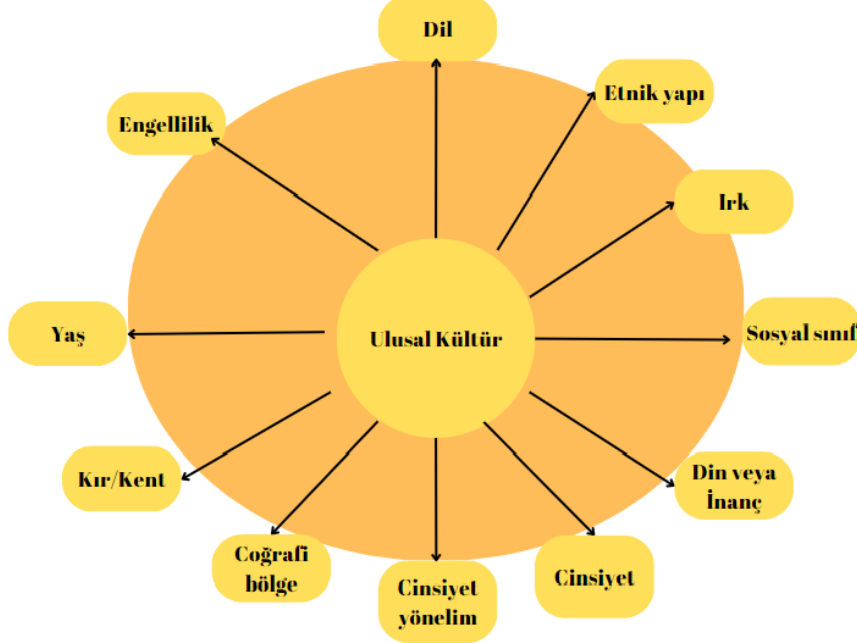
Kültür, bireyin toplum ve aile ile yaşadığı etkileşimden kaynaklı informal öğrenmeleri içermekteyken eğitim ise örgün eğitim ortamında formal öğrenme ve

sosyalleşmeyi içermektedir (Karataş ve Oral, 2017). Eğitim, bir halkın kültürünü sürdürmek, zenginleştirmek ve isterlerse o toplum içerisinde işlevsel birer katılımcı haline getirmek için özel araçlarla donatılarak tasarlanmalıdır. Tasarlanan eğitim, insan grubunun kültürel bakış açısına dayanmadığı müddetçe ve bu bakış açılarna göre ilerlemedikçe sorunsuz bir şekilde ilerleme sağlayamaz (Gay, 2013). Kültür, eğitim sisteminin inşa edilmesinde ve sistemin tüm bileşenleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Amaçların belirlenmesinde etkili olmak ile birlikte girdiler kültürden izler taşıırken, süreç ise kültürün şekillendirmiş olduğu değerler, normlar ve ilkeler çerçevesinde işler. Bununla birlikte okul personeli belirli bir kültüre sahip olarak okula gelir. Bundan dolayı eğitim sisteminin kültürel bir yapı ile şekillendiğini ve eğitimin bütün boyutlarında kültürün izlerini görmenin mümkün olduğu söylenebilmektedir (Nayır, 2020). Kültür ve eğitim ilişkisinin bu derece önemli olması çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi farklı kavramların ortaya çıkmasını gerekli kılmıştır (Karataş ve Oral, 2017).

2.2. Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim

Savaşlar ve politik nedenler başta olmak üzere birçok nedene bağlı olarak insanlar kendi ülkelerini terk etmek durumunda kalmışlardır. Ülkelerini terk etmek durumunda kalan bu insanlar temel haklarına sahip olabilecekleri ve hayatlarını devam ettirebileceklerine inandıkları başka bir ülkeye göç ederler. Bu göçler dünyada ulus devlet yapısına sahip olduğu ifade edilen birçok ülkenin toplum yapısında kırılmalara neden olmakta ve onları çokkültürlü bir yapıya dönüştürmektedir (Uzunaslan ve Tek, 2019). Küresel siyasi düzenlemelerdeki değişiklikler sonucunda geniş bir nüfus hareketliliğini meydana getiren hızlı, yaygın ve derin ekonomik bir küreselleşme meydana gelmiştir. Böylelikle, bazı eski uluslar devlet olurken diğer uluslar çok kültürlü bir yapıya dönüşmüşlerdir (Lo Bianco, 2010). İnsanlık tarihinin bütün dönemlerinde önemli bir olgu olan çeşitlilik, modern toplumların ulusallaşmasını sağlamak amacıyla aynı kültürden insanların ve azınlık grubun kültürler arası hareketliliği ve siyasi seferberliği yoluyla farklı kültürlerin bir araya gelmesi ile özel bir anlam kazanmaktadır. Buna rağmen çoğu toplum tarafından kültürel çeşitlilik, bir değer olarak değil bir çıkmaz olarak yaşanmış ve bu şekilde yaşanmaya devam etmektedir (Parekh, 2001). Nayır (2020) tarafından kültürel çeşitlilik egemen kültürden azınlık kültüre; din, dil, etnik köken, gelenek ve

görenek uygulama farklılıkları da dâhil çok boyutlu ve bileşenli bir olgu olarak tanımlanmıştır. Kültürel çeşitlilik ile ilgili ögeler farklı şekillerde sınıflandırılrsa da şekil 1’de bu ögeleri ve bu ögelerin birbiri ve ulusal kültür ile ilişkisi aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 1. *Ulusal Kültür ve Kültürel Çeşitlilik Ögeleri* (Nayır, 2020)

Dil

İnsanlar, başkaları ile dil vasıtasıyla iletişim kurarlar. İnsan topluluklarının konuştukları ortak diller ile belirli bir toplumsal yapı meydana gelir ve milletler oluşur. Milletlerin dil ile ifade ettikleri sözlü ve yazılı her şeyi kapsayan bir unsur olan kültür, değerlerin çoğunu dile yansıtarak söz varlığında gelenek, inanış ve hayat bilgilerinin kodlarını içerisinde barındırır. Dil, yazılı ve sözlü kültürün aktarılmasında bir araç olarak değil; edebi, sanatsal, tarihi ve dini unsurları taşıma görevi görür. Bu anlamda dil ve kültürün karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimini etkilediği söylenebilir (Zeyrek, 2020). Dil, bir memleketin içinden geçen bir akarsuya benzer ve o yere hayat verirken bir yandan da yöredeki derelerden ve çaylardan beslenerek tüm insanlığın ortak ürünü olan medeniyete ulaşarak oraya katkıda bulunur. Akarsuyun içinden geçtiği beldeye hayat vererek o yörenin kaynaklarından beslenerek ve çoğalarak aktığı gibi dil de içinde bulunduğu toplumun kültürel hazinelerinden yararlanır ve aynı zamanda toplumun kültür dokusunun oluşumunda birleştirici bir görev alır. Dil olmadan kültür temeli olmayan bir binaya

benzediğinden dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez. Bir milletin kültürü yoksa dili de kaynağı kurumak üzere olan bir nehre benzer (Göçer, 2012). Toplumlar, tarihi ve sosyal yapı içerisinde birçok dili konuşan etnik gruplar barındırabilmektedir. Ulusal kültürün bir parçası olup aynı dili konuşan insanlar da bölgesel anlamda farklılıklar oluşturarak kültürel çeşitliliği sağlayabilmektedir (Nayır, 2020).

Engellilik

Bireyin çeşitli nedenlerden dolayı birlikte yaşamak zorunda olduğu engellilik durumu, kültürel bir kavramdır. Engellilik, biyolojik doğasından çok sosyal ve kültürel alanda başka insanların kültürel bakış açılarındaki inşa olan tepkileriyle anlam kazanır. Toplum tarafından belirlenen ve “Normal” kabul edilen bazı rolleri engelli bireyler yerine getirememektedir. Bireyden beklenen rollerin yerine getirilmesinde yaşanan bu aksamalar sonucu sosyokültürel yapı içerisindeki diğer insanlar engelli bireyleri kültürel olarak etiketlemektedirler (Burcu, 2011). Engellilerin bir azınlık grubu olarak tanımlanması ise kültürel çeşitliliğin bir ögesi olarak yakın bir zamanda kabul edilen bir olgudur (Dupré, 2012).

Yaş

Yaş, sadece bir takvim yaşı olarak değil aynı zamanda kültürel bir unsur olarak da değerlendirilmektedir (Gönül, 2008). Yaşın değişmesi ile birlikte biyolojik anlamda meydana gelen değişimler sonucu düşünce, davranış, değer ve algılayışlarda değişimler yaşanmaktadır. Bundan dolayı yaşa bağlı olarak bir kültür oluşur. Toplum kültürünün farklı yaşlardaki insanların birbirine karşı davranış biçimlerini belirlediği düşünüldüğünde yaşın da toplum için önemli bir kültürel çeşitlilik ögesi olarak kabul edildiği söylenebilir (Nayır, 2020).

Etnik yapı/ grup

Etnik grup, tarihin belli dönemlerinde belli şartlar altında ortaya çıkarak kendilerini çeşitli açılardan farklı bir kimlik ile ifade eden veya çevresindeki diğer insanlar tarafından farklı bir kimlik ile tanımlayan gruba denir (Yıldırım, 2002). Kültürün önemli kaynaklarından biri olan etnik köken, bireyin içinde doğup büyüdüğü etnik çevrenin değerleri, inanç sistemleri, iletişim şekli ve dilleriyle harmanlanır (Bektaş, 2006). Bundan dolayı etnik köken kültürel çeşitliliği sağlamaktadır.

Sosyal sınıf

Toplumsal yapının en önemli unsuru olan kültür, bireylerin toplumsallaşmasında sınıfsal yapı ve sosyal statüye kadar pek çok olguyu açıklamaya yardımcı olur. Toplumun en küçük birimini oluşturan insanlar kendi aralarında oluşturdukları ilişki örüntüleri doğrultusunda kimi zaman aynı toplum ve kültür içerisinde bir alt topluluk ve alt kültür oluşturabilir. Toplumdan tamamen bağımsız olmayan bu alt kültür kendi içinde bağlantılı bir sistemler bütünü ile farklılıklar oluşturarak varlığına yeni bir kimlik kazandırmaktadır (Jenks ve Demirkol, 2007).

Din ve İnanç

Dinlerin inanç, uygulama ve ahlaki boyut gibi genel bir yapısını yapısı vardır. Bu yapıyı ortak bir kültür ve sosyal yapı oluşturmaktadır. Toplum tarafından oluşturulan kültür, onların dini inanç ve yaşayış tarzlarını şekillendirmekte ve beslemektedir (Güven, 2012). Din ve dini meydana getiren birlikler, kültürden tamamen soyut bir şekilde yaşayamayacakları gibi kültürel yaşamın bütün birimleri ve özellikle toplumsal yapıyı meydana getiren unsurlarıyla da sıkı bir ilişki içerisindeyler (Arslan, 2004).

Cinsiyet

Kadına yönelik kültürel tanımlamalar aile ve toplum tarafından şekillenir. Böylece erkeklerin egemen olduğu anlayış doğrultusunda inşa edilen geleneksel yapı kadını annelik ve ev kadınlığı rolleriyle baskılayarak kadının yaşamsal fırsatlarını sınırlandırır (Aktaş, 2013). Cinsiyet rollerinin toplumlar ve alt gruplar arasında farklılıklar göstermesinde kültür önemli bir faktördür (Nayır, 2020). Toplumsal cinsiyet farklılıkları, doğuştan kazanılmayan ve kültürün cinsiyetlere çocukluk çağından itibaren uygun bulduğu duygu, tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Bu yapısal farklılıkların ve özelliklerin erkekler ve kadınlar arasında bulunması sadece biyolojik, fizyolojik veya psikolojik değil aynı zamanda kültürel ve sosyolojik bir durumdur (Ersoy, 2009). Bu anlamda kadınların ve erkeklerin cinsiyet rollerine ilişkin algı toplum tarafından şekillendiğinden kültürel çeşitlilik ögesi olduğu söylenebilir.

Cinsel yönelim

Cinsiyet rollerinde olduğu gibi cinsel yönelimlere yönelik de toplumsal tepki ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Toplumlar genel olarak heteroseksüel bir yapıda olsa da yönelimler eşcinsel, homoseksüel, lezbiyen, biseksüel ve transseksüel şeklinde olabilmektedir. Bu yönelimlerden kaynaklı değer ve normlar çerçevesinde çoğu insan dışlanma, şiddet ve hakarete maruz kalmaktadırlar. Cinsel yönelimine yönelik yaklaşımlar kültürden kültüre değişiklik gösterdiğinden ve farklı anlamlar yüklendiğinden kültürel çeşitlilik ögesi olarak ele alınır (Nayır, 2020).

Coğrafi Bölge

Kültür, coğrafyayı etkileyen ve coğrafyadan etkilenen bir etmendir. İnsan yaşamının olduğu herhangi bir doğal çevre içerisinde inşa edilen binanın yapı malzemesi, geçim şekli ve giyim tarzı gibi pek çok unsur bu durumu örneklemektedir. Kültür, doğal çevredeki farklılıklara yansiyarak hem toplumu hem de çevreyi etkilemektedir (Emekli, 2006). Bir ülkenin coğrafi bölgeleri arasındaki bölgesel farklılıklar ulusal kültürü etkiler. Örneğin, Ege Bölgesi ile Karadeniz Bölgesindeki bireylerin giyim, yemek, iletişim ve davranış biçimlerindeki farklılıklar Türk kültürünün çeşitliliğini sağlamaktadır (Bektaş, 2006). Bundan dolayı her coğrafi bölgenin kendi içerisinde ve ulusal kültür ile farklılıklar göstermesi kültür çeşitliliğini sağladığından kültürel çeşitlilik ögesi olarak ele alınmaktadır.

İrk

“İrk” kavramı tutku, politika ve kanla doludur. Bütün insan gruplarının kültürel davranışlarını açıklamak için biyolojik özelliklere anlamlar yüklenmiştir (Goh, 2008). Irka dayalı bilimsel sınıflandırmalar yapılmasa da toplumsal anlamda bazı gruplamalar ve ayrımcı davranışlar mevcuttur (Nayır, 2020). Irka dayalı sınıflamalar ve ayrımlar toplum tarafından oluşturulduğu ve anlam yüklendiği için ırk kültürel çeşitlilik ögesi olarak ele alınmaktadır.

Kır/Kent

Kırsal kesimde yaşamını sürdüren insanlar genellikle toplumsal tabaka içerisinde alt sınıfta bulunmakta ve kente yaşayan insanlara göre hem ekonomik hem de eğitim düzeyi bakımından dezavantajlı bir durumdadırlar. Bugünün şartlarında

yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde aradaki katı çizgi belirsizleşse de kültürel çeşitlilik ögesi olarak farklılıklar halen sürmektedir (Nayır, 2020).

Toplumun en küçük yapı taşı bireydir ve bir toplumda birey sayısı kadar kültür vardır. Bu açıdan Türkiye 7 coğrafi bölgesi, 81 ili ve geçmişten beri birçok medeniyete yapmış olduğu ev sahipliğinden pek çok kültürü bünyesinde barındırır. Öte yandan özellikle son 5 yılda Türkiye’de öğrenim gören göçmen sayısının da artmasıyla dil, din, inanç, etnik kimlik, engellilik, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin olduğu bir eğitim sistemi meydana gelmiştir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Dolayısı ile öğretmenler günümüz sınıflarında kültür, dil, yetenek ve diğer birçok özellik bakımından farklılık gösteren öğrenciler yetiştirmek zorunda kalmaktadırlar (Gollnick ve Chinn, 2002). Dünya üzerindeki hareketlilik arttıkça farklı kültürlerden gelen insanların birbirini anlama ve birlikte çalışma ihtiyacı da artmaktadır. Bu durum da eğitimde çözülmesi gereken problemler meydana getirmektedir. Bu problemlerden ilki, ulusal sınırlarını aşan öğretmen ve öğrencilerin ulusal, kültürel ve eğitimsel normlardaki farklılıklar ile karşılaşması ve uluslararası eğitimden kaynaklanan farklılıklara nasıl uyum sağlaması gerektiğine ilişkin çözümler bulması ve kültürlerarası farklılıkları nasıl yönlendirmesi gerektiğidir. Problemlerden ikincisi ise ülke içi kültürel farklılıkların gezinmesini barındırır. Bu durum; bölgesel, ırksal, dinsel ve sosyoekonomik farklılıklar dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde olabilmektedir. Bu tür farklılıklar, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini engelleyerek önemli problemler oluşturabilir (Hutchison, 2006).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel birikimlerine yer verilmeyerek kültürel olarak uyum sağlaması için herhangi bir çaba gösterilmemesi öğrencinin başarısız olmasına ve sosyal adaletsizliğe neden olmaktadır (Ersoy ve Körükçü, 2022). Bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkların görmezden gelindiği eğitim sistemlerinde öğrenciler fırsat eşitsizliklerine maruz kalmaktadırlar (Kozikoğlu ve Tosun, 2020). Eğitimde eşitlik ve başarı sağlamak, ayrımcılık, ötekileştirme ve eğitimden ayrılma gibi istenmeyen durumları önleme ve eğitim sisteminin daha kapsayıcı bir hale gelmesi için kültürel değerlere ve farklılıklara uygun bir şekilde düzenlenmesi herkes için eğitim sağlamak adına önemlidir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Bundan dolayı yapılan eğitim-öğretim sürecinin kültürel değerlere duyarlı olması gerekmektedir (Sarıdaş ve Nayır, 2022). Çünkü kültüre duyarlı eğitimde, farklı kültürden gelen öğrencilerin akademik başarı gösterebilmeleri için

öğretmenlerin sınıfta yer alan öğrencilerin kültürel geçmiş ve dil yapılarına yönelik öğretim yöntem ve teknikler geliştirerek öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etki etmeleriyle eşitlik pedagojisini destekleyecekleri düşünülmektedir (Aydoğan, 2022). Gay (2013) bu durumu “Kişisel deneyimlerimden, kültüre duyarlı öğretimin dönüştürücü faydalarını, eğitimsel ilgisizlik ve etkisizlikten kaynaklanan sürekli başarısızlığın yıkıcı etkilerini biliyorum. Bu nedenle, etnik olarak farklı öğrencilerin başarısını artırmak için kültürel çeşitlilik aracılığıyla ve kültürel çeşitlilik yoluyla öğretimi savunmam hem kişisel bir öncelik hem de daha genelleştirilmiş bir eğitim görevidir” (s. 53) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, kültürel ve dilsel olarak farklı geçmişlere sahip öğrencilerin hoş karşılandığı, desteklendiği ve öğrenmeleri için iyi fırsatların sunulduğu bir sınıf kültürü oluşturmalıdır (Richards vd., 2007). Çünkü günümüzde, uluslararası göçlerin artması ve küreselleşme ile birlikte çeşitlilik kavramı daha önemli bir hale gelmiştir. Böylelikle bazı gruplar ırk, etnik köken, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik veya vatandaşlık durumları nedeniyle yapı ve kültürel anlamda avantajlı ve dezavantajlı bir hale gelmişlerdir (Nayır, 2020).

Toplumdaki çeşitlilik ve zenginlik eğitim sistemimizde kendisine (etnik çeşitlilik, yetersizlikler, cinsiyet, din, dil, ırk, sosyoekonomik durum vb.) gibi farklılıklara sahip bireylerin yanında eşitsizliğe neden olan birçok faktör sunmaktadır (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Göç etmek zorunda kalan insanlar temel haklarını koruyabileceklerini ve feraha kavuşacaklarını düşünseler de göç ettikleri yerlerde eşitsizliklerin başında gelen ve diğer birçok eşitsizliğin de kaynağı olduğu düşünülen eğitim eşitsizliği ile karşılaşmışlardır (Uzunaslan ve Tek, 2019). Irk, etnik köken, cinsiyet, yaş, fiziksel veya zihinsel engel, eğitim düzeyi, cinsel yönelim, sosyoekonomik düzey ve diğer özelliklerden dolayı toplum tarafından dışlanan grupların tam anlamıyla topluma uyum sağlayamamaları ve kaynaklardan eşit şekilde yararlanamamaları sosyal adaletsizliğe neden olmaktadır (Lee, 2007; akt. Kağnıcı, 2015). Örneğin; egemen kültür merkezli eğitim programları olay, tema, kavram ve konuları öncelikle egemen kültürün bakış açısından görür ve ülkedeki diğer kültürleri, toplulukları genellikle hiçe sayar. Ders kitaplarında egemen kültürün dışındaki diğer gruplara yer verilmeyerek bu kitaplarda azınlık grubun tarihi ve tarihe olan katkılarına değinilmez. Hatta azınlık gruplar ötekileştirilerek onların sanatları, dansları, müzikleri, kültüre özgü özel ve önemli günleri okul programlarına alınmaz. Bu durum sosyal eşitliği sağlamadığı gibi demokratik bir kurum olma

özelliği de göstermez. Böylelikle çoğu öğrenci, okulları ve kendi toplulukları arasındaki kültürel farklılıklar nedeniyle, kültürel çelişki ve kültürel süreksizlik yaşar ve kendilerini okula yabancı hissederler. Egemen kültürün merkezde olduğu eğitim programları, azınlık kültürün etnik kimliğini, dilini ve dini grupların deneyimlerini, bakış açılarını, hayal ve umutlarını yansıtmadığı için onları ötekileştirir (Çiftçi ve Aydın, 2014).

Farklı nedenler ile gerçekleştirilen göç faaliyetleri kültürel anlamda farklı grupların bir araya gelmesini ve yaşamlarını birlikte sürdürmelerine neden olmuştur. Bu da kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum ve çatışma gibi konularda zorluklar meydana getirerek kültürlerarası iletişimin sağlanmasını engellemiştir (Aksoy, 2012). Dünya üzerindeki ülkeler kendi sınırları içerisindeki çeşitli gruplar arasında yaşanan etnik rekabet, düşmanlık ve çatışmayı en az düzeye indirmeye çalışmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Bu anlamda okulların farklı kültüre sahip öğrencilerin ve toplumların kültürlerini eğitim programlarına yansıtması okul ve ev kültürleri arasında arabuluculuk yaparak onlara yardımcı olması gerekmektedir. Öğrenciler, eğitim programları kendi kültür, yaşantı ve bakış açılarını yansıttığı zaman daha yüksek çaba ile öğrenirler. Bu nedenle baskın kültür merkezli eğitim programlarının, farklı kültürleri de dikkate alarak çokkültürlü bir şekilde yeniden düzenlenmesi gereklidir (Çiftçi ve Aydın, 2014). Dolayısıyla içerisinde bulunduğumuz yüzyılda ekonomik, siyasi ve kültürel alanda hızla küreselleşen dünyamızda bu gelişmelere duyarsız kalmamız ve kendi değerlerimizi korumak adına kendi sınırlarımız içerisine kapanmamız çok da akılcı bir yaklaşım olmayacaktır (Cırık, 2008). Eğitimde akademik başarıyı sağlamak ve eşitsizliği gidermek amacıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin kültürel değer ve farklılıklara uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Kozikoğlu, 2020). Bu açıklamalar doğrultusunda eğitim programlarının bireyleri içerisinde yaşadıkları toplumun etkili ve verimli bir üyesi olabilmeleri, toplumun başka üyeleri ile uyum içerisinde yaşayabilmelerini sağlaması için bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürünü tanımalarına ve o kültüre yenilikler katabilmelerine yardımcı olmalıdır (Cırık, 2008).

2.3. Kültüre Duyarlı Eğitim

İnsanlar cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, fiziksel ve zihinsel özellikleri bakımından birbirlerinden farklıdırlar (Gollnick ve Chinn, 2002). Genel görüş bu

farklılıkların çevresel ve genetik faktörlerden kaynaklandığını ileri sürer. Bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan kültür ve kültürel etkiler de çevresel etkenlerdir (Kozikoğlu ve Tosun, 2020). Küreselleşme, göç, tarihi ve sosyal yapı kültürel çeşitliliğin oluşmasında ve artmasında etkili olan faktörlerdir (Nayır, 2020). İnsan hareketliliği, teknoloji ve internet kullanımının yaygınlaşması, toplumların genişlemesi, kentleşme ve göç gibi olgular sonucu farklı kültürler bir araya gelerek kültürel değerlerin iç içe olduğu bir yapı oluşturmuştur (Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021). Göç olaylarının son zamanlarda artması sonucu kültürel çeşitlilik de artmış ve kültürel anlamda farklılıklara sahip grupların bir arada yaşamasına neden olmuştur (Sarıdaş ve Nayır, 2022). Dünya üzerinde yer alan birçok ülke farklı toplum ve kültürlerden meydana gelmektedir. Türkiye’de geçmişten bugüne kadar farklı medeniyetlere ev sahipliği yapması ve son yıllarda yoğun bir şekilde göç almasından birçok kültürü içerisinde barındırarak çok kültürlü bir yapıya dönüşmüştür (Vangölü ve Sak, 2022). İnsan hakları, çok kültürlülük, dil, din, yaş, cinsel yönelimler, etnik köken gibi çeşitli unsurlar, kültüre duyarlılık ve hızla gelişen teknolojik şartlar gibi etkenler yeni bir dünya görüşünü meydana getirmiştir (Bektaş, 2006). Oluşan kültürel çeşitlilik sonucu eğitim alanında ihtiyaç ve beklentiler değişim göstermiştir ve bu çeşitliliği ifade eden çok kültürlülük, kültürlerarasılık, kültürel değerlere duyarlı olmak gibi birçok kavram ortaya çıkmıştır (Sarıdaş ve Nayır, 2020; Sarıdaş ve Nayır, 2021).

Gay (2013) tarafından kültüre duyarlı eğitim; öğrencilerin kültürel bilgi, deneyim, referans çerçeveleri ve geleneklerini kullanmaları olarak tanımlanmaktadır. Kültüre duyarlı eğitim, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirirken onlara yeni tutumlar kazandırmak amacıyla kültürel referanslarını kullanarak akademik, sosyal, duygusal ve politik olarak öğrencileri güçlendirmeyi amaçlayan bir öğretilerdir (Nayır, 2020). Au ve Jordan (1981) "Kültürel Olarak Uygun", Mohatt ve Erickson (1981) "Kültürel Olarak Uyumlu", Mohatt ve Erickson (1981) "Kültürel Olarak Duyarlı" tarafından çeşitli şekillerde de ifade edilebilen kültüre duyarlı eğitim; öğrencilerin ev kültürü ile okul kültürü arasında yakın bir uyum geliştirme yoludur (Landson-Billings, 1995). Kotluk ve Kocakaya (2018) tarafından kültüre duyarlı eğitim, öğrenme ve öğretme süreçlerine öğrencilerin kültürleri, duygusal ve sosyal yapıları, bilişsel şemaları, deneyimleri, dili ve ırkı gibi kültürel anlamda farklı özelliklerinin eğitim sistemine dâhil edilmesi yoluyla bütün öğrencileri üst düzey becerilere sahip bir şekilde yetiştirmeye yönelik verilen eğitim olarak tanımlanmıştır.

Gay (2002) tarafından ise kültüre duyarlı eğitim, etnik anlamda farklılıklar gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını öğretim aracı olarak kullanmak şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan hareketle kültüre duyarlı eğitim, öğrenci kültürünün eğitim-öğretim süreci içerisine dâhil edilmesiyle öğrencinin akademik ve sosyal anlamda gelişimine katkı sağlayan bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda kültüre duyarlı eğitimi, kültürel anlamda farklılıklara sahip öğrencilerin kültürel değerlerini eğitim-öğretim süreci içerisinde birer kaynak olarak kullanılması yoluyla yapılan eğitim şeklinde tanımlamak mümkündür.

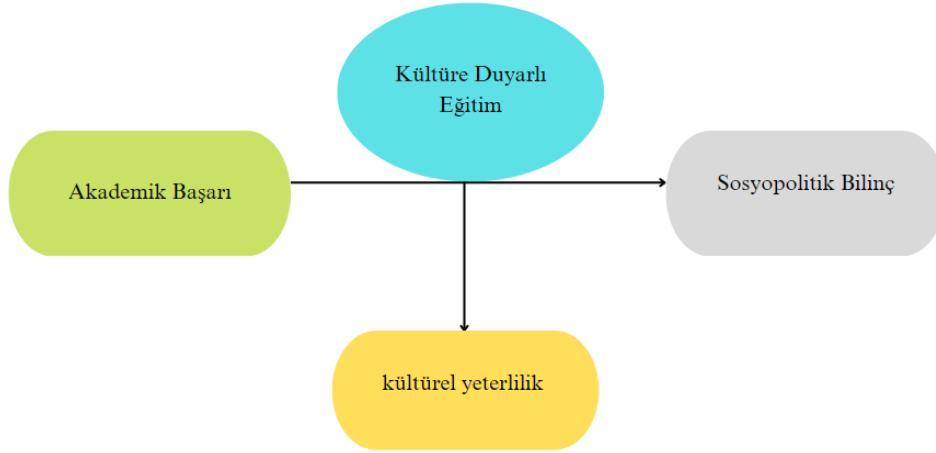
Kültüre duyarlı eğitim; sadece okul kültürünü öğrencilerin kültürüne uydurmak için değil, aynı zamanda öğrenci kültürünü temel alarak öğrencilerin kendilerini ve başkalarını anlamalarına, sosyal etkileşim kurmalarına ve bilgiyi kavramsallaştırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Ladson-billings, 1992). Kültüre duyarlı eğitim, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının ırkı, dili, deneyimi, sosyal, kültürel ve etnik kökenleri ile nasıl olumlu ilişkiler kurmaları gerektiğini öğretmek sosyal dinamiklere katkı sağlar (Gay, 2015). Kültüre duyarlı eğitimin amacı, yalnızca akademik başarıyı sağlamak değildir aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda yetkinliği ve eleştirel bakış açısını da geliştirmektir (Kocakaya ve Kotluk, 2019). Kültüre duyarlı eğitimin temel amacı, öğrencileri içinde yaşadıkları toplumu eleştirel bir şekilde inceleme ve sosyal değişim için çalışma konusunda desteklemektir. Bunu sağlayabilmek için öğrencilerin dile dayalı, matematiksel, bilimsel, sanatsal, müzikal, tarihi, kültürel, ekonomik, sosyal ve politik anlamda çeşitli okuryazarlıklara sahip olmaları gerekmektedir (Ladson-billings, 1992). Kültürel anlamda farklı ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf ve dini gruplardan gelen öğrenciler ile etkili bir şekilde çalışabilmek için pedagojik bilgi ve becerileri geliştirmek gerekir (Banks, 2008). Kültüre duyarlı eğitim, kültüre duyarlı pedagojinin öğrenme ilkelerini kültüre ilişkin derin bir anlayışla (ve takdirle) ilişkilendirme yeteneğine sahiptir (Ladson-Billings, 2014). Kültüre duyarlı eğitimin, müfredattaki etnik ve kültürel çeşitlilik içeriği de dâhil olmak üzere kültürel çeşitlilik hakkında bir bilgi tabanı geliştirmek, ilgili göstermek ve öğrenen topluluklar oluşturmak, etnik açıdan farklı öğrencilerle iletişim kurmak ve okuldaki etnik çeşitliliğe yanıt vermek gibi beş temel ögesi bulunmaktadır (Gay, 2002).

Kültüre duyarlı eğitim, öğrencilere kendi kültürel öğeleri vasıtasıyla eğitim vererek başarıyı arttırmayı sağlar (Gay, 2013). Kültüre duyarlı eğitimin başlıca

özelliklerinden biri ise öğretmenlerin etnik, ırksal ve kültürel çeşitliliğe ilişkin inançlarının öğretim sürecini belirlemesidir (Gay, 2015). Bu açıdan bakıldığında kültüre duyarlı eğitimin çeşitli ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıda verilmiştir (Ladson-Billings, 1992, akt. Nayır ve Sarıdaş, 2020. s. 775):

- *Üst düzey beklenti ilkesi:* Her bireyin başarılı olabileceği, üst düzey beceriler kazanabileceğine dair ortak bir anlayışın oluşturulmasıdır.
 - *Aktif öğretim yöntemlerinin kullanımı ilkesi:* Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile eğitim öğretim ortamının etkinliklerinin düzenlenmesi, planlanmasıdır. Öğrenciyi yaparak yaşayarak öğrenmeye yönlendirmesidir.
 - *Kolaylaştırıcı öğrenme ilkesi:* Aktif bir öğrenme ortamı oluşturulduğunda öğretmenin rolü bilgi aktarmak değil rehberlik etmektir. Rehber öğretmen ise eğitim ortamında kolaylaştırıcı öğrenme için ortam hazırlar. Öğrenciyle birlikte öğrenir.
 - *Pozitif bakış açısına sahip olma ilkesi:* Öğrenciler hangi kültürden olursa olsun onların ailelerine karşı olumlu bakış açısı ile yaklaşma ve aileleri eğitim öğretim ortamına dâhil etmeyi sağlamaktır.
 - *Kültürel duyarlılığı gösterme ilkesi:* Öğretim etkinlikleri esnasında kültürel değerlerin ortaya çıkarılması ve sınıf etkinliği ile bütünleşmesinin sağlanmasıdır. Böylece bir olay için farklı yorumlar ve bakış açısı geliştirilebileceği gösterilmiş olur.
 - *Müfredatın yeniden düzenlenmesi ilkesi:* Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre müfredatın geliştirilmesi ve düzenlenmesidir.
 - *Öğrenci kontrollü tartışmalar ilkesi:* Öğrencilere kendi kültürleri hakkında konuşması noktasında fırsat verilmesidir. Sınıftakilerin kültür hakkında fikir sahibi olmasının sağlanmasıdır.
 - *İş birlikli öğrenme ilkesi:* Rekabet ortamları yerine iş birlikli öğrenmenin geliştirilmesidir. Böylece öğrenciler farklı olsalar bile birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olacaklardır ve birbirlerine olumlu bir şekilde bağlanacaklardır.
- Görüldüğü gibi kültürel değerlere duyarlı eğitimin; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen, rekabet ortamının yerine iş birliğini vurgulayan, farklılıklara duyarlı, öğrenci kültürüne sınıf ortamında temsil hakkı tanıyan, öğrenci ve ailelerine karşı ön yargısız ve kalıp yargılardan uzak ve kabul edici bir tutum sergilemeye yönelik bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Ladson-Billings (2014), kültüre duyarlı eğitim ile ilgili çalışmalarını akademik başarı, kültürel yeterlilik ve sosyopolitik bilinç olmak üzere üç alana ayırmıştır:



Şekil 2. Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin Amaçları

(Kotluk ve Kocakaya, 2018)

Akademik başarı, sosyal anlamda mevcut olan sosyal eşitsizliklere ve olumsuz iklime sahip sınıf ortamlarında öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi için kullanılan yöntem değişiklik gösterebilse de demokraside aktif katılımcılar olabilmek için tüm öğrencilerin okuryazarlık, aritmetik, teknolojik, sosyal ve politik becerilere sahip olması gerekmektedir. Kültürel yeterlilik, öğrencilerin en az bir başka kültür hakkında bilgi ve beceri kazanırken kendi kökenine ait kültürü takdir etme ve kutlamalarına yardımcı olma becerisidir. Sosyopolitik bilinç; gerçek dünya sorunlarını belirlemek, analiz etmek ve çözmek amacıyla okul bilgi ve becerilerini kullanarak öğrenmeyi sınıf sınırlarının dışına taşıma yeteneğidir (Landson-Billings, 1995; Landson-Billings, 2014). Akcan ve Blaha (2022) kültüre duyarlı eğitimin; bütün öğrencilerin akademik başarısına, kültürel yeterliliklerine ve sosyopolitik yönlerine odaklandığını ve kültürel anlamda çeşitliliğin olduğu okullarda kullanılabilecek etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

2.4. Hayat Bilgisi

Bireylerin yaşadıkları toplumda sahip oldukları rolleri koruması, sosyokültürel ve ekonomik anlamda sürdürülebilir olumlu bir değişime sahip

olabilmeleri için iyi bir eğitim sistemine sahip olmaları gerekmektedir. Temel eğitimde kaynağını günlük yaşamdan alan “Hayatın Bilgisini” sunan Hayat Bilgisi dersi bu anlamda bireyi sosyalleştiren ve geliştiren önemli bir oluşumdur. Hayat Bilgisi; bireyleri biyolojik, sosyal ve zihinsel olarak bütüncül bir şekilde destekleyerek bireysel, toplumsal, sanatsal ve düşünsel değerler ile harmanlayan bir derstir (Güldalı, 2017). İlkokul kademesinin ilk üç sınıfında yer alan Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin topluma uyum sağlaması, kendisini ve doğayı tanıması bakımından oldukça önemlidir. Hayat sadece doğum ile ölüm arasındaki bir süreç olarak algılanmamalıdır. Bilimsel anlamda hayatın başlangıcı fiziksel, kimyasal ve biyolojik bir oluşum ve değişim olarak algılanmalıdır. Hayat Bilgisi, taşların ve ağaçların gözlenerek sayılarının ve renklerinin anlatıldığı bir etkinlik değil, doğanın iç dinamiklerinin anlaşılmasına dayalı bir disiplindir (Aykaç, 2011). İlkokul 1. 2. ve 3. sınıfta yer alan Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak olay ve olguları öğrenmesi ve yaşadığı toplumun kültürünü tanımasını sağlaması bakımından ilköğretim çağındaki öğrenciler için önemlidir (Atik ve Aykaç, 2019). Yaşam doğal ve toplumsal çevreyi kuşattığından çocukların eğitimi doğal ve toplumsal çevresinde yer alan ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmalıdır. İlkokul çağında yer alan öğrencilerin buna yönelik öğretileri ise Hayat Bilgisi dersi ile sağlanmaktadır (Oker ve Tay, 2020).

İlköğretimin genel amacı; birey, toplum ve doğa ekseninde öğrencilere temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırarak öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Bu anlamda bu amaca hizmet eden en önemli ders Hayat Bilgisi dersidir. Çünkü bu ders içeriği ve felsefesinden dolayı ilkokul kademesinde yer alan diğer derslere göre farklılıklar göstermektedir (Öztürk ve Kalafatçı, 2016; Çaycı, 2018). Formal öğrenme alanı olan okullarda Hayat Bilgisi dersi, çocukların aile yaşantısından sonra o zamana kadar gerçek yaşamında öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatı bulabildiği ilk yerdir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, çocukların kendi bireysel farklılıkları ile arkadaşlarının farklılıklarını fark ederek bu farklılıkları öğrenme içerisinde nasıl kullanabileceğini deneyimleme fırsatı sağlaması yönünden de yapı ve içerik olarak uygun bir derstir (Bektaş, 2007). Öğrencilere doğal ve toplumsal yaşama dönük bilgiler sağlayan Hayat Bilgisi dersi, onların bu bilgileri günlük yaşamında kullanabilmelerini ve yeni durumlara uyum gösterebilmeleri için gerekli olan düşünsel becerileri kazandırarak öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanımlarını sağlar (Dündar, 2002). İlkokul kademesinin temel derslerinden biri olan

Hayat Bilgisi dersi, odak noktasını çocukların geçmiş deneyimleri, gündelik yaşamı, öğrenme ihtiyaçları ve ilgi alanlarına dair konulardan alarak çocuğun gerçekliğine hitap ederek yaşamını geliştirir ve zenginleştirir. Bu ders sayesinde öğrenciler, geçmişte ve günümüzde bir arada yaşayan toplumların yaşamlarını, kendi yaşadıkları yer ve bölge, doğa ve etraflarını saran dünya ile ilgili temel bilgileri kazanırlar. Bu anlamda Hayat Bilgisi, öğrencilerin ilgilerini merkeze alan öğrenci merkezli bir derstir (Pamuk ve Pamuk, 2016). Çocuğun günlük yaşama uyum sağlayabilmesini, karşılaştığı sorunlara çözüm yolları üretmesini, yakın ve uzak çevresini tanımasını, bilinçli bir tüketici ve yurttaş olmasını amaçlayan Hayat Bilgisi, çocuğun bilimsel düşünebilme becerisi kazanmasının da temellerini oluşturur (Kalafatçı ve Öztürk, 2016).

Günümüzde ilkokul kademesinin ilk üç sınıfında yer alan Hayat Bilgisi dersi ile çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenir. Bu sayede çocuğun kendini tanıması, çevresini ve çevresinde meydana gelen olayları anlaması, yaşam şartlarını iyileştirmesi, çevredeki eşyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilmesi sağlanır (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin ilkokulda kendilerini tanımaları, değerlerini ve düşüncelerini keşfetmeleri, yaşadığı çevreye, topluma ve kültüre karşı algı ve farkındalık yaratarak kimliğini oluşturması ve vatandaşlık yeterliliklerini kazanmasını sağlayan ilk derslerdendir (Pamuk ve Pamuk, 2016). Hayat Bilgisi dersi, yaşam ile iç içe olan ders içeriği sayesinde bireyin edindiği bilgiyi günlük hayatı ile ilişkilendirebilmesine olanak tanır (Kalafatçı ve Öztürk, 2016). Bu sayede çocuk gerçek yaşamında karşılaşabileceği durumları sınıf ortamında ve sınıf duvarları dışında deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Böylelikle gerçek yaşamda karşılaşabileceği konular hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan bilgi, beceri ve deneyimler sunması çocuğun gelecekteki yaşamını yönlendirmesine, kendisini ve yaşadığı toplumu tanıyabilmesine imkân sağlar. Bu bakımdan Hayat Bilgisi dersinin bireyin, toplumda iyi bir yaşam sürdürme, ulusal ve uluslararası bir dünya vatandaşı olma noktasında gerekli olan temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmış kişilik özellikleri kazanmasını sağlamak bakımından önemli bir işlevi bulunmaktadır (Gündoğan, 2020).

2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi

Hayat Bilgisi dersinin başlangıç tarihi ile ilgili kesin bir bilgi olmamakla birlikte düşünce temelinin, öğrencinin mümkün olduğunca eşyaya yaklaştırılması, eşyayı gözlemlemesi ve kullanması gerektiğini ileri süren Eflatun'a dayandığı söylenmektedir. Hayat Bilgisi dersinin kurucusunun ise çocuklar için “Gözle Görülen Resimli Dünya” adlı ilk resimli kitabı yazan Johann Amos Comenius (1592-1670) olduğu kabul görmektedir. Bu kitap ile birlikte Comenius ilkokullarda Hayat Bilgisi dersini ilk sınıflar için uygun hale getirmiş ve yaşamın bir bütün halinde ele alınması gerektiğini belirtmiştir (Sağlam, 2015, akt. Baysal vd., 2018). Daha sonraki süreç içerisinde Hayat Bilgisi dersi önemli gelişmeler göstermiştir. Teknoloji ve iletişim alanında yaşanan gelişmeler yirmi birinci yüzyılın vatandaşlık anlayışında değişiklikler meydana getirmiştir. Gerçek yaşam alanlarının küçülmesi ve sanal ortamların genişlemesiyle sınırlar da derinleşmiştir. Ulusal vatandaşlık kavramından küresel vatandaşlık kavramına doğru bir yönelim oluşmaya başlamıştır. Bu durum vatandaş yetiştirme programlarını her ulus için daha önemli bir hale getirmiştir. Türkiye’de vatandaşlık eğitimi kapsamında verilen en önemli derslerden biri vatandaşlık eğitim programının ilk halkasını oluşturan Hayat Bilgisi dersidir. Toplu öğretim anlayışı ile oluşturulan Hayat Bilgisi dersi; 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 ilkokul programlarında yer almıştır (Topcubaşı ve Tay, 2021).

Eğitim, toplumların amaçladığı bireyler yetiştirmek için kullanılan en önemli araçlardan biridir. Bu amaca ulaşmak için kullanılan en önemli kaynak eğitim programlarıdır. Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar farklı kademelerde kullanılmak amacıyla birçok program geliştirilmiş, uygulanmış ve bu programlarda zamanla değişiklikler yapılarak günümüze kadar ulaşmıştır (Dedeoğlu ve Polat, 2021). Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte eğitim alanında başlayan yenilikler kapsamında 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilan edilmiştir. Bu kanun kapsamda bütün eğitim-öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanarak okullarda uygulanan programlar üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır (Şahin, 2009). Bu anlamda geliştirilen bütün programlar yapıldığı dönemin siyasî, sosyal ve ekonomik durumlarından etkilenmişlerdir. Yapılan program geliştirme çalışmalarının bütünü incelendiğinde Hayat Bilgisi programı farklı özellikler taşımaktadır. Örneğin, Cumhuriyet’ten itibaren uygulanan programlar arasında Hayat

Bilgisi programı yer almazken 1924 programı ise yalnızca iki yıl uygulanmıştır. Cumhuriyet ilan edildikten sonra 1924 yılının yaz aylarında John Dewey eğitim sistemini incelemesi ve görüş bildirmesi amacıyla Türkiye'ye davet edilmiştir. Dewey iki aylık bir zaman içerisinde yapmış olduğu çalışmalar ve gözlemler sonucunda bir rapor hazırlamıştır (Tay ve Baş, 2016). Raporunda “Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu” kavramları üzerinde duran Dewey, ayrıca eğitim programlarının öğrencinin yaşadığı bölgeye göre düzenlenmesi gerektiğini ve eğitim programları ile hayat arasında yakın bir ilişki kurulması gerektiğini belirtmiştir. Dewey'in görüşlerinin eğitim reformunda yarattığı etki nedeniyle Hayat Bilgisi dersine büyük önem verilmiş böylelikle 1924 yılında yayınlanan İlkokul müfredat programında “Hayat Bilgisi” dersi yer almazken, 1926 yılında Hayat Bilgisi dersi İlkokul programına dâhil olmuştur. Böylece 1926 yılında yayınlanan İlkokul müfredat programından günümüze kadar yer alan bütün programlarda Hayat Bilgisi dersi ilk üç sınıfta okutulmaya başlanmıştır (Şahin, 2009; Aykaç, 2011; Gözütok vd., 2015; Yaşaroğlu, 2018). 1926 programının uygulanması sonucu ortaya çıkan aksaklıkları ve eksiklikleri gidermek amacıyla programın gözden geçirilmesiyle 1936 programı oluşturulmuştur (Şimşek, 2022). Öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat çekmesi, milli nitelik taşıması, Atatürk ilkelerine yer vermesi, Hayat Bilgisi dersinin mihver olarak kabul edilmesi ve toplu öğretime vurgu yapması bakımından 1936 ilkokul programı önem taşımaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2020).

1948 programı, çok partili hayata geçişin etkisiyle Halk Parti programının ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiş olup 1936 programında yer alan “İlkokulun Hedefleri” çıkartılarak yerine “Milli Eğitimin Amaçları” konulmuştur. Çok partili hayata geçiş dolayısı ile programda demokrasi kavramı ve demokratik ilkeler ön plana çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı yıllarındaki ekonomik kriz dolayısıyla programda tutumluluk kavramına sık sık yer verilmiştir. Ancak içeriğin çok yoğun olması, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin herhangi bir kısmın yer almaması programın eleştirilmesine neden olmuştur (Akçatepe, 2013; akt. Gözütok vd., 2015). İlkokulun ilk üç sınıfının bel kemiği olan Hayat Bilgisi dersinin 1968 öğretim programına göre, öğretim yakından uzağa ilkesi doğrultusunda bulunan köy, kasaba ve şehir gibi daima yaşanılan yerden başlamalıdır. Türkçe, Matematik, Resim ve Beden Eğitimi gibi ifade ve beceri dersleriyle ilişki kurulmalı ve Hayat Bilgisi konularının çeşitli yollarla canlandırılmasına yardım edilmelidir. 1968 müfredatında Hayat Bilgisi dersinde gezi ve gözleme büyük önem verilmesi ve dönemin

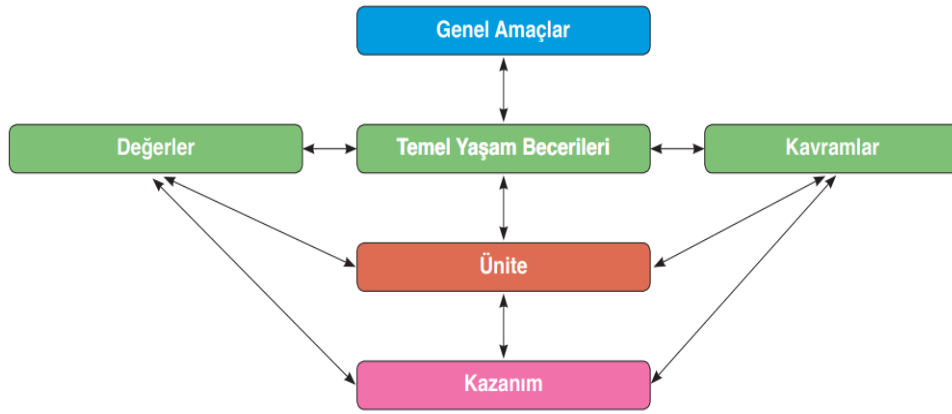
gerektirdiği bütün eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiş, milli ve dini günler ile yerel kurtuluş etkinliklerinin zamanında kutlanması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1968, akt. Şahin, 2009). 1998 programında genel hedeflerle birlikte ilk kez sınıflar düzeyinde özel hedefler, ünite hedefleri ve davranışlar yer almış ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak amacıyla ilk kez belirtke tablosu kullanılmıştır (Atik ve Aykaç, 2019).

Hayat Bilgisi dersi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2003 ve 2004 yıllarında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile geliştirilmiş ilköğretim ders programları kapsamında geliştirilen derslerden biridir. İlköğretim birinci kademe için program geliştirilen ve uygulamaya konulan diğer dersler gibi Hayat Bilgisi dersinin amaç, kapsam, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi program boyutlarında köklü değişiklikler yapılarak 2005 yılında uygulamaya konulmuştur. 2005 yılında ülke genelinde uygulamaya konulan Hayat Bilgisi ders programı küçük değişikliklerle 2009 yılında yeniden düzenlenmiştir (Güven, 2010; Alak ve Nalçacı, 2012; Atik ve Aykaç, 2019). 2009 programında çocuğu merkeze alan, toplu öğretim, tematik, sarmal ve katılımcılık ilkesiyle oluşmuş dinamik bir yaklaşım ile oluşturulmuştur. 1948 yılında hazırlanan Hayat Bilgisi programında olduğu gibi 2009 Hayat Bilgisi programında da yalnızca Milli Eğitimin Temel Amaçları hedef olarak belirtilmiştir. İçeriği, ünite temelli yaklaşım ile düzenlenmiş olan 2015, 2017 ve 2018 programları, aynı adla altı üniteden oluşmuştur. Sarmal bir şekilde düzenlendiği belirtilmese de içeriğin bazı kazanımların üst sınıfta tekrarlandığı görülmüştür. 2015 programında yer alan “Ülkemi Seviyorum” ünitesi; 2017 ve 2018 programlarında ise “Ülkemizde Hayat” şeklinde adlandırılmıştır. 2017 programında içerik, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, ünite ve kazanım şeklinde yapılandırılmıştır. (Atik ve Aykaç, 2019). 2017 Hayat Bilgisi programı çocuğu merkeze alan, spiral, katılımcı ve toplu öğretim yaklaşımı ile birlikte ünite temelli yaklaşım esas alınarak “Beceri Temelli” yaklaşıma da yer vermiştir (Uçuş ve Demirbaş, 2017).

2.4.2. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı

Bilim ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, birey ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklentileri de etkilemiştir. Bu doğrultuda bilgiyi üretebilen, günlük hayatında

ürettiği bilgiyi kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayabilen bireylerin yetişmesi beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayabilecek bireyler yetiştirmek için öğretim programlarının bilgi aktaran bir yapı yerine bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve becerileri kazandırabilen sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanması gerekmektedir (MEB, 2018). Böylelikle 2018 yılında yapılan değişiklikler ile birlikte 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamında aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2018: 10):



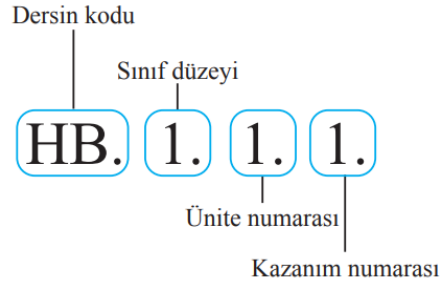
Şekil 3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı (MEB, 2018)

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın asıl amacı: temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Eğitim sistemi değerleri kazandırma görevini öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla sağlamaktadır. Öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak "Eğitim programı" oluşturulmaktadır. Değerlerimiz öğretim programlarında ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak

görülmemiş aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik öğretim programlarında yer alan “kök değerlerdir”. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2018). Bireylerin temel yaşam becerilerine sahip olmaları, içinde bulundukları topluma uyum sağlamalarıyla ilişkilidir; sosyal beceriler ise, topluma uyum sağlama sürecinin temel unsurlarındandır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan temel beceriler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2018. s.8):

Araştırma	Kariyer bilinci geliştirme
Değişim ve sürekliliği algılama	Kaynakların kullanımı
Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma	Kendini tanıma
Dengeli beslenme	Kendini koruma
Doğayı koruma	Kişisel bakım
Girişimcilik,	Mekânı algılama
Sağlığını koruma	Öz yönetim
İş birliği	Kurallara uyma
İletişim	Milli ve kültürel değerleri tanıma
Karar verme	Gözlem

Kazanımlar; sınıf düzeyi, ünite numarası ve kazanım numarası esas alınarak numaralandırılmıştır. Kazanımlarla ilgili sınırlamalar ve açıklamalar kazanımı izleyen satırda italik yazı karakteriyle ifade edilmiştir. Ünite içerisinde verilen kazanımlar numaralandırma sistemiyle şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2018: 10):



Şekil 4. Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanım Yapısı (MEB, 2018)

Programda içerik, ünite temelli bir bakış açısıyla düzenlenerek birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyi için “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” şeklinde altı ünite yer almıştır (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’ndaki birinci, ikinci ve üçüncü sınıf seviyesindeki kazanımların, ünitelere göre dağılımı aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite Adı	Kazanımlar		
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Okulumuzda hayat	17	11	10
Evimizde hayat	7	9	8
Sağlıklı hayat	7	7	5
Güvenli hayat	7	6	7
Ülkemizde hayat	7	8	9
Doğada hayat	8	9	6
Toplam	53	50	45

2.5. Sosyal Beceri

21. yüzyılda, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bireylerin farklı donanımlara sahip olmalarını gerektirmektedir. Bireylerin sahip olması gereken özellikler: üst düzey düşünme, girişimcilik, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği,

üretkenlik, liderlik, sorumluluk, yeniliklere açık olma, sosyal beceriler ve bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma olarak açıklanabilir. Bu özelliklerden sosyal beceriler diğer özelliklere kıyasla daha fazla önem gerektirmektedir. Çünkü bireylerin sosyal ilişkileri ne kadar iyi ise o derece girişimci, yenilikçi, üretken olmakta ve içinde bulundukları topluma uyum sağlamaları o derece kolaylaşmaktadır (Gündoğan, 2017). Yaşamın gerektirdiği bir zorunluluk olan etkileşim insanın doğumu ile başlayıp ölümü ile birlikte sona eren bir süreçtir. Çevresiyle etkileşim kurmak zorunda olan her birey, toplumda bir arada yaşadığı bireyler ile sağlıklı bir şekilde doğru ilişkiler kurmak zorundadır. Çünkü bu ilişkiler sayesinde toplumun birliğini, huzurunu ve devamını sağlayabilmektedir. Bireyler arasında kurulan sağlıklı ilişkilerin temelini ise sosyal beceriler oluşturmaktadır (Samancı ve Uçan, 2017). Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi bakımından önemli olan sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi başkalarıyla olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir (Kapıkıran vd., 2006). Sosyal beceriler, farklı şartlarda bireyin hem kendi hem de başkasının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve buna yönelik davranışlarda bulunmasıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Akkök (2006) sosyal becerileri altı bölümde incelemiştir. Bunlar;

1. *İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri:* Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıtmak, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme
2. *Grupta Bir İş Yönetme Becerileri:* Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma
3. *Duygulara Yönelik Beceriler:* Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme
4. *Saldırgan Davranışlar ile Başa Çıkma Yönelik Beceriler:* İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma
5. *Stres Durumuyla Başa Çıkma Becerileri:* Başarısız olunan bir durumla başa çıkma becerileri, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma

6. Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma (aktaran Arslan, 2016. s. 19-20). Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerilerle ilgili yapılmış olan 21 araştırmanın meta analiz yoluyla incelenmesi sonucunda sosyal becerileri aşağıdaki biçimde kategorize etmişlerdir:

Akranlarla İlgili Beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, yardım isteme, yardım etme, oyuna davet etme becerileridir.

Kendini Kontrol Etme Becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, eleştirileri kabul etme becerileridir.

Akademik Beceriler: Bağımsız olarak çalışma, öğretmenin yönergelerine uyma, boş zamanı uygun şekilde kullanma gibi öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.

Uyum Becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme becerileridir.

Kendini İfade Etme: Konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, arkadaşını oyuna davet etme becerileridir (aktaran, Alptekin, 2010. s. 18-19). Sosyal beceriler, toplum içerisinde yaşayan bireyin başkaları ile iletişim kurarken olumlu davranışlar gösterebilmek için sahip olması gereken becerilerdir. Bu becerileri davranışa dönüştürmek ve başkaları tarafından olumlu değerlendirme almak ise sosyal yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Yelpaze ve Özkamalı, 2015). Bu ve benzeri tanımlardan ve sınıflandırmalardan hareketle sosyal becerilerin, insanlar arasındaki ilişkileri geliştirmek amacıyla öğrenmiş oldukları davranış ağı şeklinde tanımlanabilir.

Sosyal beceriler, bireyin kendisinden beklenen sosyal görevleri etkili bir şekilde yerine getirmek amacıyla belirli durumlarda göstermiş oldukları davranışlardır. Sosyal yeterlilik, bireyin sosyal görevi yetkin bir şekilde yerine getirdiğini belirli yargılara uygun olarak değerlendirmesidir. Bu yargılar, kişisel görüşler ve belirli bir kurala göre oluşturulan örneklemeler ile karşılaştırılabilir. Bu anlamda, sosyal beceriler belirli davranışlarken sosyal yeterlilik ise, bu davranışların yargılanması veya değerlendirilmesidir (McFall, 1982, akt. Gresham, 1997b). Sosyal beceriler, insanlar arasında etkileşim kurmaya yardımcı olan davranışlardır. Çocukların etkileşimleri okulda; sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve diğer okul personeli ile gerçekleşirken daha sonraki yaşamında ise iş arkadaşları, amirleri,

arkadaşları ve hayatının sonraki döneminde tanışabileceği başka kişiler ile gerçekleşebilir (Seevers ve Jones-Blank, 2008). İnsanlar sosyal birer varlık olduklarından bir arada yaşamaya gayret ederler. Ancak, “Bir Arada Yaşama” olgusu bazı insanlar için kolay bir şekilde gerçekleşebilirken, bazı insanlar için ise kolay olmadığı için bu insanlar “Beceriksiz”, “Sıkılgan”, “Utangaç”, “Çekingen”, “Ürkek”, “Tutuk”, “Sosyal Fobik” vb. şeklinde nitelendirilebilirler (Bacanlı, 2014). Sosyal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin saldırganlık gösterme ve şiddete ilişkin eğilimlerinin daha düşük olması beklenir (Yelpaze ve Özkamalı, 2015). Bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü başka insanlar ile ilişkiler kurarak geçirdikleri için sosyal ilişkiler insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda insanların yaşamlarının çeşitli alanlarında daha sağlıklı ilişkiler kurmak için yeterli anlamda sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir. Çocukluk yıllarında kazanılan sosyal beceriler yaşamın ilerleyen yıllarında sağlıklı ilişkiler geliştirebilmek adına önemlidir. Çünkü çocukluk döneminde yeterli anlamda kazanılan sosyal beceriler çocuğun yaşamının farklı alanlarında önemli başarılar elde etmesi ve sosyal uyum sağlaması açısından önemlidir (Kabasakal ve Çelik, 2010).

Okula başlayan çocukların öğrenme ile ilgili sosyal becerileri okula uyum ile ilişkili olarak ilerlemektedir. Bu erken beceriler, olumlu sınıf davranışları için bir temel sağlar ve daha sonraki sosyal davranış ve akademik performans için bir ön hazırlık oluşturur (McClelland ve Morrison, 2003). Okullar önemli bir sosyalleşme kurumu olarak kabul edilmelerine ve tarihsel süreç içerisinde sadece akademik becerilerin değil, aynı zamanda sosyal davranış ve tutumların da tedarikçisi olarak görülmelerine rağmen geleneksel olarak öğrencileri gerekli akademik becerilerle yani okuma- yazma ve aritmetik ile donatma sürecini birincil ve bazı durumlarda tek işlevleri olarak görmüşlerdir. Bundan dolayı resmi olarak sosyal beceri öğretimine çok az yer vermişlerdir. Oysaki belirli ön koşul sosyal becerilerin geliştirilmesi öğrencinin akademik ve sosyal başarısı için oldukça önemlidir (Cartledge ve Milburn, 1978). Sistemik eğitim, sosyal becerilerde çocukların ve ergenlerin öğrenci ve yetişkin olarak tam anlamıyla potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir. Çocuklar için uygun sosyal becerileri öğrenmek matematik problemlerini hesaplamayı ya da öğrenecekleri kelime listesini hecelemeyi öğrenmek kadar hatta daha da fazla yaşam kalitelerini artırabilmektedir (Nowacek, 1988). Bireyin kişisel yeterliliğini oluşturan en önemli unsur sosyal becerilerdir. Sosyal

becerilerin eksik olması durumunda bireyin duygusal ve sosyal alanda ilişki kurma, ilişkileri sürdürme, sorunlar ile karşılaştıklarında bu sorunlar ile başa çıkma konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Sosyal etkileşimin insan yaşamının evrensel ve ayrılmaz bir parçası olduğu düşünüldüğünde bireyin sosyal uyumunu kolaylaştıran sosyal beceri kazandırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010).

2.5.1. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, olumsuz davranışları olumlu davranışlar ile değiştirmek ve öğrenciler için daha yapıcı, sosyal anlamda ödüllendirici davranışları öğretmek için planlanmış olumlu bir müdahaledir (Cartledge ve Loe, 2001). Nitekim davranış araştırmacıları, çocukların uygunsuz sınıf davranışlarının azaltılabileceğini ve akademik bir ortamda öğrenme için daha etkili olduğu bilinen uyumlu sınıflar ile değiştirilebileceğini belirtmişlerdir (Cobb ve Hops, 1973). Sosyal becerilerin kazandırılmasını amaçlayan, çoğunlukla davranışçı tekniklere dayanan, performansa dayalı, bireysel veya grupla uygulanabilen eğitim yöntemine sosyal beceri eğitimi denilmektedir (Shepherd, 1983, akt. Akfırat, 2006). Öğrenmelerin de en etkili olduğu çocukluk dönemi sosyal beceri eğitiminin en etkili olduğu dönemdir. Çocuklar birçok sosyal beceriyi bu dönemde kazandıkları için bu dönemde aile, okul ve çevre oldukça önemlidir. Hayatının ileriki dönemlerinde daha olumlu ilişkiler geliştirebilmek için çocukluk döneminde verilecek etkili bir sosyal beceri eğitimi önemli olduğundan dolayı her birey için bu dönem iyi bir şekilde değerlendirilmeli ve çocukların sahip olması gereken bütün beceriler bu dönemde kazandırılmalıdır (Samancı ve Uçan, 2017). Çocukların akranları ve yetişkinler ile kişilerarası ilişkiler kurabilmesi, geliştirmesi ve bunu sürdürebilmesi sosyal yeterlilik açısından önemlidir. Özellikle okul ortamlarında sosyal yeterliliğin ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde karşıt ve sosyal açıdan uygun olmayan davranışlara sahip çocukların eğitimsel ve psikolojik anlamda yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında sosyal beceri eksikliklerini gidermek amacıyla etkili müdahalelere gereksinim olduğu görülmektedir (Gresham, 1998).

Çocuklar, akranları ve yetişkinler ile olan günlük hayattaki etkileşimlerinden olumlu beceriler kazanabilseler de öğretmenler ve ebeveynler doğrudan veya dolaylı

öğretimle sosyal becerileri öğretmelidir. Çünkü çocukların davranışları ne zaman ve nerede edindikleri, gelişim ve güvenlik açısından istenmeyen sonuçlar meydana getirebilmektedir (Seevers ve Jones-Blank, 2008). Bütün çocuklara, ebeveynlere ve öğretmenlere erişebilir olmaları nedeniyle okullar, çocukların sosyal davranışlarını öğretmek ve geliştirmek için ideal bir yerdir. Toplumun küçük bir evrenini temsil eden okullar, çocukların ve yetişkinlerin günde 6 saat, haftada 5 gün ve yılda en az 180 gün birlikte çalıştıkları, oynadıkları, yemek yedikleri ve birlikte yaşadıkları bir yerdir. Bu anlamda çocuklar hem akranları hem de yetişkinler ile birçok kez sosyal anlamda bir etkileşim kurmalarına imkân tanıdığı için okullar toplumda önemli bir sosyalleşme kurumu görevi görmektedirler (Gresham, 1997a). Geçmişte okullar, çocuklara önemli kişilerarası ilişkileri ve çatışma çözme becerilerini öğretmeyi yalnızca ailelere bırakmışlardır. Ancak olumsuz toplumsal etkilerin ve aile yaşamı üzerindeki taleplerin artması okulların bu sosyal öğrenme sürecini kolaylaştırmak için ebeveynlerle iş birliği yapmasını gerektirmiştir (Seevers ve Jones-Blank, 2008).

Toplumda yaşayan her bireyin sahip olması gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı örgün eğitim kademesi olan ilköğretim, bireylere sorun çözme, toplum değerlerine uyum sağlama ve toplum kurallarını uygulama anlamında yeterlilik kazandırır. Kısaca toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanımaları, kapsamlı bir dünya görüşünü benimsemeleri, yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, vatandaşlık haklarını kullanmak için gerekli olan becerileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları ilköğretim kademesinin en önemli amaçlarındandır. Toplumda yaşayan her bireyin sahip olması gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ile yükümlü olan ilköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılması gereken en temel becerilerden biri sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile olumlu ilişkiler kurması, toplumsal kurallara uyması, sorumluluk alması, başkalarına yardım etmesi, haklarını kullanabilmesinde sosyal beceriler önemlidir. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir parçası haline gelmesi ve bunun bilincinde olarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi sosyal beceriler ile mümkündür. Öğrencilerin sosyal becerileri kazanması, bu becerileri pekiştirmesi ve bu becerileri farklı durumlarda uygulayabilmesi ilköğretimin önemli amaçları arasındadır (Gültekin ve Çubukçu, 2006). Nowacek'e göre (1988) sosyal beceri eğitimi aşağıdaki ilkeleri içermelidir:

- Düzenli ve sürekli örgün eğitim, beceri probleminin ortaya çıktığı anda rastlantısal öğretimle desteklenmeli,
- İlkokul çağındaki çocuklar için 15-25 dakikalık ve lise öğrencileri için 45-60 dakikalık eğitim oturumları gerçekleştirilmeli,
- Belki birkaç ay veya yıl boyunca sürecek uzun süreli bir eğitim verilmeli (genellikle 5 ila 6 haftalık eğitim çok kısadır),
- Yanıt verme, geri bildirim alma vb. fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için 10 öğrenci veya daha az öğrenci grubu ile küçük grup eğitimi gerçekleştirilmeli,
- Ebeveynlere; uygulama öncesinde öğretilmesi gereken sosyal beceriler ve sosyal becerileri öğretmek için kullanılacak yöntemler ve bu becerilerin evde nasıl pekiştirileceği hakkında bilgi verilmelidir. Böylelikle ebeveynlere, kendi inanç ve değerleri ile tutarlı olmayan muhtemel davranışlar için müzakere etme fırsatı sağlanmalıdır.

Sosyal beceri eğitimi okullarda hem resmi hem de gayri resmi bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Gayri resmi bir şekilde gerçekleşen sosyal beceri eğitimi, sosyal davranışı öğretmek için kendiliğinden meydana gelen davranış olaylarından yararlanılan rastlantısal öğrenmeye dayanan bir kavramdır. Ev, okul ve topluluk ortamları gibi binlerce davranışsal olayın gerçekleşebileceği ve böylece bunların her birini yapmak için mükemmel bir fırsat yaratan ortamlar kullanılarak gerçekleşen sosyal beceri öğretimidir. Resmi sosyal beceri öğretimi ise bütün sınıfın bir sosyal beceri programına maruz kaldığı bir sınıf ortamında veya sınıftan uzakta küçük bir grup ortamında gerçekleşen sosyal beceri öğretimidir (Gresham, 1997b). Sosyal beceri eğitimi ile ilgili yapılan müdahalelerin amacı, sosyal beceri eksiklikleri olan çocuklarda sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar geliştirmektir (Denham vd., 2006). Sosyal beceriler, model alma ve taklit yoluyla öğretilebileceği gibi eğitim sistemi içerisinde planlı ve programlı bir şekilde de öğretilmektedir. Çocuklarda model alma ve taklit yoluyla gerçekleşen öğrenmeler gelişigüzel bir şekilde olmaktadır. Bu öğrenmelerde olumlu davranışlar ile birlikte olumsuz davranışlar da kazanılabildiği gibi aynı zamanda birçok sosyal beceriyi kolayca kazanabilen öğrenciler ile birlikte çok az beceriyi kazanan öğrencilere de rastlanılmaktadır. Bundan dolayı sosyal becerilerin önemi göz önüne alındığında sosyal beceri eğitiminin programlı bir şekilde yapılması gerekmektedir (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal beceri eğitimi, öğrencileri belirli, planlanmış öğretim amaçları ve hedefleri doğrultusunda sistematik ve verimli bir şekilde yönlendirebilmek amacıyla öğretim dizilerinin özenli olarak hazırlanması yoluyla planlanmalıdır (Lewis ve Sugai, 1996). Tipik modelleme, davranış provası ve davranış transferini içeren sosyal beceri eğitimi için ortak bir model olan beceri eğitimi, eğitmenin, öğrenciye davranışın nasıl gerçekleştiğini göstermesi, öğrenciye düzeltici ve pekiştirici dönüt vermesiyle birlikte davranış uygulama fırsatı vermesinin ardından öğrenilen davranışın farklı zaman ve koşullara transfer edilebilmesini içerir (Cartledge ve Loe, 2001). Sosyal becerileri öğretmek için kullanılan model olma, rol oynama, olumlu pekiştirme, uygulama/prova, tesadüfî öğretim, yönlendirme ve koçluk gibi öğretim stratejilerinin öğrencilerin başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler başlatmasına ve geliştirmesine, davranışsal taleplerle etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Seevers ve Jones-Blank, 2008).

Sosyal beceri eğitimi planlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalı, toplumun bireyden beklentileri ve kültürel yapısı da göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun yaşadığı yakın çevresine, ailesine, okuluna ve öğretmenlerine de bu konuda önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Örneğin, aileler çocuklarının sosyal gelişimleri konusunda duyarlı olmalı ve onları sosyal etkinliklere teşvik etmelidir. Okul ise sadece çocukların akademik gelişimlerine odaklanmamalı, onların sosyal gelişimleri için de uygun öğretim programları uygulamalıdır. Öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle çocukların sosyal gelişimlerini desteklemelidirler. Sosyal beceri eğitimi için okul, aile ve yakın çevrede çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak birçok yöntem, teknik ve etkinliklerin olduğu görülmektedir. Bu yöntem, teknik ve etkinliklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır (Samancı ve Uçan, 2017):

- Çocuk oyunları
- Rol oynama
- Drama
- Grup çalışmaları
- İş birlikli öğretim yöntemi
- Aktif öğretim yöntemi
- Belirli gün ve haftaları kutlama programları

- Tiyatro çalışmaları
- Sportif etkinlikler
- Geziler
- Sosyal kulüp çalışmaları
- Öğrenci merkezli öğretim

Öğretmenlerin, sosyal beceri eğitiminde kullanılacak yöntem, teknik ve etkinliklerden duruma göre en uygun olanı seçmesi daha etkili olacaktır. Bundan dolayı öğretilecek sosyal beceriler akademik beceriler gibi önceden belirlenmeli ve uygun öğretim yöntemleri seçilerek çocuklara kazandırılmalıdır (Samancı ve Uçan, 2017).

2.5.2. Kültüre Duyarlı Sosyal Beceri Öğretimi

İnsan sosyal bir varlık olarak içerisinde yaşadığı toplumda; kendini başkalarına ifade etme, başkalarını dinleyip anlama, karşılaştığı problemleri etkin bir şekilde çözebilme ve toplumun başka fertleri tarafından kabul görme ihtiyacı duyar. Bir toplum tarafından kabul görebilmek için o toplumun normları, değerleri, adetleri ve kurallarını bilmek ve buna uygun olarak davranmak gerekmektedir. Bu bilgiler doğuştan gelmez ve sonradan öğrenmek de kolay değildir. Bundan dolayı sosyal bir varlık olarak insanların sosyal gelişimi hayat boyu değişim göstererek devam eder. Bu süreçte insanlar sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Yelpaze ve Özkamalı, 2015). Çünkü sosyal beceriler, bireyin başkaları ile olumlu bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlamaktadır (Gresham vd., 2011). Böylelikle öğrenciler; ırk, kültür, dil ve din olarak farklı gruplarından gelen öğrencilerle arkadaşlıklar, olumlu etkileşimler ve ilişkiler kurabilmektedirler (Banks, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin diğer ırk, etnik, kültürel ve dil gruplarından gelen öğrenciler ile etkili bir şekilde etkileşim kurabilmeleri için gereken sosyal becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Kültürlerarası ilişkileri geliştirebilmek için kullanılabilecek en etkili tekniklerden biri, kültürel grupların üyelerine başka bir kültürün üyeleriyle etkili bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli olan sosyal becerileri öğretmektir. Öğrencilere, grup farklılıklarını nasıl algılamaları, anlamaları ve buna nasıl tepki vermelerini öğretmek gerekmektedir. Diğer grup üyeleri, öğrencilerin kendi kültürel normları ile uyuşmayan davranışlarda bulunduğu bu bireylerin düşmanca davranmadığını

anlamalarına yardımcı olunmalı ve bu duruma alınmamalarını öğrenmeleri gerekmektedir (Banks vd., 2005). İnsanların karşılıklı günlük ilişkilerini ifade eden sosyal beceriler, bilgi verme, bilgi edinme, tutum, fikir ve duyguları ifade etme/değiş tokuş becerisini barındırır. İçeriğinde insanlar arasındaki iletişimin doğasını ve işlevini barındıran sosyal becerilerin temel işlevi ise kişilerarası etkileşimlere hizmet etmektir (Liberman, 1982).

Her birey binlerce kültürü içerisinde barındırır ve her türlü bilgiyi, konuşulan dili, davranışları, kuralları ve diğer insanların anlama tarzlarını yaşadığı kültürde öğrenir. Kültür, bireylere başkalarını anlamak için ihtimallerden oluşan bir bakış açısı sunar ve çoğu zaman bireyler davranışlarının arkasındaki ihtimalleri fark edemediklerinden dolayı davranışları kültürel olarak değil normal veya anormal şeklinde anlamlandırır (Pedersen ve Ivey, 1993, akt. Bektaş, 2006). Dolayısıyla insanların davranışları anlamlandırılırken bireyin içinde yaşadığı kültür göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların, sosyal davranışlarının kültürel bir çerçevede anlaşılması, eğitimcilerin ve diğer uygulayıcıların farklı geçmişlere sahip çocuklarla daha etkili bir şekilde çalışabilmesini, sosyal beceri farklılıklarının ve eksikliklerinin ayırt edilebilmesini sağlamaktadır (Rivera ve Adkinson, 1997). Kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi, öğrencilerin onaylandığı ve kendi kültürleri ile kaynaştırılmış bir okul ortamı içerisinde öğrencileri en üst düzeyde başarı sağlayabilmeleri için güçlendirmeyi amaçlar (Cartledge ve Loe, 2001).

Sosyal beceri eğitiminin kültüre duyarlı olabilmesi için öğrencinin yaşam tarzını ve deneyimlerini içeriğinde barındırması gerekmektedir. Örneğin, Hammond 1991 yılında Afro-Amerikan erkekler için uyguladığı bir sosyal beceri eğitim programında, eğitim öykülerini bu erkeklerin yaşamlarında ortak olan olaylara (örneğin, çalınan moda ayakkabılar) odaklayarak bunu sağlamaya çalışmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri öğretiminde önemli olan bir diğer faktör ise öğrencinin kültürüne ait modeller kullanılmasıdır. Sosyal beceri eğitim grupları, mümkün olduğunca heterojen bir yapıda olmalı ve hedeflenen öğrencilerle aynı kültürel geçmişe sahip yetkin akranları mutlaka grupta yer almalıdır (Cartledge ve Kourea, 2008). Bu anlamda öğretim senaryolarının öğrencinin deneyimlerini veya yakın çevresini yansıtması, kültürel olarak özel modelleri içermesi ve öğrencinin geliştirmesi gereken becerileri barındırması gerekmektedir (Kaufman vd., 2005). Bu nedenle farklı geçmişlere sahip öğrencilere yakın çevreleri (örneğin, okul) için

uyarlanabilir davranışların öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bu durum, öğrencinin yerel kültürüne saygı duyulması ve öğrencinin kültürünün olabildiğince öğretime dahil edilmesi ile mümkün olmaktadır (Robinson-Ervin vd., 2011). Sosyal beceri eğitmenleri, çeşitli kültürel gruplar arasındaki sosyal beceri farklılıklarının farkında olmalı ve kültürel farklılıklar ile beceri eksikliklerini ayırt edebilmelidir (Kaufman vd., 2005). Öğrencilerin kapsayıcı bir toplumda başarılı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için okulların, kültürel anlamda farklı ırk, etnik ve dil gruplarından gelen öğrencilerin korku ve endişelerini azaltacak şekilde tasarlanmış şartlar altında öğrencilerin sosyal etkileşimlerde bulunmalarını sağlamalıdır (Richardson, 1998; Banks vd., 2005).

Çocuklar özdenetim, çatışma çözme, etkili iletişim ve iş birliği gibi sosyal olarak kabul edilebilir davranışları benimsedikleri zaman yaramazlık yapma olasılıkları da düşmektedir. Bu becerileri etkili bir şekilde öğretmek için ise öğretmenlerin öncelikle; azınlık kültürdeki çocukların, hâkim kültürdeki çocuklardan daha fazla davranış sorunu yaşadığı, azınlık kültürdeki çocukların, hâkim kültürdeki çocuklardan daha az yetkin olduğu, dezavantajlı evlerdeki ebeveynlerin çocuklarını umursamadığı gibi önyargıları ve klişeleri bir kenara bırakmaları gerekmektedir. Daha sonrasında ise geliştirilmesi gereken sosyal becerileri hedeflemeli ve kültürel anlamda farklı gruplardan gelen öğrencilerde başarılı olunabilecek öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemelidir (Richardson, 1998). Sosyal beceri öğretiminde eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi sağlamak amacıyla tümevarım ve tümdengelim gibi stratejiler kullanılmalıdır (Richardson ve Evans, 1997). Hümanistik, bilişsel ve ekolojik yaklaşımların yanı sıra davranışsal yaklaşımdan gelen stratejiler, toplum tarafından kabul gören becerilerin öğretilmesinde etkiliyken, azınlık gruplarından gelen öğrencilere öğretmek için doğrudan öğretim, bütünleşmiş öğrenme, iş birlikli öğrenme, çoklu duyuşsal etkinlikler ve öğrenme stillerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Çeşitli sosyal beceri programlarında çatışma çözümü, olumlu iletişim, sorumlu iddia ve sosyal olanakları öğretmek için doğrudan öğretim kullanılır. Tematik bütünleşmiş öğrenme motive edicidir, öğrenilen becerilerin genelleştirilmesini, aktarılmasını ve sürdürülmesini sağlar. Öğrencilerin rekabetçi öğrenmenin dezavantajları konusunda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olan iş birlikli öğrenme alternatifleri keşfetmeyi öğretir. Öğrencilere işitme, görme,

dokunma ve yapma gibi çoklu kanallar aracılığıyla bilgiler öğretildiğinde bilgileri öğrenmesi ve hatırlaması daha da kolaylaşmaktadır (Richardson, 1998).

Kültürel olarak duyarlı sosyal becerilerin öğretilmesi için temel bir şablon şunları içermektedir (Robinson-Ervin vd., 2011):

- (a) Hedef kitle için en önemli becerileri öğretme,
- (b) Beceri için bir gerekçe sağlamak ve onu öğretmek için kültürel olarak ilgili materyalleri kullanmak,
- (c) Kültürel olarak uygun akran modelleri kullanmak,
- (d) Öğrencilerin kişisel deneyimlerini öğretime dâhil etme ve
- (e) Beceriye kültürel olarak özel çevrede uygulama.

Sosyal becerilerin öğretiminde öğrenciler ilgi çekici materyallerle ve uygulamalı olarak motive edilmelidir. Basit tartışmalar, kukla oyunları (küçük çocuklar için), filmler, video klipler, müzikli hikâyeler, şiirler vb. yoluyla sosyal beceriler tanıtılabilir. Ancak bu tanıtım materyallerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin ilgi alanlarını ve geçmişlerini içermesi gerekmektedir (Robinson-Ervin vd., 2011). Kültüre duyarlı sosyal beceri için sosyal davranışları değerlendirirken sosyal beceri eğitmeni aşağıdakileri dikkate almalıdır (Rivera ve Adkinson, 1997):

- Belirli bir davranışın aslında bir eksiklikten çok bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için çocuğun davranışları üzerindeki kültürel etkileri dikkate almalı,
- Kültürel anlamda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin; değer, gelenek, din gibi kültürel özellikleri sosyal beceri eğitim programlarına uyarlanmalıdır (aktaran, Cartledge ve Milburn, 1995). Örneğin, kolektivizmi vurgulayan kültürel gruplardan gelen çocukların sosyal beceri eğitiminde sosyal öğrenme, iş birliği ve olumlu akran etkileşimlerini teşvik eden uygulamalar daha iyi işlev görür.

• Sosyal beceri öğretimi akran grupları arasında kültürel farklılıkların ve olumlu etkileşimlerin anlaşılmasını destekler. Çocuklar bir davranışı "Yanlış" veya "Farklı" olarak değil, kültürün bir işlevi olarak etiketleyebilirlerse, o zaman sosyal etkileşimler hem nitelik hem de biçim olarak artabilir. Grup eğitimleri, yalnızca bireysel hedeflere hâkim olmaktan ziyade iş birliğini vurgulamalıdır.

- Rol oynama veya canlandırma kültürel anlamda farklı geçmişlere sahip çocuklara kendi kültürlerinin kimliğini korumalarında yardımcı olurken aynı zamanda ana akım ortamda çocuğun kültürüyle ilgili durumların anlaşılmasını kolaylaştırmalı ve etkili bir şekilde işlev görmelerine yardımcı olmalıdır. Rol oyunlarını kullanırken

öğrencilerin, kültürel bakış açısına dayalı olarak cevap vermeleri sağlanmalı bunun için çoklu çözümler gösterecek alternatif teknikler kullanılmalıdır (Rivera ve Adkinson, 1997).

2.6. İlgili Çalışmalar

Araştırma kapsamında ilkokul öğrencilerinin temel derslerinden biri olan Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan sosyal beceri geliştirme çalışmalarına yönelik gerçekleştirilen çalışmaları tespit edebilmek amacıyla ulusal ve uluslararası alan yazında taramalar yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda ulusal alanda Hayat Bilgisi dersine yönelik çalışmalar tespit edilmiş ancak uluslararası alanda yapılan çalışmalar olmadığından uluslararası çalışmalar sosyal beceri alanı ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen bulgular tek bir başlık altında sunulmuştur.

2.6.1. Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesine İlişkin Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar

Kaf (2000), çalışmasında Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki ‘Köyü Tanıyalım’ ünitesinde selam verme, çevreyi korum, paylaşma ve iş birliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Çalışma Adana ili Seyhan İlçesinde bulunan Özel Bilfen Okulunun İlköğretim üçüncü sınıflarında okuyan toplam 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna program haftada 4 gün, günde birer ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF) kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu (KBF) dağıtılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak ise Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin selam verme, paylaşma ve iş birliği sosyal becerilerini kazandırmada etkili olduğu ancak çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada etkili olmadığı belirtilmiştir.

İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda sosyal becerilerin yerinin; öğretim programlarının amaçları, vizyonu, kazanımlar ile öğretim programını oluşturan unsurlardan beceri ve değerler açısından incelenmesini amaçlayan

çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemini kullanmıştır. Bu bağlamda araştırmada 2015 İlkokul 1.2.3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, programda yer alan 14 amaçtan 7'sinin (%50); 22 beceriden 12'sinin (%54) ve 20 değerden 14'ünün (%70) doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal beceriler ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Yine, programın kazanımlarında sosyal becerilere yönelik yapılan analiz sonucunda sosyal beceri içerikli kazanımların tüm kazanımlara oranı %37 olarak bulunmuş ve programda sosyal beceri içeriğine %30 oranla en fazla yer verilen sınıf düzeyinin 2. sınıf olduğu görülmüştür. Programın genelinin sosyal beceriler kapsamında ilk kazandırılacak beceriler, duygulara yönelik beceriler, grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri ile plan yapma ve problem çözme becerilerini kapsadığı; saldırgan davranışlar ve stres durumuyla başa çıkmaya yönelik becerilere yer verilmediği belirtilmiştir (Gündoğan, 2017).

Salman (2005) tarafından yapılan “İş birlikli öğrenmenin Hayat Bilgisi dersinde sosyal beceriler erişimi ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri” başlıklı çalışmanın örneklemini İzmir İli, Buca İlçesi, Buca İlköğretim Okulu 3. sınıfında, 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında okumakta olan 92 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. 46 öğrenciden oluşan deney grubuna iş birlikli Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniği, 46 öğrenciden oluşan kontrol grubuna Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan a) Basan Testi, b) Sosyal Beceri Bilgisi Testi, c) Sosyal Beceri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Basan testi araştırmanın bitiminden beş hafta sonra hatırdaki tutma testi olarak tekrar verilmiştir. Kontrol gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı araştırmada, araştırmanın ilk ve son haftalarında "Basan Testi", "Sosyal Beceri Bilgisi Testi", "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında t-Testi, iki yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, İş birlikli Öğrenme Yönetimi'nin öğrencilerin sosyal becerileri, erişimleri ve hatırdaki tutma üzerinde Geleneksel Öğretim Yöntemine göre, anlamlı derecede etkili olduğu bulunurken; cinsiyet etkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir.

Amacı “İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nı (SOBEP) planlamak, uygulamak ve uygulamanın etkililiğini

sınamak ve sosyal problem çözme becerisine katkı sağlamaktır.” Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Eylem Araştırması" olarak modellenen çalışmanın grubunu, 2014/2015 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunun 3. sınıfında okuyan 21 öğrenci ve 1 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın uygulaması 18 Mart- 22 Nisan 2015 tarihleri arasındaki 6 haftalık zaman diliminde yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; ön algı/ son algı ve algıda kalıcılık anketi, SOBEP programında yer alan öğrenci ürünleri, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlem notu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek ve ilgili araştırma sorusuna bağlı kalarak belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde SOBEP'in öğrencilerin araştırma öncesinde problem yaşadıkları sosyal becerilere yönelik davranışlarında ve buna bağlı olarak sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu belirlenmiştir. 11 beceriyi kapsayan SOBEP, ilgili tüm becerilerde katkı sunmakla birlikte en çok iltifat etme ve hayır diyebilme becerilerinde, en az da karşısındakinin duygularını anlama becerisinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama süreci içerisinde hem uygulayıcı olan sınıf öğretmenin hem de gözlemci olan araştırmacının karşılaştığı sorunlara geliştirilen eylem planları ile çözüm aranmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, grubun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan bu tür eğitim programları ile öğretmene kaynak sağlanabileceği ve öğrencilerin keyifli zaman geçirerek sosyal beceri öğrenme sürecini daha verimli geçirebilecekleri konusunda önerilerde bulunulmuştur (Tezcan, 2016).

Uzunkol ve Yel (2016) tarafından yapılan çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine, sosyal problem çözme becerilerine ve duygudaşlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenlerden “denkleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 34 deney grubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğrenci oluşturmuştur. Veriler; Cooper Smith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Cooper Smith Öz Saygı Ölçeği Okul Kısa Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ile Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırma

sonucunda, uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kahriman (2014) tarafından yapılan “İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi” adlı çalışmanın amacı ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin “Benim Eşsiz Yuvam” temasındaki konuların drama yöntemi ve mevcut programa göre öğretimin yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin iletişim becerileri, empatik eğilim becerileri, değer algıları ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak ve öğrencilerin uygulanan yönteme yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 3. Sınıfta öğrenim gören 2 şubede toplam 80 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 40 kişi deney grubu, diğer şubedeki 40 kişi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi dersi “Benim Eşsiz Yuvam” temasındaki değerlerin geçtiği konular her hafta 2 ders saati olmak üzere toplam 9 hafta (18 ders saati) uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası ‘Sosyal Değerler Ölçeği (SDÖ)’, ‘Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)’ ve ‘İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)’ uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin, “Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” görüşleri alınmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için ortak değişkenli çoklu varyans analizi (MANCOVA) kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşme formları betimsel analiz tekniklerinden frekans analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu yarı deneysel çalışmada drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin sosyal değerler ölçeği ve iletişim becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal değerler ve iletişim becerileri puanlarının ortalamaları drama yönteminin daha etkili olduğu fikrini desteklemiştir.

“İlkokul 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının incelenmesi: Kars ve Bursa örneği” başlıklı çalışmada ilkokul öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla yapılan araştırmada; ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Ayrıca ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının, öğrencinin cinsiyetine ve sınıf düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumlarına, yaşadıkları illere, ailenin sosyoekonomik koşullarına, okullarının konumuna göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Elde edilen verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Sarı, 2020).

“Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinden öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkisi” başlıklı çalışma karma modelde desenlenmiştir. Gömülü yarı deneysel desen kullanılan araştırma, Hayat Bilgisi dersi öz-yönetim becerilerini temel alan etkin öğrenme yöntem ve teknikleri bağlamında yürütülmüştür. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkokulun üçüncü sınıf şubelerinden birinde gerçekleştirilmiş, katılımcılar bu sınıfın öğrencileri, sınıf öğretmeni ve öğrenci velilerinden oluşturulmuştur. Görüşme, açık uçlu sorudan oluşan anket formu, gözlem, ders planları, öğrenme materyalleri ve öğrenci ürünleri, yapılandırılmış öğrenci günlükleri, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü ve araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yönetim becerileri ölçeği ile veriler toplanmış. Nicel verilerin çözümlenmesinde T testi, nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi dersinde etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmış ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda, öz-yönetim becerilerinin öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde yeniden gözden geçirilmesi ve programda etkin öğrenme yöntem ve tekniklerine ilişkin örnek uygulamalara yer vermeye ilişkin öneriler sunulmuştur (Kılıç, 2015).

2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim ile İlgili Çalışmalar

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı eğitim ile ilgili araştırmalara ilişkin alan yazın taramasına ilişkin bulgular yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar ve yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar olarak iki başlık altında sunulmuştur.

2.6.2.1. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı eğitime ilişkin ulusal alanda yapılan çalışmalar.

Akcan (2022), ilkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi derslerinde kültüre duyarlı eğitime (CRE) ilişkin uygulamalarını ve sınıf örneklerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren nitel bir araştırma deseni kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun yarısını Gaziantep ilinde bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluştururken diğer yarısını da aynı ilde PIKTES [Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi] projesinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin yaşadığı en yaygın zorlukların Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim sorunları ile ilkokul öğretmenlerinin azınlık çocuklarının kültürü ve CRE hakkında farkındalık eksikliği olduğunu tespit edilmiştir. En popüler öğretmen tekniklerinin, öğrenci empatisini artırmayı amaçlayan teknikler olduğu sonucuna ulaşılmış olup gelecekteki araştırmalar için daha geniş bir örneklemde öğretmenlerin CRE hakkındaki algılarını ve tutumlarını belirlemek için nicel bir araştırma yöntemi kullanılabilecekleri önerisinde bulunulmuştur.

Şahin vd. (2023), 2018 ilkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları kültüre duyarlılık açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kazanımları oluşturmuştur. Hayat Bilgisi öğretim programından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş araştırmadan elde edilen veriler ışığında birinci sınıf düzeyinde 14, ikinci sınıf düzeyinde 15 ve üçüncü sınıf düzeyinde 10 tane kültüre duyarlı kazanım tespit edilmiştir. En çok kültüre duyarlı kazanımın yer aldığı ünite “Ülkemizde Hayat “olurken “Doğada Hayat” ve “Güvenli Hayat” ünitelerinde herhangi bir kültüre duyarlı kazanım tespit edilmemiştir. Araştırmanın

sonucunda, kültüre duyarlılığa ilişkin kazanımların, sınıf ve ünite düzeyinde daha dengeli bir şekilde dağılım gösterebileceği önerisinde bulunulmuştur.

2.6.2.2. Hayat Bilgisi Dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalar.

Akcan ve Blaha (2023) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan kültüre duyarlı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ABD'de kullanılan kültürel duyarlı uygulamalar Türkiye'deki sınıflarda uygulanmış ve bu uygulamalar sonucunda öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır ve araştırmanın çalışma grubunu 14 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın ana verilerini toplamak için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Toplanan bu veriler MAXQDA 2020 yazılımı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın ana verilerine katkıda bulunmak amacıyla sosyometri ve sosyogram teknikleri de kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, bu uygulamaların öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere iki temel etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarını iyileştirmek için ulusal ve yerel girişimlere ihtiyaç olduğu ve bu çalışmanın sınırlı bir örneklem üzerinde yapıldığı bundan dolayı bu sınırlamanın üstesinden gelmek için daha büyük bir örneklem üzerinde çalışılabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

2.6.3. Kültüre Duyarlı Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

Kültüre duyarlı sosyal beceri eğitimi ile ilgili araştırmalara ilişkin alan yazın taramasında yurt içinde herhangi bir bulguya ulaşamadığı için bu bölümde kültüre duyarlı eğitim çerçevesinde sınıflarda gerçekleşen uygulamalara ve kazandırılan becerilere yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimine yönelik uluslararası alanda yapılan çalışmalar ise ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

2.6.3.1. Kültüre duyarlı sosyal beceri eğitimine ilişkin ulusal alanda yapılan çalışmalar.

Kılınç ve Sözer (2022) kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin geliştirilme sürecine etkisini incelemek amacıyla çalışmalarında karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı deseni kullanmışlardır. Araştırmanın nicel boyutu denkleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanırken nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçesinde bulunan iki devlet ilkokulunda gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 51 deney grubunda, 48 kontrol grubunda olmak üzere toplam 99 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanan nicel veriler, parametrik testlerden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, öğrenci günlükleri ve gözlem formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Pehlivan-Yılmaz ve Günel (2022) "Sosyal Bilgilerde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim" başlıklı çalışmalarında göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerde kültürel etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve kültüre duyarlı eğitim yoluyla sınıf içi ve sınıf dışı kültürel etkileşimi arttırarak göçmen ve diğer öğrenciler için sosyal bilgiler öğretimini iyileştirmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenen çalışmaya 3 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 6'sı göçmen, 24'ü hakim kültürden gelen öğrenciler olmak üzere toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, geçerlik komitesi toplantıları olmak üzere birden çok veri toplama aracı elde edilmiştir. Elde edilen veriler NVivo 12 programı aracılığıyla içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci etkileşimi, sınıf içi uyum süreci, sosyal bilgiler dersine katılım ve ders süreçleri gibi konularda göçmen ve diğer öğrenciler açısından bir iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda kültüre duyarlı eğitime, öğretim

programları ve uygulamalar başta olmak üzere eğitim sistemi içerisinde yer verilmesi ve bu anlamda uygulayıcılara hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yüncü ve Akgül (2023) “Kültüre Duyarlı Eğitim Bağlamında Yabancı Çocukların İletişim Becerilerinin Güçlendirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı çalışmalarını eylem araştırması olarak desenlemişlerdir. Çokkültürlü eğitim kapsamında yabancı öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmek, akranlarının desteğiyle dil becerilerini geliştirmek ve okula uyum sürecini desteklemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulundaki 22 Türk, 2 göçmen öğrenci ve onların velileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; sosyometri ölçeği, gözlem notları, ev ziyaretleri, aile görüşmeleri, kontrol listeleri ve belge incelemeleri aracılığıyla toplanmıştır. İki haftalık gözlem süreci sonrasında eylem planları oluşturulmuş ve beş hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, olumlu sınıf ikliminin, öğretmen desteğinin ve ev ziyaretlerinin önemi olduğu ve aile desteğinin çalışmaları olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmış. Akran desteğinin iletişim ve dil becerilerini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.

2.6.3.2. Kültüre duyarlı sosyal beceri eğitime ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalar.

Robinson- Ervin ve diğerleri (2011), siyahi erkek ergen öğrencilerin okul ortamı ile kültürel kopukluk, zayıf akademik başarı ve yüksek disiplin oranlarını ele aldıkları bu çalışmalarında siyah erkek ergen öğrenciler için kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimini; proaktif, yenilikçi ve pratik bir yöntem olarak tartışmışlar. Kültürel duyarlı sosyal beceri eğitimi, siyahi erkek ergenlerin yaşadığı bazı olumsuz sonuçların hafifletilmesine yardımcı olabilecek bir müdahale olarak belirtilmiş. Okullarda tipik olarak kullanılan mevcut cezalandırıcı, tepkisel ve başarısız yöntemlerin aksine sosyal beceri müdahalelerinin olumlu, proaktif ve güçlendirici olduğu savunulmuş. Bu anlamda okul personelinin bu dersleri hem vasıflı hem de vasıfsız öğrencilere mümkün olduğunca geniş çapta öğretmesi gerektiği önerilmiş. Ayrıca çalışmada kültürel olarak ilgili müzik, medya ve kitapları sosyal beceri öğretime dâhil eden uygulamalı örneklerle de yer vermişlerdir.

Lo vd., (2015), “Culturally Responsive Social Skill Instruction for Latino Male Students” adlı çalışma ile akran aracılı bir format aracılığıyla kültürel olarak duyarlı sosyal beceri öğretiminin, teneffüs sırasında sekiz Meksika kökenli ilköğretim Latin erkek katılımcının Latin olmayan öğrencilerle olan sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Dört katılımcı, akranlarına arkadaşlık kurma konusunda gömülü video modelleriyle 12 bilgisayar destekli sosyal beceri dersi vermek üzere öğretmen olarak hizmet etmek üzere eğitilmişlerdir. Araştırma sonucunda, risk altındaki Latin olmayan öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilen kültürel açıdan duyarlı sosyal beceri öğretiminin, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin çok önemli olduğu doğal bir ortamda öğretilen sosyal etkileşimleri öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genelleştirmeleri konusunda fayda sağladığı görülmüştür. Son olarak gelecekteki araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Robinson-Ervin vd., (2016) duygusal ve davranışsal bozuklukları (EBD) olan 6 şehirli Afro-Amerikan altıncı sınıf öğrencisinin kültüre duyarlı, bilgisayar tabanlı sosyal beceri öğretiminin sosyal becerileri kazandırması ve genelleme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sosyal beceri müdahalesinin yetişkin talimatlarını takip etme üzerindeki etkilerini değerlendirmek için katılımcılar arasında çoklu yoklama tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, uygulama sürecinde yetişkinlerin yönergelerini izleyen öğrencilerde artış olduğu sonucunu ortaya koymuş ancak genelleme sonuçlarında dört öğrenci için çok da büyük bir artış söz konusu olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, EBD'li kentsel ergenler için bilgisayar tabanlı öğretim ve kültürel olarak duyarlı materyallerden oluşan bir sosyal beceri öğretiminin uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Heidelberg (2020) çalışmasında, bir şehir okulundaki Afroamerikalı erkek öğrencilerin akademik katılımını, sosyal becerilerini, ırksal kimliğini ve disiplin yönlendirmelerini incelemek için Afrocentric mentorluk ile Black to Success adlı kültürel olarak zenginleştirilmiş bir sosyal beceri programı kullanmıştır. Black to Success uygulamasının ardından akademik katılımında bir artışın yanı sıra ırksal kimlik, sosyal beceriler ve disiplin yönlendirmeleri için bazı sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, Afro-merkezcilik ve akıl hocalığı ile kültürel olarak geliştirilmiş sosyal beceri öğretiminin, Afroamerikalı erkekler için sorunlu davranışları azaltırken toplum yanlısı davranışları artırabileceğini göstermiştir.

“Culturally and linguistically responsive social skills interventions for children with autism spectrum disorders” başlıklı çalışmada dil ve kültür bakımından farklı kültürlerden gelen otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin artan ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal beceri müdahalelerinin kültürel duyarlılığını ve sosyal geçerliliğini dikkate almanın önemi vurgulanmıştır. Araştırmada, bir bireyin ekolojik bağlamlarını ve ihtiyaçlarını anlamının yanı sıra, bir öğrencinin kültürel bağlamları veya toplulukları arasındaki müdahalelerin sosyal olarak doğrulanması, müdahalelerin bağlamsal uygunluğu hakkında hayati bilgiler sağlayabileceği, müdahalelerin uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini daha da geliştirebileceği belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, uygulamalara ve araştırmalara bireysel kültürü kavramsallaştıran, ekolojik bir yaklaşıma sahip olan ve sosyal geçerliliği arttıran kültürel bileşenlerin eklenmesi gerektiği önerilmiştir (Kim vd., 2017).

Glomb (1996), çalışmasında ergen nüfusu (öğrenme ve davranış sorunları olanlar dâhil) için tasarlanmış mevcut sosyal beceri müfredatlarının kültürel çeşitliliği ne ölçüde barındırdığını incelemiştir. Sosyal beceri eğitiminde kültüre duyarlı öğretime olan ihtiyacı tartışarak 11 müfredatı gözden geçirmiştir. Tablolar ile her programın bir özetini ve kültüre duyarlı öğretimle ilgili 23 değerlendirme sorusuyla ilgili programların karşılaştırmasını sunmuştur. Araştırma sonucunda, piyasada bulunan çoğu sosyal beceri müfredatının, kültüre duyarlı öğretimin önemli bileşenleri olarak kabul edilen prosedürlerin çoğunu içermediği sonucuna ulaşmıştır.

“Using multilevel coaching to improve general education teachers’ implementation fidelity of culturally responsive social skill instruction” başlıklı çalışmada çok düzeyli koçluğun üç ilköğretim sınıf öğretmeninin kültürel olarak duyarlı sosyal beceri öğretimini uygulama sadakati ve üç Afroamerikan öğrencinin sınıf davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimini günlük müfredata uyarlama konusunda ilk mesleki gelişim eğitimini aldıktan sonra, öğretmenler performans verilerine dayalı olarak koçluk desteği almışlardır. Araştırmacılar hem ders planı geliştirmeyi hem de ders planı uygulamasını ele alan bir değerlendirme listesi kullanarak öğretmenlerin uygulama sadakatini değerlendirdi ve öğretmen-öğrenci ikili tasarımıyla tek durumlu çoklu yoklama kullanarak sınıf gözlemleri aracılığıyla öğrencilerin davranışlarını değerlendirdi. Çalışmanın sonucunda, tüm öğretmenlerin koçluk koşulu sırasında uygulama sadakatini geliştirdiğini aynı zamanda öğretmenlerin koçluk desteği

aldıktan sonra tüm öğrencilerin sınıf kurallarına uymama düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür (Gladney vd., 2021).

Richardson (1998), bu çalışmasında farklı kültürel gruplardan öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi için stratejiler açıklamaktadır. Çoğunluk kültürü tarafından kabul edilen sosyal becerilerin öğretilmesi, öğrencilerin kapsayıcı toplumda başarılı bir şekilde işlev görmesini sağlayacağı ve davranış eksiklikleri olan kültürel olarak farklı kültürlerden gelen ergenler için davranışları yönetmeye yönelik proaktif bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Bu becerileri etkili bir şekilde öğretmek için öğretmenlerin kalıp yargılarını bir kenara bırakması, geliştirilmesi gereken sosyal becerileri hedeflemesi ve başarılı yöntemler belirlemesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle Afro-Amerikalı, Asyalı-Amerikalı, Hispanik-Amerikalı ve Kızılderili kültürel grupları dikkate alarak her grup için, Louisiana'daki ihtiyacın kapsamı ve doğası da dâhil olmak üzere konuların bir incelemesi ve bu gruplarda etkili olduğu tespit edilen belirli stratejiler sunulmaktadır. Doğrudan talimat, iş birlikli öğrenme, bütünleşmiş tematik talimatlar, bibliyoterapi ve uygulamalı davranış analizinden stratejiler ve buna ek olarak hümanist ve ekolojik yaklaşımlardan prosedürler sunulmuştur. Öğretmenler, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için bu stratejileri bireyselleştirdiğinde önerilen stratejilerin çoğunun tüm kültürlerden ve etnik kökenlerden gelen öğrenciler için uygun olabileceği belirtilmiştir.

“Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community” başlıklı çalışmada; Bayan Almeida’nın sınıfına gelen Angela adlı öğrencide bir sorun olduğunu fark etmesi üzerine sosyal yeterlilik hedeflerini, iletişim becerilerini ve sınıfta topluluk oluşturma etkinliklerini kullanarak, bu sorunu çözmek için harekete geçmesi üzerine öğrencilerde meydana gelen değişim ve gelişim ele alınmıştır. Bayan Almeida, çok kültürlü literatürü ve çeşitli uygulamaların olduğu etkinlikleri kullanarak öğrencilerinin becerilerini ve birbirleriyle olan etkileşimlerini geliştirmek için yaratıcı öğrenme grupları oluşturmuş ve çeşitli beceri alanlarını derslerine ve etkinliklerine dâhil etmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul yılı ilerledikçe Angela’nın sınıf arkadaşları onu daha iyi tanıyarak konuşmasını anlamaya başlamış, onu sınıfa ve okul sonrası yapılan etkinliklere yılın başına göre daha fazla dâhil etmişlerdir. Angela ayrıca

bireyselleştirilmiş eğitim programı hedeflerinden bazılarını da gerçekleştirmişti (Harriott ve Martin, 2004)

Chavis (2012) çalışmasında, sosyal öğrenme teorisi ve davranışçı terapinin teorik düşüncelerini ve bunların sosyokültürel bir bağlamda insan davranışı üzerindeki etkilerini incelemektedir. Tüketicilere yönelik uygulamalar içeren iki örnek olaydan yararlanarak sosyal öğrenme teorisinin etkililiği ile ilgili çalışmaların sayısının fazla olduğuna ancak çeşitli gruplar üzerindeki etkililiği ve kanıta dayalı uygulamalarla ilgili çalışmaların sayısının az olduğuna dikkat çekmiştir. Sosyal öğrenme teorisine atıfta bulunarak farklı gruplarla çalışırken sosyal ve kültürel bir bağlam sağlayarak teorisinin kadınlara, Afroamerikalılara ve çeşitli gruplara uyarlanmasında daha fazla kültürel değerlendirme için literatüre katkıda bulunacağı belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Afrika kökenli Amerikalılar ve kadınlar gibi farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerde sosyal öğrenme teorisine ve kullanılabilirliğe yönelik yaklaşımların önemini tartışmıştır.

Chau (1990) çalışmasında etnik ve ırksal grupları içeren ve öğrencilerin kültürel faktörleri ve toplumun endişelerini klinik uygulamaya entegre etmelerine yardımcı olan etkili müdahaleyi öğretme yaklaşımını incelemektedir. Kültürel açıdan duyarlı ve yetkin kişilerarası uygulama öğretiminin pedagojik konuları ve sınıf içi süreçlerinin tartışıldığı bu çalışmada kültüre duyarlı eğitim için çıkarımlar yapılmış ve eleştirel bir inceleme için sorunlar gündeme getirilmiştir. Bu çalışmanın amacı kültürler arası sosyal hizmet uygulamasının öğretime rehberlik edecek yönlendirici bir bakış açısı önermek, kültürler arası bağlamlar için bir sosyal hizmet uygulama modelini tanımlamak, kültürler arası uygulamanın nasıl öğretildiğini incelemek ve kültürler arası uygulama öğretimi için eğitimsel sonuçlar çıkarmaktır. Sonuç olarak araştırmada, sosyal hizmette kültürler arası uygulamayı öğretmenin etkili bir yolu sunulmuştur. Pedagojik konuları ve sınıf süreçlerini açıklayarak ilgili öğretim rolleri ve eğitimsel işlevleri vurgulanmıştır.

Caughy ve Owen (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çağındaki düşük gelirli Afro-Amerikan (n= 179) ve Latin (n= 220) çocukların ebeveynleri arasındaki kültürel sosyalleşme uygulamalarının çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkisini incelemiştir. Kültürel sosyalleşme için çocuklar 2,5 yaşındayken akademik öncesi becerileri, alıcı dili ve çocukların davranışlarını içeren bir değerlendirme yapıldı daha sonrasında aynı değerlendirme 1 yıl sonra tekrarlandı.

Değerlendirme sonucunda daha sık kültürel sosyalleşme yaşayan çocukların daha fazla akademik öncesi beceri, daha iyi alıcı dil ve daha az davranış problemi sergiledikleri görüldü. Bu ilişki, çocuğun cinsiyeti veya etnik kökenine göre farklılık göstermemiş. Bu bulgular öğrencilerin, okula hazır bulunuşluğunu desteklemek amacıyla ebeveyn müdahalelerinin geliştirilmesine yönelik etkileri tartışılmıştır.

Banks ve Obiakor (2015) çalışmalarında kültürel olarak duyarlı olumlu davranış müdahale desteklerini (CRPBIS), kültür ve dil anlamında farklı olan öğrencilerin varlığını, kendi aralarında ve okulların onlardan gerçekleştirmelerini istediği davranışsal amaç ve hedeflerle ilgili bağlantıları bulma ihtiyacını özel olarak kabul eden bir sistem olarak tanımlamışlardır. CRPBIS'in uygulanması boyunca kültürel olarak duyarlı uygulamaların aşılmasını destekleyen öneriler sunmuşlardır.

Cartledge ve Loe (2001) araştırmalarında okullarda kültürel anlamda farklılıklara sahip öğrenciler için kültürel kopuklukların nasıl meydana geldiğini ve okul personelinin gerekli becerileri doğrudan öğretmek daha tatmin edici ayarlamaları nasıl yerine getirebileceğinin yollarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, çocukların farklılıkları kadar ortak yönlerinin de fazla olduğu belirtilmiş. Özellikle yoksul şartlarda yetiştirilmiş olan pek çok öğrenci ve onların sınıf öğretmenleri için özel okul şartları sunacak şekilde öğrencilerin sosyalleştirilebileceği ifade edilmiştir. Okulların, kendi kültürleri ve öğrenci kültürü arasındaki kopukluğun farkına vararak bütün öğrencilerin daha geniş bir toplumda yetkin bir hale gelmeleri için gerekli becerileri öğrencilere kazandırmaları gerektiği belirtilmiştir.

Banks ve diğerleri (1996) araştırmalarında şehir içi Afro-Amerikan gençliği (N = 64) için sorun çözme, öfke yönetimi ve çatışma çözümüne odaklanan iki sosyal beceri eğitimi (SST) müfredatının etkililiğini karşılaştırmışlardır. Afro-merkezci müfredatlardan biri, siyahilerin tarihi ve kültürel deneyimlerinin tartışılmasını içererek Afro-merkezli bir değer sistemini vurgularken; diğeri kültürel olarak ilgili ancak Afrika merkezli değildi. Sosyal becerilerin edinilmesinin Afro-merkezli müfredat tarafından daha iyi kolaylaştırılacağı ve Afro-merkezli değerlere maruz kalmanın siyahi gençler için SST'nin faydalarını artıracığı tahmin edilmiştir. Ama her iki hipotez de doğrulanmamış; her iki müfredat da sürekli öfkede benzer düşüşler sağlarken atılganlık ve kendini kontrol etmede artışlar sağlamıştır. Bununla birlikte,

sonuçlar Afrocentric SST'nin önleyici bir müdahale olarak etkinliğini ve daha fazla çalışma ihtiyacını desteklemiştir.

Lo vd., (2011) araştırmalarında, akran aracılı bir sosyal beceri öğretim programının (a) sınıfla ilgili ve saldırganlığı çözme becerilerine ilişkin beceri bilgisini ve (b) hafif şiddette hastalık riski taşıyan veya risk taşıyan yedi Afroamerikalı erkeğin uygunsuz sınıf davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda tüm katılımcıların, hedeflenen sosyal becerileri öğretim grupları tasarımıyla çoklu yoklama kullanılarak akranları tarafından öğretildiğinde belirli sosyal beceri bilgisi araştırmalarındaki doğru yanıt sayılarının açıkça iyileştiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca altı katılımcının, sosyal beceri öğretimi uygulaması sırasında uygunsuz sınıf davranışlarını azalttığını da belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, Afrikalı Amerikalı erkekler için kültürel olarak duyarlı sosyal beceri eğitiminin önemi tartışılmıştır.

Rivera ve diğerleri (1997), “Culturally sensitive interventions: social skills training with children and parents from culturally and linguistically diverse backgrounds” başlıklı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'ndeki hızlı demografik değişikliklerin, kültürel ve dilsel olarak farklı geçmişlere sahip çocukların ihtiyaçlarına duyarlı hizmetler sağlama konusunda eğitimciler ve uygulayıcılar için bir zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Sosyal yeterliliğin, okul ve topluluk ortamlarında başarılı bir şekilde işlev görmesi için çok önemli olduğunu ve kültürden kaynaklanan davranışların yanlış yorumlanması ve bu çocukların ev ve okul arasındaki sosyal davranış beklentilerinin öğrencileri çatışmaya soktuğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin sosyal davranışları üzerindeki kültürel etkilere genel bir bakış sağlanmış, öğrenciler ve ebeveynleri için sosyal beceri eğitim programları geliştirmek ve uygulamak için pratik uygulamalar önerilmiştir.

Jones vd., (2018) ortaokuldaki Afrika kökenli Amerikalı kızlardan oluşan bir çalışma grubuyla etnik kimlik gelişimi ve okula bağlılık arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Çoklu grup müdahale çalışmasında on iki katılımcıya 6 haftalık kültürel farkındalık grubu müfredatı (Sisters of Nia) ve 6 haftalık resmi olmayan kız grubu eğitimi verilerek grup müdahalesi boyunca okul bağlılığı, kültürel tarz ve etnik kimlik ölçülmüştür. Sonuç olarak, kültürel açıdan duyarlı müdahale grubuna katılan kızların etnik kimliklerine ilişkin daha yüksek puanlar aldıkları

görülmüştür. Ayrıca, kültüre duyarlı müdahale grubuna katılan kızların okul bağlılığının önemli ölçüde yükseldiği görülmüştür.

Literatür taramasına ilişkin bulgulara genel olarak bakıldığında kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili ulusal alanda herhangi bir çalışmanın yer almadığı ancak uluslararası alanda çeşitli çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların sınırlı bir sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmaların genellikle belirli bir ders veya müfredat kapsamında gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Bunun yanında kültüre duyarlı bir şekilde planlanan sosyal beceri öğretiminin Hayat Bilgisi dersi kapsamında eylem araştırması yöntemiyle incelendiği ve bu gelişim sürecinde nasıl düzenlemeler yapılabileceği ve ne tür problemlerin yaşanacağının tespit edilerek sonuçlarının gözlemlendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, eylem ve araştırmanın bir araya gelmesi ya da uygulama ve teorinin yeniden ifade edilmesidir (McKay ve Marshall, 2001). Deneysel yöntemlerin, çoğu durum için yetersiz kalması ve tatmin edici olmaması insanların gerçek yaşam deneyimlerine dayanan bir yöntem arayışına yöneltmiştir. Bu anlamda Kurt Lewin'in (1946) işçilerin çalışma şartlarını iyileştirmek için yaptığı çalışmalar sonucunda eylem araştırması fikrini geliştirmesiyle birlikte eylem araştırması araştırmacıların dünyasına dâhil olmuştur (Hien, 2009; Kane ve Chimwayange, 2013). Eylem araştırması, bir araştırmacının bizzat kendisinin ya da başka bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci içerisinde ortaya çıkan ya da zaten var olan sorunları anlamak ve çözmek amacıyla sistematik bir şekilde verileri toplaması ve analiz etmesi yoluyla gerçekleştirebilen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Eylem araştırması, katılım ve yansıtma ilkelerini kullanarak sosyal durumlarını iyileştirmek ile ilgilenen insan ve grupların güçlendirilmesini ve özgürleştirilmesini sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Birçok farklı çağdaş gelenekten gelişen eylem araştırması, katılımcı eylem araştırması olarak da adlandırılır (Berg, 2001). Eylem araştırması, gerçek okul durumlarında yaşanan somut sorunlara dayanmaktadır ve bir etkeni dışarıda bırakarak onu olayın gerçekleştiği çevreden bağımsız olarak ele almaz. Başka bir ifade ile problemler

ortaya çıktığı gerçek durum içerisinde incelenir (Hodgkinson, 1957). İş birliğine dayanan eylem araştırması, araştırmacı grup ile problemi yaşayanların birlikte proje üzerinde çalışması ile gerçekleşir. Bundan dolayı eylem araştırması kalıttımcıdır yani grup üyeleri dolaylı ya da doğrudan araştırmanın yürütülmesinde görev alırlar (Köklü, 2019). Eylem araştırması, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve sorunu yaşayanın araştırmacı olabilmesi gibi nedenlerden dolayı başta öğretmenler olmak üzere eğitim alanında çalışan yönetici ve uzmanların kendi yaşadıkları sorunlara ilişkin sorunlara çözüm bulmak veya gelişimlerini sağlamak amacıyla kullanabileceği nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Beyhan, 2013).

Öğretim uygulamalarını incelemek ve geliştirmek için kullanılan eylem araştırması yeni bir yaklaşım değildir. Çünkü 1900'lerin başlarında John Dewey Chicago Lab School'daki çalışması ile eğitimle doğrudan ilgili olanları araştırma sürecine dâhil etti. Böylelikle uygulayıcılarla eylem halinde araştırma başlatarak bilimsel araştırmanın katı kurallarını yıktı (Kane ve Chimwayange, 2013). Eylem araştırması eğitim alanında okul esaslı program geliştirme, mesleki gelişme, okul geliştirme programları, sistem planlama ve politika geliştirme gibi alanlarda kullanılmaktadır (Köklü, 2019). Eylem araştırması kaynağını bilgi üretiminin ve kullanımının demokratikleştirilmesi, bilgi üretme sürecinde etik adalet, topluma ve doğaya karşı ekolojik bir duruş, insanların düşünme, öğrenme ve değişme kapasitelerinin takdir edilmesi ve şiddet içermeyen sosyal değişime bağlılık gibi birçok farklı gelenekten yararlanarak bir dizi varsayım veya değerden alır (Berg, 2001).

Eylem araştırması, konusu ve konularını gerçekleştiren eylemler ve bunun sonucunda meydana gelen değişim ve değişimi gerçekleştiren kişilerin düşünce, eylem ve duygularındaki dönüşümden alır. Eylem araştırmasının değişim süreci bir kişi tarafından tasarlanırsa da zamanla, eylem araştırmacısı genellikle değişim alanını genişleyen bir paydaş grubunu kapsayacak şekilde genişleterek tüm toplumu kapsar (Riel, 2019). Birçok nedene bağlı olarak yapılabilen eylem araştırması, hemen hemen bütün alanlarda ortaya çıkan sorunlara çözümler bulmak amacıyla yapılan bir araştırma türüdür. Uygulayıcının her türlü sorunlarını çözmesi amacıyla kendi uygulamalarını incelemelerini gerektiren bir süreci izler (Beyhan, 2013). Kimin

yapacağı ve araştırmanın konusunun ne olduğuna bağlı olarak değişiklik gösterebilen eylem araştırması;

- Ezilenleri özgürleştirmek için kullanılan bir yol,
- Herhangi bir sosyal pratiği/ bağlamı iyileştirmek için bir yaklaşım,
- Öz değerlendirme için bir araç olarak,
- Özellikle kadınlar ve yaşlılar gibi bazen karar alma süreçlerinde dışlananlara ses vermeye odaklanarak tüm toplulukları dâhil ederek sorunları teşhis etmek ve demokratik bir şekilde çözümlemek amacıyla kullanılabilir (Riggall, 2009).

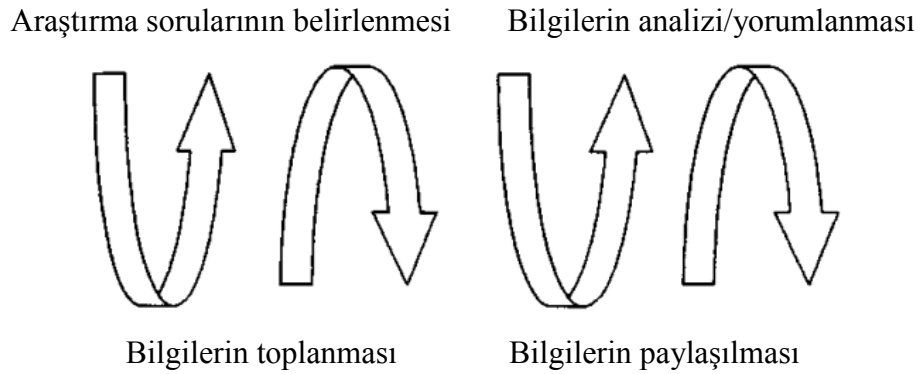
Bu çalışma kapsamında kültürel anlamda farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı bir sınıfta, kültürel çeşitlilikten kaynaklanan sorunlar sebebiyle öğrencilerin sosyal anlamda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı öğretmenin yaşanan bu problemleri tespit ederek süreç içerisinde çözmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerileri geliştirmek için araştırma boyunca eylem araştırması türlerinden biri olan eleştirel eylem araştırmasından yararlanılacaktır. Bu kapsamda araştırmacı Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel eylem araştırmasının özelliklerini dikkate alarak bir Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel eylem araştırması süreci yürütmüştür. Çoğunlukla cinsiyet, etnisite ve sosyal sınıfa bağlı olarak ortaya çıkan eğitim eşitsizliklerine odaklanan eleştirel eylem araştırmasının amacı toplumsal sorunları değerlendirmektir. Bu anlamda elde edilen değerlendirme sonuçları bu dönüşümün gerçekleştirilmesi için kullanılmaktadır (Seggie ve Bayyurt 2021). Bu yaklaşımda ise amaç uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olmaktır. Böylece uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak ve sürekli olarak bu süreç içindeki kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecektir. Bu yaklaşımda uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesi, kuram ile uygulamayı bütünleştirme becerisi kazanması ve kendi alanı ile ilgili politikalara ilişkin de görüşler geliştirmesi olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 308).

İlgili alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının birçok farklı türü olduğu görülmektedir. Bu türler belirli bireyleri, kuruluşları veya toplulukları barındıran ve birbirinden farklı ortamlarda meydana gelen çeşitli sorun/ sorunları ele almaktadır (Kemmis vd., 2014). Eylem araştırması ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmacılar eylem araştırması ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. McKernan (1991, s. 16-27) problem çözme temelli bilimsel-teknik bakış açısı; pratik-uzlaşmacı eylem araştırması ve eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması şeklinde üç tür sınıflama yapmıştır (Aktaran Masters, 1995). Berg (2001) ise eylem araştırması ile ilgili farklı yaklaşımları bir araya getirerek üç tür altında sınıflamıştır: “teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması”, “uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması”, “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 307-308). Berg’in yapmış olduğu sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak Yıldırım ve Şimşek (2018), dördüncü bir tür eklemişlerdir. “Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” yaklaşımda araştırmacı bir yandan uygulamayı sürdürürken bir yandan da tuttuğu notlar, gerçekleştirdiği kayıtlar (video ve ses kaseti gibi), başka bir öğretmenin gözlemleri, dokümanların incelenmesi gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanarak verileri toplamaktadır.

Bu çalışmada kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimimin hayat bilgisi dersinde nasıl uygulanabileceği üzerine odaklanılmıştır. Bu anlamda araştırmacı öğretmen tarafından yapılacak olan eylem araştırması için Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin sosyal becerinin geliştirilmesi amacıyla kültüre duyarlı etkinliklerden oluşan eylem planları hazırlanmıştır. Eylem süresince araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmış ve bu çalışma ile ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kültüre duyarlı uygulamalarına örnek oluşturulması amaçlanmıştır. Kültüre duyarlı etkinliklerin ilkökul birinci sınıf öğrencilerine nasıl uygulanması gerektiği düşüncesi ile eylem süresince planla, eyleme geç, gözlemle ve eleştir-geliştir döngüsü olarak gerçekleştirilmiştir. Eylem sürecinde yaşanan problemlerin üstesinden gelebilmek için eylem planları sürekli güncellenerek döngüler gerçekleştirilmiştir. Böylece, kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilip geliştirilemeyeceği, süreçte ne tür problemlerle karşılaşılacağı ve çözümlerinin neler olabileceği araştırılmıştır.

3.2. Araştırma Süreci Aşamaları

Eylem araştırması, genellikle sarmal veya döngü olarak adlandırılan kendine özgü bir şekle sahiptir. Farklı bölümleri olan bu döngü bir araştırma projesinin başlangıcı temel fikirdir. Araştırmacı bir değişikliği planlar, sonra uygular ve üzerine düşünür. Bu küçük ölçekli müdahale ile süreç bitmez aksine sonrasında daha fazla değişiklik planlanır (Lawson, 2009). Eylem araştırmalarının temel amacı var olan bir durumun daha iyi bir noktaya taşınması olduğu için süreç esnek bir döngü şeklinde yürütülür. Bu döngüsel yapıdaki adımlar kişiden kişiye değişebilir (Tezcan vd., 2016). Örneğin, Kurt Lewin tarafından bu döngü planlama, eylem ve sonuç değerlendirmeden oluşan sarmal bir aşamadan oluşmaktadır (Masters, 1995). Berg (2001) tarafından ise bu döngü; araştırma sorularının belirlenmesi, sorulara cevap vermek için bilgilerin toplanması, bilgilerin analizi/yorumlanması ve bilgilerin paylaşılması şeklinde dört aşamadan meydana gelmektedir. Ayrıca doğrusal değil aşağıda şekil 5’de görüldüğü üzere sarmal olarak bir ilerleme göstermektedir:



Şekil 5. *Eylem Araştırması Sarmal Süreci* (Berg, 2001)

Eylem araştırmasını tanımlamanın ve açıklamanın bir diğer yararlı şekli, bir döngüler sarmalı olarak şematik bir modeldir. Her biri dört veya daha fazla aşamadan oluşan bu model Kurt Lewin ‘in Kemmis ve McTaggart tarafından açıklanan çalışmasına dayanmaktadır (Altrichter vd., 2002):

- 1) Planlama
- 2) Eylem
- 3) Gözlem
- 4) Yansıtma

Stringer (2007) tarafından oluşturulan eylem araştırması döngüsü 1) bak-gözle, 2) düşün 3) uygula süreçlerini içerir. Her bir bak-düşün-uygula döngüsünde öğretmen,

uygulamaları üzerinde gözlem yapar, bunların etkileri ve etkinliği hakkında yansıma yapar ve fikirlerini sunarak uygulamaların niteliğini arttırmak için değişiklik yaparak uygular (Aktaran İlker ve Hünük, 2018). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde “döngü” ifadesi ile anılan eylem araştırmaları kim tarafından yapılırsa yapılsın yedi süreçten meydana gelmektedir. Bu süreçler ise şu şekildedir:

- 1) Bir odak seçme:
- 2) Teorileri netleştirme:
- 3) Araştırma sorularının belirlenmesi
- 4) Verilerin toplanması
- 5) Verilerin analizi
- 6) Sonuçların raporlaştırılması
- 7) Eylem hakkında bilgi verme

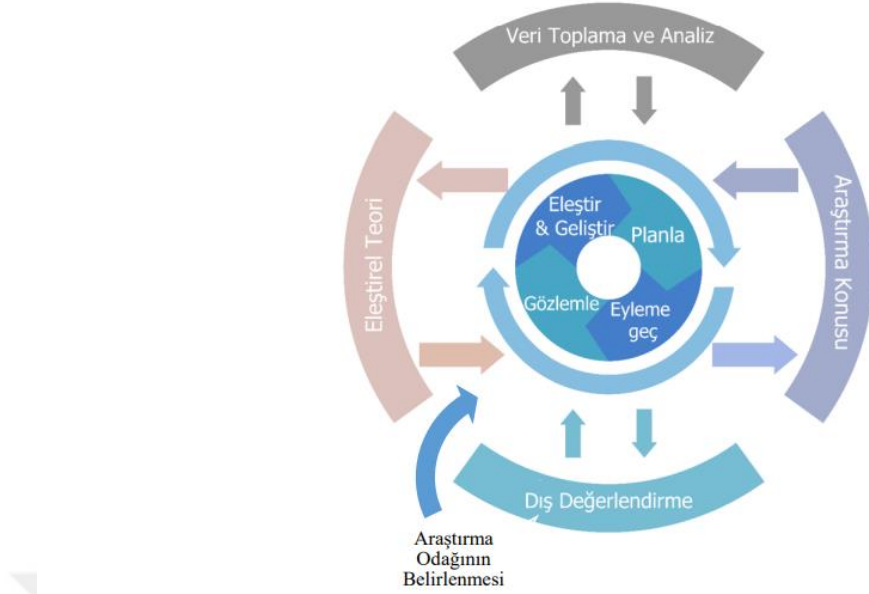
Yukarıda yer alan eylem araştırması süreci incelendiğinde öncelikle odak bir konu veya problemin belirlendiği ve daha sonrasında odak konuya ilişkin teorik yapı, değer ve inançlar tespit edildiği görülmektedir. Odak konu ya da problem ile ilgili araştırma soruları hazırlandıktan sonra ise araştırmacı verileri toplama aşamasında uygun veri toplama araçlarını geliştirerek geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlar. Uygun zamanda toplanan verilerin analizinde çalışmanın doğasına uygun olarak bazen nitel bazen nicel bazen de karma yöntem kullanılarak veriler analiz edilir. Son olarak sonuçlar raporlaştırılır, eylem planı ve süreç hakkında bilgi paylaşımında bulunulur (Sagor, 2000, akt. Tezcan vd., 2016). McBride (1989) bir eylem araştırması için yedi adımdan oluşan döngüyü aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Şekil 6. Eylem Araştırması Döngüsü (Akt. McBride, 1989)

1. *İlgi odağını belirleme*: Sorunu bulmak, bir eylem araştırmasının en zor aşamasıdır.
2. *Veri toplama ve sunma*: Bu aşamada, çeşitli kaynaklardan ve farklı yöntemlerden farklı veriler toplanır. Veri toplama için net bir yöntem yoktur, ancak bazı yönergeler verilebilir.
3. *Veri analizi ve hipotez üretimi*: Bu aşamada toplanan veriler tam olarak gözlemlenir ve ilk hipotezler üretilir. İlk hipotezler revize edildikten sonra, gelişmiş hipotezler elde edilir.
4. *Eylem adımlarının planlanması*: Bu aşamada önce bir teori oluşturulur ve ardından eylem adımları planlanır. Bu adımlar, planı değiştirmeden mevcut prosedürlerde bazı önemsiz değişiklikler olabilir veya bu adımlar mevcut yöntemin yerine tamamen bir yöntem olarak kullanılabilir.
5. *Eylem adımlarının gerçekleştirilmesi*: Planlanan adımlar bu aşamada gerçekleştirilir. Eylem, toplanan verilere dayanmalı ve istenen sonuçlara sahip olmak için dikkatlice analiz edilmelidir.
6. *Değişikliği denetlemek için veri toplama*: Eylem adımları gerçekleştirildikten sonra veriler toplanır bir eylemin performansından kaynaklanan değişiklikler denetlenir.
7. *Analiz ve değerlendirme*: Eylem araştırmasının bu aşamasında, eylem sürecinin sonunda sonuçlar analiz edilir ve değerlendirilir. Aslında, araştırmacı eylem araştırmasının bir sonraki aşamasına girmeye hazırlanır (Aktaran Toloie-Eshlaghy vd., 2011, s. 119-120).

Eylem araştırmaları özelliklerine göre birbirinden farklılaşabildiği için eylem araştırmalarının aşamaları kesin ve değişmez değildir. Aksine doğası gereği birçok adımı içeren bu yöntem yapılacak olan araştırmanın özelliklerine göre adımların bazıları yer değiştirebilir, daha ayrıntılı bir şekilde basamaklandırılabilir ve çıkarılabilir (Tezcan vd., 2016; Büyüköztürk, 2019). Nitekim alanyazın incelendiğinde uygulama sürecine yönelik birden fazla yaklaşım ve aşama olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu çalışma kapsamında literatürde yer alan eylem araştırması döngüleri incelenmiş olup bu çalışma kapsamında Öner'in (2022) kendi çalışmasına özel olarak tasarlamış olduğu Şekil 3. 3'de model kullanılmıştır.



Şekil 7. Eleştirel Eylem Araştırması Modeli (Öner, 2022)

Öner (2022) tarafından geliştirilen şekil 7’teki model Lewin ’in (1948) planlama, yürütme ve keşif; Kemmis planla, harekete geç, gözlemle, yansıt ve Stringer’in (2014b) bak, düşün, harekete geç şeklinde belirttikleri modele benzer şekilde planla, eyleme geç ve gözlemle olarak betimlenmiş olup bu basamaklarına ek olarak eleştir-geliştir adımı eklenmiştir. Böylelikle eleştir- geliştir adımında eleştirel bakış açısıyla eyleme ilişkin bir değerlendirme yapılarak bunun yeni eylem planına yansıtılması amaçlanmıştır. Bu modelde, araştırma döngüsü öncesi “Araştırma Odağının Belirlenmesi” gerekmektedir. Bu adımdan sonra döngü kendi içerisinde tekrarlanmaktadır.

Eleştirel eylem araştırması modeli yönlendirici ve destekleyici istasyonlar barındırdığı için diğer modellerden farklılaşmaktadır. Bu istasyonlardan ilki olan “Veri Toplama ve Analiz” istasyonu, eylem araştırmalarıyla özdeşleşen uygulama, veri toplama ve analiz süreçlerinin birlikte yürütülmesi gerekliliğinden doğmuştur. Süreç döngüsü modelinin merkezinde yer alan gözlemle ve eleştir-geliştir adımlarında gerçekleştirilen uygulamaya yönelik veri toplama ve analiz adımları veril se de eylem araştırmasında uygulamaları destekleyen farklı çalışma grupları ve farklı veri toplama araçları ile de veriler toplanabilmektedir. Bu veriler ve analizleri uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamak ile birlikte bilimsel çalışmalara yönelik de olabilmektedir. Bu anlamda eylem araştırması sürecinde “Veri Toplama

ve Analiz” istasyonu etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bir diğer istasyon olan “Dış Değerlendirme” istasyonunda ise eleştirel eylem araştırmasının doğasına uygun olarak araştırmacının karşılaşacağı güçlükler, araştırma odağının dağılması, sürecin uzun ve yoğun olmasından dolayı bakış açısının daralması gibi durumlara karşı destekleyici ve araştırma sürecini kontrol eden bir mekanizmayla desteklenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu gibi durumlara karşı “Dış Değerlendirici” olarak adlandırılan bir istasyon içinde konumlandırılan temel unsur ise “Eylem Geçerlik Komitesidir.” “Eylem Geçerlilik Komitesi” süreç döngüsünün her adımı için etik ve eylem araştırması süreci için bir kontrol mekanizması görevinin yanı sıra zenginleştirici bir bakış açısı sunmaktadır. “Eylem Geçerlilik Komitesinin” yanı sıra bu istasyonda uygulama sürecinde yer alan gözlemci, akademik danışman ve doktora tezleri için “Tez İzleme Komitesi” üyelerinden de yararlanılabilir.

Modelin bir diğer istasyonu ise bir araştırmacının planlanmasında ve yürütülmesinde etkili olan “Araştırma Konusu” dur. Bu araştırma kapsamında ise araştırma sürecine etki eden unsur “Kültüre Duyarlı Eğitim” yaklaşımıdır. Kültüre duyarlı eğitimin sahip olduğu değerler, hedefler ve ilkeler araştırma sürecinin başta planlama ve uygulama olmak üzere her adımını etkilemektedir. Bu nedenle araştırma konusunun gerektirdiklerinin göz ardı edilmemesi önem arz etmektedir. Eleştirel eylem araştırmasının son istasyonu ise araştırmacının yürütülmesinde ve araştırmacı üzerinde etkili olan eleştirel teoridir. Bu istasyon araştırma doğasının sürece etkisini ve araştırmacının her aşamasında bu doğanın göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada Şekil 3. 3’te verilen dört adım ve dört istasyondan oluşan “Eleştirel Eylem Araştırması Modeli” kullanılmıştır. Araştırmacının bu bölümünde Şekil 3. 3’te verilen araştırma modelinden hareketle eylem araştırması süreci açıklanmıştır.

3.2.1. Araştırma Odağının Belirlenmesi

Eylem araştırmasının ilk aşaması olan araştırma odağının belirlenmesi, araştırmacının uzmanlık alanında yer alan, merak ettiği ve bir değişim yaratmak istediği bir konuyu belirleme sürecini oluşturur. Araştırma konuları, bir sorunu belirlemek veya bir öğretim yönteminin etkililiğini sınamak şeklinde de olabilmektedir (Ocak, 2020). Genel fikir araştırmacıyı eylem araştırmasını yapacağı alan konusunda yönlendirir (Şahin vd., 2022). Kültürel anlamda farklı grupları

bünyesinde barındıran ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda görev yapan araştırmacı meslekte ikinci yılına başladığında birinci sınıf kademesinde bir öğrenci grubu için görevlendirilmiştir. Araştırmacı, farklı kültürlerden gelen bu öğrencilerin sınıf ortamında özellikle göçmen grup ile hâkim kültürden gelen öğrenciler arasında iletişim eksikliği ve ötekileştirme gibi durumların yaşandığını gözlemlemiştir. Aynı zamanda dil anlamında sorun yaşayan göçmen öğrencilerin oluşturduğu grubun sınıf ortamında çekingen bir tutum takındığı dersleri de anlayamadığı için sınıf ortamında sıkıldıkları ve istenmeyen problemleri davranışları gösterdiklerini tespit etmiştir. Kendi kültürlerinde normal olan ama egemen kültür bünyesinde anormal olan davranışların sınıf ortamında anlaşılabilmesi gibi durumlar da olayları bir çıkmaza sürüklemiş ve aradaki bağı gün geçtikçe zedelemiştir.

Araştırmacı, sınıf eğitimi alanında yaptığı yüksek lisans eğitiminde “Kültüre Duyarlı Hayat Bilgisi Öğretimi” dersini almıştır. Bu ders kapsamında kültüre duyarlı eğitimin hedef, ilke, amaç ve uygulama örneklerini öğrenmiş ve uygulamaya dönük planlar da hazırlamıştır. Dolayısıyla bu anlamda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilse de kendisini yetersiz görmekte ve yetersiz hisseden öğretmen arkadaşları için örnek bir uygulama planlamak amacıyla bu çalışmanın yapılması gerektiğini düşünmektedir. Araştırmacı, kültüre duyarlı eğitim tek başına bir ders olmadığı ve sosyal beceri için de ayrıca bir müfredat olmadığı için ilkokul birinci sınıf derslerini incelemiştir. Öğrenci kültürünü sınıf ortamına rahatlıkla getirebilecek ve sosyal beceri öğretimi için kolaylık sağlayacak olan birinci kademedeki yer alan dersler arasından mihver ders olarak nitelendirilen Hayat Bilgisi dersi kapsamında bu çalışmasını yürütülmesi gerektiğine kanaat getirmiştir. Öğretmenler eğitim-öğretim süreci içerisinde belli bir öğretim programına bağlı kalarak bu öğretim programı içerisinde yer alan kazanımları takip etmek durumunda ve yetiştirmek zorundadırlar. Dolayısıyla öğretim programları içeriklerinin yoğun olması ve ders saatlerinin de az olması nedeniyle öğretmenler bu süreçte esneklik göstererek özellikle kültürel anlamda farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve onların sınıf içerisinde kendilerine yer bulacağı olumlu bir iklim oluşturma konusunda bir çaba içerisinde bulunmamaktadırlar. Bu çalışma Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı eğitim yaklaşımını öğretim süreçlerine dâhil ederek sosyal becerilerin geliştirilmesi ve uygulanması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda bu araştırmanın odağı “Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal

beceriler nasıl geliştirilebilir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma odağını gözden geçirmek amacıyla uygulama öncesi iki haftalık bir ön gözlem yapılmıştır.

3.2.2. Eylem Planlarının Geliştirilmesi (Planla)

Araştırma odağı belirlendikten sonra eylem araştırmasının ilk adımını araştırma süreci ve içeriği oluşturur. Bu aşamada araştırmada hangi konulara, hangi kazanımlara yer verileceği planlanır. Bu çalışmada ilkokul kademesinde yer alan birinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çünkü birinci sınıf ilkokul kademesinin ilk basamağını oluşturduğu için özellikle okulöncesi eğitim almayan çoğu öğrencinin okul ortamı ile tanıştığı ilk basamaktır. Bu anlamda farklı kültürler ile bire bir ilişki kurmak zorunda kaldığı basamak olarak da nitelendirilebilir. Okul dönemi içerisinde öğrencilerin sosyal becerileri gelişigüzel bir şekilde informal yollar ile de öğrenilebileceği düşünüldüğünde sosyal beceri öğretimi için en uygun dönemin çocuğun okul ile ilk kez tanıştığı kademe olan birinci sınıf kademesi seçilmesi çalışmanın niteliğini arttırmak bakımından önemlidir. Ayrıca öğrenmelerin de en etkili olduğu çocukluk dönemi sosyal beceri eğitiminin en etkili olduğu dönemdir. Bu anlamda bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokul birinci sınıf kademesinde yer alan öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırma kapsamında 1. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan iki öğrenme alanı belirlenmiştir, bunlar:

- Okulumuzda Hayat
- Evimizde Hayat

Bu iki öğrenme alanının seçilmesinin başlıca nedeni Hayat Bilgisi dersinin ilk konuları olmaları ve öğrencilerin okul zamanı içerisinde gelişigüzel bir şekilde sosyal becerileri öğrenmeden programlı bir şekilde sosyal beceri öğretimine başlanmasının amaçlanmasıdır. Bu anlamda çalışmanın daha etkili bir şekilde sonuç vermesi adına ilk iki ünite kapsamında kazanımlar belirlenmiştir. Nowacek’e göre sosyal beceri öğretimi uzun süreli bir eğitim olmalı hatta belki birkaç ay veya yıl boyunca sürmelidir. Bu anlamda 5 ila 6 haftalık eğitim çok kısa olabilmektedir. Bundan dolayı sosyal beceri eğitimi için 2 hafta ön gözlem 9 hafta uygulama ve 1 hafta son gözlem olmak üzere toplamda 12 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi çalışmanın niteliği açısından önem arz etmektedir. Şahin vd., (2023), Hayat Bilgisi

öğretim programında yer alan kazanımları kültüre duyarlılık açısından incelendikleri çalışma kapsamında her kazanımın kültüre duyarlı olmadığını ve kültüre duyarlı kazanımların sınıf ve öğrenme alanlarına göre dengeli bir şekilde dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırmada yer verilen Okulumuzda Hayat ve Evimizde Hayat öğrenme alanlarının tüm kazanımları (24 adet) araştırma planına dâhil edilememiştir. Bundan dolayı uygulamanın 9 hafta yapılacağı düşünüldüğünde kazanımların sıralamasını bozmamak adına “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” ünitesinde yer alan kazanımların veriliş sıralaması gözetilerek kültürel materyallerin kullanılabileceği Şahin vd., (2023) tarafından “An investigation of the acknowledge in the primary school 2018 life studies lessons curriculum in terms of culturally responsive education” başlıklı makalede kültüre duyarlı olarak belirtilen 9 tane kazanım belirlenmiştir. Araştırma süreci ve içeriği belirlendikten sonra genel planlanmasının ardından literatürden gerekli destek alındıktan sonra araştırmacı deneyimlerini kullanarak eylem planları hazırlanmaya başlanmıştır. Eylem planlarının geliştirilmesinde literatür ile birlikte Robinson-Ervin vd., (2011) tarafından kültürel olarak duyarlı sosyal becerilerin öğretilmesi için temel şablon olan aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

- (a) Hedef kitle için en önemli becerileri öğretme,
- (b) Beceri için bir gerekçe sağlamak ve onu öğretmek için kültürel olarak ilgili materyalleri kullanmak,
- (c) Kültürel olarak uygun akran modelleri kullanmak,
- (d) Öğrencilerin kişisel deneyimlerini öğretime dâhil etme ve
- (e) Beceriye kültürel olarak özel çevrede uygulama.

Ayrıca Akcan ve Blaha (2022) tarafından “Opinion of primary school teachers about the Culturally responsive education practices used in the life Studies Lessons: Implementation of the practices used in the US to Turkey” başlıklı çalışma kapsamında kullanılan kültüre duyarlı etkinliklerden yararlanılmıştır. Araştırmacı, eylem planlarını haftalık ders planları şeklinde Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Programı’nda belirtilen saati referans alarak birinci sınıflarda haftada 4 ders saati olacak şekilde tek bir plan şeklinde oluşturulmuştur. İlk eylem planlarını araştırmacı süreçten bağımsız bir şekilde oluşturmuştur. Oluşturulan eylem planları uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda eylem planları geliştirilmiştir. Daha sonrasında ise eylem geçerlik komitesi, öğrenciler ile yapılan görüşmeler,

uygulama sınıfının öğretmeni ile süreç içerisinde planlı ve plansız yapılan görüşmeler doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada geliştirilen haftalık eylem planları uygulama tarihleri, öğrenme alanları ve kazanımlara göre, bir sonraki bölümde, Tablo 3’de verilmiştir.

3.2.3. Uygulamanın Gerçekleştirilmesi (Eyleme Geç)

İlkokul kademesinde yer alan Hayat Bilgisi dersi haftada 4 saat olacak şekilde verildiği için ders programında haftanın 4 gününe her gün 1 saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle her hafta için iki farklı ders planı olarak hazırlansa da haftalık eylem planları bütüncül bir anlayışla oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Araştırma uygulama sınıfını ve öğrencilerini tanımak amacıyla iki hafta ön gözlem, 9 hafta uygulama ve bir hafta son gözlem ve veri toplama olmak üzere toplamda 12 hafta yürütülmüştür. Tablo 3’de haftalık eylem planlarının gerçekleştirildiği tarihler, öğrenme alanları ve kazanımları verilmiştir.

3.2.4. Uygulamanın Gözlemlenmesi (Gözlemle)

Sistematik bir veri toplama sürecini içeren eylem planlarının uygulama süreci için uygulamaların değerlendirilerek geliştirilebilmesi için yapılan sistematik çalışmalar aşağıdaki şekildedir:

- Uygulama öncesi ön gözlem sürecinde her öğrenci için “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” doldurulmuştur.
- Her uygulama sonrasında araştırmacı günlüğü tutulmuş ve öz değerlendirme yapılmıştır.
- Öğretmen tarafından her uygulama sonrası gözlem formu doldurulmuştur.
- Eylem geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiştir.
- Süreç içerisinde öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Uygulama sınıfı öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Öğrencilerin süreç içerisinde ortaya çıkarmış olduğu ürünler incelenmiştir.
- Uygulama sonrasında veli görüşleri alınmıştır.
- Uygulama sonrası son gözlem haftasında her öğrenci için “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” doldurulmuştur.

3.2.5. Eylem Planlarının Değerlendirmesi (Eleştir ve Geliştir)

Eylem planları uygulama sonrasında araştırmacı öğretmenin görüş ve süreç içerisindeki deneyimleri, eylem geçerlik komitesinin önerileri, gözlem kayıtları, öğrenci ürünleri referans alınarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda değerlendirmeler eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirilerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Elde edilen veriler bir bütün olarak uygulamada hangi problemleri göstermektedir?
- Süreç içerisinde iyi işleyen ve işlemeyen uygulamalar hangileridir?
- Uygulama kültüre duyarlı eğitim ilkelerini ne ölçüde yansıtmaktadır?
- Uygulama öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl destekliyor?
- Öğrenme-öğretme süreci nasıl kültüre duyarlı hale gelebilir?
- Uygulamalar nasıl iyileştirebilir?

Eylem planlarının değerlendirilmesinde farklı bakış açılarına imkân oluşturan en önemli fırsat gözlem kayıtları ve eylem geçerlik komitesi toplantılarıdır. Bu gözlemler doğrultusunda gerçekleştirilen toplantıların eylem planlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağladığı ifade edilebilir.

3. 3. Araştırma Ortamı

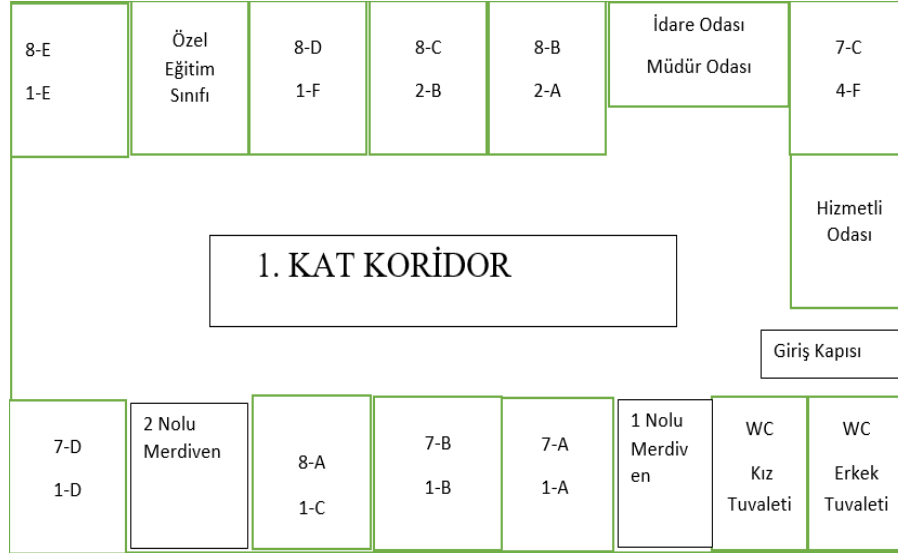
Bu çalışmanın uygulamaları 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, 12 hafta boyunca Gaziantep ili Şehitkâmil merkez ilçesinde bulunan ve araştırmacının görev yapmakta olduğu bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okul, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, bir araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi amacıyla çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2019). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırarak yakın ve erişilmesi kolay olan durumdan seçilen bir örnekleme yöntemidir. Araştırmacının, sınıf öğretmeni olması ve bütün gün çalışması dolayısıyla uygulama sınıfının ve okulunun belirlenmesinde bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Buradan hareketle çalışma grubu, araştırmacının görev yaptığı okulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında birinci sınıf öğrencilerinden, 7 Suriyeli olmak üzere 43 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler ile iletişim kurmak amacıyla Kürtçe bilen öğrenciler için araştırmacı kendisi Kürtçe bilmekte olup Arapça konuşan öğrenciler için ise Arapça ve Türkçe

dillerine hâkim olan danışmandan destek alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygulama sınıfı öğretmeni, öğrenciler ve veliler oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Okul

Bu çalışma Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesine bağlı bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmacı bu okulda görev yaptığından dolayı okulun iç dinamiğini ve çevre şartlarını iyi bildiği için araştırma bu okulda yürütülecektir. 26 dersliğin ve 819 ortaokul 937 ilkokul olmak üzere toplam 1756 öğrencinin bulunduğu bu okulda sınıflar genellikle 35-45 kişiliktir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin oluşturduğu bu çevre genellikle çevre illerden ve Suriye'den yoğun göç almıştır. İlkokul kademesinde; sınıf öğretmeni, İngilizce öğretmeni, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, rehberlik öğretmeni dâhil olmak üzere toplam 28 öğretmen görev yapmaktadır. Ortaokul kademesinde; Türkçe, matematik, din kültürü, sosyal bilgiler, fen bilimleri, bilişim teknolojileri, beden eğitimi, müzik olmak üzere 38 öğretmen görev yapmaktadır. Kalabalık bir öğrenci nüfusuna sahip olan okulda sabah ortaokul grubu 06.30-12.40 arası ve öğleden sonra ise ilkokul grubu 12.50-17.40 arası iki devreli bir eğitim-öğretim sürdürmektedir. Üç katlı okul binasının zemin katında kantin, kantinin hemen yanında resim dersliği yer almakta, okulun sadece ön kısmında beton kaplı bir bahçe bulunmakta ve iki futbol direği iki basketbol potası bulunmaktadır. Ayrıca okul binasında kütüphane, bilgisayar ve müzik sınıfı bulunmaktadır. Okulda bütün gün eğitim öğretim faaliyetleri devam ettiği için herhangi bir sosyal faaliyet için ise pek uygun koşullar bulunamamaktadır. Akıl zekâ ve okuma yazma gibi kurslar için kantinin yanındaki iki küçük derslik, kütüphane veya boş bir sınıf kullanılmaktadır. Okulun bulunduğu mahalle gecekondu evlerden oluşan, günlük işçi ve fabrikada çalışan velilerin oturduğu bir mahalledir. Gelir seviyesi düşük ve yoksulluk sınırının altında bulunan çok çocuklu aileler bulunmaktadır. Parçalanmış ailelerin yanında aile bireylerinden bir veya birkaç kişinin genellikle yurt dışında çalıştığı ve cezaevinde bulunduğu aileler mevcuttur. Genellikle ilkokul mezunu ve okuma yazma bilmeyen velilerin yanında Türkçe bilmeyen Suriyeli veliler de çoğunluktadır. Okulda öğrenim gören öğrencilerin üçte biri, Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu anlamda okul farklı kültürleri bir arada bulunduran kalabalık bir yapıdadır. Okul yoğun göç alan bir bölgede bulunduğu için

farklı kültürleri bir araya getirmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir. Uygulama yapılacak olan okula ait binanın 1. kat planı aşağıda, Şekil 8’te belirtilmiştir.

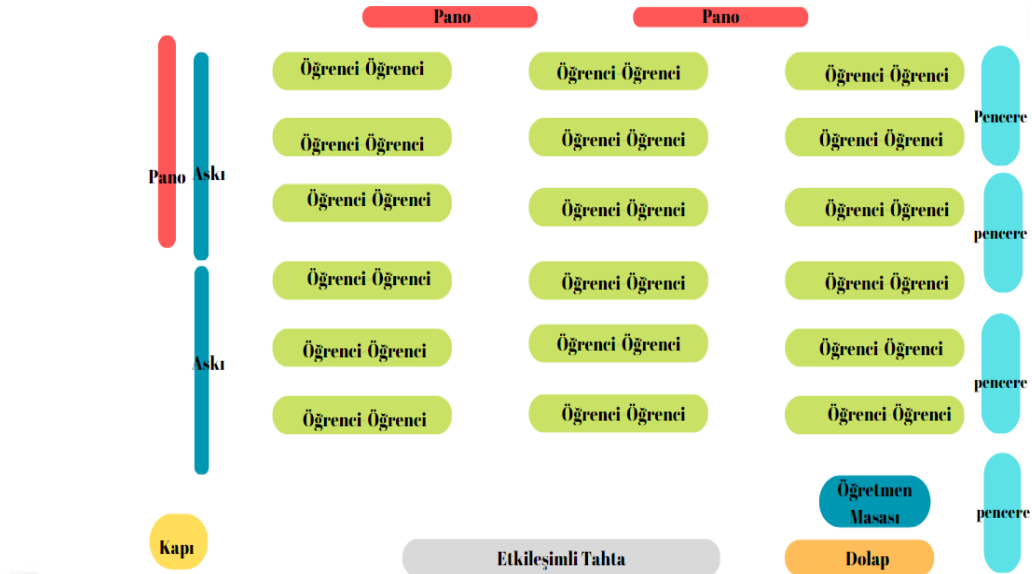


Şekil 8. Uygulama Okulu Kat Planı

Şekil 8’te görüldüğü gibi uygulama sınıfı olan 1- B, okulun 1. katında güney cephesinde bulunmaktadır. İstinat duvarının olması sebebiyle çok da aydınlık olmamakla beraber özellikle öğleden sonra sıcaklık artmaktadır. Ayrıca yerleşim düzeninden dolayı özel eğitim sınıfı, 2. ve 4. sınıfların düzeyinde birçok öğrenci ile aynı koridoru paylaşmaktadırlar. Ayrıca ortaokuldan sonra 10 dakikalık bir ara ile sınıfa geldikleri için sınıflar ve sıra düzenini onların bıraktığı gibi kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Sınıflar genellikle bu anlamda temizlik ve düzen konusunda sıkıntılı olmaktadır.

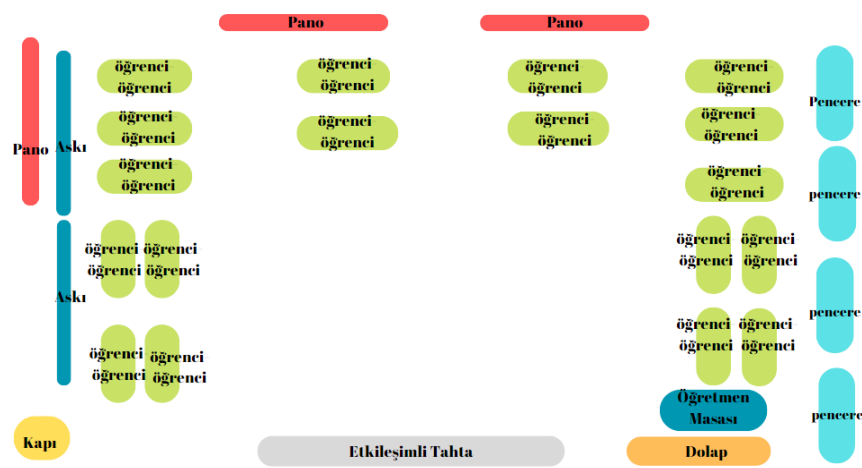
3.3.2. Sınıf

Uygulama sınıfında; internet bağlantılı etkileşimli tahta, üç adet pano, dört adet güney cephesine bakan pencere, iki adet kalorifer peteği, dolap, 18 adet öğrenci sırası, bir adet çöp kovası, akıllı tahta üzerinde duvara sabitlenmiş Türk Bayrağı, Atatürk, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe panoları, kuzey duvarında kapının yan tarafında iki adet askılık ve bir adet öğretmen masa ve sandalyesi bulunmaktadır. Öğrenciler, normal süreçte klasik (geleneksel) sıra düzeni ile aşağıda şekil 9’te eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler.



Şekil 9. Uygulama Sınıfına Ait Oturma Planı

Kültüre duyarlı eğitimin iş birliğine ve grup çalışmalarına önem veren ilke ve anlayışı doğrultusunda geleneksel/klasik oturma düzeni yerine U düzeni tercih edilmiştir. Ancak uygulamanın gerçekleştirildiği zaman dışında geleneksel yapı tercih edildiği için araştırmacı öğretmen 1 saatlik ders esnasında zaman kaybı yaşamamak adına her uygulama öncesi öğrencileri uygulama sınıfının karşısında yer alan U oturma düzenine sahip kendi sınıfına almış ve uygulamaları orada gerçekleştirmiştir. U düzeninin kullanıldığı sınıf yerleşme planı aşağıda Şekil 10’da gösterilmektedir.



Şekil 10. Uygulama Sürecinde Kullanılacak Oturma Planı

3.4. Çalışma Grubu

Tablo 2
Çalışma Grubunun Özellikleri

	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Toplam
Türk	19	14	33
Suriyeli	3	7	10
Toplam	22	21	43

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılımcı olan öğrencilerin 3 tanesi 2018 doğumlu olmasına rağmen veli isteği ile okula erken kayıt ile başlamıştır. Öğrencilerden 13 tanesi 6 yaşında 19 tanesi 7 yaşında 2 tanesi 8 bir tane öğrenci 9 yaşındadır. 8 yaşındaki öğrencilerden bir tanesi sınıf tekrarı yapmaktayken bir tanesi de ikinci sınıfta olmasına rağmen okuma bilmediği için uygulamanın 7. haftasında birinci sınıfta eğitimine devam etmek üzere uygulama sınıfına dâhil olmuştur. 9 yaşındaki öğrenci ayağındaki yetersizliğinden dolayı özel eğitim sınıfında birkaç ay eğitim gördükten sonra velinin isteği ile yeni eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta kaynaştırma öğrenci olarak başlamıştır. Uygulama sınıfında 9 yaşındaki öğrencinin dışında BEP'li bir öğrenci daha mevcuttur. Okula veli isteği ile erken kayıt ile başlamış olan üç öğrenci dil ve uyum sorunundan dolayı sınıf öğretmeninin veli ile görüşmesinden sonra seneye başlaması için kayıt dondurulmuştur. Uygulamanın beşinci haftasında yeni kayıt ile gelen bir öğrenci mevcuttur. Suriyeli öğrencilerden bir tanesi Suriye'de doğmuş ve iki yıl önce Türkiye'ye gelmiştir. Diğer öğrenciler Türkiye'de doğmuştur. Suriyeli öğrencilerden sadece iki tanesi az da olsa Türkçe bilmektedir. Öğrencileri daha yakından tanımak çevre ve kültürel özelliklerini öğrenmek amacıyla, uygulama sınıfının öğretmeni ve öğrenci velileri ile görüşülerek her öğrenci hakkında detaylı bilgi alınmıştır. Öğrenci velilerinin bir kısmının Şanlıurfa ve Gaziantep'in bazı ilçelerinden ve köylerinden merkez okulunun bulunduğu mahalleye taşındıkları bilinmektedir. Suriyeli öğrenci velilerinin ise Suriye'de meydana gelen iç savaş ile birlikte günümüze uzanan bir süreç diliminde başta Şam, Kobani, Halep ve Humus olmak üzere Suriye'nin farklı bölgelerinden okulun bulunduğu mahalle ve Türkiye'nin farklı illerine dağıldıktan sonra uygulama sınıfının bulunduğu mahalleye yerleştikleri bilinmektedir. Bir öğrencinin anne ve babasından ayrıldığı bundan dolayı halası ile yaşadığı bilinmektedir. Öğrenci

velilerinin birçoğu Kürtçe ve Arapça konuşmakta Türkçe bilen veli sayısı azınlıktadır. Ayrıca öğrenci velilerinin arasında okuma ve yazma bilmeyen veliler de bulunmaktadır. Kültürel anlamda farklı özelliklere sahip öğrencilerin olduğu bu sınıf, öğrencilerin bu çeşitliliği sınıf ortamına getirdiği ve bu durumun sınıf ortamında karşılıksız kaldığı görülmektedir.

3.4.1. Araştırmacı

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının uygulamaya aktarılması öğretmen ve öğrenci ile ilişkili bir durumdur. Aynı zamanda araştırma eğitimi her seviyeden öğrenci ile birlikte bütün öğretmen ve eğitimcileri ilgilendirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin araştırma ile ilişkisindeki konumu ile ilgili seçenekler şu şekilde sıralanabilmektedir:

- 1) Kendi sınıfında başka araştırmacıların yaptığı araştırmalar içinde/sırasında uygulamacı veya izleyici olan,
- 2) Başkalarının yaptığı araştırmaları araştıran/inceleleyen,
- 3) Başkalarının yaptığı araştırmalardan çıkardığı sonuçları kendi sınıfında uygulayan/ kullanan,
- 4) Araştırma yapmayı öğrenen,
- 5) Öğrencilerine araştırma yapmayı öğreten,
- 6) Kendisi kendi sınıfında araştırma yapan,
- 7) Kendisi kendi sınıfı dışında ve/veya farklı alanlarda araştırma yapan,
- 8) Kendi yaptığı araştırma sonuçlarını kullanarak kendi sınıfında uygulamalar yapan,
- 9) Öğrencileriyle birlikte araştırma yürüten ve
- 10) Meslektaşlarıyla birlikte araştırma yürüten.

Araştırmacılığı, bu seçenekler dışında daha aktif bir şekilde üstlenen öğretmenlerin araştırmacılık süreci ise “Araştırmacı Öğretmenlik” kavramıyla tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Karadeniz, 2022). Öğretmenlik sürecinde çoğu zaman bizi şaşırtan veya kızdıran bazı problemler, olgular olduğunda onları düzeltmek, bir sonuca varmak, onu daha iyi anlamak ve böylece ilerlememizi kolaylaştırmak amacıyla incelemek isteriz. Bu gibi durumlardan dolayı her iyi öğretmen normal öğretim etkinliklerinin bir parçası olarak her gün zaten eylem araştırması yapmaktadır. Çünkü eylemlerimizi teknik bakımından sürekli olarak değerlendiriyor ve tatmin edici bulmadığımız eylemleri değiştiriyoruz (Van Lier, 1994). Bu çalışma bağlamında araştırmacı kendi

okulunda hem kendi sınıfının derslerine girmiş hem de görevlendirme ile uygulama sınıfında derslere girmiştir. Araştırmacı 2020 yılında sınıf eğitimi alanında lisans mezuniyetini tamamlamış. 2021 yılında ise öğretmenlik mesleği ile birlikte sınıf eğitimi alanında yüksek lisansa başlamış iki yıllık öğretmendir. Tez çalışması kapsamında araştırmacı öğretmen problem durumunu ortaya çıkarmak amacıyla iki haftalık bir gözlem süreci geçirmiş bu süreci günlük tutarak takip etmiştir. Araştırmacı öğretmen, farklı kültürleri barındıran uygulama sınıfında öğrencilerin sosyal beceri anlamında eksiklikleri olduğunu ve farklı kültürlerden gelen bu öğrencilere yönelik bir eğitimin verilmediğini tespit etmiştir. Bu anlamda “Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı sosyal beceriler nasıl geliştirilebilir?” sorusundan yola çıkarak planlamalar yapmıştır. Araştırmacı, ele aldığı kazanımları kültüre duyarlı eğitime uygun etkinlikler hazırlayarak, gerekli materyalleri düzenlemiş, etkinlikleri uygulamak, planın etkililiğini değerlendirmek, uygulama sürecinde günlük tutmak, öğrencileri davranışlarını ölçmek, dersin işlenişini değerlendirmek, eleştirme ve geliştirme yaparak yeni planı hazırlamıştır. Araştırmacı, eylem planları oluşturmuş bunları uygulamış ve bunları değerlendirmiştir. Eylem araştırmasının uygulama sürecinde fark ettiği sorunları geçerlilik komitesi ve gözlemci öğretmen ile danışmış bunlara yönelik çözümler geliştirmiştir. Uygulamanın sona ermesiyle birlikte toplanan tüm verileri analiz etmiş ve kodlar oluşturmuştur. Oluşturulan kodlamalar ve geçerlik komitesi ile birlikte gözden geçirilmiştir. Süreç açık bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmış bu anlamda sık sık veriler ile desteklenmiştir.

3.4.2. Uygulama Sınıf Öğretmeni

Araştırmada uygulamayı araştırmacı öğretmen gerçekleştirdiği için sınıf öğretmeni araştırmada gözlemci öğretmen olarak yer almaktadır. Sınıf Öğretmenliği mezunu, 25 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip ve uygulamanın gerçekleştiği okulda 2023-2024 yılında birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Uygulama öncesi kültüre duyarlı eğitim ve yapılacak olan çalışma hakkında bilgilendirilen öğretmen ile uygulama öncesi problem durumunun tespit edilmiş ve öntest olan sosyal beceri ölçeklerinin doldurulmuştur. Uygulama öncesi, uygulama süreci ve sonrasında planlı ve plansız görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle uygulama sürecinde sınıfta gerçekleştirilen uygulamaları ve bir bütün olarak süreci görüşmelerle değerlendirmiştir.

3.4.3. Veliler

Tablo 3

Veri Toplama Takvimi

Tarih	Kazanım	Veri Toplama Aracı
1.Hafta 04-08 Eylül 2023 (40+40+40+40 dk)	Öğrencilerin sosyal beceri açısından gözlemlenmeye başlanması	Gözlem
2.Hafta 11-15 Eylül 2023 (40+40+40+40 dk)	Öğrencilerin sosyal beceri açısından gözlemlenmesi	Gözlem
3.Hafta 18-22 Eylül 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.	Gözlem formu, Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (öntest), Öğretmen ile görüşme Araştırmacı öğretmen günlüğü
4.Hafta 25-29 Eylül 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.	Gözlem formu, Araştırmacı öğretmen günlüğü
5. Hafta 02-06 Ekim 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.6. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.	Gözlem formu, Araştırmacı öğretmen günlüğü, Öğretmen ile görüşme
6. Hafta 09-13 Ekim 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.	Gözlem formu, Araştırmacı öğretmen günlüğü
7. Hafta 16-20 Ekim 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.	Gözlem formu, Gözlemci öğretmen günlüğü, Araştırmacı öğretmen günlüğü Öğretmen ile görüşme, Öğrenci ile görüşme
8. Hafta 23-27 Ekim 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.14. Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur.	Gözlem formu, Araştırmacı öğretmen günlüğü
9. Hafta 30 Ekim- 03 Kasım (40+40+40+40 dk)	HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.	Gözlem formu, Öğretmen ile görüşme, Öğrenci ile görüşme, Araştırmacı öğretmen günlüğü
10. Hafta 6-10 Kasım 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.2.1. Aile bireylerini tanıtır.	Gözlem formu, Araştırmacı öğretmen günlüğü
11. Hafta 20-24 Kasım 2023 (40+40+40+40 dk)	HB.1.2.2. Aile hayatının önemini kavrar.	Gözlem formu, Araştırmacı öğretmen günlüğü, Öğretmen ile görüşme, Öğrenci ile görüşme
12. Hafta 27-30 Kasım 2023	Son gözlem	Okul sosyal davranış Ölçekleri (sontest), Öğretmen ile görüşme, Öğrenciler ile görüşme, Araştırmacı öğretmen günlüğü

Velilerin sınıfa ait hissetmesi kültüre duyarlı eğitimin önemli bir parçasıdır. Bu anlamda uygulama süreci içerisinde veliler ile iş birliği gerektiren yoğun bir çalışma söz konusudur. Bu anlamda veliler ile iş birliği gerektiren etkinliklerde veri toplama süreci içerisinde yararlanılmıştır. Kültüre duyarlı etkinlikler bağlamında veliler sınıfa davet edilmiş bu anlamda kültürlerini ve kendileri anlatmaları için

imkân tanınmıştır. Ayrıca çocuklar etkinlikler kapsamında görevlendirildiğinde veliler evde destek olmuşlardır. Uygulamalar sonunda öğrencilerdeki gelişimler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu anlamda çalışma öncesi veliler bilgilendirilmiş ve veli izin işlemleri halledilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Eylem araştırmalarında araştırma sorularına, toplanacak veri türlerine göre görüşme, sesli düşünme, açık uçlu sınavlar gibi nitel veri toplama yöntemleri ve anket, ölçek, çoktan seçmeli sınavlar gibi nicel veri toplama araçları ayrı ayrı veya birlikte kullanılabilir. Araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması, veri toplamada zenginleştirmenin yani çeşitlemenin (triangulation) sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında “Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceriler nasıl geliştirilebilir” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla farklı bakış açılarından yararlanabilmek, veri çeşitliliğini sağlayabilmek amacıyla farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada; Sosyal Beceri Ölçekleri (OSBÖ), araştırmacı öğretmen günlükleri, gözlem formu, öğrenci ürünleri, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve veli görüşme formu gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.



Şekil 11. *Araştırmanın Uygulanmasında ve Değerlendirilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Veriler; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında araştırma öncesi iki hafta ön gözlem, dokuz hafta uygulama ve bir hafta uygulama sonrası son gözlem olmak üzere eylül, ekim ve kasım aylarında toplam 12 haftalık bir süreçte toplanmıştır.

3.5.1. Gözleme İlişkin Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem, insan davranışlarını doğal ortamı içerisinde gözlenerek bu davranışların gerçekçi bir şekilde incelenmesini sağlar. Doğal ortamı dışında incelenen insan davranışları tam anlamıyla gerçeği yansıtmayacağından dolayı araştırmacının dışarıdan ya da bizzat ortamda bulunarak insan davranışlarını gözlemlemesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gözlem, genellikle araştırmaların başlangıç aşamasında ilk hipotezin keşfedilmesinde, gözlemden elde edilen diğer bilgilerin desteklenmesi ve yararlanılması gibi amaçlar ile yararlanılabilir. Bir araştırmada tek başına bir veri toplama kaynağı olarak kullanılabilen gözlem, farklı veri toplama araçları ile de kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada araştırmacı uygulayıcı rolünde olduğu için “Katılımcı Gözlemci” görevini görmektedir. Gözlem araştırmacı tarafından Hayat Bilgisi ders saatleri içerisinde yapılmış olup verilerin toplanması için önceden oluşturulmuş gözlem formunun kullanılması ama yine de esnek bir yapının bulunması nedeniyle “Yarı Yapılandırılmış Gözlem” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu araştırmacı tarafından Akkök (1996) tarafından ilkokul öğrencilerinin sahip olması gereken sosyal beceriler referans alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşü almak amacıyla iki öğretim görevlisi (Doçent) tarafından incelenmiş ve son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yönetme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumuyla başa çıkma becerileri ve plan yapma ve problem çözme becerilerini olmak üzere altı boyuttan ve üç gösterge ifadesinden (0: Hayır, 1: Kısmen, 2: Evet) 41 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunun toplam puanı 82’dir. Oluşturulan form araştırmacı öğretmen tarafından 18.09.2023 tarihinde uygulamanın ilk haftasıyla uygulanmaya başlanmıştır. Süreç içerisinde 9 kez kullanılmıştır. Gözlem formuna EK-de yer verilmiştir.

3.5.2. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmacı öğretmen, uygulama süreci ve öğrencilerin süreçteki değişimlerine yönelik olarak uygulama sınıfının öğretmeninin görüş ve düşüncelerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde form uzman görüşü alınmak üzere nitel görüşme yöntemi konusunda çalışma ve deneyimleri bulunan 4 uzmana (Türkçe eğitimi, Eğitim Yönetimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi) e-posta ile yollanarak form ile ilgili görüşleri istenmiştir. Formla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme ve eklemeler sonucunda görüşme formu son halini almıştır. Uygulama sınıfının öğretmeni ile görüşmeler ön gözlemlerin 11-15 Eylül 2023 başlamış, 5. haftası olan 02-06 Ekim 2023 ikinci görüşme, 9. Haftası olan 30 Ekim- 03 Kasım 2023 üçüncü görüşme 12. Haftası 27-30 Kasım 2023 son gözlem haftasında ise son görüşme yapılmıştır. Gözlemci öğretmen sınıf öğretmeni olduğu için bütün gün ders saati olduğundan dolayı görüşmeler araştırmacı öğretmen ve gözlemci öğretmenin boş zamanlarında yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5.3. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ve gelişimlerini tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kullanılan form dört sorudan oluşmaktadır. Görüşme formları nitel çalışmaları bulunan dört uzmanının (Türkçe Eğitimi, Eğitim Yönetimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi) görüşüne sunulurken son şekli verilmiştir. Görüşme formu EK-’te verilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler, uygulamanın 5. haftasında geçerlik komitesinin önerisi ile yapılmaya başlanmıştır. Okulda ikili öğretim olması nedeniyle teneffüs sürelerinin kısa olması, derslerin 17.40’ta bitmesi nedeniyle öğrencilerle görüşme yapılacak zaman dilimi bulmakta zorluk çekilmiştir. Bu nedenle beslenme saati olan ikinci ders saatinde öğrenciler beslenmelerini yaptıktan sonra uygulama sınıfının öğretmeninden izin alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce öğrencileri görüşmeye hazır hale getirmek ve daha kolay görüş almak amacıyla sohbet edilmiştir. Öğrencilerin derslerinden fazla zamanını almamak amacıyla ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacı öğretmenin sınıfında kendi öğrencileri beslenmelerini yaparken gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5.4. Veli Görüşlerine Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında uygulamaların etkililiğini ve öğrencilere nasıl yansıdığına yönelik uygulama sonunda veliler ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme ile ilgili herhangi bir form oluşturulmamış olup görüşmelerde velilere uygulama süreci boyunca öğrencilerde ne gibi gelişmeler yaşandığı ve bu gelişmelerin eve nasıl yansıdığına yönelik sorular yöneltmiştir. Görüşmede daha rahat ve samimi bir ortam oluşturmak ve veliler üzerindeki kaygıyı azaltmak amacıyla görüşme öncesi çocuklar ve okula başlama süreçleri, olumlu özellikleri hakkında sohbet edilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5.5. Araştırmacı Öğretmen Günlüklerine Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmacı öğretmenin, süreç ile ilgili duygu ve düşüncelerini toplanması ve sürecin bütüncül bir şekilde görülebilmesi amacıyla çalışmada araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Günlükler, uygulamaya dönük eleştirileri yansıtmak, deneyimi kayıt altına almak, süreci değerlendirerek öneri geliştirmek ve yaşanan tüm durumları sınırlandırmadan akla geldikçe yazılabilme olanağı sunduğu için tercih edilmiştir. Araştırmacı günlükleri kullanarak eylem planlarının kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerileri geliştirmede ne ölçüde işe yaradığını, hangi boyutların eksik ya da yetersiz olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, günlükleri uygulama süreci öncesinde ön gözlemlerin başladığı 4 Eylül 2023 tarihinde her eylem planının ardından o güne dair duygu ve düşüncelerini, akılda kalanları günlük tutarak kayıt altına alınmaya başlamış ve bu süreci araştırma raporlanana kadar devam ettirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı öğretmen her eylem planının ardından o güne dair duygu ve düşüncelerini, akılda kalanları günlük tutarak kayda almıştır. Sürecin başından sonuna kadar toplamda 9 kez günlük tutulmuş elde edilen veriler, veri toplama araçlarını desteklemesi ve kaynaklık etmesi açısından kullanılmıştır. Okuyucuya araştırmacının görüşlerini daha iyi yansıtmak için bulgular kısmında araştırmacı günlüklerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Araştırmacı günlüğü uygulamayı geliştirme aşamasında kullanılmasının yanı sıra araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla da kullanılmıştır.

3.5.6. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerine Yönelik Verilerinin Toplanması

Bilimsel araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ölçülmek istenilen özelliklerinden hareketle hazırlanan ölçekler veri toplama (gözlem) araçlarıdır. Ölçekler araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların belli özelliklerini (ölçüme esas) sayısal olarak betimler (Bayat, 2014). Eylem araştırmasını bir metot olarak benimseyen araştırmacılar, nicel ve nitel yöntemlerin yanı sıra eylem araştırmalarında çoklu metot olarak adlandırılan birden fazla nitel ya da nicel metodun bir arada kullanabilirler (Şahin vd., 2022). Buradan hareketle araştırmada nitel kaynakların yanında nicel veri kaynağı olan (OSDÖ) Okul Sosyal Davranış Ölçekleri kullanılarak cevap aranmıştır. Bu anlamda biri uygulama öncesinde ve diğeri uygulama sonrasında olmak üzere SDÖ toplam iki kez uygulanarak sosyal becerilere ilişkin davranışlar ilgili veriler toplanmıştır. Birinci ölçüm (ön ölçüm) 04.09.2023-08.09.2023, ikinci ölçüm (son ölçüm) 20.11.2023-26.11.2023 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri, sınıf öğretmenleri veya okuldaki diğer öğretmenlerin, K-12 eğitim düzeyindeki öğrencilerini teker teker değerlendirilebilmelerine olanak sağlayacak şekilde, beşli likert modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekler toplam 65 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin geliştirilmesinde bilişsel-davranışçı kuramdan faydalanılmıştır. Ölçek, *A Formu*: Sosyal Yeterlilik ve *B Formu*: Olumsuz Sosyal Davranışlar olmak üzere iki formdan oluşturulmuştur. “Sosyal Yeterlilik Ölçeği’nde”; “Kişiler Arası İlişkiler” (14 madde), “Öz Denetim Becerisi” (10 madde) ve “Akademik Beceriler” (8 madde) olmak üzere üç alt ölçek ve toplam 32 madde yer almaktadır. “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği” nde ise; “Saldırgan-Sinirli” (14 madde), “Antisosyal-Agresif” (10 madde) ve “Yıkıcı-Talepkar” (9 madde) olmak üzere üç alt ölçek ve toplam 33 madde bulunmaktadır (Yukay-Yüksel, 2009, s.7).

Okul Sosyal Davranış Ölçekleri Yukay- Yüksel (2009) tarafından ülkemizdeki sosyal beceri eğitimlerine yönelik çalışmaların desteklemesi amacıyla 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiş olan Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla beşli likert modeline uygun olarak geliştirilen “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” nin (OSDÖ) dilsel eş değeri, madde toplam, madde kalan analizleri, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerliği analizleri 467 öğrenciden ve öğretmenden elde edilen veriler

yoluyla sağlanmıştır. Dilsel eş değerlik için yapılan analizler sonucunda her maddenin birbiriyle $p<.001$ düzeyinde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Madde toplam, madde kalan, ayırt edicilik analizlerinde sonuçlar $p<.001$ düzeyinde anlamlı olarak tespit edilmiştir. Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half tekniklerinden $r=.91$ ile $.98$ arası güvenirlik değeri bulunmuştur. Bu güvenirlik kat sayıları özgün formundakilerle benzerlikler göstermiş olup ölçeklerin geçerlik analizleri için Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) ve sosyometri tekniğinden elde edilen verilerle ilişkisi değerlendirilerek sonuçlar istatistiksel açıdan ($p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu anlamda OSDÖ'nun eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

3.5.7. Öğrenci Etkinlik Dosyalarına İlişkin Doküman Verilerinin Toplanması

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde tüm öğrencilerin ortaya çıkarmış oldukları ürünleri (resim, şiir, hikâye, çalışma yaprağı vb.) toplamak amacıyla bir dosya oluşturulmuş böylelikle öğrencilerin bu çalışmaları veriler analiz edilene kadar saklanmıştır. Ürün dosyasında yer alan çalışmalar, bulguları daha iyi betimlemek amacıyla bazı öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerden görsellere de yer verilmiştir.

3.5.8. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtlarına İlişkin Verilerin Toplanması

Geçerlik komitesi Gaziantep Üniversitesinde görev yapan üç farklı uzmandan oluşmaktadır:

Komite Üyesi: Doktorasını Sınıf Eğitimi alanında 2018 yılında tamamlamıştır. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlılık, kapsayıcı eğitim ve çokkültürlülük, göç çalışmaları gibi konularda kitap, makale ve bildiri çalışmaları bulunmaktadır. Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda doçent olarak görev yapmaktadır.

Komite Üyesi: Doktorasını 2018 yılında Eğitim Yönetimi alanında tamamlamıştır. Kapsayıcı liderlik, Suriyeli öğrenciler, sosyal adalet ve iletişim becerileri gibi çalışmaları bulunmaktadır. Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Komite Üyesi: 2018 yılında Türkçe Eğitimi alanında eylem araştırması gerçekleştirerek Doktorasını tamamlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçe Derslerinde Kültür Aktarımına Yönelik Uygulamalar ve problem çözme becerileri ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda doçent olarak görev yapmaktadır.

Tablo 4

Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar

Toplantı	Tarih	Kararlar
1. Geçerlik Komite Toplantısı	13.10.2023	Öğrenciler için görüşme formunun hazırlanmasına karar verildi. Bulgular bölümünün nasıl yazılacağı ile ilgili genel şablon belirlendi.
2. Geçerlik Komite Toplantısı	03.11.2023	Süreç ile ilgili yapılan çalışmalar ve sürecin ne zaman sonlandırılacağı konuşuldu. Bulgular kısmı ile ilgili dönüt alındı.
3. Geçerlik Komite Toplantısı	18.11.2023	Veri toplama araçlarının analizinin nasıl yapılacağı bulguların nasıl sonlandırılacağı konuşuldu.
4. Geçerlik Komite Toplantısı	28.12.2023	Nicel veri kaynakları olan Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin analizi ve verilerin değerlendirilmesi.
5. Geçerlik Komite Toplantısı	02.01.2024	Tartışma/sonuç ve öneriler ile ilgili dönüt alındı ve düzeltmeler hakkında konuşuldu.

Geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen toplantılarda araştırmacı, video, fotoğraf çekimleri ile kayıt altına alınan etkinliklerin uygulamalarını, öğrenci çalışmalarından örnekleri, araştırmacı günlüklerini ve öğretmenin etkinlikler ile ilgili tuttuğu öğretmen günlüklerini hazır bulundurmıştır. Bu bağlamda, geçerlik komitesi ile yapılan görüşmelerde alanında uzman hocalar ve tez danışmanı olan öğretim üyesi araştırmayı sürecin başından beri takip etmiş ve gerekli durumlarda tüm müdahaleleri yapmıştır. Geçerlik komitesi değerlendirme toplantılarında, komite üyelerinin uygulama sürecine yönelik görüş ve önerileri not alınmıştır. Yapılan toplantılar bilgi notları şeklinde kaydedilmiş ve bir sonraki haftanın planlanmasında öneriler dikkate alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında verilerin analizi süreklilik göstererek veri toplama ile birlikte yürütölür. Böylelikle toplanan ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutarak toplanan verilerin analizi edilmesini ve araştırmaya konu olan uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağlar. Bu sayede araştırmacı verilerin betimlenmesi ve alanyazın değlerlendirilmesi çerçevesinde birtakım yorumlara ulaşarak araştırmanın problemine yönelik önerileri ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın nitel veri kaynaklarını; farklı zamanlarda uygulama sınıfının öğretmeni, öğrenciler ve öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler, gözlem formları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri gibi yansıtıcı uygulamalar oluşturmuştur. Bu verileri nitel veri analiz türlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Metin veya kelimelerden oluşan bir kümenin içerisindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılan içerik analizi kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerinin belirleme ve analiz yoluyla metinlerdeki mesajın ortaya çıkarılmasına ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmanın nicel verileri ise SPSS 2020 programı aracılığıyla eşli gruplar T testi ile analiz edilmiştir. Uygulama sınıfı mevcudu 46 kişiden oluşmaktadır. Ancak bir öğrenci uygulamanın üçüncü haftası, bir öğrenci uygulamanın beşinci haftası, bir öğrenci de uygulamanın dokuzuncu haftasında uygulama sınıfına dâhil olmuştur. Bundan dolayı üç öğrenci ile uygulama yapılmış ancak verileri kullanılmamıştır. Verilerin anlamlandırılması amacıyla bulgular doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın bu bölümde nitel ve nicel verilerin nasıl çözümlendiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.6.1. Gözlem Formlarına İlişkin Verilerin Analizi

Kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik oluşturulan eylem planları uygulandıktan sonra uygulamalar araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılarak değlerlendirilmiştir. Gözlem formu, her eylem planının uygulanmasında veri toplamak için kullanılmıştır. Gözlem formunun analizinde davranışa yönelik oluşturulan 6 ana madde ve o maddeler ile ilişkili alt maddeler maddeye uygun öğrenci davranışları gözlemlenerek, forma ulaşma

düzeylerini belirten üç kategori oluşturulmuş, “hayır: 0, kısmen: 1, evet: 2” şeklinde basamaklar belirlenerek değerlendirilmiştir.

3.6.2. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında uygulama sınıfı öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeleri çözümlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı ile kayıt altına alındıktan sonra yazıya geçirilmiş ve onay almak amacıyla belge şeklinde sınıf öğretmenine verilmiştir. Onay alındıktan sonra içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir.

3.6.3. Öğrenci Görüşmelerine Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeleri çözümlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı ile kayıt altına alındıktan sonra yazıya geçirilmiş sonra içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir.

3.6.4. Veli Görüşmelerine Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama sürecinin sonunda veliler ile gerçekleştirilen görüşmeleri çözümlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı ile kayıt altına alındıktan sonra yazıya geçirilmiş ve onay almak amacıyla belge şeklinde velilere verilmiştir. Onay alındıktan sonra içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir.

3.6.5. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtlarına İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama süresi içerisinde belli aralıklarda eylem geçerlik komitesi toplanmıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinde yaşanan sorunlar, verilerin toplanması sürecinde kullanılan araçlar ve verilerin analizi ile ilgili önerileri not almıştır. Araştırmacı aldığı notları kullanarak ilgili haftada yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini eylem planlarını geliştirme ve düzenleme aşamasında kullanmıştır. Uygulama sonrasında eylem geçerlik komitesi toplantı kayıtları uygulama süresince

yaşanan problemleri ve önerileri bütüncül şekilde ortaya koymak amacıyla yeniden analiz edilmiş ve araştırma bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.6.6. Öğrenci Etkinlik/Ürün Dosyalarına İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama süresince tüm öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin (resim, şiir, hikâye, çalışma yaprağı vb.) öğretmenin oluşturduğu ürün dosyalarında yer almaları sağlanmıştır. Ayrıca bulguların daha iyi betimlenebilmesi amacıyla bazı öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerden görsellere de yer verilmiştir.

3.6.7. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan araştırmacı günlükleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Günlüklerden elde edilen bulgular diğer araştırma bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.6.8. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerine İlişkin Verilerin Analizi/Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verisi Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Sosyal becerilerin gelişip gelişmediğini kontrol edebilmek amacıyla ön test-son test olarak uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin puanlarına yönelik çözümlmeler ise SPSS 2020 veri analizi programı kullanılarak eşli gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddeler araştırmacı öğretmen tarafından puanlanarak elde edilen veriler çalışma grubunun gelişimini betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.7. Araştırma Sürecinde Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Guba ve Lincoln (1981; 1982), dört ana geleneksel kriteri, doğa bilimcinin eşit bir şekilde ilgilenmek gerçeklik, uygulanabilirlik, tarafsızlık, tutarlılık gibi rasyonalist terimlerin yerine geçmek amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik şeklinde natüralist paradigma içinde dört benzer terim önermişlerdir:

1. İnandırıcılık

İnandırıcılık ile ilgili olarak Guba, verileri güvenilirlik kaybına karşı korumak ve sürekli olarak test etmek için aşağıdakileri önermektedir:

1. *Uzun süreli etkileşim:* Araştırmacının neden olduğu çarpıtmaları önlemek, araştırmacı ve katılımcı grubun ön yargılarını ve algılarını ölçebilmek amacıyla uzun süreli bir etkileşim gerekmektedir. Çünkü kısa süreli bir zaman diliminde yapılacak olan gözlem grubun tam anlamıyla tanınmamasına ve geçerli sonuca ulaşamamasına neden olabilmektedir. Bu yüzden gözlem süresi, araştırmacının grup üyeleri tarafından yadırganmayacağı ve grup üyelerinin doğal ortamındaki gibi davranacağı bir zaman dilimini içermelidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, 2 hafta ön gözlem 9 hafta uygulama ve 1 hafta son gözlem olmak üzere 12 haftalık uzun bir süre boyunca sınıf ile çalışmış olup iş birlikçi ve etkileşim gerektiren etkinlikler aracılığıyla sınıf ile uzun bir süreç geçirmiştir.

2. *Sürekli gözlem:* Yaygın niteliklerin yanı sıra göze çarpan özellikler hakkında iyi bir şekilde bilgi sahibi olmak ve bunları anlamak önemli özellikleri ön plana çıkarıp ilgili olmayan davranışları elemek amacıyla bir durum veya ortamla genişletilmiş bir etkileşim ile temel ve karakteristik davranışları anlamak için sürekli gözlem yapılmalıdır (Guba ve Lincoln, 1981; 1982). Bu anlamda bu çalışmada 2 hafta ön gözlem 9 hafta uygulama ve 1 hafta son gözlem olmak üzere 12 haftalık uzun bir gözlem süresiyle katılımcıların davranışlarının uzun bir sürede gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğretmen gözlemlerini günlüğüne aktarmış ve uygulama sınıfının öğretmeninden zaman zaman gözlemlerini paylaşmasını isteyerek kendisi sınıfta olmadığı zamanlarda da sınıfın gözlemlenmesini devam ettirmiştir.

3. *Uzman incelemesi:* Üye kontrolleri süreci, verilerin ve yorumların çeşitli hedef kitle ve grupların üyeleriyle sürekli olarak test edildiği, güvenilirlik kriterinin özüne indiği için sorgulayıcıların yapabileceği en önemli eylemdir. Sorgulayıcılar hem bu tür kontrolleri yaptıklarını hem de üye geri bildirimleri sonucunda sorunun nasıl değiştirildiğini (ortaya çıktığını veya açıldığını) belgeleyebilmelidir (Guba, 1981, s.85). Bu amaç doğrultusunda uzman incelemesi için “Eylem Geçerlik Komitesi” 5 kere uygulama süreci içerisinde toplanmış elde edilen ifadeler rapora yansıtılmıştır. Böylelikle elde edilen verilerin bir başkası tarafından denetlenmesine ve objektif bir şekilde sürecin ilerlemesine katkı sağlamıştır.

Veri çeşitliliği/ Üçgenleme: Verilerin toplanması ve analiz edilmesinde farklı bakış açıları ve farklı deneyimleri ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli veri kaynakları kullanmak, verilerin yorumlanıp aralarındaki uyum kontrol edilerek çalışmanın daha kaliteli bir hale gelmesini sağlayabilir (Guba, 1981). Bu anlamda, “Veri Toplama Araçları” başlığı altında araştırmada kullanılan çeşitli veri toplama kaynakları belirtilmiştir.

5. Referans Yeterliliğinin Oluşturulması: Belgeler, filmler, video kasetler, ses kayıtları, resimler ve diğer "ham" veya hayattan kesit malzemeler çalışma sırasında toplanır ve analiz edilmeden arşivlenir; bu materyaller daha sonra araştırmacı veya diğerleri (özellikle bir denetçi) tarafından analiz edilen diğer verilerden yapılan yorumları test etmek için kullanılabilir (Guba ve Lincoln, 1982, s. 247). Bu anlamda araştırma sürecinde kullanılan belgeler, filmler, video kasetler, ses kayıtları, resimler ve diğer "ham" veya hayattan kesit malzemeler arşivlenerek saklanmaktadır. Böylelikle, araştırmada öğrencilerin kültüre duyarlı olarak göstermiş oldukları sosyal becerileri ile ilgili bir davranış için arşivlere bakılarak teyit edilebilir.

6. Katılımcı Teyidi: Bu araştırmada uygulama sınıfı öğretmeni ve öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler yazıya dökülerek ifadelerini doğrulamaları istenmiştir. Uygulama sınıfı öğretmeni ve öğrenci velileri uygulama süreci ve sonrasında yapılan tüm görüşmelerin dökümlerini teyit etmeleri amacıyla dokümanlar iletilmiş. İfadeleri üzerinde herhangi bir değişiklik talebinde bulunmadıklarını ve onay verdiklerini yazılı veya sözlü olarak beyan etmişlerdir. Onayın alınmasının ardından ilgili verilerin çözümlenmesine geçilmiştir.

2.Aktarılabilirlik

Guba (1981) bir çalışma sırasında araştırmada aktarılabilirliğe ilişkin teorik amaçlı örneklem, yoğun veri kullanımı ve ayrıntılı betimlemenin yapılmasını önermiştir:

- *Teorik amaçlı örnekleme:* Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem ile belirlenmiştir. Uygulamanın yapılacağı okul, öğretmen, sınıf ve öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın “Katılımcılar” bölümünde katılımcılara ve belirlenme ölçütlerine yönelik bilgiler yer almıştır.

- *Yoğun veri kullanımı:* Araştırmanın uygulama öncesi, sürecinde ve sonrasında çalışmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi amacıyla birçok farklı uygulama ve veri toplama aracından faydalanılmıştır.
- *Ayrıntılı Betimleme:* Araştırmada farklı bakış açısını ortaya koyabilmek için birçok veri kaynağı kullanıldığı için zengin ve yoğun betimlemeler yapılarak veriler raporlanmış. Bunun yanında raporlaştırma sürecinde doğrudan alıntılar ve çalışmayı destekleyici görseller kullanılarak veriler betimlenmiştir.

3. Güvenilirlik

Guba, güvenilirlik ile ilgili olarak üçgenleme, kademeli tekrarlama ve denetim izini gibi ölçütler önermiştir (Guba ve Lincoln 1982): Araştırmada Guba'nın güvenilirlik için önerdiği üçgenleme ve denetim izi ölçütleri kullanılmıştır. Üçgenleme ile ilişkin olarak veri toplama sürecinde çeşitli kaynaklar kullanılmış böylelikle farklı bakış açıları kullanılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bunun ile ilgili ayrıntılı bilgi "Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması" başlığı altında açıklanmıştır. Denetim izi ile ilişkin olarak araştırma verileri gözlem yapan öğretmen ve "Eylem Geçerlilik Komitesi" ile paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bunun yanında araştırmanın nitel verileri analiz edilirken Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirliliğin sağlanması için önermiş olduğu $[Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}]$ formülü kullanılmış ve uzman ile arasındaki uyum oranı, %85 olarak belirlenmiştir.

4. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik ile ilgili olarak, Guba üçgenleme ile bulgu ve sonuçlara odaklanan bir denetim izini önermiştir. Bunların yanında araştırmacının epistemolojik yapısını ortaya çıkarmaya çalışarak bağlam veya sorunla ilgili bilimsel varsayımlar, çalışmayı belirli bir şekilde formüle etmenin nedenleri, örtülü varsayımlar ve ön yargılar ortaya koymak için en uygun aracın sahada tutulan bir dönüşlü günlük olduğunu belirtmiştir (Guba ve Lincoln, 1982). Bu anlamda bu çalışmada üçgenleme ve denetim izine ile ilgili kısımlar yukarıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırmacının sahip olduğu felsefi varsayımları ve değerleri

“Araştırmacı” kısmında ele alınmış. Araştırmacı veri toplama sürecinde günlük tutarak ortaya daha nesnel ve objektif bir çalışma koymaya çalışmıştır.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde olduğu gibi araştırmanın planlama ve tasarlama sürecinde de ne gibi etik problemlerin ortaya çıkabileceği ve bu problemlerin nasıl ele alınacağını düşünülmesi gerekmektedir (Creswell, 2018). Araştırma tasarlanırken canlılar üzerinde ya da canlıların sürece dâhil olduğu araştırmalarda, araştırmacılar çeşitli yaptırımlar, etik ilkeler ve kurallar karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu anlamda etik konular araştırmacıları zaman zaman onları sınırlayarak araştırma sürecini de etkileyebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bundan dolayı insanlar ile yürütülen araştırmalarda araştırmacı birlikte çalıştığı insanlara yönelik davranışlarını ve bu davranışların insanlar üzerindeki etkilerini çok iyi bir şekilde belirlemeli ve belli kurallar çerçevesinde hayata geçirmelidir (Güler vd., 2015). Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada da araştırmacı bir takım etik önlemler almıştır. Araştırmacı, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izin alarak çalışmaya başlamıştır. İlgili izin belgesi tezin ekler bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın başında tüm katılımcılar çalışmanın amacı, uygulama süreci ve verilerin nasıl toplanacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin aileleri de süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilmesine dair onay yazısı imzalanmak üzere velilere verilmiş ve imzalanmıştır. Veli bilgilendirme ve onay form ekte sunulmuştur. Çalışmaya katılım konusunda gönüllülük esas alınmıştır. Gönüllü katılım gösteren katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması için isim kodları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen nitel ve nicel verilerin ayrıntılı olarak çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın amaçlarıyla paralel olacak şekilde sunulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular, yorumlanıp sunulurken uygulama sınıfının öğretmeninin görüşlerine, öğrencilerin görüşlerine, süreçte ortaya çıkan ürün örneklerine, gözlem verilerine, gözlemlerden yansımalara, okul sosyal davranış ölçeklerine, fotoğraflara ve araştırmacı günlüklerinden alıntılara yer verilmiştir.

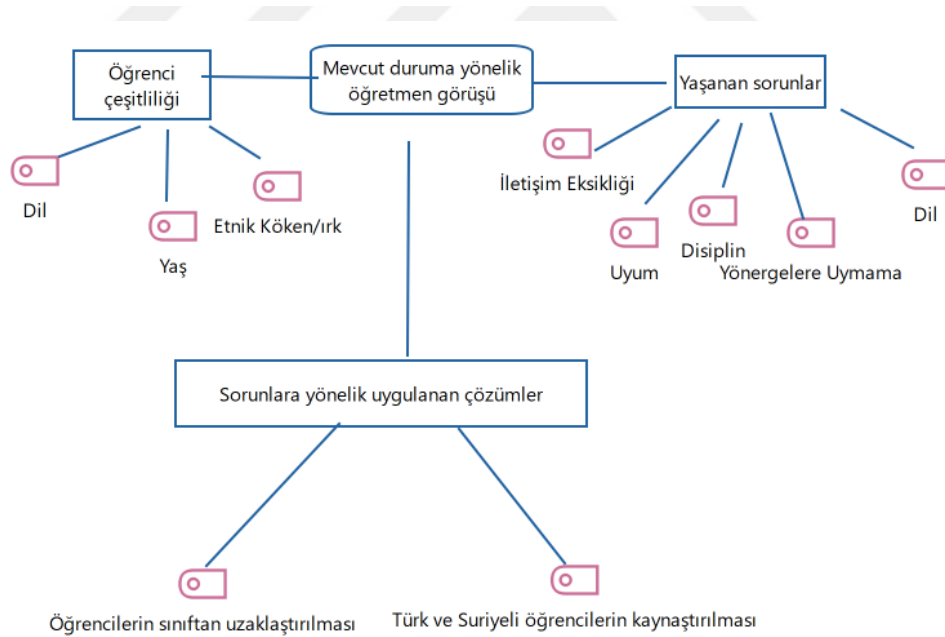
4.1. Kültürel Anlamda Farklı Özelliklere Sahip Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Sosyal Olarak Ne Gibi Sorunlar Yaşanmaktadır?

Bulguların ilk kısmını oluşturan bu başlık altında, araştırmanın uygulama süreci öncesinde gerçekleştirilen, problem odağının belirlenmesine ve uygulama sürecini destekleyici bazı bulgulara yer verilmiştir. Araştırmacı öğretmen süreci daha yakından deneyimlemek ve süreç içerisinde aktif bir şekilde yer alabilmek amacıyla çalışmayı kendi okulunda birinci sınıf şubeleri arasında gönüllü olarak çalışmasına destek veren öğretmenin sınıfında gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, uygulama öncesinde mevcut durumun tespit etmek sınıf kültürünü ve çevresini tanımak, öğrencileri tanımak ve onlarla olan ilişkilerini geliştirebilmek amacıyla ön gözlem yapmıştır. Ön gözlem haftası uygulama öncesi sınıftaki mevcut durumu göstermesi açısından önemli olduğundan dolayı araştırmacı sınıfı ve öğrencileri daha yakından tanımak problem durumunu tam anlamıyla ortaya koyabilmek amacıyla ön gözlem süreci iki hafta sürmüştür. Ön gözlem haftasında öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler toplanmış ve okul sosyal davranış ölçekleri bu iki haftanın sonunda uygulanmıştır. Araştırmacı öğretmen iki haftalık ön gözlem sürecinin ilk haftasında sadece sınıfı

gözlemlemiş ikinci haftasında ise gözlemci öğretmenin yerine günde bir ders saati olacak şekilde haftada 6 saat derse girmiş ve öğretmenin yapmış olduğu uygulamaları devam ettirerek öğrencileri gözlemlemiş ve onlarla birebir etkileşim kurmuştur. Bu uygulamalar sonunda gözlemlerinden, araştırmacı günlüğü ve veri toplama araçlarından elde ettiği verileri analiz ederek mevcut durumu ortaya koymuştur.

4.1.1. Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uygulama öncesi iki haftalık ön gözlem sürecinden sonra problem odağının belirlenmesi ve uygulama sürecini destekleyici bazı bulgulara ulaşabilmek amacıyla uygulama sınıfının öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrenci çeşitliliği, yaşanan sorunlar ve yaşanan sorunlara yönelik uygulanan çözümler olmak üzere 3 temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri

Şekil 12’de görüldüğü gibi, öğretmen sınıfınızda kültürel anlamda (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ırk/etnik köken, dil, din/mezhep gibi.) hangi özelliklere sahip öğrencileriniz var sorusuna cevap olarak; öğrenci çeşitliliğine yönelik görüşler kapsamında dil, ırk/etnik köken, yaş yanıtlarını vermiştir. Öğretmen, “Var, Suriyeli

göçmen öğrencilerim var. Yaş olarak küçük öğrencilerim var. Arapça ve Kürtçe kendi ana dillerinde konuşan öğrencilerim var.” diyerek sınıftaki öğrenci çeşitliliğini dile getirmiştir. Sınıfta kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak uyum, dil, yönergelere uymama, disiplin ve iletişim eksikliği gibi sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğretmen, *“Uyum sorunu yaşıyoruz. Kürt öğrencilerim ile ilgili herhangi bir sorun yaşamıyorum ama Suriyeli göçmen öğrenciler ile ilgili dil problemlerinden dolayı iletişim kuramıyoruz. Defter ve kitap çıkarttırıyoruz. Disiplin sorunları var.”* diyerek sınıfta yaşadığı sorunları dile getirmiştir. Sınıfta kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik olarak ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz sorusuna yönelik olarak öğrencilerin sınıftan uzaklaştırılması, Suriyeli göçmen öğrencilerin ve Türk öğrencilerin kaynaşmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yaptığını belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmen, *“Yaşı küçük olan ve dil problemi olan üç tane Suriyeli göçmen öğrencim vardı. Aileleri ile görüşerek seneye gelmeleri konusunda ikna ettim. Hatta onlara şöyle bir öneri sundum eğer ikinci dönemde sınıfta bir düzen oturursa o zaman onları geri çağırabilirim. Suriyeli göçmen öğrencilerim ve Türk öğrencilerimin birbirleriyle kaynaşmaları için yan yana oturtuyorum.”* diyerek sınıfta kültürel anlamda yaşanan sorunlara yönelik olarak uygulamış olduğu çözümleri belirtmiştir.

4.1.2. Mevcut Duruma Yönelik Değerlendirme

İki haftalık ön gözlem sürecinde 1/B sınıfından elde edilen bilgiler doğrultusunda sınıfta eğitim-öğretim sürecinin geleneksel oturma düzeniyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin birinci sınıf oldukları için ağlama, sınıftan kaçma, eve gitmek isteme, ebeveynlerinden ayrılmak istememe gibi davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Bu yüzden ağlayan ve sorun yaşayan öğrencilerin velileri öğrenciler eve gidene kadar sınıfta onlara eşlik etmek veya sınıf kapısının önünde beklemek durumunda kaldılar. Öğrencilerde izin isteme davranışı olmadığından dolayı sınıftan bir anda çıkıp gitme ve nereye diye sorulduğunda “Tuvalet” cevabı verildiği gözlemlendi. Çocuklar daha öncesinde mahallede tanışmış oldukları komşularının çocukları, anaokulunda tanışmış oldukları çocuklar ya da akrabaları ile birlikte oturuyorlardı. Yanlarına tanımadıkları bir arkadaş oturduğunda birbirlerini itme, koluna vurma, çekiştirme gibi durumlar yaşanıyordu. Böyle

durumlarda bana ve öğretmenlerine şikâyet ediyorlar ya da aynı şekilde arkadaşlarına karşılık veriyorlardı. Sürekli bir konuşma durumu mevcut belli bir süre içerisinde birini dinleme konusunda zorlanıyorlar. Böyle olunca sınıfta sürekli bir kargaşa oluyor. Uyarılara ve vermiş olduğumuz yönergeler uymak konusunda sorun yaşıyorlardı. Bu gözlemler sonucunda eylem planları düzenlenmiş ve ilk eylem planının uygulamasına geçilmiştir.

4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Öğrencilerin Sosyal Becerileri Nasıl Geliştirilebilir?

Bulguların bu kısmında “Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceriler nasıl geliştirilebilir?” sorusundan hareketle haftalık gerçekleştirilen uygulamalara, süreçte yaşanan güçlüklerle ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Eylem Planı 1 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla geliştirilen eylem planlarının ilk uygulaması, Hayat Bilgisi dersi “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanı birinci kazanımı olan “HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.” Eylem planı, 18.09.2023 tarihinde araştırmacı tarafından iş birliği ve etkileşimin artırılması amacıyla U oturma düzeninden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Dersin başında öğrencilere farklı dillerde selamlaşmaları içeren bir video izlettim. Sonrasında çocuklara izletmiş olduğum video ile ilgili sorular yönelttim. İzletmiş olduğum videoda Kürtçe selamlaşma eksikti onu da Kürtçe bilen öğrenciler ile birlikte biz ekledik. İngilizler nasıl selamlaşıyor, Hindistanlılar selamlaşırken nasıl davranıyorlar, Mısırlılar nasıl selamlaştı? Her sorudan sonra ben tekrar ettim ve gösterdim onlar da bana eşlik etti. Türkiye’deki insanlar nasıl selamlaşıyor diye bir soru yönelttim.

Aynur Ela: “*Selamun aleyküm.*” dedi.

Daha sonra arkadaşları da aynı şekilde söylemeye başladılar. Bunun üzerine Arapça bilen var mı, sizler nasıl selamlaşıyorsunuz, diye sordum. Cevap alamayınca Arapça bilen bir öğrenciden yardım alarak. Onların nasıl selamlaştıklarını ve selamlaşma

biçimlerini göstermesini istedim. Bugünkü dersimizde arkadaşlarımız ile tanışacağız ve birbirimizi tanıyacağız, dedim.

“Birinci sınıf oldukları için çemberi nasıl oluşturmaları gerektiğini bilmiyorlardı bu anlamda nerede duracaklarını ve ne yapmaları gerektiğini anlattım. Birbirlerini iterek yer kapmaya çalışıyorlardı. Tek tek ellerinden tutarak yerlerine yerleştirdim.”

(Araştırmacı günlüğü, 18.09. 2023)

1.Etkinlik: Öğrencilerden bir çember oluşturarak yan yana dizilmelerini istedim. Kürtçe ve Türkçe “Merhaba, benim adım Birgül.” diyerek bir öğrencinin elini sıktım ve “Senin adın ne?” diye sordum. Her öğrencinin bu etkinliği kendi dili ile yapabileceğini ayrıca el sıkma, elleri tokuşturma, sarılma ve öpme gibi selamlaşma biçimlerinden istediğini kullanabileceğini belirttim.

“Bugün uygulamanın ilk günüydü bu anlamda çocuklarda yönerge ve kurallara uyma konusunda çok sorun yaşadılar. Sürekli bir konuşma hali mevcuttu. Oluşturduğum çember sürekli dağılıyordu. Tanışma etkinliğinde sürekli herkes sıra arkadaşı ya da mahalleden komşusu ile tanışmaya yöneliyorlardı.”

(Araştırmacı günlüğü, 18.09.2023)



Görsel 1. Uygulamanın ilk dersinde gerçekleştirilen tanışma çemberi etkinliği

Bedirhan, Muhammed Musap’ın yanına giderek ellerini uzattı. “Merhaba, benim adım Bedirhan. Senin adın ne?” dedi.

Muhammed Musap, Bedirhan’ın elini sıktı ve kafalarını tokuşturdular.

Araştırmacı öğretmen: Bu selamlaşma biçimini nereden öğrendiniz?

Muhammed Musap ve Bedirhan “Babamızdan” diye cevap verdiler.

“Kendilerini tanıtma ve isimlerini söyleme konusunda sürekli örnek vermek ve teşvik etmek zorunda kaldım. Çünkü sohbeti başlatma ve kendilerini ifade etme konusunda çok zorlanıyorlardı. Utanıyorlardı ve seslerini yalnızca yanındakiler duyuyordu.”

(Araştırmacı günlüğü, 18.09.2023)



Görsel 2. Öğrenciler tanışma çemberinde selamlaşıyorlar

Öğrenciler, uygulamanın ilk günü olması ve birinci sınıf olmaları sebebiyle kurallar ve yönergeler konusunda çok zorlandılar. Sürekli bir konuşma hali mevcuttu. Oluşturduğum çember sürekli dağılıyordu. Tanışma etkinliği sırasında öğrenciler genellikle mahalleden komşuları ve daha öncesinde görmüş oldukları öğrenciler ile tanışmaya yöneldiler. Öğrencileri daha önce tanımadıkları arkadaşları ile tanışmaları ve kendi dillerinde bunu yapmaları için teşvik ettim sık sık sınıfta bulunan dillerden Arapça, Türkçe ve Kürtçe olacak şekilde selamlaşma biçimlerinden örnekler gösterdim.



Görsel 3. Tanışma çemberi etkinliğinde öğrenciler tanışıyor

İsra: Kürtçe “Merhebe, navemın İsra, navete çıye?” dedi.

Berivan: “Navemın Berivan.” dedi.

Grup kalabalık olduğu ve sıkılmaya başladıkları için ikinci derste tanışma etkinliğine devam etmek üzere öğrencileri yerlerine oturttum.

2. Etkinlik: Öğrencilerin birbirleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla öğrencilere iki tane ya da daha fazla ismi olup olmadıklarını sordum. İki veya daha fazla isimleri olanlara hangi isimle ile onlara hitap etmemizi istediklerini sordum.

Aynur Ela: “İki tane ismim var ikisinin de söylenmesini istiyorum.” dedi.

Hiranur: “Benim de iki tane ismim var bana da ikisini söyleyin.” dedi.

Erdoğan, Türkçe bilmeyen bir öğrenci olduğundan dolayı onunla Kürtçe konuşarak ona hangi ismi ile hitap edebileceğimizi sordum. Kendi ana dili olan Kürtçe konuşmama rağmen cevabı almak için çok uğraşmak zorunda kaldım. Çok uğraştıktan sonra sadece ismini söyleyebildi.

“Öğrenciler sürekli kendi aralarında konuşarak o an konuşan arkadaşlarını dinlemediler. Ben sık sık nasıl dinlemeleri gerektiğini anlatıp göstermek zorunda kaldım bu da uzun bir zamanımı aldı ve sık sık konuşmaların kesintiye uğramasına neden oldu. Çocukların zaten konuşmaya başlama konusunda çekingen olduğu düşünüldüğünde bu durum işimi daha da zorlaştırdı.”

(Araştırmacı günlüğü, 18.09.2023)

Muhammed, Türkçe bilmediği için kendi dili olan Arapça konuşarak kendini arkadaşlarına tanıttı.

Muhammed: “Asmi, Muhammed. Ma asmuk?”

Muhammed: “Muhammed” dedi.

“Sınıfta Kürtçe ve Arapça konuşulduğunda genelde bir utanma ve çekinme durumu oluyor. Kürtçe ve Arapça konuşan öğrencilerin sesleri duyulmayacak kadar az duyuluyor. Öğrenciler kendi aralarında gülüşmeye başlıyorlar. Yusuf ve Muhammed etkinliğe katılım göstermezken kendi dilleri olan Arapça konuşulduğunda dinlemeye başladılar ve Arapça bir arkadaşı selamlaşmaya geldiğinde cevap verdiler. Sonrasında daha az zorluk çıkardılar.”

(Araştırmacı günlüğü, 18.09.2023)



Görsel 4. Uygulamanın ikinci günü tanışma çemberi etkinliği

Bugün yapmış olduğumuz etkinliklerde neler yaptığımızı kısaca anlattım ve bugünün bir veya iki olayını vurgulayarak yarın için yapacağımız etkinliği anlattım. Öğrencilere “Bugün herkes evde ebeveynlerine ismini ona kimin verdiğini ve neden verdiğini sorsun, yarın sınıfta arkadaşlarınız ile paylaşacaksınız şeklinde bir ödev verdim. Ebeveynler iş birliği için WhatsApp grubundan bilgilendirdim. Öğrencilere

isimlerinin verilmiş hikâyelerini anlatmalarını istedim hatta çocukların unutmama ihtimallerine karşı bir not kâğıdına yazarak öğrenci ile göndermelerini istedim.

“Birinci eylem planının ikinci uygulamasını 19.09.2023 tarihinde uyguladım. Sınıf kalabalık olduğu ve öğrenciler sıkıldığı için tanışma etkinliğini önceki derste tamamlayamamıştık bundan dolayı bu derste tanışma etkinliğinde önceki derste tanışmayan öğrencilerin sınıfa kendilerini tanıtması ve onlar ile tanışması için yeniden çember oluşturdum. Bu kez çember olalım dediğimde önceki güne göre daha kolay çember oluşturdular.”

(Araştırmacı günlüğü, 19.09.2023)

Garam, kendisi gibi Türkçe bilmeyen ve Arapça bilen daha önce tanışmadığı Yusuf ile tanışması için teşvik ettim. Bunun üzerine kendi ana dilleri olan Arapça tanıştılar.

Garam: *“Asmi, Garam. Ma asmuk?” dedi.*

Yusuf: *“Yusuf” dedi.*

Öğrencilere isimlerini kimin verdiğini ve verilmiş hikâyelerini anlatmaları için çemberi dağıtarak öğrencilere yerlerine oturmalarını söyledim. Öğrencileri ve velileri daha önceden bilgilendirdiğim için çoğu hazırlıklı gelmişti.

Evin: *“Benim ismimi babam vermiş çünkü Kürtçede ‘aşk’ demek çok sevdiği için de bana bu ismi vermiş” dedi.*

Bedirhan, elinde bir not kâğıdı ile tahtaya çıktı. Annesi isminin anlamını ve verilmiş hikâyesini kâğıda yazıp öğrenci ile göndermiş ve hikâyeyi ona anlatmış. Öğrenci ismini babasının verdiğini dini olarak güzel olduğu için verdiğini söyledi. Elindeki kâğıdı o okuma yazma bilmediği için ben aldım ve sınıf ile eksik anlattığı kısımları paylaştım. Not kâğıdında babası bu ismin dinen uygun olması ve pek de yaygın olmamasından dolayı bu ismi verdiğini yazmıştı.



Görsel 5. *İsmimin verilmiş hikâyesi etkinliği*

“Öğrenciler dinleme konusunda çok sorun yaşıyorlardı ve kendi aralarında sürekli konuşuyorlardı bu yüzden onları sürekli uyarmak zorunda kaldım. Özellikle bir araya gelerek konuşan ve birbirlerine zarar veren çocukların yerlerini değiştirdim.

Sınıf ile birlikte dikkatleri toplamak ve suskunluğu sağlamak amacıyla yaptırdığım parmak oyununu oynatarak suskunluğu yeniden sağladım.”

(Araştırmacı günlüğü, 19.09.2023)



Görsel 6. İsmimin verilış hikâyesi etkinliği

Aysel: “Bana adımı babaannem vermiş çünkü kendi ismini vermek istemiş.” dedi.

Aynur Ela: “Benim adımı annem ve babam vermiş. Annem Ela ismini çok istiyormuş babam da kendi annesinin adı olan Aynur’ u isteyince benim adım Aynur Ela olmuş.” dedi.

“Birkaç öğrenci dışında kimse vedalaşmadı, sürekli kavga ediyorlardı ve konuşuyorlardı. Ben sürekli uyarmak zorunda kaldım. İsteksiz kaldılar ve sürekli dikkatleri dağılıyordu. Sınıf içerisinde gezinme ve çemberi terk etme gibi davranışlar gösteriyorlardı. Dikkatleri toparlamak ve etkinliğe devam etmek için parmak oyunu oynattım dikkatlerini toparlayamayınca etkinliği sonlandırdım.”

(Araştırmacı Günlüğü, 19.10.2023)

Uygulamanın üçüncü günü sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğrencilerin sıkılmaması için tanışma etkinliği ve isimlerini verilış hikâyesine devam ettik. İki gündür tanışmayanların tanışması için özen gösterdim. Çocuklar ilk güne göre daha kolay çember olsalar da hala çemberi bozma, çemberin dışına çıkma ve sıralara oturmaya devam etme gibi davranışlarına devam ettiler.



Görsel 7. Uygulamanın üçüncü günü tanışma çemberi etkinliği

“Öğrenciler genellikle daha önceden tanıdıkları öğrenciler ile tanışmak için yöneliyorlardı. Öğrencilerin kendi dillerinde selamlaşmaları için teşvik etsem de çekindiklerinden dolayı bilmiyoruz diyerek Türkçe konuşmayı tercih ediyorlardı.

Ben Kürtçe ve Arapça konuştuğunda ve arkadaşları da konuşunca diğer öğrencilerde de bir rahatlama başladı ve onlarda konuşmaya başladı. İsra ben Kürtçe selamlaşabilirim diyerek gönüllü oldu ve arkadaşı ile Kürtçe selamlaşarak ismini söyleyerek onun adını sordu.”

(Araştırmacı Günlüğü, 20.09.2023)

Onur, kendi ana dili olan Kürtçe ile Muhammed ile selamlaştı.

Onur: “Navemin Onur. Navete çiye?” dedi.

Muhammed, kendi ana dili olan Kürtçe ile karşılık verdi.

Muhammed: “Merhebe, Navemin Muhammed.” dedi. Tokalaşarak yerlerine geçtiler.



Görsel 8. Uygulamanın dördüncü gününde gerçekleştirilen tanışma etkinliği

Zeynep, selamlaşmak ve tanışmak üzere Ada’nın yanına gitti elini sıkı.

Zeynep: “Merhaba, benim adım Zeynep. Senin adın ne?” dedi.

Ada: “Ada” dedi.

“Öğrenciler tanışma etkinliği sona erince yerlerine oturmalarını söyledim ve herkesi yerlerine oturttum. Çocuklar yerlerine otururken sürekli konuşunca sınıf ile birlikte daha önce kararlaştırdığımız işareti yaparak sınıfın dikkatini toparlayarak sessiz olmalarını sağlamaya çalıştım.”

(Araştırmacı günlüğü, 21.09.2023)

Emre Can, ismini kimin verdiğini ve veriliş hikâyesini sınıf ile paylaşması için tahtaya çağırdım.

Emre Can: “İsmimi babam vermiş. Sülalede bu isme sahip biri yok ondan dolayı vermiş.” dedi.

Zeynep, çok büyük bir isteklilik ile tahtaya kalkarak adını ve adının veriliş hikâyesini anlatmak istedi. Tahtaya kalktığı anda ise “unuttum” diyerek bana sarıldı. Hatırlamaya çalışalım dedim. Hatırlamayınca hatırladığı zaman bizimle paylaşabileceğini söyleyerek yerine oturabileceğini söyledim.



Görsel 9. İsmimin veriliş hikâyesi etkinliği

Ada: “Ben ismimi çok sevdiğim için annem ve babam bana bu ismi vermiş.” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: Ama bu mümkün değil sen daha bebektin ismini kendin vermiş olamazsın.

“Bazı öğrencileri aileleri isimleri konusunda bilgilendirmemişti. Öncesinde çocuklara söylememe ve grupta bilgi vermeme rağmen iş birliği konusunda ilk uygulamada sorun yaşayınca 1/B sınıfının veli toplantısına katıldım. Veliler ile görüşerek ne yapmak istediğimden bahsettim. Bu konuda yardımlarına ihtiyacım olduğunu belirttim. Sonraki süreçte bana destek vereceklerini ifade ettiler.”

(Araştırmacı günlüğü, 21.09.2023)

Cemil: “Benim ismimi babam amcamı çok sevdiği için bana amcamın ismini vermiş” dedi.

Cuma: “Dedem bana kendi adını vermiş.” dedi.

“Çocuklar kendi aralarında konuşma davranışı gösterdikleri için onları sık sık uyarak arkadaşlarını nasıl dinleyeceklerini ve dinlemezlerse onları tanımayacaklarını anlatmak durumunda kaldım.”

(Araştırmacı günlüğü, 21.09.2023)

Abdullah: “Babam bana amcamın ismini vermiş.” dedi.

Muhammed Musap: “İsmimi babam vermiş ama neden verdiğini hatırlamıyorum.” dedi.

Elindeki not kâğıdını bana uzattı. Okuma bilmediği için sınıfa benim okumamı istedi. Notta ismini Musap Bin Umeyr’ den aldığı yazıyordu. Bunu sınıf ile paylaştım.

“Yusuf, Arapça ona adını ve adının hikâyesini sordum. Adını söyledi ama hikâyesini bilmediğini söyledi. Sınıf grubuna ödev olarak yazdığımı ve iki gündür sınıfta anne ve babanıza sorun dediğimi belirttim bunun üzerine bana söylemediler dedi. Annesi ve babası Türkçe bilmiyormuş.”

(Araştırmacı günlüğü, 21.09.2023)

Hiranur: “Nenemim ismini vermişler.” dedi.

Zeynep Gülsüm: “İsmimi ninem vermiş Kur’an-ı Kerimde geçiyormuş.” dedi.

Daha sonra vedalaşmak üzere çember oluşturduk. Yarının bir ön izlemesini verdim. Kimlerin ismini öğrendiklerini kimin isminin hikâyesi hoşunuza gitti diye sordum. Arapça, Kürtçe ve Türkçe olacak şekilde el sallayarak veda sözcükleri söyledik. Herkes kendi dilinde arkadaşlarına görüşürüz, iyi günler dedi.

Etkinlik 3: Öğrencilerin kendileri hakkında paylaşımda bulunmaları için kendilerini ve ailelerini anlatan birer resim çizmelerini istedim. Örneğin, annesi, babası, kardeşleri ve neleri sevdikleri gibi... Çocuklara nasıl bir resim yapmaları gerektiğini, neyi çizmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde anlattım ve yönergelerim doğrultusunda resimlerini çizmelerini istedim. Çocuklar resimlerini yapmaya başladılar. Sınıf içerisinde gezerek yönerge vermeye devam ettim.



Görsel 10. Uygulamanın 1. haftasına ait bazı öğrenci ürünleri

Öğrenciler vermiş olduğum yönergelere uymadılar. Birkaç öğrenci dışında diğer öğrenciler konudan bağımsız olarak kendi istedikleri çizimler yaptılar. Uyarılarıma rağmen konuya dikkatlerini çekemedim. Öğrencilerin çoğu resim çizmeye yoğunlaşamadı birkaç dakika çizim yapıp bıraktı.



Görsel 11. Uygulamanın birinci haftasındaki amaç dışı öğrenci ürünü

“Yusuf ders boyunca ağladı vermiş olduğum ailenin resmini çizme görevini yapmadı. Yanıma alarak arkadaşlarının yapmış olduğu etkinliklere beraber baktık. Bazı arkadaşlarının çalışmasını görünce sussa da ara ara ağlamalara devam etti. Sınıftaki diğer öğrenciler de bu arada Yusuf’un ağlaması ve resim çizmeye odaklanamadıkları için sürekli ayakta gezip dolaşmaya ve konuşmaya başladılar. Sınıfta genel olarak bir gürültü hâkimdi.”

(Araştırmacı günlüğü, 21.09.2023)

Grup Etkinliği: “Sar sar” şarkısı eşliğinde sınıfça parmak oyunları oynadık.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenciler vedalaşmak üzere çember oluşturarak şekilde yeniden yan yana dizilmelerini istedim ve çember oluşturmalarını istedim. Bu kez zorlanmadan çember oluşturdular. Hatta eskisi gibi itişme de yok denecek kadar az yaşandı. “Bugün en çok ne yaparken eğlendiniz.” şeklinde soru sordum ve öğrencilerden o günle ilgili beğendiği etkinliği paylaşmalarını istedim. Öğrenciler dairenin etrafında öğrencinin elini sıkarak ve el sallayarak kendi dillerinde Arapça, Türkçe ve Kürtçe olacak şekilde “Hoşça kal, güle güle” diyerek vedalaştılar. Gözlem formunu doldurdum. Eksik ve gösterilmeyen davranışların geliştirilmesi için bir sonraki eylem planında düzenlemeler yaptım.

4.2.2.Eylem Planı 2 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 2. haftasında “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanının ikinci kazanımı olan “HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.” kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 1. eylem planlarının uygulanması sırasında öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığı ve sıkıldıkları aynı zamanda uygulamalar konusunda isteksiz olduklarını gözlemledim. Bu anlamda ikinci eylem planlarını uygularken çalışma öncesi ve sırasında öğrencilerin dikkatlerini toparlamak, dinleme sürelerini arttırmak amacıyla parmak oyunları, kuklalar, şarkılar ve danslar ile süreci eğlenceli hale getirmeye çalıştım.

Bize arkadaşını anlat, diye sorarak sırasıyla bir öğrenci seçtim ve seçtiğim öğrencilerin başka bir öğrenci hakkında olumlu bir şeyler söylemelerini istedim. Örneğin; çok güzel resim yaptığı, çok tatlı konuştuğu, annesinin çok güzel yemek

yaptığı gibi... Öğrencilere, arkadaşlarımız ile ortak yönlerimizi ve farklılıklarımızın neler olduğunu öğreneceğiz dedim.

Emre Can hakkında olumlu düşünceler:

Evin: “Biz onun neler yaptığını görmüyoruz ki öğretmenim.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Nasıl yani teneffüslerde Emre Can ile hiç vakit geçirmiyor musunuz? Emre Can teneffüslerde senle kimse oynamıyor mu?

Öğrenciler: “Hayır” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Herkes bu hafta Emre Canı gözlemlesin. Bakalım Emre Can nasıl biri ve neler yapıyor.



Görsel 12. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen olumlu duyguları paylaşma etkinliği

Elif hakkında olumlu düşünceler:

Evin: “Elif, çok kibar biri ve her şeyini bizimle paylaşıyor. Bana beni sevdiğini söyledi.” dedi.

Melek: “O paylaşmayı çok seviyor.” dedi.

Fatma Zehra: “Elif çok güzel yazı yazıyor. Biz onun yanına oturunca bize yazılarını gösteriyor.” dedi.

Aysel: “Elif benimle böreğini paylaştı.” dedi.

Berivan hakkında olumlu düşünceler:

Musap: “O çok iyi biri.” dedi.

Aynur Ela: “O bizimle güzel güzel konuşuyor. Derslerde hiç konuşmaz ve dersi dinler.” dedi.

“Geçen hafta birbirimizi tanımuştuk. Bu hafta arkadaşımız hakkında olumlu bir şeyler söyleyerek iltifatlarda bulunmalarını istedim. Öncesinde nasıl dinlemeleri gerektiğini anlatıp konuşmak için ne yapmaları gerektiğinden bahsettim. Sınıfça ortak bir işaret belirleyerek bu işaret yapıldığında sessiz olunacağından bahsettim. Etkinlik sırasında her öğrencinin dâhil olmasına özen gösterdim ve onları gerekirse ellerinde tutarak sürece dâhil ettim. Yusuf ve Muhammed benim etkinliğe dâhil

etme konusunda zorlandığım iki öğrenciydi sırtlarında sırt çantası sürekli dolanıyorlardı. Sırt çantalarını indirdim ve arkadaşlarının arasına katılmaları için teşvik ettim. Etkinliğe katıldılar.”

(Araştırmacı günlüğü, 24.09.2023)



Görsel 13. *Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen olumlu duyguları paylaşma etkinliği*

İkra Nur hakkında olumlu düşünceler:

Musap: “İyi biri, kızlar ile konuşuyor.” dedi.

Fidan Nur: “Çok güzel konuşuyor.” dedi.

Berivan: “Çok beğeniyorum onu gözleri çok güzel.” dedi.

Ramazan hakkında olumlu düşünceler:

Muhammed Musa: “Onu görünce güzel bir his geliyor.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Neden peki?

Muhammed Musap: “Çünkü çok tatlı bana da çok güzel davranıyor.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ramazan’ı çok mu seviyorsun?

Muhammed Musap: “Evet” dedi.

Muhammed Ali: “Bana güzel davranıyor, eşyalarını benimle paylaşıyor.” dedi.

Uygulamanın ikinci günü dikkat toplamak ve etkinlik için onları hazır bir hale getirmek için şarkı açıp gösterilen hareketleri yapmalarını istedim. Garam kendiliğinden katıldı. Muhammed ve Yusuf da katıldı çantalarıyla çantalarını çıkartarak etkinliğe devam etmelerini söyledim ve çantaları çıkarttım. Etkinlik bittikten sonra sınıfça belirlemiş olduğum hareketi yapınca herkes yerine oturdu. Önceki gün olumlu özellikleri hakkında konuştuğumuz öğrencileri sayarak bugün kimin gelmek istediğini sordum ve parmak kaldırmalarını söyledim. Daha önce nasıl parmak kaldırma davranışını ve bunu nasıl yapmaları gerektiğini anlatıp göstermişim. Hatalı yapınca nasıl yapmamız gerek diye sordum bana anlatıp gösterdiler. Aralarından kurala uygun yapan bir öğrenci seçtim.

Bedirhan hakkında olumlu düşünceler:

Muhammed Musap: “O çok iyi biri onunla her şeyimi paylaşabiliyorum.” dedi.

Aynur Ela: “Çok iyi biri bizimle kibar konuşuyor.” dedi.

Cemil: “Eşyalarını paylaşıyor bizimle ve kibar konuşuyor.” dedi.

Emre Can: “Çok tatlı biri.” dedi.

Kudret İkra hakkında olumlu düşünceler:

Abdullah: “O benim kuzenim biz onunla evde top oynuyoruz hep.” dedi.

İsra: “Çok güzel resim yapıyor.” dedi.

“O sırada Yusuf ağlamaya başladı sırtına çantasını alıp gezinmeye başladı. Onu sakinleştirerek çantasını sırtından indirdim ve yerine oturttum. Yusuf sakinleşti ve Kudret İkra ile devam ettik bu sefer sınıfın dikkati dağıldı dikkatlerini toplamak için çalışma yaparken Yusuf yine ağlamaya başladı. Yusuf’u yanıma alıp etkinliği ona yaptırdım arkadaşların yaptırmaları için sakinleşti ve yaptı. Yerine oturttum oturmayınca Yusuf hakkında kim konuşmak ister diye sordum.”

(Araştırmacı günlüğü, 25.09.2023)

Yusuf hakkında olumlu düşünceler:

Evin: “Ona bakınca içim gidiyor çok yakışıklı.” dedi

Aysel: “Paylaşmayı seviyor, çok güzel biri.” dedi



Görsel 14. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen olumlu duyguları paylaşma etkinliği

Muhammed hakkında olumlu düşünceler:

Muhammed Ali: “İyi biri” dedi.

Onur: “Her şeyimi paylaşabiliyorum.” dedi.

Aynur Ela: “Teneffüste arkadaşı ile beraber oyun oynuyor.” dedi.

Muhammed: “Top oynamayı ve seksek oynamayı çok seviyorum.” dedi.

Fidan nur hakkında olumlu düşünceler:

İkra: “Benimle her şeyini paylaşıyor.” dedi.

İsra: “Güzel biri” dedi.

“Çocuklar kendi aralarında konuşmaya ve dinlememeye başlayınca araya parmak oyunu koyarak dikkatlerini yeniden toplamaya çalıştım.”

(Araştırmacı günlüğü, 24.09.2023)

2.Etkinlik: Sınıf çok kalabalık olduğu için sınıfın yarısını tahtaya çağırdım ve iki gruba böldüm. Onları karşılıklı dizdim ve ortalarına bir bant çektim. Etkinliği anlatarak nasıl yapacağımız hakkında örnek verdim.

- Gaziantep’te doğdum.
- Evde anneme mama diye sesleniyorum?
- En çok konuştuğum dil Türkçe?
- Annemden su isterken “av” diye istiyorum?
- Arapça biliyorum.
- Evde erkek / kız kardeşim var.
- Büyükanne ve büyükbabam benimle birlikte yaşıyor.
- Spor yapmayı seviyorum.
- Ben şarkı dinlemeyi/söylemeyi seviyorum.
- Yabancı arkadaşlarımla oyun oynamayı seviyorum.
- Birine yardım etmeyi sevmiyorum.
- Kahvaltımı sınıf arkadaşlarımdan herhangi biri ile paylaşıyorum.

İfadelerini okudum ve ifadeler kime uygun ise bandın üzerine gelmesini söyledim. Çocuklar için çalışma öncesinde bol bol örnekler sundum. Arapça konuşan öğrenciler için tercüme ettik. Bandın üzerine gelen öğrenciler daha sonra geri çekil komutum ile eski yerlerine gittiler.



Görsel 15. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen öne çık etkinliği

Çocuklar kendilerini ifade eden cümleyi okuduğumda bantın üzerinde yer kalabilmek için koşullar ve kendi aralarında güлüştüler. “Ben geldim, sen de mi geldin?” diyerek sohbet ettiler. Yüz yüze gelen öğrenciler el ele tutuşup sarıldılar.



Görsel 16. Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen öne çık etkinliği

Bandın üzerine gelen çocuklar birbirleri ile gülüşmeye ve konuşmaya başladı. Birbirlerini tanımaya ve iletişim kurmaya yönelik bu konuşma öğrencilerin sürekli konuşup birbirlerine bağırmaları ile devam edince süreci sonlandırdım.

“İkinci eylem planının ikinci uygulamasını 3. ders saatinde gerçekleştirdik. Çünkü uygulamalar esnasında yaşanan sıkıntıları gidermek için uygulama öncesinde öğrencileri çocuklar ile grup etkinliğinde çocukların istediği hareketli dans şarkısını açtım. Hepsi gayet uyumlu ve aktif bir şekilde eşlik ederek dans etti. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için sınıfta yeterli alan olmadığı için sıkıştıkları halde kimse kimseyi itmedi. Yusuf ve Muhammed sırtlarında çanta ile dolaşıyorlardı. Sırt çantalarını indirerek etkinliğe kattım. Yusuf ara sıra ağlasa da etkinliğe katıldı.”

(Araştırmacı günlüğü, 25.09.2023)

Yere bir bant yapıştırdım sınıfın dün gelmeyen diğer yarısını tahtaya çağırdım iki gruba ayırdım ve onlara ifadeler okuyarak banta gelmelerini söyledim.

“Yusuf bu süre zarfında ağladığı için elinden tuttum ve yanımda gezdirdim. Sustu ve sakinleşti. Yusuf’un ara ara ağlama seansları ile etkinliği bitirdik. Yusuf bana resim getirdi ve parmak oyunu eşliğinde ders bitti.”

(Araştırmacı günlüğü, 25.09.2023)

3.Etkinlik: Sınıfın bir ucuna gülen bir ucuna da üzgün surat emoji'si astım. Ve söylediğim ifadelerden katıldıklarına gülen surat katılmadıklarına üzgün surat tarafına geçmelerini istedim. Oraya geçtiklerinde bu konu üzerine konuşmaları gerektiğini örnekler ile anlattım. Sınıf kalabalık olduğu için sınıfın yarısını tahtaya çağırdım ve ortada toplayarak daha sonra çizgi film sevenler gülen yüze sevmeyenler üzgün surata geçsin, dedim. Katılıyorum kısmına geçenlere hangi çizgi filmleri sevdiklerini sordum. Aynı çizgi filmi sevenlere bak o da seviyor. Onun da en sevdiği çizgi filmmiş, dedim. Ben annemin evde yaptığı yemekleri daha çok seviyorum, ifadesini söyledim. Daha sonra gülen surat tarafına gelenlere en sevdikleri anne yemeğini sordum. Bazı öğrenciler dinleme konusunda sorun

çıkarak arkadaşlarına zarar verdiği için etkinliği sürdüremedik. Dikkatlerini toplamak amacıyla onlara parmak oyunu yaptırdım. Dikkatlerini topladıktan sonra grubun kalan kısmını da çağırdım ve bütün sınıfı dâhil ettim.

Masalları çok severim ifadesini okudum. Katılanlar gülen yüz katılmayanlar üzgün surata gitti. Üzgün surat kısmına gidenlere neden masal sevmediklerini sormaları istedim, katılanlara neden sevmiyorsunuz dediler. Onlar da çok sıkıcı dediler. Sevenler neden sevdiklerini ve hangi masalları sevdiklerini belirttiler. Sınıfta konuşma ve dinlememe davranışı bitmeyince etkinliği sonlandırmak zorunda kaldım.

“Uygulamanın dördüncü gününde etkinlik öncesi öğrencilerin dikkatini toparlayabilmek amacıyla şarkı eşliğinde oyun oynadık. Muhammed, Garam’a vurduğu için öncesinde Garam ağladığından dolayı etkinliğe dâhil olmadı onu yanıma aldım ve etkinliğe dâhil ettim. Muhammed ise hiç zorluk çıkarmadan bu sefer kendiliğinden katıldı. Dün yapmış olduğumuz çalışmaya devam edeceğimizi belirttim ve kuralları ve ne yapmaları gerektiğini anlattım.”

(Araştırmacı günlüğü, 27.09.2023)

Dün etkinliği yaptırırken çocuklar dinlemediği için bugün kukladan yararlanarak etkinliğe başladım. Kuklayı konuşturarak ben sizi daha da yakından tanımak istiyorum, bu yüzden sizinle bir oyun oynayacağız şimdi benimle oynar mısınız diye sordum.

Çocuklar: *“Evet” diye bağıldılar.*

Sonrasında kukla konuşuyormuş gibi yaparak ifadelerimi söyledim. Ben hayvanları çok severim. Katılanlar gülen surat katılmayanlar üzgün surat ifadelerine gittiler. Gittikleri köşelerde hayvanları seviyorum ifadelerine katılmayanlara sormalarını istedim neden diye.

Ada: *“Çünkü biz onlardan korkuyoruz.” dedi.*

Sevenlere peki onlara hayvanların ne kadar tatlı olduğunu anlatalım mı korkmamaları için diye sordum. Evet, dediler ve hangi hayvanları sevdiklerini ve besledikleri bir hayvan olup olmadığını onlara verdikleri isimleri paylaştılar.

Birkan: *“Ben bir köpek besliyorum ismi yok ama onu kaybettim.” dedi.*

Muhammed Musap: *“Benim bir kedim var adı da Muhammed Musap.”*

Araştırmacı öğretmen: *Ona kendi adını mı verdin?*

Muhammed Musap: *“Evet” dedi.*

Sınıf dağıldığı ve etkinliği yapamadığım için dedemin bahçesi oyununu oynattım sessizliği sağladıktan sonra tekrar etkinliği yapmak için bir grup öğrenciyi ortaya çağırdım.

Muhammed Ali: “Tavuk besliyorum adı da Çilo.” dedi.

Cuma: “Köpeğim var adı da Paşa.” dedi.

Abdullah: “Dedemlerde köpek var iki tane isimleri de Şila.” dedi.

Annemin yaptığı yemekleri çok severim ifadesini okudum katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde ayrılımlarını istedim.

Katılmıyorum ifadesinin olduğu yere giden öğrenciler anne yemeklerini sevdiklerini ancak pizza, hamburger gibi yiyecekleri daha çok sevdiklerini belirttiler.

“Öğrenciler sürekli kendi aralarında konuştuğu ve dinlemedikleri için sınıf içerisinde oluşan gürültü konuşan öğrencileri duymamızı engelleyince etkinliğe daha fazla devam ettiremedim.”

(Araştırmacı günlüğü, 27.09.2023)

Uygulamanın son etkinliği sorun yaşadığımız için öğrencileri bahçeye çıkararak oyunlaştırmayı denedim. Öncesinde hem dikkatlerini toparlamak hem de öğrencilerin kimi seçeceklerini belirlemek için yağ satarım oyununu oynattım.



Görsel 17. Uygulamanın üçüncü haftasında gerçekleştirilen “Yağ satarım, bal satarım” oyunu

“Gruplaşma oluşmaya başlamıştı. Çocuklar yakın arkadaşlarına atıyorlardı mendili ama dinamik tamamen aynı değildi. Genel anlamda ilk haftalarda komşu çocukları ve akrabalar ile kurulan arkadaşlıkların yerini bir de sonrasında kurulan arkadaşlıklar oluşturmaya başlamış. Tercih ettikleri öğrenciler farklılaşmıştı.”

(Araştırmacı günlüğü, 02.10.2023)



Görsel 18. *Katılıyorum-Katılmıyorum etkinliği*

Sonrasında bahçenin bir ucuna kırmızı bir ucuna beyaz dubalar yerleştirerek ifadeleri okudum ve katıldıkları ifade için beyaz katılmadıkları ifade için kırmızı dubaya doğru koşmalarını söyledim. Daha öncesinde neden orada oldukları ve o konuyla ilgili konuşmalarını bu kez istemedim. Sadece arkadaşları ile ortak ve farklı yönleri olabileceğine yönelik farkındalık oluşturmak için kullandım. Sonraki eylem planlarında kendileriyle ilgili detaylı konuşmalarını sağlamak için eylem planlarını düzenledim.

4.2.3. Eylem Planı 3 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 3. haftasında “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanının on birinci kazanımı olan “HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.” kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, sınıf kuralları ile ilgili sorun yaşadıklarından dolayı etkinliklerin uygulanması güçleştiği için 3. ve 4. eylem planının sıralamasını değiştirdim. 4. Eylem planını 03.10.2023 tarihinde U sıra düzeninde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı öğretmen: *Japonya diye bir yer duydunuz mu?*

Cemil: *“Babam hep onların filmlerini açıyor.” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *Peki, sizinle bugün farklı okul ve sınıf kurallarını konuşacağız. Japonya’da olan kurallara bakalım. Öğrencilere görselleri ile birlikte Japon kurallarını tek tek anlatmaya başladım. Japonya’da öğrenciler okula geldiği zaman öğretmenlerine selam vermek zorundalardır diye belirttim. Nasıl ki sabah okula geldiğimizde sizler bana ve birbirinize selam veriyorsanız onlar da*

selamlaşmadan güne başlamıyormuş. Japon okullarında genellikle kantin yokmuş. Bizim okulumuzda kantin var mı?

Öğrenciler: “Evet” diye bağıldılar.

Bedirhan, eliyle kantini işaret etti.

Araştırmacı öğretmen: Japon okullarında yemekleri okul veriyor ya da öğrenciler evden götürüyor ama bazı yerlerde bu da yasak ve sütün beslenmede çok önemliymiş. Temizliği öğrenciler yapıyormuş bunun için bir görevlileri yok. Okula terlik ile giriliyor ve ayakkabı giymek yasakmış.

Bedirhan: “Öğretmenim biz de anaokulunda öyle yapıyorduk.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, demek ki benziyormuş. Kılık kıyafetin düzenli ve temiz olması gerekiyor aynı zamanda okula zamanında gelmeleri gerekiyor. Peki, burada olduğu gibi neden kurallar var, kurallar gerekli mi, kurallar olmasa ne olurdu?

Birkan: “Arabalar hep birbiri ile çarpışır.” dedi.

Bedirhan: “Arabalar kırmızı ışıktaki durur biz geçeriz.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, trafikte kurallara uymazsak zarar görebiliriz.

Aynur Ela: “Kurallar olmasa kimse öğretmeni dinlemez.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki, evde kurallarınız var mı?

Muhammed Musap: “Evi dağıtmamalıyız, toplamalıyız.” dedi.

Abdullah: “Bisiklete bindiğimizde arabalar gelirse duracağız.” dedi.

Mustafa: “Evi dağıtmıyoruz.” dedi.

Bedirhan: “Sessizce yerimize oturuyoruz.” dedi.

Birkan: “Çok ses çıkarma komşular rahatsız olmasın.” dedi.

Ada: “Oyuncakları dağıtma.” dedi.

Zeynep Gülsüm: “Misafirler geldiğinde uslu dur.” dedi.

Sonrasında söylemiş oldukları bütün kuralları topladım ve bunları onlara tek tek anlattım.

Araştırmacı öğretmen: Peki, kurallar gerekli mi?

Elif: “Ortamda sessizlik olmaz.” dedi.

Zeynep: “Başımıza kötü şeyler gelebilir ve rezil olabiliriz.” dedi.

Ada: “Öğretmeni dinlemezsek güzel bir sınıf olmayız.” dedi.

Birkan: “Hızlı koşarsak birbirimize çarpabiliriz.” dedi.

Bedirhan: “Halamın kızı halam uyurken kardeşini alıp parka gitmiş bizde kayboldu sanıp onu dışarıda aradık. Annesine söylemeden izin almadan gitmiş.”

Araştırmacı öğretmen: *İzin almalıydı değil mi?*

Bedirhan: *“Evet” dedi.*

Sınıf içerisinde birbirimize karşı saygılı olmak ve zarar vermemek için kurallar gerekli kurallar olmazsa zarar görebiliriz. Bundan dolayı sınıf kurallarımızı birlikte belirleyerek kendimiz için ortak bir kültür oluşturacağız dedim.

1.Etkinlik: Öğrencilere, sınıf kurallarının olduğu görseller dağıttım ve görsellerde ne anlatıldığını söylemelerini istedim. Oradaki çocuklar ne yapıyor görselde neler görüyorsun? Şeklinde sorular sordum.

İlk görselde çöpleri çöp kutusun atan bir öğrenci vardı. Buradaki öğrenci ne yapıyor diye sordum.

Öğrenciler: *“Çöp atıyor.” dediler.*

Araştırmacı öğretmen: *Peki, biz bununla ilgili nasıl bir kural oluşturabiliriz?*

Öğrenciler: *“Dünyayı kurtarmak” dediler.*

Araştırmacı öğretmen: *Peki, görseldeki çocuk dünyayı mı kurtarıyor?*

Öğrenciler: *“Evet” dediler.*

Cuma: *“Sınıfımızı temiz tutmazsak kötü kokar. Hasta oluruz, kimse sınıfımıza gelmez” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *O zaman ne diyelim sınıfımızı temiz tutmalıyız diyelim mi?*

Öğrenciler: *“Evet” dediler.*

Çocuklar, vermiş olduğum görseller üzerine tek tek düşünüp ne olduğunu konuştular. Daha sonra birbirlerinin fikirlerini dinlediler. Birlikte görselleri tartıştıktan sonra sınıfımızın kurallarını oluşturmak için görselleri kurallara uyarladık. Öğrenciler konuşup bağırdığı için onları yanıma çağırdım ve bir etkinlik yapalım dedim. Dört kişiyi sağıma dört kişiyi soluma aldım. Ortalarına da dört kişi yerleştirdim. Bir gruba kelime verdim karşıdaki gruba bunu anlatmalarını istedim. Ortadaki gruba ise ses çok armalarını istedim. Etkinlik sırasında ses olursa duyamayacaklarını ve anlayamayacaklarını görmeleri için. Duyamadıklarını söylediler ben de gürültüden dolayı böyle olduğunu o zaman sınıfta böyle şeyler yaşanmaması için kendi aramızda konuşmamalıyız dedim.

“Bedirhan, arkadaşının ona zarar verdiğini anlattı. Ben de kural olmasa birbirinize zarar verebilirsiniz dedim.”

(Araştırmacı Günlüğü, 03.10.2023)

Birkan: *“Kural olmazsa okulumuz pis olur ve kimse gelmez.” dedi.*

Ada: “Okulumuz kirli olur.” dedi.

Aynur Ela: “Kural olmazsa öğretmen bizi sevmez.” dedi.

Muhammed: “Derslerimizi dinleyemeyiz herkes konuşur.” dedi.

Buğlem Azra: “Herkes ayağa kalkarsa olmaz.” dedi

Zeynep Gülsüm: “Yerlere çöp atarsak her taraf pis olur.” dedi.

Daha sonra konuştuklarımızı toparlayarak yarın sınıfımız için kural oluşturacağız bunun için herkes evde bir tane kural düşünsün dedim. Sonrasında kurallar için pano hazırlayacağımız ve kuralları kabul ettiğimize dair parmak boyası kullanarak söz vereceğiz dedim ve dersi sonlandırdım. Velileri WhatsApp grubundan bilgilendirdim ve çocuklara kural için hatırlatma yapmalarını istedim. Uygulamanın ikinci gününde öğrencilere dün sınıf kuralları oluşturmak için herkesin bir kural düşünüp gelmesini istemiştım. Öncesinde bir parmak oyunu ile dikkatlerini toplamaya çalışarak dün ne yaptığımızı ve vermiş olduğum ödevleri hatırlattım. Kimler dün akşam sınıfımız için kural düşündü diye sordum ve parmak kaldırarak bizimle paylaşmalarını istedim. Öğrenciler parmak kaldırdı parmak kaldırmadan konuşan öğrenciler olduğunda uyardığım zaman hemen parmak kaldırdılar. Kurallara uyan öğrencilere tek tek söz hakkı verdim. Uymayanlar da bunu görünce parmak kaldırdılar.

Aynur Ela: “Öğretmenden izin almadan ayağa kalkmamalıyız.” dedi.

Zeynep Gülsüm: “İzinsiz ayağa kalkmamalıyız ve ben dememeliyiz.” dedi.

Ahmed: “Ayağa kalkmak yok.” dedi.

Aysel: “Çöpleri yerlere değil çöp kutusuna atmamız.” dedi.

Buğlem Azra: “Yerlere çöp atmıyoruz.” dedi.

Evin: “Masaların üzerine çıkmıyoruz.” dedi.

Birkan: “Öğretmen geldiğinde yerimize oturuyoruz.” dedi.

Cemil: “Çantaları yerlere atmamalıyız.” dedi.

Onur: “Öğretmenin sözünü dinleyeceğiz ne söylerse yapacağız.” dedi.

Cuma: “Yerlere çöp atmamalıyız.” dedi.

Musap: “Kimseyi dövmüyoruz ve karışmıyoruz.” dedi.

Abdullah: “Arkadaşlarımıza küfür etmeyeceğiz.” dedi.

Elif: “Yerlere çöp atmak yok.” dedi.

Ada: “Yerlere çöp atmamalıyız sınıfımızı temiz tutmalıyız.” dedi.

Gülfidan: “Öğretmenin dediklerini yapmalıyız.” dedi.

Fidan Nur: “Yerlere su döküldüğünde temizlemeliyiz.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki, kim temizleyecek kimi çağırıyoruz, ablayı değil mi?

Öğrenciler: “Evet” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Japonya’ da sınıfı kimler temizliyordu hatırlıyor musunuz?

Hep birlikte “Çocuklar” dediler.

Bedirhan: “Arkadaşımızdan izin istemeliyiz eşyasını kullanmak için.” dedi.

İsra: “Yerlere çöp atmıyoruz.” dedi.

Muhammed Musap: “Öğretmenden izin almadan tuvalete gidersek olmaz.” dedi.

Evin: “Öğretmenim ama herkes aynı kuralları söylüyor.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ama genelde sınıf kuralları zaten çok farklı olmuyor. Bunun üzerine Evin, gülümsedi.

Muhammed: “Kural olmazsa herkes konuşur dersi dinleyemeyiz.” dedi.

Emre Can: “Öğretmen ders anlatırken başka bir şeyle uğraşmıyoruz.” dedi.

Ramazan: “Yerlere çöp atmamalıyız.” dedi.

Cuma: “Yerlere çöp atmamalıyız.” dedi.

Birkaç öğrenci dışında bütün öğrenciler hazırlıklı gelmişlerdi. Ne yapacaklarına karar vererek düşünmüşler ve aileleri ile görüşerek bilgi toplayarak sınıfımız için kural belirlemişlerdi. Öğrenciler parmak kaldırıp söz hakkı istedikten sonra fikirlerini paylaşıp sınıf kurallarını oluşturmak için birer kural söylediler.

“Çocuklar biraz sıkıldıkları için konuşmaya başladılar dikkatlerini toparlamak ve sessizliği sağlamak için ‘Atlar ve Filler’ parmak oyununu oynattım. Böylelikle sessizliği sağlayarak çocukların dikkatini topladım.”

(Araştırmacı günlüğü, 04.10.2023)

Söylemiş oldukları kuralları sentezleyerek birlikte sınıf panosuna asacağımız kuralları tekrar ettik.



Görsel 19. Sınıf olarak belirlemiş olduğumuz kurallarımız

“Sınıf panosuna görselleri astıktan sonra kuralları kabul ettiğimize dair parmak boyası ile parmak baskısı yaptık. Çocukları yanıma sıra ile çağırdım ismini

söylediğim öğrenci geldi. Öğrenciler arkadaşlarının bitirmesini ve isimlerini söylememi beklediler. Bu süreçte sessizce beklediler.”

(Araştırmacı günlüğü, 04.10.2023)



Görsel 20. Sınıf kurallarını kabul ettiğimize dair parmak boyası etkinliği

4.2.4. Eylem Planı 4 Yönelik Bulgular

Uygulamanın 4. haftasında “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanının altıncı kazanımı olan “HB.1.1.6. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.” kazanımına yönelik uygulamalar klasik sıra düzeni ile gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Öncesi: Tak tak çal kapıyı bak pencereden çevir mandalı gir içeri çek bir sandalye otur şöyle nasılsın I/B?

Öğrenciler: “İyiyiz” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Peki, kim bize Arapça merhaba, nasılsın diyecek?

Öğrenciler: Hep birlikte “Selamun aleyküm” dediler. Selamun aleyküm dedikten sonra ne diyorduk?

Öğrenciler: “Aleyküm selam.”

Araştırmacı öğretmen: Kürtçe nasıl selamlaşıyorduk?

Öğrenciler: Kürtçe “Nasılsın, iyi misin” diye sordular.

Araştırmacı öğretmen: Kürtçe “İyiyim, teşekkür ederim. Siz nasılsınız?”

Öğrenciler: Kürtçe “Biz de iyiyiz, teşekkür ederiz.” Dediler.

“Birinci ve ikinci eylem planları uygulanırken çocuklar Kürtçe ve Arapça konuşmaya çekiniyorlar. Kendi dilleri ile arkadaşlarına karşılık vermek istemiyorlardı. Arapça ve Kürtçe konuştuklarında genellikle kısık sesle konuşuyorlar ve diğer öğrenciler aralarında gülüşüyorlardı. Bugün uygulama öncesi Arapça, Kürtçe ve Türkçe selamlaşma esnasında gülüşmelerin yerini bağırma almıştı. Yüksek sesle bana cevap veriyorlardı.”

(Araştırmacı günlüğü, 09.10.2023)

Türk bayrağının görselini gösterdim ve ne olduğunu sordum.

Hira Nur: “Türk bayrağı” dedi.

Onur: “Türkiye’nin bayrağı” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Başka ülkelerde de bu bayraktan var mı?

Emre Can: “Başka ülkelerde var.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki, bunun aynısı mı?

Emrecan: “Evet” dedi.

“İstiklal Marşı’nı dinlettim. Öğrenciler bildikleri kısma eşlik ettiler. Aynur Ela, İstiklal Marşı okunurken ayağa kalkıp saygı duruşunda bulundu.”

(Araştırmacı günlüğü, 09.10.2023)

Araştırmacı öğretmen: Dinlediğiniz şey neydi?

Bedirhan: “Türk bayrağının şarkısı” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ona “İstiklal Marşı diyoruz”. Az önce gösterdiğim görselde Türk bayrağı vardı işte bu da İstiklal Marşı. Bu dersimizde başta Türkiye’de olmak üzere Suriye, İran, Irak ve Afganistan gibi ülkelerin bayraklarını göreceğiz ve marşlarını dinleyeceğiz. Bayrak töreninde nasıl davranmamız gerektiğini öğreneceğiz. Peki, başka ülkelerin Bayrağı ve Marşı var mı?

Cuma: “Evet var.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki, aynı bizimki gibi mi?

Cuma: “Evet” dedi

Birkan: “Hayır aynı değil” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki nasıl?

Birkan: “Yıldızlı mavi ve beyaz” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Hangi ülkenin peki biliyor musun?

Birkan: “Japonya” dedi.

Onur: “Öğretmenim parkın yanında var” dedi.

Emrecan: “Var, öğretmenim” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki nerde?

Emre Can: “Askeriyenin yanında” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Başka ülkelerde Türk bayrağı ve İstiklal Marşı var mı?

Abdullah: “İstanbul’ da var” dedi.

Araştırmacı öğretmen: İstanbul Türkiye’ de değil mi zaten?

Abdullah: “Evet” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Suriye bayrağını göstererek bu bayrağı bilen var mı?

Mustafa: “Suriye” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Suriye’nin marşı var mı?

Öğrenciler: “Evet” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Türk bayrağına benziyor mu?

Öğrenciler: “Hayır” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Benzeyen noktaları var mı?

Öğrenciler: Kırmızı beyaz var.

Araştırmacı öğretmen: Yıldız da var değil mi?

Öğrenciler: “Evet” dediler.

“Suriye’nin marşını dinlettim. Bilenler eşlik edebilirler anlamını bilenler de bize ne anlattığını anlatabilirler. Aynur Ela yine ayakta saygı duruşunda dinledi.”

(Araştırmacı günlüğü, 09.10.2023)

Araştırmacı öğretmen: Ne anlatıldığını anlayan var mı?

Aynur Ela: “Şarkı” dedi.

“Suriye ile ilgili konuştuğum sırada çocuklar ‘Suri’ diyerek Suriyeli arkadaşlarını göstererek kendi aralarında gülüşmeye başladılar. Ne olduğunu sorduğumda “Suriyeli demek istiyoruz” dediler. O zaman neden Suriye demiyorsunuz, yapmış olduğunuz şey arkadaşlarınızı üzebilir ayrıca bu sınıf içerisinde hepimiz aynıyız. Bir daha bu şekilde arkadaşlarınızla alay ederek kendi aranızda gülüştüğünüzü görmek istemiyorum, dedim.”

(Araştırmacı günlüğü, 09.10.2023)

Araştırmacı öğretmen: Hayır bu Suriye’nin marşı nasıl ki Türkiye’nin İstiklal Marşı varsa Suriye’nin de marşı var.

Marşta ne anlattığından kısaca bahsettim. Daha sonra İran’ın bayrağını gösterdim ve bu hangi ülkenin diye sordum.

Aynur Ela: “Amerika” dedi.

Ceren: “Afrika” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Benim söylememi ister misiniz?

Öğrenciler: “Evet” dediler.

Bizim komşumuz, İran. Bakın Türk bayrağında olduğu gibi kırmızı ve beyaz var. Daha sonra İran’ın Marşını dinlettim. Ne anlattığından kısaca bahsettiğim. Aynur Ela yine ayakta saygı duruşunda dinledi. Başka bir ülkenin bayrağını gösterdim ve bu

ülkenin neresi olduğunu sordum. Bayrağın renginin bizim ülkenin bayrağına benzeyen renklerin olup olmadığını sordum.

Ceren: “Kırmızı benziyor” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, kırmızı ve beyaz var bunda yeşil farklı değil mi? Peki, bu ülkenin adını biliyor musun?

Evet, hayır ve Afrika sesleri geldi. Afganistan olduğunu belirttim ve marşını dinlettim. Bu sefer Aynur ela ile birlikte Birkan da ayağa kalktı. Azerbaycan bayrağını gösterdim. Birkan, parmak kaldırarak “Bu Türkiye’nin aynısı.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Benziyor değil mi?

Berivan: “Benziyor öğretmenim.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Neresi benziyor?

Berivan: “Ortası” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki bizim yıldızımız böyle mi?

Öğrenciler: “Hayır” dediler.

Bizim yıldızımızı gösterdim ve farkı gösterdim. Bir de marşını dinleyelim mi dedim. O da kesin benziyordur dediler. Ülkenin adının Azerbaycan olduğunu söyledim ve daha önce duyan var mı dedim.

Cemil: “Annem bana bir video açmıştı oradaki çocuk Azerbaycanlıydı.” dedi.

Daha sonra Azerbaycan ile ülkemizin kardeş olduğunu ve birbirlerini çok sevdiklerini belirttim ve marşını dinlettim.

Araştırmacı öğretmen: Diğer marşlara göre bunu biraz daha anladınız değil mi dedim.

Öğrenciler: “Evet” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Çünkü Türkçe ve bizim Türkçemize benziyor ondan dolayı anladınız.

İran Bayrağı gösterince Aynur, “Suriye” diye bağırdı.

Araştırmacı öğretmen: Hayır bu Suriye bayrağı değil benziyor mu ona?

Öğrenciler: “Evet” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Bu Irak bayrağı ve üzerinde Allahu Ekber yazıyor. Suriye bayrağında yıldız vardı bunda ise Arapça Allahu Ekber yazısı var.

Aynur Ela: “Allahu Ekber var.” dedi.

Daha sonra marşlarını dinlettim ve ne anlattığından bahsettim.

Araştırmacı öğretmen: “Arapça bilenler anladı mı?

Öğrenciler: “Evet” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Son bir ülke daha görelim mi hangi ülkeyi görmek istersiniz?

Bedirhan: “Urfa” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ama o bir il, ülke değil. Japonya’ya bakalım mı kurallarına da bakmıştık geçen gün. Japonya bayrağını gösterdim. Her yer beyaz ve ortasında yer alan yuvarlak kırmızı, neresiymiş burası?

Öğrenciler: “Japonya” diye bağırdılar.

Mili marşını açtım ve dinlettim.

Evin: “Öğretmenim benim abilerim bütün ülkelerin bayrağını biliyor” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, onlar sizden yaşça büyük oldukları için hepsini öğrendiler.

Cemil: “Öğretmenim abisi kaç yaşında? dedi.

Araştırmacı öğretmen: Kaç yaşında diye sordum.

Gülümseyerek omuzunu bilmiyorum anlamında salladı. Yunanistan bayrağını gösterdim.

Araştırmacı öğretmen: Türkiye bayrağına benziyor mu?

Öğrenciler: “Hayır” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Eskiden Osmanlı diye bir devlet vardı Yunanistan oranın toprağıydı. Hatta Atatürk orada doğdu.

Bayrağının mavi ve beyaz renkleri olduğundan bahsettim ve marşını dinlettim. Son kez İstiklal marşını dinlettim ve dersi bitirdim. Çocuklar ayağa kalkarak eşlik ettiler.



Görsel 21. Öğrenciler İstiklal Marşı’nı ayakta okuyor

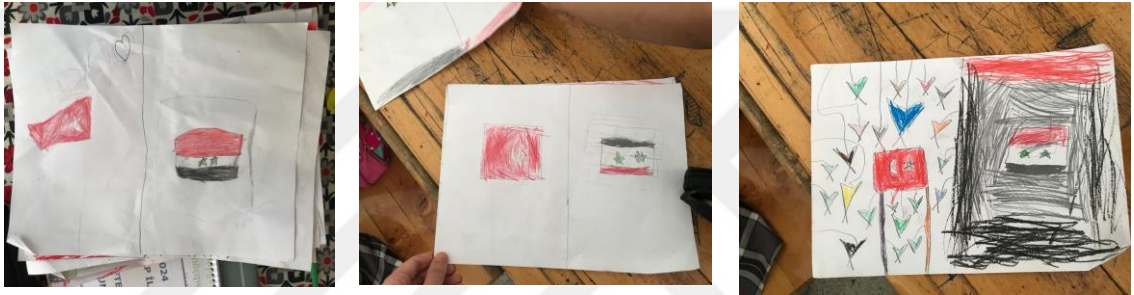
Çocuklara kâğıt dağıttım ve Marş eşliğinde önce Türkiye daha sonra Suriye bayrağını çizdirdim.

“İlk hafta ailelerini anlatan birer resim çizmelerini istediğimde tam olarak yönergelerime uymamış ve vermiş olduğum amacın dışında kendi istedikleri resimleri yapmışlardı. Bu hafta Türkiye ve Suriye bayraklarını anlattıktan sonra

öğrencilerden Türkiye ve Suriye bayraklarını çizmelerini istediğimde vermiş olduğum yönergeler doğrultusunda çizimlerini yaptılar. Sıraları dolaşırken öğrencilerin yapmış oldukları çizimlere yoğunlaşarak çalışmalarını bitirmeye çalıştıklarını gözlemledim. Öğrencilerden Fatmanur'un kırmızı kalemi olmadığı için çalışmasını yapamıyordu. Arkadaşlarına sor istersen belki paylaşmak isteyen olur dediğimde herkes elindeki kırmızı kalemi Fatmanur'un masasına koydu. Bir anda bir sürü kırmızı kalem oldu.”

(Araştırmacı günlüğü, 10.10.2023)

Öğrencilerin çalışmaları tamamlandıktan sonra çalışmaları sınıf panosunda sergileyerek öğrenci kültürünün sınıf ortamında temsil edilmesine fırsat verdim.



Görsel 22. Uygulamanın 4. haftasında gerçekleştirilen bayrak etkinliği

3.Etkinlik: Çocukları ve ebeveynleri Suriye ve Türkiye için bayrak töreni sırasında nasıl davranmaları gerektiğini akşam konuşmaları konusunda bilgilendirdim. İçlerinden kurallara uygun olarak söz hakkı isteyen Şengül'e söz hakkı verdim ve Türk bayrak gördüğünde ya da marşı duyduğunda ne yapmasını gerektiğini arkadaşları ile paylaşmasını istedim. Şengül cevap vermeyince kim bize yardım etmek ister diye sordum Birkan parmak kaldırdı ve “sessiz olmalı ve dik durmalıyız” peki o zaman herkes bir gösterson.

Aynur Ela, “*Dik durmalıyız.*” dedi. Dik durmanın hazır ol olduğunu belirtip herkesin hazır olda durmasını sağladım daha sonra istiklal marşını açıp birlikte söyledik ve saygı duruşunda bekledik. Kurallara uygun olmayan öğrencilerin neler yaptığını söyledim ve bunun doğru olup olmadığını sordum. Hayır dediler bunun üzerine yeniden kuralına uygun bir şekilde marşı söyledik ve hazır olda bekledik. Konuşulanları gösterip yaptırdım. Marşa eşlik ettiler. Hata yapanları uyardım.

Bedirhan: “*Dik durarak Atatürk'ün dediklerini söylüyoruz.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: “Atatürk söylememiş Mehmet Akif Ersoy yazmış. Peki, Türk bayrağını ve İstiklal Marşı’nı öğrendik bir de Suriyeli arkadaşlarımızın bayrağı ve marşı var. Onların bayrağını ve marşını gördüğümüzde ne yapmalıyız.”

Ada: “Bayrağı sallıyoruz.” dedi.

Evin: “Yine kulaklarımızı açıp kimseyle konuşmadan dinlemeliyiz.” dedi.

Aynur Ela: “Sağıma soluma bakmamalıyız.” dedi.

Musap: “Hazır olmalıyız.” dedi.

Fidan Nur: “Hazır olmalıyız.” dedi.

Onur: “Sağıma soluma bakmayacağız düzgün duracağız.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: O zaman İstiklal Marşı ve Türk bayrağında olduğu gibi mi davranacağız?

Öğrenciler: “Evet” dediler.



Görsel 23. Öğrenciler, Suriye Marşı’na ayakta eşlik ediyor

“Suriye Marşını açtım ve öğrenciler ben söylemeden ayağa kalktı ve hazır ola geçti. Suriyeli öğrenciler eşlik ettiler. Özellikle yan yana gelip saygı duruşunda bulundular.”

(Araştırmacı günlüğü, 12.10.2023)

4.2.5. Eylem Planı 5 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 5. haftasında “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanının on üçüncü kazanımı olan “HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.” kazanımına yönelik uygulamalar klasik sıra düzeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı öğretmen: Merhaba, nasılsınız?

Öğrenciler: “İyiyiz, sen nasılsın?” diye cevap verdiler.

Öğrenciler: “Teşekkür ederim, iyiyim.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Arapça “Merhebe, Şlonek” diye sordum.

Öğrenciler: “Elhamdülillah, eslemu” diye cevap verdiler.

Araştırmacı öğretmen: Kürtçe, “Halê we çawa ye” diye sordum.

Öğrenciler: “Başım, Spas dikim” dediler.

Bugünkü dersimizde öğretmeni, arkadaşları ve okul çalışanları ile ilişkilerinde “teşekkür ederim, merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kal, lütfen, özür dilerim, rica ederim” gibi nezaket ifadelerinin kullanılmasının gerekliliği üzerinde duracağımız için uygulamaya başlamadan önce çocuklar ile Türkçe, Arapça ve Kürtçe olacak şekilde selamlaştık.

1.Etkinlik: Ahmet’in hazine kutusu kapsamında sınıf ile paylaşmak için getirmiş olduğu anaokulu karnesinde yer alan “Sosyal Gelişim” ile ilgili kısımda “Ahmed’in Türkçe bilmediğinden dolayı sosyal anlamda zorlandığı ve arkadaşları ile iletişim kuramadığını” sınıf ile paylaştım. Sınıfımızda Ahmed gibi başta Suriye, Afganistan, Irak ve İran gibi ülkelerden gelen ve Türkçe bilmeyen arkadaşlarımız her zaman olabilir. Arkadaşlarımız dil bilmediği için bizimle iletişim kuramıyorlar. Bundan dolayı arkadaşlık kuramıyorlar. Biz onlara nasıl yardımcı olabiliriz. Onlar ile nasıl iletişim kurabilir ve onların okulda zorlanmamaları için ne gibi şeyleri anlatabiliriz. Öğrencilerin soruyu kendi başlarına düşünmelerini böylelikle soruyu yanıtlamalarına yardımcı olabilecek önceki öğrenme veya deneyimlerle bağlantı kurma fırsatı sunmak amacıyla (1-2 dakika) süre verdim. Ardından öğrencilerin 3-4 kişilik küçük bir grupta soruyu eşleri/grupları ile tartışmalarını ve fikirlerini ve/veya zıt görüşlerini paylaşmalarını sağlamak amacıyla (3-4 dakika) süre verdim.



Görsel 24. Grup tartışması etkinliği

“Çocuklar gruplaşmayı bir eğlence olarak gördüler. Bir araya gelince amacın dışında konuşmaya ve gülüşmeye başladılar. Kendi aralarında konuştukları için sınıfta gürültü oluştu. Gürültüyü azaltıp çocukların konu ile ilgili konuşmalarını sağlamak için sınıfın bir kısmını gruplara ayırdım diğer yarısını da yerlerine oturttum. Bu çözüm de sonuç vermeyince etkinliği sonlandırmak zorunda kaldım.”

(Araştırmacı günlüğü, 17.10.2023)

Önceki uygulamada öğrenciler 3-4 kişilik gruplar ile bir araya gelerek konu üzerine konuşup fikirlerini birbiri ile paylaşamayınca bu kez herkes tek başına düşünmesi için (1-2 dakika) süre verdim. Süre bitiminde büyük bir grup kurdum ve çocukların fikirlerini birbirleri ile paylaşmalarını istedim. Çocuklar parmak kaldırarak söz hakkı istediler. Kurallara uygun olarak parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verdim.

Araştırmacı öğretmen: Ahmet'e yardımcı olalım mı?

Öğrenciler: "Evet" dediler.

Araştırmacı öğretmen: Peki, nasıl yardımcı olabiliriz?

Ada: "Onu sevmeliyiz ve ona zarar vermek isteyen olursa izin vermemeliyiz." dedi.

Muhammed Ali: "Onu korumalıyız. Biri ona zarar vermek istediğinde izin vermemeliyiz. Derslerde ona yardımcı olmalıyız." dedi.

Bedirhan: "Ona daha iyi davranmalıyız." dedi.

Aynur Ela: "Her şeyini bizimle paylaşıyor öğretmenim." dedi.

Araştırmacı öğretmen: Aa! Ne güzel bak demek ki sizinle iletişim kurmak istiyor.

Onur: "Onu korumalıyız." dedi.

Zeynep: "Teneffüste onunla oyunlar oynamalıyız." dedi.

Zeynep Gülsüm: "Onu seveceğiz ve eşyalarımızı onunla paylaşacağız onunla birlikte resim yapacağız." dedi.

"Erdoğan yanındaki arkadaşlarını rahatsız ettiği ve sürekli Usame ile oturduğu için sırasını değiştirmek istedim. Yerinden kaldıramadım arkadaşları bunu görünce onu başka bir yere taşımam için bana yardım ettiler ama buna rağmen oturttuğum yerden kaçıp sürekli Usame'nin yanına gidiyordu. Birkaç kez uğraştıktan sonra her seferinde direnç gösterince daha fazla direnemedim ve Usame ile oturduğu yerde oturmasına izin verdim."

(Araştırmacı günlüğü, 17.10.2023)

Muhammed: "Teneffüste onunla sek sek ve top oynayabiliriz." dedi.

Aysel: "Eşyalarımı paylaşıyorum." dedi.

Cemil: "Ona saygılı davranmalıyız." dedi.

Elif: "Bir kişi ona vurduğunda onu korumalıyız." dedi.

Kudret İkra: "Ona sevgimizi vermemiz gerekiyor." dedi.

Emrecan: "Ona konuştuğumuz dili anlatmalıyız." dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Nasıl yani ona Türkçe mi öğreteceğiz? Peki, ona neler öğretebiliriz?*

Muhammed Ali: *“Elhamdülillahın, ‘iyiyim’ demek olduğunu öğretirim.” dedi.*

Mustafa: *“Eslemunun- teşekkür ederim.” dedi.*

Emre Can: *“Nasılsın, demeyi öğretirim.” dedi.*

Evin: *“İzin istemesi gerektiğini öğretirim.” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *Nasıl izin isteyecek peki?*

Evin: *“Parmak kaldırarak.” dedi.*

“Çocuklar parmak kaldırarak birbirleri ile fikirlerini paylaştılar. Söz hakkı almadan konuşmak isteyen birkaç öğrenci oldu. Uyardığım zaman hemen yerlerine oturarak parmak kaldırdılar.”

(Araştırmacı günlüğü, 18.10.2023)

Çocukların söylemiş olduğu görüşleri toparlayarak öğretmeni, arkadaşları ve okul çalışanları ile ilişkilerinde “teşekkür ederim, merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kal, lütfen, özür dilerim, rica ederim” gibi nezaket ifadelerinin kullanmaları gerektiğini Türkçe bilmeyen arkadaşları için bu basit ifadeleri onların dilinde yapabileceklerini belirttim.

4.2.6. Eylem Planı 6 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 6. haftasında “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanının on dördüncü kazanımı olan “HB.1.1.14. Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur” kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci mevcudunun fazla olması ve ders saatinin haftada dört saat olmasından dolayı her öğrenciye temsil hakkı vererek öğrencinin konuşması ve kendisini tanıtmayı amacıyla 6. Eylem planının uygulamasına 5. Eylem planının olduğu hafta başladım. Her ders saati iki tane öğrenciye hazine kutusunu sınıf ile paylaşma fırsatı verdim. Daha sonra 5. Eylem planını uygulamaya devam ettim.

(Araştırmacı günlüğü, 16.10.2023)

Öğrenciler ile Kürtçe, Türkçe ve Arapça gibi farklı dillerde selamlaştık. Öğrencilere Arapça nasıl olduklarını sordum öğrenciler ‘iyiyim’ demeyi hatırlamadıkları için Mustafa hemen atıldı. Diğer öğrenciler de Mustafa’nın dediğini tekrar ettiler. Öğrenciler sonrasında bana Kürtçe, Türkçe ve Arapça olarak “nasılsın” dediler.

Çocukların sorduğu dilde “İyiyim, teşekkür ederim” dedim. Onlar da bana teşekkür ettiler. Öğrencilere, bu dersimizde arkadaşlarımızın kendi kültürlerine ait sınıfa bizimle paylaşmak için getirmiş olduğu materyaller ile onları ve kültürlerini tanıyacağız dedim.

1. Etkinlik: Her öğrencinin ailesinde en sevdiği şeyler, aile eserleri ve aile kutlamaları veya ailesine özgü/has eşyalar ile dolu küçük bir kutu veya çantayı sınıfa getirme fırsatı verilir. Sınıfta Ailem Hazine Kutusu/Çanta zamanı geldiğinde her öğrenci eserleri gösterme ve onlar hakkında konuşma, onları arkadaşlarına tanıtmaya fırsatı bulmasını sağladım. Bu şekilde farklı kültürel unsurların sınıf içine taşınarak kültürel farkındalık oluşturulması ve öğrencilerin farklı kültürleri tanıması sağlamaya çalıştım. Bu etkinlik tüm öğrenciler hazine sandığını/çantasını paylaşma fırsatı bulana kadar tekrarlandı.



Görsel 25. Hazine kutum etkinliği

Ahmed Raşid, sınıf ile paylaşmak üzere hazine sandığı yani kutusu içinde kendisine ve kültürüne ait eşyaları sınıfına getirmişti.

Araştırmacı öğretmen: *Ahmed Raşit'in hazine kutusunda neler olduğunu merak ediyor musunuz?*

Çocuklar: “Evet” dediler.

Ahmed Raşid Türkçe bilmediğinden dolayı tek kelime ile kendini ifade edebiliyor. Bu yüzden Arapça bilen bir öğrenciden yardım alarak verilerimizi genişlettik. Ahmed Ali, arkadaşına yardım ederek konuştuklarını sınıfa çevirdi.

Ahmed, kutusundan bir dosya çıkardı. Ahmed Ali'ye ona bunun ne olduğunu sormasını istedim. Anaokulu çalışmalarının ve karnesinin olduğu bir dosya olduğunu söyledi.

Çocuklar: “Öğretmenim bizler de anaokulunda çalışmalar yaptık.”

Ahmed, çalışmalarını tek tek çıkardı ve gösterdi. Ahmed anaokulu karnesini gösterdi.

Evin: “O ne?” dedi.

Çocuklar: “Aaa! diye şaşırdılar.

Araştırmacı öğretmen: İsterseniz karneyi sizin için okuyabilirim.

Çocuklar: “Evet” dediler.

Karnede Ahmed’in Türkçe bilmediğinden dolayı sosyal anlamda zorlandığı ve arkadaşları ile iletişim kuramadığını okudum. Ahmed, anaokulu albümünü arkadaşlarını gösterdi. İçlerinde sınıftan arkadaşı Ramazan da vardı.

Araştırmacı öğretmen: Aaa! Ramazan sen Ahmed’in sınıf arkadaşı mıydın?

Ramazan: “Evet” dedi.

Fotoğrafa bakarken Kudret İkra’nın da o sınıfta olduğunu gördüm.

Araştırmacı öğretmen: Birlikte gösteri mi yaptınız?

Kudret İkra ve Ramazan: “Evet” dediler.

Diğer öğrenciler fotoğrafı çok merak etti yakından görmek istediler. Ahmet fotoğrafı sınıfta göstererek arkadaşlarına gösterdi. Fotoğrafta Kudret İkra, Ahmed ve Ramazan’ı aradılar. Görenler ben gördüm ben gördüm diyerek arkadaşlarına gösterdiler. Daha sonrasında çocuklar sınıf ile eşyalarını paylaştığı için Arapça teşekkür ettiler ve alkışladılar.

Çocuklar: “Eslemu.”

Ahmed gülümseyerek yerine oturdu. Furkan sınıf ile paylaşmak için elinde kocaman bir poşet ile geldi. İçinden kocaman bir ayıcık çıktı.



Görsel 26. Hazine kutum etkinliği

Çocuklar: Aaaaa!

Furkan: “Babam bunu 2. yaş doğum günümde bana aldı. Bebekken ona sarılıp uyuyordum şimdi de yatağında onunla birlikte uyuyorum.” dedi.

Çocuklar: Teşekkür ederiz, eslemu.”

Aynur Ela, kutusundan bir bebek takımı çıkardı.

Aynur Ela: “Yeni doğduğumda dedem Urfa’dan geldiğinde bana hediye olarak getirmiş.” dedi.

Oyuncak bir bebek çıkardı: “Dayım bunu Almanya’dan getirdi.” dedi.



Görsel 27. *Hazine kutum etkinliği*

Bebeklik ayakkabılarını arkadaşlarına gösterdi.

Aynur Ela: *“Bunları ben yürüdüğümde giydim benden sonra kardeşim giymiş bir bebek kardeşim daha var o yürümeye başlayınca ona da giydireceğiz.”*

Çocuklar: *“Teşekkür ederiz.”* dediler.

Fidan Nur, sadece oyuncak bebeğini getirmişti.

Fidan Nur: *“2 yaş doğum günümde annem ve babam bana hediye almışlar.”* dedi.

Çocuklar: *“Teşekkür ederiz.”* dediler.

Ceren: *“Bu tokayı annem bana kendisi yapmış.”*

Bebekken giydiği kıyafetini arkadaşlarına gösterdi. İkiz kardeşleri olduğunu ve onlar ile birlikte daha küçükken çekilmiş olduğu fotoğrafı arkadaşlarına gösterdi.

Çocuklar: *“Teşekkür ederiz.”* dediler.



Görsel 28. *Hazine kutum etkinliği*

Elif, oyuncak bebeğini göstererek *“Bunu, dayım Almanya’dan almış.”* dedi. Biberonunu çıkardı ve süt de içebiliyor dedi. Unicorn’u çıkardı bu oyuncağımı çok seviyorum dedi. Çocuklar, Unicorn dedi.

Arkadaşları eşyalarını onlarla paylaştıkları için Elif’e *“Teşekkür ederiz.”* dediler.

Ramazan, dedesinin ona aldığı halk oyunları takımını arkadaşlarına göstererek dedem bunu bana aldı dedi. Ayrıca siyah poşet içerisinde bir şey vardı. Bu ne dedim sakladı göstermek istemedi sonra kaldırırken süt olduğunu gördüm *“Sevmiyorum”* dedi ve kaldırıp kutuya attı.



Görsel 29. Hazine kutum etkinliği

İkra: “Bebeğini göstererek abim askerden geldiğinde bana getirdi.” dedi. İkra kendi bebeklik fotoğrafı ile abisi ile olan fotoğrafını çıkardı. “Ben ve abim Kerem.” dedi. Sonra arkadaşlarına tek tek gösterdi.

Çocuklar: “Çok tatlı ve güzelsin İkra.” dediler. İkra mutlu oldu ve tebessüm etti. Muhammed Musap, kutusundan bir tane kuzu çıkardı. “Bu benim kuzum tombik.” dedi.

Çocuklar: Aa! Çok güzel.” dediler.



Görsel 30. Hazine kutum etkinliği

Siyah bir poşet çıkardı içerisinde bir araba vardı. Herkes merakla “İçerisinde ne var?” dedi. Arabayı görünce herkes gülmeye başladı.

“Neden onu ayrı bir poşete koyma ihtiyacı duydun diye sordum. O benim en sevdiğim arabam onun için özel koydum dedi. Herkes gülmeye ve kendi arasında arabayı konuşmaya başladı.”

(Araştırmacı Günlüğü, 23.10.2023)

İsra, kutusundan bir zıbın çıkardı ve teyzem bunu bana almış dedi. Daha sonra bu da benim kuzum diye bir kuzuyu havaya kaldırdı.

Şengül: “Bu benim bebeğim annem ben iki yaşındayken almış.” dedi.

Bebeklik fotoğrafını gösterdi ve bu benim dedi. Sonra arkadaşlarına tek tek gösterdi.

Aynur Ela: “Şengül ne tatlısın.” dedi.

Evin: “Öğretmenim alıta iki tane dişi var ama üste bir sürü dişi var.” dedi.

Abdullah: “Şengül çok güzelmiş.” dedi.

Onur: “Vay! Çok güzelsin.” dedi.

Bedirhan: “Öğretmenim altta iki tane dişi var üstte çok var.” dedi.

Çocuklar: “Evet, öğretmenim üstte bir sürü dişi var.” dedi.

Çocuklar Şengül’e eşyalarını paylaştığı için teşekkür ettiler ve Şengül yerine oturdu.

“Çocuklar, Evin tahtaya çıktığında bana bir şeyler anlatmaya çalışıyorlardı ve konuşuyorlardı bunun üzerine Evin sizler susmadan başlamayacağım dedi ve arkadaşlarına susmaları konusunda yönerge verdi.

(Araştırmacı Günlüğü, 26.10.2023)

Evin: “Bu benim bardağım”.

Kudret İkra: “Bende de bu bardaktan var.” dedi.

Aynur Ela: “Bende de var.” dedi.

Birkan: “Ben de var ama benimki örümcek adamlı” dedi.

Buğlem Azra: “Ben de bunun aynısı var.” dedi.

Abdullah: “Ben de onun arabalı var.

Usame: “Bende de var”

Ceren: “Ben de baykuşlu var

Fatma Zehra: “Benimki zürafalı

Emre Can: “Benimki sadece mavi” dedi.

Aynur Ela: “Benimki bembeyaz üstünde kız ve erkek var.”

Cemil: “Benimki de şimşek mcquenn var bir de arı ve mavi araba var.”

Onur: “Benimki Ferrarili” dedi.

“Herkes Musap’a baktı Muhammed Musap utanarak gülümsedi ve ayağa kalktı. Diğer çocuklarda gülümsemeye başladı. Olayı hatırlamayanlar için Muhammed Musap’ın ferrarisini siyah bir poşete koyarak sınıfa getirdiğinden bahsettim. Gülüşmeler arttı. Cemil, “Bir de Ferrari demiyor ‘fer’ diyor o” dedi. Onur’un Ferrarili bardağı var belki bir gün sınıfa getirir onun bardağında su içersin dedim. Gülümsedi “olur” dediler.”

(Araştırmacı günlüğü, 26.10.2023)

Evin: “Öğretmenim karne hediyesi olarak anaokulu öğretmenimiz bize bunu hediye etti.” dedi.

Çocuklar: “Evet bize de o verdi.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ondan dolayı mı herkes de var?

Öğrenciler: Evet dediler.

Evin, böğürtlen şeklinde bir suluk çıkardı kutusundan.

Araştırmacı öğretmen: Aa! Bu başka birinde daha vardı.

Çocuklar: “Cemil” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Onunki nasıldı?

Çocuklar: “Ananaslı” dediler.

Gülfidan: “Öğretmenim benimki de var aynısı.” dedi.

Aynur Ela: “Benimki kırmızı ve çilekli.” dedi.

Muhammed: “Bardağın aynısı ama arabalı benimki.” dedi.



Görsel 31. Hazine kutum etkinliği

Onur: “Öğretmenim ben de varım orda” dedi.

Fotoğrafa önce ben baktım fotoğrafta Onur, Bedirhan, Muhammed Musap, Cuma, Cemil ve Evin vardı.

Araştırmacı Öğretmen: “Aaa zaten çoğunuz önceden tanışıyormuşsunuz. Çocuklar daha yakından bakmak istediler.

“Onur, Cuma, Cemil ve Muhammed Musap anaokulunda aynı sınıfta arkadaşlarıymış. Birlikte öğretmenleri ile çektikleri fotoğrafı Evin sınıf ile paylaştı. Çocuklar bunu duyunca çok merak ettiler ve yakından görmek istediklerini belirttiler. Evin eğer yerinizde düzgünce oturursanız ben size gösteririm dedi ve tek tek her sırayı gezdirerek gösterdi. Çocuklar arkadaşlarını tek tek bulmaya çalıştı. Cuma, Evin sen buradasın diyerek Evin’i gösterdi. Cemil’in yanında Miraç var dediler. Onur, evet o bizim sınıftaydı dedi. Fotoğrafa bakarlarken anaokulu öğretmenin karne hediyesi olarak verdiği bardağı sordu Onur, Muhammed Musap’a benimki Ferrarili seninki neydi diye sordu.”

(Araştırmacı günlüğü, 26.10.2023)



Görsel 32. *Hazine kutum etkinliği*

Ada: “Evin şurada” diye parmağı ile Fadime’ye Evin’i gösterdi.

Fadime de ona “Cemil burada” diye fotoğrafı işaret etti.

Anasınıfında yapmış olduğu boyama çalışmalarını gösterdi. Karpuz ile ilgili çalışmasını gösterdi ve nasıl yaptığını anlattı. Cemil’in sıra sıra yaptığından bahsetti. Şengül “Bizde yapmıştık.” dedi.

El örmesi bir kazağı gösterdi ve “Bunu bana Cemil’in annesi ördü aynısı Cemil de var ama onunki sarı dedi. Cemil benim kuzenim.” dedi.

Küçüklük fotoğrafını gösterdi ve bunu “Halom” çekti dedi. Sınıf şaşırdı ve gülmeye başladı.

Araştırmacı öğretmen: Halom kim?

Halasına “Halom” diye hitap ediyormuş. Sonrasında fotoğrafı sınıf arkadaşlarına tek tek gösterdi.

Furkan: “Evin çok güzelmiş.” dedi.

Onur: “Çok tatlısın.” dedi

Magnetini gösterince çocuklar çok beğendi ve üzerinde yazanı okumamı istediler. Ben de “Hasan doğdu Evin abla oldu.” yazıyor üstünde dedim.

Cemil: “Hasan da hiç akıllı durmuyor.” dedi.

Elbisesini gösterdi. “Ben doğduğumda yazmış ve çok sıcakmış o yüzden giydirememişler ilk başta.” dedi.

Karnesini gösterdiğinde Bedirhan, “Ne diyor öğretmenim?” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Okumamı ister misiniz?

“Evet” dediler sessizce dinlediler, karnesini okumamı.

Arkadaşlarını alkışlayarak teşekkür ettiler ve Evin yerine oturdu.

Birkan: Öğretmenim bir sürü şey getirmişti, dedi.

Araştırmacı Öğretmen: Evet, o yüzden çok teşekkür ederiz ona dedim.

“Evin, poşeti çok ağır olduğu için askıya asamayınca Usame ve Hiranur yardım ederek poşetini astılar.”

Zeynep, bebeğini çıkarıp gösterdi. *“Bu arı maya ben bununla uyuyorum bu olmadan uyuyamıyorum.” dedi.*

Oyuncağını çıkardı ve *“annem ben küçükken beni uyutmak için bunu sallıyormuş” dedi.*

Arkadaşları ona teşekkür ederek alkışladılar ve yerine oturdu.

Cemil: *“Öğretmenim galiba Melek de arı maya getirmiş onun gibi bir şey görünüyor.” dedi.*

Araştırmacı Öğretmen: *Ben de evet bu sınıf arı mayayı çok seviyor galiba Gülfidan da getirmişti.*

Bu bebek ben küçükken bununla oynuyordum dedi. Ayıcığını gösterdi ve bununla oyun oynuyorum dedi.

Şengül: *“Bende bunun büyüğü var.” dedi.*

Annesinin ördüğü eteği gösterdi çocuklar çok beğendiler.

Aynur Ela: *“Çok tatlı” dedi.*

Bebeklik fotoğraflarını arkadaşlarına tek tek gösterdi.

Zeynep Gülsüm: *“Çok tatlıymış yiycem şimdi.” dedi.*

Evin: *Melek, bal gibiymişsin*

Gülfidan: *“Çok güzel” dedi.*

Ada: *“Melek çok güzel” dedi.*

Emre Can: *“Çok tatlısın” dedi.*

Melek alkışlandı ve teşekkür edildi daha sonra yerine oturdu. Fatma Zehra, Ayıcığını havaya kaldırdı ve *“Bu benim bebeklik oyuncağım bebekken bununla oyun oynuyordum” dedi.* Bebeğini havaya kaldırdı *“Bebekken oynuyordum.” dedi.* Tokasını da bebekken kullandığını söyledi. *İki tane şapka var dedi bu da benim bebeklik elbisem dedi.* Arkadaşlarına ona teşekkür ettiler ve alkışladılar.

Buğlem Azra kutudan kırmızı sarı papatyalı bir elbise çıkardı. Herkes şaşkınlık ve gülümsemeyle elbiseye baktı.

Buğlem Azra: *“Bebeklik elbisem” dedi.*

Çocuklar: *“Çok tatlı, ayyy” dediler.*

Araştırmacı öğretmen: *Çok mu tatlı?*

Çocuklar: *“Evet” diye hep bir ağızdan cevap verdiler.*

Onur: *“Bal gibi çok tatlı” dedi.*

Zeynep Gülsüm parmak kaldırarak söz istedi. Söz hakkı verdiğimde “*Papatyalı kız olmuş.*” dedi.

Buğlem el örmesi penguenini gösterdiğinde çocuklar “penguen” demeye başladı.

Abdullah: “*Çok güzel*” dedi.

Buğlem: “*Bunu bana babam aldı.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Ne zaman aldı? Cevap verdi ama ben anlayamadım tekrar ne zaman diye sorduğumda.*

Onur: “*İki yaşına girdiğinde diyor öğretmenim.*” dedi.

Çocuklar, Buğlem Azra’yı alkışlayarak teşekkür ettiler.

Emrecan, bebeğini göstererek, “*Ben bir yaşındayken bununla oynuyormuşum.*” dedi.

Onur: “*Öğretmenim ben çok beğendim.*” dedi.

Emrecan ayıcığını ve bebeklik kıyafetlerini tek tek çıkardı ve arkadaşlarına gösterdi.

Bir tane tişörtünü üstüne tuttum. Çocuklar gülmeye başladılar.

Araştırmacı öğretmen: *Emrecan ne kadar büyümüş değil mi?*

Emrecan kıyafetlerini çıkardıkça çocuklar şaşkınlığa devam ettiler.

Aynur Ela: “*Öğretmenim hepsi elbise*” dedi.

Evin ve Bedirhan: “*Çok tatlı*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Çok tatlı olan ne?*

Evin ve Bedirhan: “*Eldiven*” dedi.

Emre Can’a teşekkür ettiler ve Emrecan yerine oturdu.

Fadime, tulumunu göstererek “*Bunu bir yaşındayken giyiyordum.*” dedi.

Elbisesini çıkardı. “*Annem ile babam ben iki yaşındayken almış.*” dedi.

Bu da benim bebeklik fotoğrafım diyerek fotoğrafını arkadaşlarına sırasıyla gösterdi.

Ada: “*Bu çok tatlı.*” dedi.

Emre Can: “*Bal gibi*” dedi.

Abdullah: “*Çok güzelmiş.*”

Kudret İkra: “*Çiçek gibi.*”

Zeynep Gülsüm: “*Papatya gibi olmuş tacıyla.*” dedi.

Fadime çilekli elbiseli fotoğrafını gösterdi.

Araştırmacı öğretmen: *Biri daha çilekli elbise getirmişti kimdi o hatırlıyor musunuz?*

Çocuklar: “*Ceren*” dediler.

Muhammed Ali: “*Elbisesi çok güzel.*” dedi.

Bedirhan: “Bal gibi yiycem.” dedi.

Fadime’yi alkışlayarak teşekkür ettiler.

Muhammed, kocaman bir kutuyla geldi tahtaya “Aslında kuş besliyorum onu getirecektim ama vazgeçtim sonra. Adı güneş çünkü sarı renkli” dedi.

Onur: “Öğretmenim benim de kuşum var siyah adı da Boncuk.” dedi.

Muhammed, palyaçosunu çıkardı. “Ben bununla oyun oynuyorum babam aldı.” dedi. Muhammed, kutusundan top çıkardı.

Emre Can: “Dünyalı top” dedi.

Ceren: “Mavi, kırmızı bir de yeşil.” dedi.

Muhammed: “Bu benim küçükken oynadığım top.” dedi.

Muhammed: “Bu da benim yapbozum.” dedi.

Onur: “Benim de öyle oyuncağım var.” dedi.

Bir tane köpek çıkardı. “Bunu bana arkadaşım verdi.” dedi. Bir sarı bir de kırmızı araba çıkardı. “Annem bunları bana set olarak aldı.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Aa! Renklerine bakın, hangi renk?

Çocuklar: “Sarı- kırmızı” dediler.

Muhammed: “Annem Galatasaraylı olduğum için bu renkleri aldı” dedi.

Muhammed: “Bu benim küçükken giydiğim elbise.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Kim ördü onu sana?

Muhammed: “Annem örmüş” dedi.

Onur: “Bu benim anaokulundaki fotoğrafım” dedi. Sırasıyla arkadaşlarına gösterdi.

Muhammed fotoğrafa bakarken “Bu benim arkadaşım.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Adı ne?

Onur: “Ahmet Can öğretmenim benim sınıfımdaydı” dedi.

Ceren: “Evin, bak sen burada varsın.” dedi.

Evin: “Bende o fotoğrafı getirmiştim.” dedi.

Musap, Onur’u ve Muhammed Musap’ı arkadaşlarına parmak ile gösterdi.



Görsel 33. Hazine kutum etkinliği

Abdullah, Cemil'i parmağı ile gösterdi, "Cemil burada." dedi.

Kudret İkra: "Ben bu kızı tanıyorum" dedi.

Onur: "Adı Feyza Güneş bizim sınıftaydı." dedi.

Kudret İkra: "Bizim komşumuz." dedi.

Birkan: "Onur benim camiden arkadaşım birlikte kursa gidiyorduk." dedi.



Görsel 34. Hazine kutum etkinliği

Ada, fotoğrafta Onur'u göstererek "Bu sen misin?" dedi.

Onur: "Evet benim, bu da Cemil" dedi. Onur, mezuniyet fotoğrafını gösterdi.

Kudret İkra: "Öğretmenim bizim karnemizi de böyle yapmışlardı." dedi.

Araştırmacı öğretmen: Başka kimin yapmışlardı?

Buğlem Azra, Evin, Cemil, Aynur Ela, Kudret İkra, Abdullah, Muhammed Musap parmak kaldırdı.

Evin: "Öğretmenim bu karne değildi, mezuniyet fotoğrafıydı." dedi.

Onur, çingırağını kaldırdı ve "Bu benim bebeklik oyuncağımdı." dedi.

Onur: "Bu benim karnem" diyerek karnesini gösterdi. Çocuklar okumamı istediler.

Ada, eliyle çingırağı işaret ederek "Bende de iki tane var ondan." dedi.

Onur'un karnesini bütün sınıfa okudum. Çok güzel şeyler yazıyor burada ne kadar iyi bir öğrenciymiş, dedim.

Aynur Ela alkış çalmaya başladı daha sonra bütün sınıf Onur'u alkışladı.

Çocuklar teşekkür ederek Onur'u tekrar alkışladılar.

Muhammed Musap ve Muhammed Ali'nin yanına Ahmet Ali oturmaya başlamış. Ben oo yeni sıra arkadaşınız hayırlı olsun memnun musunuz ondan diye sordum. Başlarını evet anlamında salladılar. Ahmet Ali Raşid sen diye sordum. Çocuklar hemen beni uyardılar. "Öğretmenim o Ahmet, Ahmet Ali orada diyerek parmak ile işaret ettiler.

(Araştırmacı günlüğü, 02.11.2023)



Görsel 35. *Hazine kutum etkinliği*

Çocuklar, Fadime’yi çok tatlı buldular. Zeynep Gülsüm, “*Bu çok tatlı*” diyerek fotoğrafı öptü.

Birkan, robotunu çıkardı. “*Bu benim robotum.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Nasıl çalışıyor diye sordum.*

Ortakdaki düğmeye bastı buradan dedi. Arkadaşlarının görmesi için çalıştırdı. Arabasını kaldırdığında;

Çocuklar: “*Lamborghini*” dedi.

Birkan: “*Arabam*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Markası ne?*

Birkan: “*Bugatti, 300 km hızla gidebiliyor*” dedi.

Çocuklar söz alarak konuşmak için sürekli parmak kaldırıyorlardı. Bunun üzerine tek tek söz hakkı vererek fikirlerini paylaşmaları için söz hakkı verdim.

Emre Can: “*Öğretmenim 300 km gidebiliyor.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Anladığım kadarıyla çok hızlı bir araba.*

Onur: “*Öğretmenim ‘Ferrari’ de öyle*” dedi.

Usame: “*Bugatti daha hızlı*” dedi.

Emre Can: “*Öğretmenim yarış arabası daha hızlı*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Bu da ona benziyor galiba.*

Birkan: “*Zaten bu yarış arabası.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Bugatti ’den daha hızlı araba var mı?*

Cemil: “*Lamborghini*” dedi.

Evin: “*Benim kardeşimde bundan var ama biraz daha küçük. Hepsi küçük eliyle büyük bir araba çizdi bir tanesi de böyle büyük*” dedi.

Muhammed Musap: “*Benimkisi kumandalı*” dedi.

Bir tane daha robot çıkardı. Birkan, “*Polis robot*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Ne yapıyorsun bununla?*

Birkan: “*Oyun oynuyorum.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Nasıl bir oyun?*

Birkan: *“Hepsini yan yana koyup oynuyorum.” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *Kim seninle oynuyor mesela?*

Birkan: *“Abim ve kuzenim başka bir evde bize geliyor oynuyoruz.” dedi*

Çocuklar Birkan’ı alkışladılar ve Birkan Kürtçe bildiği için ona Kürtçe teşekkür ettiler.

Araştırmacı öğretmen: *Zeynep Gülsüm, çok büyük bir kutu getirmiş kim bilir neler getirdi.*

Abdullah: *“Ben biliyorum öğretmenim bir sürü fotoğraf getirmiş.” dedi.*

Zeynep Gülsüm: *“Popit” dedi. Çocuklar da o gösterir göstermez “popit” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *Peki, kimlerin popiti var?*

Onur: *“Benimki onun kalplisi var.” dedi.*

Bedirhan: *“Benimki de böyle kare.” dedi.*

Muhammed Musap: *“Benim insanlı böyle ama insana benziyor.” dedi.*

Buğlem Azra: *“Benimki kare” dedi.*

Hiranur: *“Aynısı var.” dedi.*

İsra: *“Benimki mor” dedi.*

Birkan: *“Benimki iki tane ikisi de kocaman.” dedi.*

Abdullah: *“Benimki de yuvarlak” dedi.*

Gülfidan: *“Benimki de yuvarlak” dedi.*

Ceren: *“Benimki aynısı” dedi.*

Aynur Ela: *“Benimki küçük kareli var.” dedi.*

Aysel: *“Biri mavi biri pembe benim” dedi.*

Fidan Nur: *“Benimki mor” dedi.*

Zeynep: *“Benimki kareli ve sarı.” dedi.*

Zeynep Gülsüm: *“Bebeklik biberonum, bu da benim bebeğim annem almıştı beş yaşındayken.” dedi. Tacını gösterdi ve “Doğum günümde kuzenim almıştı.” dedi.*

“İlk haftalarda dikkatleri dağılıp konuşmaya başladıklarında uyarılarıma, parmak oyunlarına ve birlikte belirlediğimiz ‘sus ve dinle’ işaretine rağmen dikkatlerini toparlamak çok zordu ve etkinlikleri çoğu zaman bitirmek zorunda kalıyordum. Bugün konuşmaya başladıklarında işareti gösterdiğimde ya da uyardığımda kendilerini toparlayıp susarak arkadaşlarını dinlediler ve arkadaşlarının getirmiş oldukları materyaller hakkında konuştular.”



Görsel 36. Hazine kutum etkinliği

“Cemil, Evin, İkra ve Abdullah, Birkan’ın robotu ve arabası ile oynuyorlardı. Bunu size kim verdi diye sordum. Abdullah, “Birkan’dan izin istedik o verdi sonra ona geri vereceğiz” dedi.”

(Araştırmacı Günlüğü, 27.10.2023)

Gözlüğünü çıkardı ve “Bir tane kırıldı annem aldı bunu bana.” dedi

Aynur Ela: “Gözlüğüne bakabilir miyim? dedi.

Zeynep Gülsüm, arkadaşına takması için gözlüğü verdi.

Aynur Ela: Öğretmenim Zeynep Gülsüm’ün yanında durabilir miyim? dedi.



Görsel 37. Hazine kutum etkinliği

Şengül, Zeynep Gülsüm’ün bebeklik fotoğrafına baktıktan sonra çok tatlı diyerek yanağını sıktı. Zeynep Gülsüm bir tane fotoğraf çıkardı. Fotoğraftaki kişileri gösterdi. “Bu benim, bu babam, bu abim bu da ablam” dedi. Fotoğrafı eline alarak tek tek arkadaşlarına gösterdi.

Ada: “Küçükken çok tatlıymış.” dedi.

Bedirhan: “Bal gibiymiş.” dedi.

Arkadaşlarına bir yaşındayken giydiği zıbını gösterdikten sonra annesinin onun için ördüğü etek ve yeleği gösterdi. Çocuklar, Zeynep Gülsüm’ü alkışlayarak “teşekkür ederiz.” dediler.

Aysel Kartal: “Bu benim bebeklik elbisem, bu da benim bebeklik oyuncağım. Küçükken de bu mavi topumla oynuyordum. Emziğini de bebekken kullanıyordum.” dedi

Araştırmacı öğretmen: Bunun üzerinde isim yazıyor dedim.

Aynur Ela ve Abdullah: “Aysel” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, siz okuma bilmiyorsunuz ama burada Aysel yazıyor.

Küçükken kullandığı bilekliğini çıkardı üzerinde Aysel yazıyordu. Üzerinde fotoğrafların olduğu buzdolabı magnetlerini çıkardı onları tahtaya astık ve kim olduklarını arkadaşlarına anlattı.

Aysel: “Burada abimle ben varız.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Abinin adı ne?

Aysel: “Müslüm” dedi.

Ceren: “Öğretmenim, ben Aysel’in abisini biliyorum, görmüştüm” dedi. Aysel abisi ve kendisine ait fotoğrafı sırasıyla arkadaşlarına gösterdi.

Zeynep Gülsüm: “Bal gibi bu” dedi.

Onur: “Aysel, çok tatlı” dedi.

Aysel tokalarını çıkardı onları saçına taktım sonra arkadaşlarını tek tek dolaşarak en sevdiği tokaları gösterdi.

Kudret İkra: “Çok güzel” dedi.

Fadime Nur: “Aysel bizim eve geldi bir kere bizim komşumuz.” dedi.

Çocuklar, Aysel’e teşekkür ettiler ve alkışladılar.

Bedirhan, oyuncak arabasını kutudan çıkardı. “Ben ameliyat olduğumda doktor abla bunu bana verdi.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sen ne ameliyatı oldun?

Onur: “Öğretmenim gözünden anaokulundayken bize söylemişti.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ağlamaman için mi verdi yoksa?

Bedirhan: “Evet” dedi.

Bedirhan, ayıcığını arkadaşlarına gösterdi. “Annem bunu iki yaşındayken aldı.” dedi.

Evin: “Öğretmenim biraz Cemil’in kinin aynısına benziyor” dedi.

Elbisesini havaya kaldırdı. “Bunu bana babam aldı küçükken giyiyordum ama artık bana olmuyor.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Aaa üzerinde ne var.

Çocuklar: “Papağan” dediler.

Bebeklik zıbını kaldırır üzerinde yazı yazıyordu. *Çocuklara üzerinde ne yazdığını okumamı ister misiniz, dedim.*

Çocuklar: “Evet” dediler.



Görsel 38. Hazine kutum etkinliği

Araştırmacı öğretmen: “Benim Google ihtiyacım yok çünkü annem her şeyi biliyor.”

Çocuklar gülüşmeye başladılar. Google ’un ne olduğunu açıkladım çocuklara.

Bedirhan: “Bunu bana teyzem yaptı.” diyerek patiklerini gösterdi.

Aynur Ela: Öğretmenim o ne küçükçük?” dedi.

Bedirhan, Galatasaray tulumunu çıkardı, “Bunu küçükken giyiyordum” dedi.

Çocuklar gülüşmeye başladılar. Çoğu daha yakından görmek için ayağa kalktı.

Araştırmacı öğretmen: Hangi takımlısın sen?

Bedirhan: “Galatasaray” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Anlaşıyor mu çocuklar?

Çocuklar: “Evet” dediler.

Bedirhan, “Karnem” diyerek karnesini havaya kaldırdı.

Araştırmacı öğretmen: Ne karnesi bu?

Bedirhan: “Anaokulu karnesi.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Okumamı ister misiniz?

Çocuklar: “Evet” dediler.

Bedirhan’ın karnesini sınıf ile paylaştım. Bedirhan, küçükken çektiği fotoğrafları arkadaşlarının sırasını gezerek gösterdi. “Bu fotoğrafta ağlarken annem gözüme salatalık koymuş.” dedi. Çocuklar gülmeye başladılar.



Görsel 39. *Hazine kutum etkinliği*

Zeynep Gülsüm: “Aynı sana benziyor” dedi.

Furkan: “Gözündeki ne?”

Bedirhan: “Salatalık” dedi.

Ada: “Çok güzel” dedi.

Zeynep: “Çok benziyorsunuz” dedi.

Fidan Nur: “Minnoş” dedi.

Bedirhan: “Ben yaramazlık yapıp çekmeceye girmişim annem de fotoğrafımı çekmiş burada.” dedi. Sonrasında o fotoğrafı arkadaşlarına sırasıyla gezdirdi.

Çocuklar: Teşekkür ederiz.” dediler. Bedirhan’ı alkışladılar.

Musap Çiftçi, kutusundan bebeklik pantolonunu çıkardı. “Annem bunu bana küçükken almış” dedi.



Görsel 40. *Hazine kutum etkinliği*

Ada: “Çok tatlı” dedi.

Zeynep Gülsüm: “Hiç değişmemiş” dedi.

Musap’ı alkışladılar ve teşekkür ettiler.

“Sınıf biraz fazla kirlenmişti hadi herkes sırasının altındaki çöpleri bir çöpe atsın dedim. Çocuklar sıraların altındaki çöpleri çöpe atıp ortalığı toparlamaya başladılar. O sırada ‘Elif’ tek başına temizleyemediği için Berivan ve Bedirhan ona yardım ederek eşyalarını topladı ve çöplerini çöpe attılar”.

(Araştırmacı Günlüğü, 29.10.2023)

Abdullah: “Bu benim bebeklik ceketim annem örmüş.” dedi.

Muhammed: “Öğretmenim bu bende de vardı.” dedi.

Abdullah: “Arabam babam almış.” dedi.

Çocuklar: “Ambulans” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Hayır, bu ambulans değil polis arabası.



Görsel 41. Hazine kutum etkinliği

Abdullah, hazine kutusundan oyuncak arabasını çıkartıp arkadaşlarına gösterdi.

Bedirhan: “Spiderman’ın arabasına benziyor.” dedi.

Evin: “Öğretmenim bu örümcek arabası oraya bak.” dedi.

Muhammed Musap: “Benim Ferrari’me benziyor.” dedi.

Abdullah, traktörünü çıkardı.

Cuma, parmak kaldırarak söz hakkı istedi. “O bir traktör” dedi.

Ceren: “O mavi bir traktör” dedi.

Abdullah: “Evet, mavi traktör babam aldı.” dedi. “Çıngırak bebekken kullanıyordum.” dedi. Anaokulu karnem ve albümüm dedi. Sıraları tek tek gezerek arkadaşlarına fotoğrafları gösterdi.



Görsel 42. Hazine kutum etkinliği

Aynur Ela: “Öğretmenim buradaki Miraç 1/F sınıfında, öğretmenin adı neydi?”

Abdullah: “Ezgi” dedi.

Muhammed: “Bu çocuğun adı Şakir bizim mahallede oturuyor.” dedi.

Elif: “Hangisi sensin? Aa! Buradasın. Bu kızı tanıyorum.” dedi.

Abdullah: “Gönül Nisa” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sen nerden tanıyorsun?

Elif: “Bizim yanımızda oturuyor” dedi.

Aliye: “Ben bu kızı çok seviyorum”

Abdullah: “Fatma onun adı” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sen nerden tanıyorsun bu kızı Aliye?

Aliye: “Arkadaşım” dedi.



Görsel 43. Hazine kutum etkinliği

Ada “Bir yaşındayken bununla oynuyordum” dedi. “Bir yaşındaki doğum günümde bu kıyafeti giydim. Annem ve babam aldı” dedi. Bunlar da benim bir yaşındayken ki eldivenlerim.” Bir yaşındayken ki elbisem. Ailesi ikinci yaş doğum günü için magnet yaptırmış. Onu çıkardı ve “Bu da iki yaşındayken almışlar” dedi. “Bu tokayı bir yaşındaki doğum günümde kullandım” dedi. Salladı ve “sallanınca ses çıkıyor” dedi. Ada, “Bunlar da benim ilk ayakkabılarım” dedi. Tacını çıkardı “Bu benim tacım” dedi ve kafasına takmak istedi takamayınca yardım istedi. Yardımcı oldum.

Zeynep Gülsüm: “Bebekken kullandığı tokası” dedi.

Ada: “Son bir şey kaldı bu da benim üç yaş doğum günümde almışlar.” dedi.

Aynur Ela: “Ada sen kaç yaşındasın?” dedi.

Ada zıplayarak parmaklarını kaldırdı “altı” dedi. Ada, çocukluk fotoğrafını çıkardı.

Araştırmacı öğretmen: Aa! Ada sen hiç değişmemişsin.

Ada: “Kardeşim de aynı bana benziyor” dedi ve kahkaha attı.

Zeynep Gülsüm: “Ada, her zaman çok tatlı ama” dedi.



Görsel 44. *Hazine kutum etkinliği*

Küçükken çektiği fotoğrafı çıkardı” bu fotoğraftaki elbiseyi annem ve babam aldı. Buradaki kolyeyi de annem yaptı” dedi. Fotoğrafı sırasıyla gezdirerek arkadaşlarına gösterdi.

Musap: “Ada çok tatlısın “dedi.

Furkan: “Hiç değişmemişsin” dedi.

Abdullah: “Çok güzelsin” dedi.

Arkadaşları, Ada’ya “Teşekkür ederiz” dediler.



Görsel 45. *Arkadaşları, Ada’ya eşyalarını toparlaması için yardım ediyor*

Ada, eşyalarını kutuya koyarken Zeynep Gülsüm, Buğlem Azra, Gülfıdan ve Aynur Ela yardım ettiler ve eşyalarını toparlayıp kutuya yerleştirdiler.

Muhammed Ali: “Arabam” diyerek arabalarını arkadaşlarına gösterdi. Bir sürü araba getirince çocuklar, “Neden bu kadar fazla araba getirdin?”

Muhammed Ali: “Arabaları çok seviyorum. Bu benim davulum evde çalıyorum.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Çok beğenince çalar mısın?



Görsel 46. Hazine kutum etkinliği sırasında çocuklar halay çekiyor

“Uygulamanın ilk haftası çember oluşturduğumda çocuklar birbirlerini iterek yanlarında tanımadıkları veya yeni gelen arkadaşlarını istememişlerdi ve tanıdıkları arkadaşlarını yanlarına çağırmış ya da onların yanına gitmişlerdi. Bugün ise halay çekerken kimse kimseyi itmedi. Herkes birbirinin ellerinden tuttu ve halay çektiler.”

(Araştırmacı Günlüğü, 03.11.2023)

Çocuklar: Muhammed Ali'ye “Teşekkür ederiz.” dediler.

Kudret İkra, bebeğini arkadaşlarına göstererek, “Bunu bana anneannem aldı” dedi.

Bu benim anaokulu fotoğrafım” dedi ve arkadaşlarına gösterdi. Arkadaşları yakından görmek isteyince sıraları tek tek dolaşarak arkadaşlarına anaokulu fotoğrafını gösterdi.



Görsel 47. Hazine kutum etkinliği

Aynur Ela: “Kudret İkra, öğretmeninin adın ne?” dedi.

Kudret İkra: “Büşra” dedi.

Zeynep: “Fotoğrafta Ahmed Ali Raşid de var” dedi.

İkra Nur: “Çok güzelmiş” dedi.

Emre Can: “Bu çocuk bizim mahallede oturuyor” dedi.

Maskesini çıkardı ve taktı. “Bunu bakkaldan aldım “dedi.

Evin: “Bakkalda satılıyor mu ki bu?” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: Satılıyormuş herhalde.

Kudret İkra: “Benim bebeklik çingırağım” dedi.

Ada: “Benim de çingırağım var” dedi.

Kudret İkra: “Benim bebeklik biberonum, bu da benim kundağım annem ve babam beni buna sarıp uyutuyorlarmış” dedi.



Görsel 48. Hazine kutum etkinliği

Kudret İkra: “Bu benim ailem” dedi.

Şengül: “Ablası da varmış.”

Kudret İkra: “Bu benim Ecrin ablam, bu annem, bu babam bu da Meryem ablam” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: “Babanın adı ne?”

Abdullah: “Sıtkı” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: “Sıtkı senin amcan mı?”

Abdullah: “Evet, abimin adı da Sıtkı” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: “Abine senin amcanın ismini mi vermişler?”

Abdullah: “Evet” dedi.

Kudret İkra: Abdullah ile olan bebeklik fotoğraflarını gösterdi.

Arkadaşları, Kudret İkra’ya “Teşekkür ederiz” dediler.

“Çocuklar, birbirlerinin ihtiyacı olduğunda ya da herhangi bir durum karşısında arkadaşlarına karşı daha ılıman davranıyorlar. Özellikle eşyaların toplanması ya da beslenmesi eksik olan arkadaşları ile eşyalarını paylaşıyorlar. Mesela bugün Hiranur, Kudret İkra’nın eşyalarının olduğu poşeti askıya asmaya yardım etti. Eskiden bana vurdu diye birbirlerini şikâyet ediyorlardı. Artık şikâyetler gelmiyor.”

(Araştırmacı günlüğü, 03.11.2023)

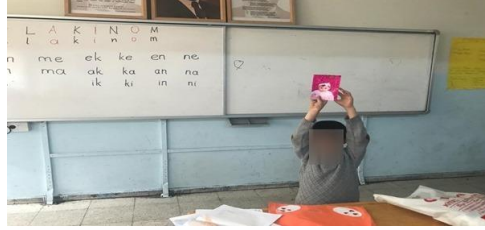


Görsel 49. Hazine kutum etkinliği

Mustafa: “Resim, anaokulunda yaptım.”

Cemil: “Öğretmenim, Mustafa bizim mahallede oturuyor” dedi.

Evin: “Öğretmenim çok yetenekli” dedi.



Görsel 50. Hazine kutum etkinliği

Araştırmacı Öğretmen: “Bu kim?”

Mustafa: “Fatıma” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: “Fatıma, senin kız kardeşin mi?”

Mustafa: “Evet” dedi. Başını salladı.

Ceren: “Benim annemin ismi de Fatma” dedi.

Arkadaşları, Mustafa’ya kendi dili olan Arapça ile teşekkür ederek “Eslemu” dediler.

“Çocuklar, arkadaşları onlar ile eşyalarını paylaştıktan sonra mutlaka onlara teşekkür ediyorlar. Özellikle Türkçe bilmeyen Arapça ve Kürtçe konuşan öğrencilere onların dillerinde teşekkür ediyorlar. Çocuklar, onların kendi dillerinde onlara teşekkür ettiklerinde mutlu oluyorlar. Mustafa, Arapça konuşuyor Türkçeyi çok iyi bilmiyor. Çocuklar ona Arapça teşekkür edince çok mutlu oldu. Ve gülümseyerek kafasını salladı.”

(Araştırmacı günlüğü, 03.11.2023)



Görsel 51. Musap, Mustafa’nın eşyalarını askıya asması için ona yardım ediyor

Aliye: “Benim bebeğim. İki yaşındayken oynuyordum” dedi. Kutusundan bir pijama takımı çıkardı üzerinde yıldız vardı. “Benim elbisem” dedi.

Ceren: “Bu bir yıldızlı takım” dedi.

Buğlem: “Yıldız” dedi

Kudret İkra: “Yıldız pijamaları” dedi.



Görsel 52. Aliye, hazine kutusunu arkadaşları ile paylaşıyor

Aliye: “Bebeklik fotoğrafım” diyerek fotoğrafını çıkartıp arkadaşlarına gösterdi.

Çocuklar: “Çok tatlı” dediler.



Görsel 53. Aliye, eşyalarını toplarlarken Usame ve Musap yardım etiler

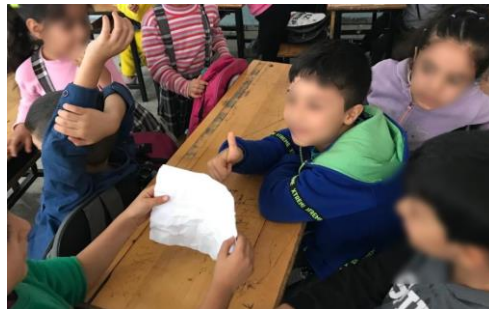
Zeynep: “Aliye, bebeğinle oynayabilir miyim?” diye izin istedi.

“Teneffüste sınıfa uğradığımda Zeynep, Fidan Nur ve İkra Aliye’nin bebeği ile oynuyorlardı. Sizinle paylaştı mı diye sorduğumda evet izin verdi oynadık dediler.”

(Araştırmacı günlüğü, 03.11.2023)

Çocuklar: Aliye’ye “Eslemu” dediler.

Usame, aile bireylerini çizdiği resmi sınıf arkadaşlarına gösterdi ve aile üyelerini tek tek tanıttı.



Görsel 54. Usame, arkadaşlarına ailesini çizdiği resmi gösteriyor

“Usame, ailesini çizdiği resmini arkadaşlarına göstermek için her sırayı hızlıca geçtiği için arkadaşları “Hızlı geçtiğin için göremiyoruz yavaş göster.” diye uyardılar. Bunun üzerine Usame, yavaş yavaş gezmeye ve herkesin görmesi için biraz beklemeye başladı. Cemil, başparmağını kaldırarak çok beğendiğini söyledi.”

Emre Can: “Usame, ben göremedim yavaş göster.” dedi.

Bedirhan: “Öğretmenim, çok tatlı aynı bal gibi...” dedi.

Furkan: “Öğretmenim çok güzel yapmış.” dedi.

Evin: “Mükemmel.” dedi.

Usame: “İçerisinde su içtiğim bardağım” diyerek bardağını arkadaşlarına gösterdi. Bunun üzerine çocuklar parmak kaldırarak söz hakkı istedi tek tek sırası ile söz hakkı verdiğimizizde;

Birkan: “Bende de aynısı var ama kırmızı” dedi.

Zeynep: “Benimki de pembe” dedi

Cuma: “Mor” dedi.

Cemil: “Benimki arabalı şimşek mcquenn ve kırmızı” dedi.

Evin: “Benimki senin aynısı ama pembe” dedi.

Ahmet: “Benimki mor” dedi.

Emre Can: “Benimki mavi” dedi.

Aysel: “Pembe” dedi.

Gülfidan: “Benimki pembe” dedi.

Kudret İkra: “Benimki seninki gibi ama pembe” dedi.

Abdullah: “Benimki kırmızı şimşek mcquennli” dedi.

Muhammed Musap: “Benimki mavi ile mor” dedi.

Ramazan: “Kırmızı” dedi.

Aynur Ela: “Beyaz, üzerinde kız ve erkek var” dedi.

Hiranur: “Pembe” dedi.

Muhammed Ali: “Yeşil” dedi.

İkra: “Benimki siyah” dedi.

Fidan Nur: “Pembe” dedi.

Onur: “Benimki iki tane arabalı bir tane diğerini de anaokulunda verdiler Şimşek Mcqueen’li” dedi.

Mustafa: “Yeşil” dedi.

Fatma Zehra: “Filli ve pembe” dedi.

Ada: “Benimki Pembe” dedi.

Fadime: “Kırmızı” dedi.

Bedirhan: “Benimki kırmızı” dedi.

Fatma Nur: “Benimki pembe” dedi.

Furkan: “Benimki bunun yeşili” dedi.

Ahmed Ali Raşid: “Yeşil” dedi.

“Uygulamanın ilk haftalarında çocuklar kendilerine ait materyalleri sınıf ile paylaştığında eğer onlarda varsa bile birkaç kişi dışında kimse bilgi vermiyordu. 6. Eylem planının son uygulamasında ise herkes parmak kaldırıp söz hakkı isteyerek arkadaşının göstermiş olduğu bardağa sahip olduğunu ve farklı yönleri olduğu ile ilgili bilgiler paylaştı.”

(Araştırmacı günlüğü, 06.11.2023)



Görsel 55. Çocuklar söz hakkı almak için parmak kaldırıyorlar

Usame: Ayakkabılarını göstererek “Ayakkabılarım, bunları şimdi giyiyorum. Bu elbiseleri de küçükken giyiyordum” dedi.

Usame’ye Arapça “shukran” diyerek teşekkür ettiler.

Fatma Nur: “Bu bebek, annem ben bir aylıkken almış. Bu şapkayı annem ben iki aylıkken almış.” dedi.

Muhammed: “Çilekli” dedi.

Fatma Nur: “Evet, çilek var üzerinde.” dedi.

Fatma Nur: “Bu benim kazağım, babam almış ben bir aylıkken. Elbisesini gösterdiğinde çocuklar, “Çilek elbisesi” dediler.

Araştırmacı öğretmen: O ne Fatma Nur?

Fatma Nur: “Çilekli tumanım” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sen pijamaya ‘tuman’ mı diyorsun?

Fatma Nur: “Evet” dedi.



Görsel 56. Fatmanur bebeklik fotoğraflarını arkadaşları ile paylaşıyor

Zeynep Gülsüm: “Çok tatlı, yiycem” dedi.

Furkan: “Çok güzel” dedi.

Emre Can: “Işık gibi parlıyor” dedi.

Kudret İkra: “Çok tatlı” dedi.

Abdullah: “Çok güzelsin” dedi.

Birkan: “Küçük çocuk kim?” diye sordu.

Fatma Nur: “Salih, kardeşim” dedi.

Ada: “Fındık gibi” dedi.

Melek: “Şimdiki haline çok benziyor.” dedi.

Bedirhan: “On numara çok güzel.” dedi.



Görsel 57. Fatmanur eşyalarını toplarken arkadaşları yardım ediyor

“Fatma Nur’a teşekkür ettiler. Usame ve Bedirhan, Fatma Nur eşyalarını toplarken gelip eşyalarını toparlamasına yardım ettiler. Onları gören Aynur Ela, Hiranur ve Gülfıdan da gelerek eşyaları toparlamasına yardımcı oldular.”

(Araştırmacı günlüğü, 05.11.2023)

4.2.7. Eylem Planı 7 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 7. haftasında “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanının on beşinci kazanımı olan “HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.” kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, okul bahçesinin zemininin kötü olmasından dolayı çocukların zarar görmemesi için bir kısmı sınıfta bir kısmı bahçede gerçekleştirilmiştir.

Elimde misketler ile sınıfa girdim bunun ne olduğunu bilen var mı, diye sordum.

Onur: “Öğretmenim biz ona mahallede ‘gürle’ diyoruz.”

Araştırmacı öğretmen: Evet, buna gürle, bilye ve hatta misket de deniyor. Sadece ülkemizde değil birçok ülkede çocuklar bu ve bunun gibi oyunları oynuyorlar. Bu dersimizde sadece ülkemizde değil başka ülkelerde yaşayan çocuklar tarafından da oynanan çocuk oyunlarını oynayacağız.

1.Etkinlik: Öncelikle ben oyunu çok iyi bilen Onur ile oynayarak sınıftaki öğrencilere gösterdim daha sonra öğrencilere ikili gruplar halinde oyunu oynattım.



Görsel 58. Çocuklar, gruplar halinde misket oyunu oynuyor

“Çocukların çoğu oyunu ilk defa gördükleri için meraklı bir şekilde nasıl oynandığına baktılar. Sessizce sıralarının gelmesini beklediler. Sırası gelen gelip oynadığı kaça bilye vurduklarını saydılar. Çok yapan öğrenciler sevindiler. Arkadaşları da alkışladı onları.”

(Araştırmacı günlüğü, 23.10.2023)

2.Etkinlik: Çocuklara ‘Halat Çekme’ oyununu anlattım. Sınıf içerisinde sessiz ve çekingen iki tane öğrenciyi kendi gruplarını oluşturmaları için seçtim. Çocuklar Aynur Ela’nın gözetiminde sayışmaca ile birbirlerine doğru birer adım atmaya başladılar. En son ayağına basan kişi yani Muhammed Ali kazandı. Takımını seçmek için ilk hakkı kazanınca tek tek arkadaşlarını takımlarına aldılar. Diğer çocuklar arkadaşlarına bizi al diye uyarılarda bulundular.



Görsel 59. *Takım liderleri sayışmacı ile gruplarını belirliyor*

Her iki takım kaptanı ekibini oluşturduktan sonra ben ortaya geçtim ve düdüğümlle birlikte çekmeye başlıyorsunuz. Hangi taraf bu çizgiyi geçerse o kazanacak dedim.



Görsel 60. *Gruplar oluşturuldu*

Çocuklar, grupları oluştururken kimse ben bu grupta olmak istemiyorum gibi ifadeler kurmadı. İsimler söylenerek birbirlerini çağırdılar. Mustafa'nın Türkçesi çok iyi olmadığı için ben hangi öğrenciyi söylediğini anlamadığımda bazı arkadaşlarını gidip elinden tutup getirdi. Gruplara yerleşen öğrenciler bazı arkadaşlarını alması için kaptanın yanına giderek dediği kişiyi alması için ikna ettiler.



Görsel 61. *Halat çekme yarışması*

Oyunun kurallarını tekrar anlattım ve ne yapmaları gerektiğini tekrarladım. Düdüğümlle birlikte ipi çekmeye başlayın çizginin öbür tarafına karşı grubu çeken takım kazanacak dedim. Takımlar düdüğümlle birlikte halatı çekmeye başladı. Muhammed Ali'nin takımı Mustafa'nın takımını kendi tarafına çekerek oyunu kazandılar.



Görsel 62. Kazanan takım kaptanlarını tebrik ettiler

Çocuklar: “Muhammed Ali” diye tezahürat yaptı.

3.Etkinlik: Okulumuzun bahçesinin zemini kötü olduğu ve cam kırıkları gibi çocuklara zarar verebilecek maddeler bulunduğu için çocukların düşme ve zarar görme ihtimallerine karşı çuval yarışını sınıfta yaptırđım. Öğrencileri üç kişilik gruplara böldüm. Sırasıyla öğrencileri çağırdım. Çocuklar sırasıyla çağırdığım zaman geldiler.



Görsel 63. Çocuklar çuval yarışı yapıyor

Çocuklar verdiğim yönergelere uydular. Sırayla geldiler oynamaya. Arkadaşları yarışırken onların isimleri söyleyerek destek oldular. Kazanan arkadaşlarını alkışlayarak tebrik ettiler.



Görsel 64. Buğlem Azra ve Kudret İkra Aynur Ela'yı tebrik ettiler

Aynur Ela, kazanınca Zeynep Gülsüm kazanamadığı için üzüldü ve yerine oturdu. Arkadaşları Aynur Ela'yı alkışladılar.

Zeynep Gülsüm: “Öğretmenim, yarın da oynayacak mıyız?”

Araştırmacı öğretmen: Evet, yarın da oynayacağız.

Zeynep Gülsüm: “Olsun o zaman yarın da ben kazanırım.” dedi. Arkadaşlarının oyununu takip etmeye ve onları desteklemeye devam etti.



Görsel 65. Çocuklar, çuval yarışmasını kazanan arkadaşlarını tebrik ediyor

4.Etkinlik: Çocuklar ile bahçeye çıkıp ip atlama oyunu oynadık. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu ve öğrenciler ip atlamayı bilmedikleri için tek tek yaptırmanın mümkün olmadığı.



Görsel 66. İp atlama oyunu

İp atlamayı bilmedikleri için her öğrenciye tek tek bir kere de olsa ip atlamasını sağlayıp öğrendikten sonra birlikte oynamaları isteyecektim. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için sadece tek tek ip atlamasını öğretebildim. Uygulama 4 ders saati ile sınırlı olduğu için de sek sek oyununun nasıl oynandığını anlatıp gösterdim.

Teneffüslerde oynamak için bahçedeki sek sek çizili alanı kullanabileceklerini söyledim.



Görsel 67. Çocuklar teneffüste sırasıyla ve kurallara uygun sek sek oyununu oynuyorlar

“Bahçe nöbetim sırasında çocukların sek sek oynadığını ve oyun oynarken başlarında kimse olmadığı ve uyarmadığı halde sırayla oynadıklarını gördüm. Oyun sırasında kavga etmediler ve sıra almak için tartışmadılar. Yanlarına gittiğimde “Öğretmenim bakın oyun oynuyoruz.” dediler. Diğer öğrenciler beni görünce yanıma geldiler. Bakın arkadaşlarınız ne kadar güzel oyun oynuyorlar, dedim. Bunun üzerine Ada, Ahmet, Bedirhan da arkadaşlarının yanına gidip sıraya girdiler ve çocuklar onları yanına aldılar ve sıraya girdiler. Sıraları geldiğinde oyunlarını oynadılar. Daha sonraki zamanlarda dışarıya baktığımda da bu davranışlarına devam ettiklerini gördüm.”

(Araştırmacı Günlüğü, 31.10.2023)

4.2.8. Eylem Planı 8 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 8. haftasında “Evimizde Hayat” öğrenme alanının birinci kazanımı olan “HB.1.2.1. Aile bireylerini tanıtır.” kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Dikkat Çekme: Sınıfa kendi aile bireylerimin görsellerinden oluşan bir albüm getirdim ve aile bireylerimi, onlara dair özellikleri sınıf ile paylaştım.

Annemi gösterdim ve adı Sakine ev hanımı dedi. Babam, Salih. O bir çiftçi. En küçük kardeşim Ebru, o da sizin gibi öğrenci.

Araştırmacı öğretmen: Peki, bu kim?

Çocuklar: “Sen” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Ben ne iş yapıyorum?

Çocuklar: “Okul” dediler

Araştırmacı öğretmen: Öğretmenim. Bu benim erkek kardeşim Hüseyin” dedim.

Kudret İkra, parmak kaldırdı ve söz hakkı verdiğimde: “Öğretmenim benim amcamın adı da Hüseyin. Abdullah’ı göstererek “Bunun babasının adı da Hüseyin” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, Abdullah’ın babası senin amcandı değil mi?

Kudret İkra: “Evet” dedi.

Cemil: “Bizim mahallede Hüseyin diye biri var” dedi.

Onur: “Öğretmenim bizden de büyük” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Evet, o benden küçük ama sizlerden büyük. Bu da benim kız kardeşim Derya. Bu benim ablam, adı Emine.

Aynur Ela: “Öğretmenim benim bir arkadaşım var adı Emine” dedi.

Muhammed Ali: “Benim kardeşimin adı da Emine” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Bu benim abim adı Murat, bu da onun eşi Kevser yani benim yengem.

Evin: “Öğretmenim benim babamın adı da Murat” dedi.

Onur: “Öğretmenim ayağınızın yanındaki kim?” dedi.

Araştırmacı öğretmen: O benim kuzenim yani Kudret İkra ve Abdullah gibi düşün. Bu da abimin kızı Havin yani benim yeğenim.

Fidan Nur: “Öğretmenim benim kuzenimin adı da Havin” dedi.

Zeynep Gülsüm: “Öğretmenim aynı size benziyor ama çok tatlı” dedi.

Ahmet: “Öğretmenim fırının orada biri var onun adı da Havin” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Bu da benim halam.

Bedirhan: “Benim de halam var” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Bu benim ailemdi diğer derslerde ise sizin ailenizi tanıyacağız.

1.Etkinlik: Sınıfta yer alan bazı öğrencilerin velilerini sınıfa davet ettim. Aile büyükleri, öğrencilerin sorularını cevaplayarak anılarını, kendi kültürlerine özgü gelenekleri vb. paylaştılar. Böylelikle öğrenciler arkadaşlarının aile bireylerinin isimleri ve onlar hakkındaki bilgileri aile bireylerine sorarak bilgi almış oldular. Melek isimli öğrencinin annesi Melek’in kardeşleri Eylül ve Hasari’yi de yanında getirmişti.



Görsel 68. Melek, arkadaşlarına ailesini tanıtıyor

Araştırmacı öğretmen: Bakın, bu Melek’in en küçük kardeşi Eylül.

Çocuklar: “Hoş geldin, çok tatlısın.” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Erkek kardeşinin adı ne?

Melek’in annesi: “Hasari” dedi

Çocuklar: “Hoş geldin, Hasari” dediler.

Melek’in annesi: “Çocuklar, biz normalde buralı değiliz. Urfalıyız ama üç sene önce buraya taşındık. Melek de bu sene okula başladı. Babası fabrikada çalışıyor ben de ev hanımıyım. Bir erkek bir de kız kardeşi var üç kardeşler. Tek bir halası var. Babası iki kardeş. Bu Melek’in dedesi ve ninesinin fotoğrafı. Ben ve eşim aynı okuldaydık sınıf arkadaşıydık.” dedi



Görsel 69. Melek’in annesi eşi ile tanışma hikâyesini anlatıyor

Melek annesi ve babasının ortaokulda çekilmiş oldukları sınıf fotoğrafını arkadaşlarına göstererek annesi ve babasını gösterdi.

Bedirhan: “Ben göremedim bir daha gösterir misin” dedi.

Aynur Ela: “Melek, annen hangisi” dedi.

Ada: “Ben görmedim” dedi.

Melek tekrar Ada’nın yanına gelerek Ada’ya gösterdi.



Görsel 70. Melek anne ve babasının ortaokul fotoğrafını arkadaşlarına gösteriyor

Melek babasının askerlik fotoğrafını sonrasında anne ve babasının düğün fotoğraflarını sınıf arkadaşlarına gösterdi.

Onur: “Evlenmişler” dedi. Çocuklar kendi aralarında güldüler.

Araştırmacı öğretmen: Evet, Melek ve ailesini tanıdınız mı, onlara sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Çocuklar parmak kaldırarak söz hakkı istedi. Melek sen istediğin arkadaşını seç dedim. Melek de Evin’i seçti.

Evin: “Nasıl tanıştınız?” dedi.

Melek’in annesi: “Okuldan sınıf arkadaşımı” dedi.

Zeynep Gülsüm: “Arkadaşım olduğu için ben onu tanıyorum” dedi.

Kudret İkra: “Anne ve babasının adı ne?” dedi.

Melek’in annesi: “Benim adım Makbule eşimin adı Kadir” dedi.

Aynur Ela: “Biz arkadaş olduk sonra annelerimizi tanıştırdık onlar da arkadaş oldular” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Siz Aynur Ela’nın annesi ile görüşüyor musunuz?

Melek’in annesi: “Evet onlar sayesinde tanıştık annesi ile arkadaş olduk” dedi.

Gülfidan: “Melek çok güzel” dedi.

Ada: “O çok güzel ben onunla arkadaşım” dedi.

Furkan: “Erkek kardeşinin ismi neydi, duyamadım” dedi.

Melek’in annesi: “Hasari ama Hasan da diyebilirsiniz” dedi.

Evin: “Benim de kardeşimin adı Hasan” dedi.

Çocuklar, Melek ve annesine teşekkür ettiler. Alkışladılar.

Araştırmacı öğretmen: Mustafa ve babasına kendi dilleri olan Arapça merhaba diyelim mi?

Çocuklar hatırlamayınca Arapça teşekkür ederek ve nasılsın dediler.

Araştırmacı öğretmen: Ben o zaman Mustafa’nın babası bize Arapça merhaba desin biz de ondan duyalım.

Mustafa’nın babası: “Merhebe” dedi.

Çocuklar: “Merhebe” diyerek karşılık verdiler.

Araştırmacı öğretmen: Mustafa’nın babasına Arapça nasılsın diye sormak ister misiniz?

Çocuklar: “Şlonek” diye sordular.

Mustafa’nın babası: “Keyfe Haluk” dedi.

Çocuklar: “Elhamdülillah” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Bize iyiyim demeyi öğrettiği için Mustafa’nın babasına teşekkür edelim mi?

Çocuklar: “Eslemu” dediler.

Mustafa’nın babası: “Shukran” da diyebilirler.

Araştırmacı öğretmen: A! Bakın bu daha kolay “shukran” diyelim bundan sonra dedim.

Mustafa’nın babası: “Keyfe haluk” dedi.

Onur: “Öğretmenim, keyfe haluk” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ne demekmiş o?

Çocuklar: “Keyfim yerinde” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Harikasınız! Bakın öğrenmişler benimkiler hemen öğrenirler çok akıllılar.

Mustafa’nın babası: “Mustafa, bir sene önce Türkiye’ye geldi. Suriye’de savaştan dolayı çadırda kalıyorduk. Ben üç sene önce geldim. Ben ticaret yapıyorum toptancıyım” dedi.

Çocuklar: “öğretmenim bize çikolata getirmişti” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Sınıf çikolata mı dağıtmıştınız?

Cemil: “Evet öğretmenim” dedi.

Mustafa’nın babası: “Sonra tekrar getireceğim inşallah” dedi.



Görsel 71. *Mustafa ve babası aile resimlerini arkadaşlarına gösteriyor*

Aile fotoğraflarını sınıf ile paylaştılar. Mustafa, tek tek sıraları gezdirerek arkadaşlarına ailesini gösterdi.

Bedirhan: “Mustafa, çok güzelsin” dedi.

Fadime: “Mustafa fıstık gibi” dedi.

Furkan: “Abinin adı ne?” dedi.

Mustafa: “Ömer” dedi.

Ada: “Aynı eskisi gibi değişmemiş” dedi.

Aynur Ela: “Annenin adı ne?” dedi.

Mustafa: “Aişe” dedi.

Zeynep Gülsüm: “Babanın adı ne?” dedi.

Mustafa: “Hani” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Bu kim?

Mustafa'nın babası: “Mustafa'nın kız kardeşi Fatıma.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Mustafa ve babasına soru sormak isteyen var mı?

Ahmed Ali Raşid, parmak kaldırarak söz hakkı istedi. Türkçesi iyi olmadığı için Mustafa'nın babası Arapça konuşarak neyi merak ettiğini sordu. Ahmed Ali Raşid, cevap vermedi. Bunun üzerine aklına gelince sor tekrar dedim ve yerine oturdu.



Görsel 72. *Çocuklar, fotoğraflar hakkında konuştu*

Bedirhan: “Mustafa kardeşine çok benziyor.” dedi.

Ceren: “Benim annemin adı da Fatma” dedi.

Çocuklar, “Shukran diyerek Mustafa ve babasına teşekkür ettiler ve alkışladılar.”

Mustafa’nın babası çocuklara ikramlıklar getirmişti Mustafa’ya dağıtması için verdi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Merhaba, ben Buğlem Azra’nın annesiyim adım Semra. Buğlem Azra’nın üç kardeşi var dört kız kardeşler.” dedi.

Şengül: “İsmi çok güzel” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Teşekkür ederim. Buğlem’in bir tane daha kardeşi olacak inşallah” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Aa! Hamile misiniz?

Buğlem Azra’nın annesi: “Evet” dedi.

Araştırmacı öğretmen: “Hayırlı olsun”

Çocuklar: “Hayırlı olsun” dediler.

Buğlem Azra’nın annesi: “15 yıldır evliyiz, Gaziantep’te yaşıyoruz” dedi.

Ada: “Kız mı erkek mi olacak” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Bu da kız” dedi.

Çocuklar: “Öğretmenim biz de Antepliyiz” dediler.



Görsel 73. Buğlem Azra, annesiyle ailesini tanıtıyor

Buğlem Azra’nın annesi: “Bu da Buğlem’in babası ile evlilik fotoğrafımız” dedi.

Buğlem tek tek sıraları gezerek arkadaşlarına fotoğrafı gösterdi.



Görsel 74. Buğlem, annesi ve babasının fotoğrafını arkadaşlarına gösteriyor

Furkan: “Annesi değişmiş.” dedi.

Emre Can: “Annesi çok güzel.” dedi.

Muhammed Ali: “Babası da güzel.” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Burada Buğlem’in küçüklük resmi var. O zaman saçları hiç yoktu.” dedi. Buğlem Azra küçüklük fotoğrafını arkadaşlarına göstermek için tek tek sıraları dolaştı.

Araştırmacı öğretmen: Buğlem Azra ve annesine soru sormak ya da bir şey söylemek isteyen var mı?

Çocuklar söz hakkı almak için parmak kaldırdılar. Buğlem Azra, Kudret İkra’ya söz hakkı verdi.

Kudret İkra: “Buğlem Azra ve ailesi çok güzel görünüyor.” dedi.

Bedirhan: “Buğlem’in ailesi çok tatlı” dedi.

Şengül: “Annesine çok benziyor.” dedi.

Ada: “Buğlem çok tatlı, ben çok seviyorum onu.” dedi.

Muhammed Ali: “Babanın adı ne?” dedi.

Buğlem Azra: “Ünal” dedi.

Furkan: “Annenin adı ne?” dedi.

Buğlem: “Selma” dedi.

Furkan: “Annesinin ismi çok güzel.” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Teşekkür ederim.” dedi.

Zeynep: “Yıldız gibi parlıyorlar.” dedi.

Cemil: “Babası ne iş yapıyor?” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Babası inşaatta çalışıyor, ev yapıyor.” dedi.

Gülfidan: “Annen, çok güzel” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Teşekkür ederim” dedi.

Emre Can: “Buraya nereden geldiniz?” dedi.

Buğlem Azra’nın annesi: “Antep’te doğduk büyüydük” dedi.

Aysel: “Kardeşine çok benziyor” dedi.

Çocuklar, Buğlem Azra ve Annesine teşekkür ettiler ve alkışladılar.

İsra’nın annesi: “Doğma büyüme buralıyım ama Urfa’ya gelin gittim. Daha sonra orada üç çocuğumuz olunca babası yurt dışına gitti. Babası geldikten sonra Antep’e taşındık İsra burada doğdu. Büyük oğlum Muhammed ve kardeşi Almanya’ya gitti. İsra o yüzden biraz üzgün ve durgun.” dedi.



Görsel 75. *İsrâ ve annesi sınıfa ailelerini tanıtıyor*

Araştırmacı öğretmen: *İsrâ ve Annesine sormak veya söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?*

Melek: *“İsrâ ve annesi birbirine çok benziyor.” dedi.*

Ada: *“Aynıya benziyorlar.” dedi.*

2.Etkinlik: Hikâyeler farklı kültürlerin zenginliğini tespit etmeye hizmet ederek ve öğrencinin ailesinde olup bitenleri yansıtabilmesine olanak tanıdığı için öğrencilerin aile büyüklerinden duydukları hikâyeleri kendi cümleleriyle hikâyeleştirmelerine ve bunu resimlemelerine olanak sağlamak amacıyla aileleri ve öğrencileri önceki gün bilgilendirdim. Aileler, çocuklara kendi aileleri ile ilgili hikâyeleri anlattılar. Öğrencileri hikâyelerini nasıl anlatacaklarına ve resimleyeceklerine dair yönlendirme veya gerekli durumlarda ise gösterip yaptırma modeli ile destek oldum. Çocuklar ailelerinden duydukları bu hikâyeleri resimleyerek sınıfta arkadaşlarına resimlerini göstererek resimde geçen olayı anlattılar.



Görsel 76. *Uygulamanın 8. haftasında Buğlem Azra'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi*

Buğlem Azra, resmini arkadaşlarına gösterdi. *“Annem, babam ve kardeşlerim ormana pikniğe gittik. Koşuyorduk, top oynuyorduk, ip atlıyorduk, yemek yiyiyorduk, eğleniyorduk.” dedi.*

Usame, resmini gösterdi. “Bu ev benim evim, kardeşim ‘İboş’, burası bahçemiz” dedi.

Çocuklar, Usame’ye kendi dili olan Arapça “Shukran” diyerek teşekkür ettiler.

Zeynep, resmini gösterdi. “Bu dedem, bu nenem bu ben bu da annem. Burası bizim evimiz” dedi.

Kudret İkra: “Baban?” dedi.

Zeynep: “Babam işte” dedi.

Fatma Zehra, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu okul burası da bahçe burada yürüyoruz. Bu da parmaklıklar.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sen sınıfımızı ve yanındaki bahçeyi mi çizdin?

Fatma Zehra: “Evet” dedi.

Çocuklar, Fatma Zehra’ya teşekkür ettiler.

İkra, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu babam bu annem bu da ben ve kuzenim. Kuzenim bize geldi.” dedi.

Çocuklar, İkra’ya teşekkür ettiler. Aysel, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Dedem, babaannem, ben, abim ve kardeşim oyun parkına gittik. Orada oyun oynadık” dedi.

Çocuklar, Aysel’e teşekkür ettiler.

Cuma, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Annem, babam, abim ve ben burası da bizim evimiz” dedi.



Görsel 77. Uygulamanın 8. haftasında Aynur Ela’nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Aynur Ela, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu dayımın düğünü. Bu annem bu ben bunlar da dayım ve yengem onların düğününü çizdim. Düğün salonda oldu, güzeldi. Halay çektik.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Gaziantep’in düğünleri çok güzel oluyor değil mi?

Aynur Ela: “Evet” dedi.

Zeynep Gülsüm, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu babam, bu annem, bu abim ve ablam bu da ben. Annem ve babamın evleniyor biz de düğünündeyiz” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sen annen ve babanın düğününü mü çizdin?

Zeynep Gülsüm: “Annem bana babam ile düğününü anlattı ben de çizdim.” dedi.

Fidan Nur, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu benim babam bu annem bu ben bu da kardeşim. Onlar ile birlikte parka gitmiştik.” dedi.

Çocuklar, Fidan Nur’a teşekkür ettiler.



Görsel 78. Uygulamanın 8. haftasında İsra’nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

İsra, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu annem bu da babam. Anne ve babam evleniyor” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Nasıl bir düğünmüş?

İsra: “Düğün salonunda olmuş.” dedi.

Çocuklar, İsra’ya “Teşekkür ederiz.” dediler.



Görsel 79. Uygulamanın 8. Haftasında Mustafa’nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Mustafa, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu baba, bu anne, bu kardeşim bu da kardeşim bu ben” dedi.

Araştırmacı Öğretmen: “İsimleri neydi?”

Mustafa: “Abi Ömer ve kardeş Fatma. Baba Hani, anne Ayşe” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Burası neresi?

Mustafa: “Ev” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ne yapıyorsunuz burada?

Mustafa: “Doğdu”

Araştırmacı öğretmen: Kim doğdu, birinin doğum günü mü?

Mustafa: “Ben” dedi.

Çocuklar, Mustafa’ya “Shukran” dediler.

Kudret İkra, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Ben doğduğumda kolum kırılmış babamın yengesi beni görmeye gelmiş” dedi.

Çocuklar, Kudret İkra’ya “Teşekkür ederiz” dediler

Gülfidan, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Benim doğum günümde annem bana büyük bir kutu aldı. İçinde eşyalar vardı” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Nasıl eşyalar vardı?

Gülfidan: “Yıldızlı bir elbise, yıldızlı ışık, yıldızlı yatak vardı.” dedi.

Çocuklar: Gülfidan’a “Teşekkür ederiz.” dediler.



Görsel 80. Uygulamanın 8. haftasında Evin’i yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Evin, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu babam, bu annem ve annemin kucağındaki de benim. Ben doğduğumda babam çok sevinmiş, anneme ve bana çiçek getirmiş.” dedi.

Çocuklar, Evin’e “Teşekkür ederiz” dediler.

Onur, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Biz ailecek pikniğe gitmiştik. Ben kız kardeşime çiçek topladım babam da anneme çiçek topladı” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Kız kardeşinin adı ne?

Onur: “Elif” dedi.

Abdullah, eliyle Elif’i işaret ederek; Elif bir tane daha var” dedi. Arkadaşları hep birlikte Elif’e baktı. Evet, bizim sınıfımızda da Elif var, dedim.”

(Araştırmacı günlüğü, 08.11.2023)

Araştırmacı öğretmen: Kaç yaşında Elif?

Onur: “Küçük daha okula gitmiyor.” dedi.

Arkadaşları, Onur’a “Teşekkür ederiz” dedi.

Muhammed Ali, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Burası bizim evimiz, Antep’te. Bu annem, babam, kız kardeşim, abim bu da benim. Bazen oyun oynuyoruz evde” dedi. Arkadaşları, Muhammed Ali’ye “Teşekkür ederiz” dedi.



Görsel 81. Uygulamanın 8. haftasında Bedirhan’ın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Bedirhan, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Biz hayvanat bahçesine gittik. Bu zürafalar bu da aslan. Aslanın yanında sus içiyordum. Aslanlar birbirini kovalıyordu ben de çok korktum koşarak annemim yanına gittim. Bu babam, annem, ben, kardeşim, dedem, ninem, Çemşid abim bu da arkadaşlarım iki tane Muhammed var. Bunlar da tavşanlar ve kuşlar” dedi.

Arkadaşları, Bedirhan’a “Teşekkür ederiz” dedi.



Görsel 82. Uygulamanın 8. haftasında Melek’in yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Melek, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu ben bu da kardeşim Hasari top oynuyorduk. Babam mangal yapıyor annem de sofrayı seriyor. Bu da küçük kardeşim Eylül salıncakta sallanıyor.” dedi.

Bedirhan: “Kardeşinin adı neydi?” dedi.

Melek: “Eylül ve Hasari” dedi.

Arkadaşları, Melek’e “Teşekkür ederiz” dedi.

Fadime, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Annem bana bir kutu aldı. İçinde Barbieli ve çiçekli bir elbise vardı.” dedi.

Arkadaşları, Fadime'ye “*Teşekkür ederiz.*” dedi.

Elif, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu ben bu da kardeşim Hamza, biz dışarıda oynuyoruz.” dedi.

Arkadaşları, Elif'e “*Teşekkür ederiz*” dedi.



Görsel 83. *Uygulamanın 8. Haftasında Ada'nın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi*

Ada, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Okullar tatil olduğunda biz köye gittik. Biz kardeşimle oyun oynuyoruz annem ve babam da mangal yapıyorlar. Babam salıncak yaptı bana. Kiraz, mandalina ve elma ağacı vardı. Havyan var tavşan. Yemek masası meyveler var. Kelebek, kuş, güneş ve bulut var.” dedi.

Arkadaşları, Ada'ya “*Teşekkür ederiz*” dedi.

Şengül, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Benim dedem, nenem, annem, ablam ve ben hayvanat bahçesine gittik” dedi.

Bedirhan: “*Babasını da unutmuş*” dedi.

Aynur Ela: “*Arabayı kim sürmüş peki?*” dedi.

Şengül: “*Dedem*” dedi.

Onur: “*Ben tek başıma traktör sürdüm.*” dedi.

Birkan: “*Ben de at arabası sürdüm.*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Bence bu yaşta araba kullanmanız tehlikeli olabilir.*

Berivan, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bunlar benim kardeşlerim, annem, babam, ablam ve ben biz düğüne gittik. Bizim sünnet düğünü.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Erkek kardeşinin mi sünneti?*

Berivan: “*Evet*” dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Neden sarı kırmızı her yer?*

Çocuklar, “Galatasaray” diye bağırdılar. Herkes bir ağızdan takımını söyleyince ben o zaman ben tek tek sorayım siz de parmak kaldırın, dedim. Ben tek tek Galatasaray,

Fenerbahçe, Beşiktaş, Trabzonspor dedim ve öğrenciler parmak kaldırdılar. Gaziantepspor dediğim zaman bir öğrenci parmak kaldırdı.

Araştırmacı öğretmen: *Urfa sporlu olanlar el kaldırsın.*

Furkan: *“Ben” diye parmak kaldıran tek kişiydi*

Araştırmacı öğretmen: *Sen neden Urfa sporlusun?*

Furkan: *“Öğretmenim biz Urfalıyız” dedi.*

Arkadaşları, Berivan’a “Teşekkür ederiz” dedi.

Muhammed, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Dayımın doğum günü. Bu dayım, ablam, abim, annem bu da ben. Dayımın evi burası” dedi.

Arkadaşları, Muhammed’e “Teşekkür ederiz” dedi.



Görsel 84. *Uygulamanın 8. Haftasında Cemil’in ailemin hikâyesi etkinliğine yönelik çalışması*

Cemil, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu babam Vedat, bana doğum günümde bisiklet almıştı” dedi.

Arkadaşları, Cemil’e “Teşekkür ederiz” dedi.



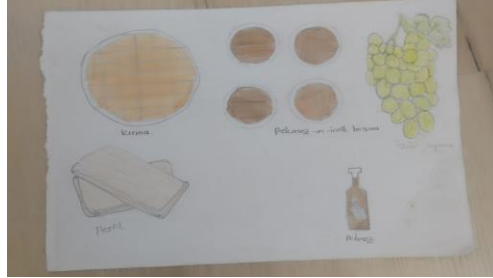
Görsel 85. *Uygulamanın 8. haftasında Ahmet’in yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi*

Ahmet, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu babam, kardeşim, annem bu da ben bizim evimiz. Bu bisikletim bu da çiçek. Evde beraber çiçek ekliyoruz” dedi.

Arkadaşları, Ahmet’e “Teşekkür ederiz” dedi.

Furkan, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Pastayı getiren annem, bu abim, babam bu da ben. Benim doğum günüm” dedi.

Arkadaşları, Furkan’a “Teşekkür ederiz” dedi.



Görsel 86. Uygulamanın 8. haftasında Emre Can'ın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Emre Can, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Ablam benim için resmin üzerine ne olduğunu yazdı.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Peki, sen ne çizdin?

Emre Can: “Yazın köye gitmiştik. Üzümleri topladık dayım ve abim onların hepsini ezdi. Onu pekmez yaptık. Sonra onları kırma ve pestil yaptık. Kuruduktan sonra onları yedik.” dedi.

Arkadaşları, Emre Can’a “Teşekkür ederiz” dedi.



Görsel 87. Uygulamanın 8. haftasında Birkan'ın yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Birkan, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Benim doğum günümde babam, annem, abim ve ben parka gittik. Abim ve ben salıncakta sallandık. Doğum günümü parkta kutladık” dedi.

Arkadaşları, Birkan’a “Teşekkür ederiz.” dediler.



Görsel 88. Uygulamanın 8. haftasında Aliye'nin yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Aliye, resmini arkadaşlarına gösterdi.

Araştırmacı öğretmen: Bir şey diyeceğim resmi gördünüz mü?

Evin: “Ne kadar güzel” dedi.

Kudret İkra: “Gerçekten çok güzel olmuş” dedi.

Aliye: “Buradaki benim bu da tavuğum. Tavuğumun yumurtaları ve civcivleri var. Burası dışarısı evimizin.” dedi.

Arkadaşları, Aliye'ye ‘Shukran’ dediler.

Ceren, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Burası ağaçlar burası gökkuşağı bunlar da annem ve babam ve benim. Burası ‘Güllük Baba’” dedi.

Arkadaşları, Ceren'e “Teşekkür ederiz” dediler.

Fatma Nur, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Bu bizim ev. Bu babam, annem, kardeşlerim ve ben. Çiçek ve güllerimiz var” dedi.

Arkadaşları, Fatma Nur'a “Teşekkür ederiz” dediler.

Usame, resmini arkadaşlarına gösterdi. “Annem, dedem, babam düğüne gittik. Evde düğünü yaptık” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ne yaptınız düğünde?

Usame: “Davul zurna çaldı halay çektik” dedi.

Arkadaşları, Usame'ye ‘Shukran’ dediler.



Görsel 89. Uygulamanın 8. haftasında Ahmed Ali'nin yapmış olduğu ailemin hikâyesi resmi

Ahmed Ali Raşid, resmini arkadaşlarına gösterdi: “Bu babam, Cafer, ben, Azur Melek.” Dedi

Araştırmacı öğretmen: *Neresi burası?*

Ahmed Ali: *“Fırat” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *Ne yaptınız orada?*

Ahmed Ali: *“Piknik” dedi.*

Arkadaşları, Ahmed Ali’ye ‘Shukran’ dediler.

“Uygulamanın 3. haftasında çocukların kültürünü sınıfa getirmek amacıyla onlardan sınıf panosuna asmak için aileleri ve kendileri ile ilgili birer resim çizmelerini istemiştim. Kardeşleri ve neleri sevdikleri gibi konuları çizebileceklerini belirtmiştim. Çizimler sonucunda sadece birkaç öğrenci amaca uygun olarak çalışmalar gerçekleştirmişti. Uyarılarıma rağmen istediğim amaca uygun çalışmayı öğrencilere yaptıramamıştım. Uygulamanın 8. haftasında ise çocuklar ailelerinden onlara birer hikâye anlatmalarını isteyerek onlardan yapacakları çalışma hakkında bilgi topladıktan sonra yapacakları çalışmanın konusuna karar vererek ailelerinin anlatmış oldukları hikâyeleri bir işe yoğunlaşarak birer amaç doğrultusunda çizdiler. Çizmiş oldukları bu çalışmaları sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerini ve ailelerini sınıf arkadaşlarına tanıttılar.”

(Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2023)

4.2.9. Eylem Planı 9 Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamanın 9. haftasında “Evimizde Hayat” öğrenme alanının ikinci kazanımı olan “HB.1.2.2. Aile hayatının önemini kavrar.” kazanımına yönelik uygulamalar klasik sıra düzeni ile 20.11.2023 ve 23.11.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı öğretmen: *Merhaba, nasılsınız?*

Öğrenciler: *“İyiyiz, sen nasılsın?”*

Araştırmacı öğretmen: *Teşekkür ederim, ben de iyiyim. Arapça “Merhebe, Şlonek” diye sordum.*

Çocuklar: *“Elhamdülillah, eslemu” diye cevap verdiler.*

Araştırmacı öğretmen: Kürtçe, “Halê we çawa ye” diye sordum.

Çocuklar: “Başım, Spas dikim” dediler.

Çocuklar: “Öğretmenim, bugün yeni bir harf öğrendik. Ü harfini öğrendik. Bakın böyle yapılıyor.” Elleriyle havada nasıl yazıldığını gösterdiler.

Birkan: “Öğretmenin Ü’sü,”

Araştırmacı öğretmen: “Ama öğretmende ‘Ü’ harfi yok ki senin söylediğin harf ‘Ö’ harfi olmalı.”

Giriş

Dikkat çekme: Uygulama öncesi çocuklara dinleme kuralları hatırlattım. Nasıl dinlemeleri gerektiği herhangi bir soru sormak istediklerinde konuşmamı bitirmemi beklemelerini ve parmak kaldırmalarını söyledim. Bugün size bu kitabı okuyacağım onun için arkanıza yaslanıp beni dinlemeniz gerekiyor. Herkes arkasına yaslandı hazır olduklarını görünce “Babam Taşınıyor” kitabını çocuklara gösterdim. Bu kitapta bir ailenin hikâyesini dinleyeceksiniz. Geçen hafta konuşmuştuk. Bir aile anne, baba ve çocuklardan oluşuyorsa çekirdek aile anne, baba, çocuklardan oluşan aile bireyleri ile birlikte dede ve nine de yaşıyorsa geniş yani büyük aile diyorduk. Kimler geniş yani büyük aile dede ve ninesi ile yaşıyor.

Hiranur, parmak kaldırarak söz hakkı istedi: “Ben”

Araştırmacı öğretmen: O zaman Hiranur’un ailesi geniş bir aile çünkü dedesi ve ninesi onlarla birlikte yaşıyor.

Muhammed Ali, parmak kaldırarak söz hakkı istedi. “Dedemler bizimle yaşıyor” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Muhammed Ali’nin de ailesi geniş bir aile, başka var mı?

Onur, Cemil, Kudret İkra, Erdoğan parmak kaldırdı.

“Erdoğan ilk haftalarda derslere katılmaz genellikle yemek yer ya da yanındaki arkadaşlarını iter onları rahatsız ederdi. Son birkaç haftadır uygulamalara katılsa da genellikle parmak kaldırmazdı bu yüzden ilk defa parmak kaldırdığı için sınıf olarak şaşırdık ve çocuklar da onu alkışladı.”

(Araştırmacı Günlüğü, 20.11.2023)

Araştırmacı öğretmen: Peki, evde annesi, babası ve kardeşleri ile birlikte yaşayanlar kimler?

Bedirhan, parmak kaldırdı söz hakkı istedi. “Öğretmenim, annem, babam ve kardeşim ile yaşıyoruz” dedi.

Araştırmacı öğretmen: O zaman siz küçük aile yani çekirdek ailesiniz.

Birkan: “Benim abim, annem ve babam var.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Sizin aileniz de çekirdek bir aile.



Görsel 90. Uygulamanın 9. haftasında kitap okuma etkinliği

Araştırmacı öğretmen: Hadi o zaman buradaki aile nasıl bir aile onlara bakalım mı?

Çocuklar: “Evet” dediler.

Araştırmacı öğretmen: Burada bir çocuk var, bu çocuk ne yapıyor acaba?



Görsel 91. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel

Ada: “Kenara geçmiş saklanıyor.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Saklanıyor ama nasıl duruyor, üzgün mü mutlu mu?

Fatma Zehra: “Taşınmamak istiyor.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Orada taşınan biri mi var, bakalım kim taşınıyor?



Görsel 92. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel

Araştırmacı öğretmen: Ben babamı üzmemek istemedim ki onu üzdüğüm için mi gidiyor acaba? Çocuğun babası neden taşıyor bakalım mı?

Çocuklar: “Evet”

Evin: “Öğretmenim, kahveyi dökmüş.”

Bedirhan: “Öğretmenim, topu kahveye çarpmış ondan dolayı babası kızmış.”

Araştırmacı öğretmen: A! Evet, kahveyi babasının çalışmasına dökmüş. Babasının çalışması nasıl olmuş?

Kudret İkra: “Mahvolmuş.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ondan dolayı mı babasını üzdüğünü düşünüyor acaba?

Çocuklar: “Evet” dedi.

Kudret İkra: “Olabilir ama olmayabilir de.” dedi.

Aysel: “Evde kahveyi döktüğü için gidiyor.”

Birkan: “Evden gittiği için üzgün.”



Görsel 93. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel

Araştırmacı öğretmen: Çocuğun anne ve babası ne yapıyor?

Çocuklar: “El sıkışıyorlar.”

Araştırmacı öğretmen: Hatırlıyor musunuz ilk hafta tanışma ve vedalaşma etkinliğinde birbirinizin elini sıkıştınız.

Evin: “Muhammed Musap ve Bedirhan birbirinin elini sıkıp tanışmıştı.”

Bedirhan: “Evet, kafalarımızı tokuşturmuştuk.”

Araştırmacı öğretmen: Çocuğun, babası ile annesi vedalaşıyor.

Evin: “Babası neden gitti acaba çok merak ediyorum.”



Görsel 94. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel

Bedirhan: “Babasına sarıldı.”

Araştırmacı öğretmen: Babasını üzdüğü için mi babası gitmiş?

Çocuklar: “Hayır.”

Evin: “Anlayamadık hala.”

Onur: “Öğretmenim hiç anlayamadık.”

Evin: “Öğretmenim bunlar da çekirdek aile.”

Araştırmacı öğretmen: Nasıl bir aileymişler.

Çocuklar: “Çekirdek aile” dediler.



Görsel 95. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel

Araştırmacı öğretmen: Bu görselde ne oluyor?

İkra: “Selamlaşıyorlar”

Ceren: “Öğretmenim tartışıyorlar.”

Onur: “Öğretmenim, tartışmıyorlar arkadaşının yanağı şişmiş ona yardım ediyor.”

“Bizim sınıfımızda kimse kimseye vurmaz, küfür etmez, hakaret etmez değil mi?

Çocuklar, “Evet” dediler. Onur, “Kimse kimseye git de diyemez.” Evet, çünkü okul

hepimizin değil mi? Birkan, “Öğretmenim ama Emre Can bazen bize küfür ediyor.”

dedi. Emre Can duyduklarım doğru mu sen böyle bir şey yapmazsın değil mi? Emre

Can, “Hayır yapmam” dedi. Evin, “Öğretmenim bir keresinde bize de küfür

etmişti” dedi. Emre can “Özür dilerim bir daha yapmayacağım söz veriyorum.”

dedi.

(Araştırmacı Günlüğü, 20.11.2023)

Araştırmacı öğretmen: *Bizim de zaman zaman arkadaşlarımız ile anlaşamadığımız oluyor, peki ne yapıyoruz?*

Zeynep Gülsüm: *“Özür dileriz, barışırız onunla.”*

Muhammed Ali: *“Özür dileriz, affederiz onu.”*



Görsel 96. “Babam Taşınıyor” kitabından bir görsel

Araştırmacı öğretmen: *Burada iki tane ev var, bunlar kimin evi?*

Muhammed Musap: *“Birisi babasının birisi de annesi ile onun evi” dedi.*

Araştırmacı öğretmen: *Anne ve babası artık anlaşamadığı için çocuğu üzmemek için ayrılmışlar. Bu yüzden artık farklı evlerde kalacaklar. Evet, artık babasının evinde de bir odası olacak babası ile istediği zaman görüşebilecek.*

Muhammed Musap, Furkan, Ramazan ve Musap sık sık kendi aralarında konuştular. Uyardığım zaman sessizce dinlemeye devam ettiler ama ara ara yine konuşmayı sürdürdükleri için onları uyarmak zorunda kalıyordum. Bu durum etkinliğin bölünmesine neden oluyordu.

(Araştırmacı Günlüğü, 20.11.2023)

Araştırmacı öğretmen: *O zaman bizim sınıfımızda, okulumuzda, çevremizde geniş aile, çekirdek aile olabileceği gibi bazı ailelerde anne ve baba ayrı evlerde yaşayabilir mi?*

Çocukların bir kısmı evet bir kısmı hayır, dedi.

Araştırmacı öğretmen: *Ama kitaptaki çocuğun anne ve babası ayrı evlerde yaşıyor. O zaman bizim sınıfımızda, okulumuzda, çevremizde geniş aile, çekirdek aile olabileceği gibi bazı ailelerde anne ve baba ayrı evlerde yaşayabilir.*

Kudret İkra: *“Olabilir ama olmayabilir de”*

Çocuklar: *“Evet”*

Araştırmacı öğretmen: *Sınıfımda anne ve babası ayrı evlerde yaşayan arkadaşlarım olabilir. Nasıl ki dedem ve ninem benimle yaşayabiliyorsa annem ve babam da bazı durumlardan dolayı ayrı evlerde yaşayabilir. Bu normal mi?*

Elif: “Olabilir de olmayabilir de”

Cuma: “Olabilir.”

Muhammed Ali: “Ağlarım öğretmenim” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Ama bu normal bir durum böyle şeyler olabilir. Kitaptaki çocuğun da anne ve babası ayrı evlerde yaşıyordu.

Muhammed Musap, parmak kaldırarak söz hakkı istedi. Söz hakkı verdiğimde “Ben tatilde sizi çok özledim.” dedi. Kimleri özledin diye sordum. “Sınıf arkadaşlarımı çok özledim.” dedi.

(Araştırmacı Günlüğü, 20.11.2023)

Araştırmacı öğretmen: Sınıfımızda anne ve babası ayrı evlerde yaşayan arkadaşlarımız olabilir mi?

Hiranur: “Hayır” dedi.

Bedirhan: “Olabilir.” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Çevremizde anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile, anne, baba, çocuk ile birlikte nine ve dede de yaşıyorsa geniş aile olabildiği gibi anne ve babası ayrı evlerde yaşayan arkadaşlarımız olabilir. Bu gibi durumlarda saygı duymalı ve zorlanan arkadaşlarımız olursa onlara destek olmalıyız. Bu derste aileleri bir arada tutan değerleri öğreneceğiz.

1. **Etkinlik:** Öğrencilere bir kâğıt ve çizim araçları (boya kalemi, keçeli kalem, renkli kalemler) verdim. Öğrencilerin aileleri ile birlikte yapmayı en sevdikleri şey ya da gitmek istedikleri yerin resmini çizmelerini istedim. Çocukların kâğıtlarına isimlerini yazdım ve nereyi çizdiklerini birer cümle ile anlatmalarını istedim daha sonra resmin üzerine not aldım. Öğrenciler bitirdikten sonra, çizimleri topladım ve bunları sınıf panosunda sergileyerek herkesin çalışmaları görmesini sağladım.

Çocuklara resimlerini nasıl yapacakları konusunda yönerge verdim. Vermiş olduğum yönergeleri dinledikten sonra bu yönergeler doğrultusunda resimlerini yapmaya başladılar. Öğrencilerden Furkan, elinde kalem kâğıda bakıyordu.

Araştırmacı Öğretmen: Sen neden çizmiyorsun?

Furkan: “Öğretmenim, ben daha karar veremedim düşünüyorum.” dedi.



Görsel 97. Öğrenciler, aileleri ile yapmayı sevdikleri ve sevdikleri yerin resmini çiziyor

9. eylem planının ikinci uygulaması için sınıfa gittiğimde çocuklar ile farklı dillerde selamlaşıp nasıl olduklarını sordum onlar da bana aynı şekilde sordular. Sınıfa yeni bir arkadaşları gelmişti ben sınıfa gidince bana onu tanıttılar. Öğretmenim yeni geldi adı Mehmet. Mehmet yeni geldiği için boyalarını getirmemişti. Öğretmenim benim boyam yok dedi. Yanındaki arkadaşından iste bakalım dedim. Furkan'a boyalarını kullanabilir miyim diye sordu. Furkan, evet kullanabilirsin dedi ve boyalarını arkadaşına verdi.

(Araştırmacı Günlüğü, 22.11.2023)

Erdoğan, Türkçe bilmediği için ona Kürtçe ne yapması gerektiğini detaylıca anlattım. Resmini yaptı ve bana getirdi nereyi ve kimleri çizdiğini sordum.

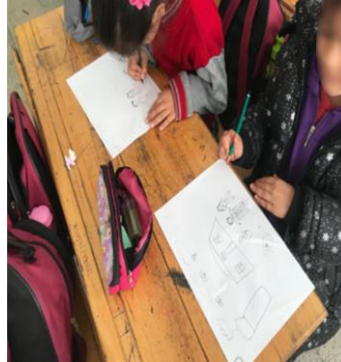
Erdoğan: “Bizim evimiz annem ve babam”

Araştırmacı öğretmen: Kendini neden çizmedin onu da çiz.

Erdoğan: “Bunun gibi yapsam olur mu?” dedi.

Araştırmacı öğretmen: Olur, tabii ki istediğin gibi çiz.

Çizdi ve son halini bana getirdi. Üzerine adını ve bir cümle ile neyi çizdiğini yazdım.



Görsel 98. Öğrenciler, çalışmalarını yapıyor

Melek'in ismini yazdıktan sonra Melek, "Öğretmenim ben de adımlı yazabilirdim." dedi.

Araştırmacı Öğretmen: Aa! Doğru siz Melek yazmayı öğrendiniz değil mi?

Cuma: "Evet" dedi.

Aysel: "Ben de Melek yazabilirim" dedi.



Görsel 99. Uygulamanın 9. haftası öğrenci çalışmaları

Çocuklar, Bugün yeni bir harfe geçmişler. Öğretmenim tahtaya bakın hangi harfe geçtik. Tahtaya baktım 'y' harfi mi diye sordum. Evet dediler. Bedirhan, y sesini baskılayarak Bedirhan Karayılan dedi. Muhammed, resim etkinliğini yaptığımız zaman yoktu. Sınıfta arkadaşlarının çalışmalarını görünce "Öğretmenim ben dün yoktum." dedi. Eğer çalışmanı yapıp getirirsen senin çalışmanı da panoya asarım dedim. Ertesi gün çalışmasını getirerek "Öğretmenim asabilir misiniz?" dedi. Ben çalışmasını panoya astığımda teşekkür etti.

(Araştırmacı Öğretmen, 23.11.2023)

2.Etkinlik: Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan "Ailem benim içim çok önemli" metnini sınıf ile paylaşarak açık uçlu sorular sordum. Öğrenciler metin hakkında düşünerek sorduğum sorulara yanıt verdiler. Bu süreçte, öğrencilerin önceki deneyimlerini tartışmaları için bir temel olarak kullanmalarına izin verdim ve öğrencilere bakış açılarını ve düşüncelerini paylaşma fırsatları sundum. Böylelikle öğrencilerin metnin fikirlerini ve anlamını birlikte aktif olarak işlemesine olanak tanımak istedim.

Araştırmacı öğretmen: Size bir metin okuyacağım metinde bir tane aile var. Biz de ailemiz var değil mi?

Muhammed Musap: "Geniş de olabilir küçük de olabilir."

Araştırmacı öğretmen: Geniş ailede kimler olurdu?

Aynur Ela: “Nine, dede, anne, baba ve çocuklar.”

Bedirhan: “Benim annem, babam ve kardeşlerim var.”

Araştırmacı öğretmen: O zaman siz nasıl bir ailesiniz?

Bedirhan:” Çekirdek”



Görsel 100. Öğrenciler, söz almak için parmak kaldırıyor

Çocuklar metni dinlemek için arkalarına yaslandılar ve sorduğum soruları cevaplamak için parmak kaldırdılar. Parmak kaldırmayan olduğunda uyardığımda söz hakkı istemek için hemen parmak kaldırıyorlardı. Parmak kaldıran öğrenci sayısı bu derste giderek artmıştı. Normalde parmak kaldırmayan Ahmed Raşid bu derste sık sık parmak kaldırarak söz hakkı istedi. Söz hakkı verdiğimde Türkçesi çok iyi olmadığından tek kelimelik cevaplar verdi. Zorlandığında Arapça konuştu ve arkadaşı Usame bize Türkçe tercüme etti.

(Araştırmacı günlüğü, 23.11.2023)

Araştırmacı öğretmen: Anne ve babanın ayrı evlerde yaşadığı ailelerde var mı?

Cemil: “Evet”

Araştırmacı öğretmen: Bununla ilgili kitap okumuştuk oradaki çocuğun anne ve babası ayrı evlerde yaşıyordu. O zaman çevremizde farklı farklı aileler var diyebilir miyiz?

Ahmed Raşid: “Benim anne, baba, abla ve abi var.”

Araştırmacı öğretmen: “O zaman siz nasıl bir ailesiniz?”

Ahmed Raşid: “Küçük”

Onur: “Biz geniş bir aileyiz”

Emre Can: “Öğretmenim benim yedi tane abim var” dedi.

Araştırmacı öğretmen: “Yedi abin mi var?”

Emre Can: “Evet”

Gülfidan: “Biz çekirdek bir aileyiz.”

Ada: “Biz çekirdek bir aileyiz.”

Melek: “Biz çekirdek bir aileyiz.”

Aysel: “Büyük bir aileyiz

Aynur Ela: “Çekirdek”

Muhammed Ali: “Geniş aileyiz”

Emre Can: “Geniş aileyiz. Nene, abla, anne, baba, abi...”



Görsel 101. Hayat Bilgisi ders kitabı ailede iş birliği görseli

Araştırmacı öğretmen: Görselde kimler var, ne yapıyorlar?

Çocuklar: “Anne, baba ve çocuklar var.”

İkra, parmak kaldırdı ve söz hakkı istedi: “Yemek hazırlıyorlar.”

Araştırmacı öğretmen: Nasıl yemek hazırlıyorlar?

İkra: “Düzenli bir şekilde hep birlikte.”

Aile hayatımızın düzenli olması için yapılması gereken işler vardır. Yemek yapılması, bulaşık ve çamaşırların yıkanması, yatakların toplanması gibi.

Bu işleri aile bireylerinden birisinin yapması çok zordur. Bu nedenle bu işlerin iş birliği içinde yapılması gerekir.

Yukarıdaki görseldeki metni sınıfa okudum ve sizin evinizde yemek yapılıyordur, bulaşık yıkanıyor, çamaşır yıkanıyor. Bunları sizin evinizde kim yapıyor? Diye sordum. Çocuklardan parmak kaldırarak söz hakkı almalarını istedim. Parmak kaldıran öğrencilere sırasıyla söz hakkı verdim.



Görsel 102. Öğrenciler söz hakkı almak için parmak kaldırıyor

Birkan: “Babam yatıyor, annem yapıyor.”

Araştırmacı öğretmen: Tek başına zorlanmıyor mu?

Birkan: “Ben baba kalk diyorum ama kalkmıyor. Uyumaya devam ediyor.”

Muhammed Musap: Benim annem ve babam birlikte yapıyor.

Ahmed Raşid: “Anne”

Muhammed Ali: “Annem ve ablam birlikte yapıyor.”

İsra: “Annem ve ablam yapıyor.”

Ada: “Babam yatıyor, annem yapıyor.”

Aysel: “Dilek halam ve annem yapıyor.”

Gülfidan: “Babam, annem ve ben bazen yemek yapıyoruz.”

Aynur Ela: “Annem ve ben yapıyoruz.”

Fidan Nur: “Annem ve ablam yapıyor.”

Cuma: “Babam çalıştığı için anneme yardım edemiyor.”

Emre Can: “Annem ve ablalarım yapıyor.”

Kudret İkra: “Ailedeki herkes elinden geldiği kadar anneme yardım ediyor.”

Hiranur: “Biz büyük bir aileyiz annem ve ablam yapıyor.”

Elif: “Ablam ve annem yapıyor.”

Ceren: “Ben ve annem yapıyoruz.”

Berivan: “Ben ve annem yapıyoruz.”

Erdoğan, parmak kaldırdı ama cevap vermedi.

Fadime: “Annem ile babam yapıyor ben de onlara yardım ediyorum.”

Zeynep: “Annem tek başına yapıyor. Ben de yardım ediyorum.”

Şengül: “Ben ve annem yapıyoruz.”

Onur: “Babam anneme yardım ediyor.”

Musap: “Annem ve ablam yapıyor.”

Evin: “Ben sabah ve akşamları yardım ediyorum. Babam geceleri çalıştığı için anneme yardım edemiyor.”

Araştırmacı öğretmen: Evdeki bütün işleri sadece bir kişi mi yapmalı. Bir kişi bütün işleri tek başına yaparsa ne olur?

Melek: “Evde bir sürü bulaşık olursa bir kişi tek başına yetiştiremez.”

Elif: “Tek başına yetişmez.”

Ada: “Yetişmez.”

Bedirhan: “Ben eve gittiğimde öğretmenim verdiği ödevi yapıyorum. Annem yemek yapıyor. Babam televizyon izliyor. Kardeşim de televizyon izliyor.”

Araştırmacı öğretmen: *Annen işleri tek başına yapıyor o zaman çok yoruluyor olmalı.*

Kudret İkra: “Tek bir kişi yaparsa annelerimize yazık olur. Hem de tek bir kişiyle işler yetişmez ki.”

Muhammed Ali: “Tek bir kişi yaparsa çok yorulur.”

Araştırmacı öğretmen: O zaman ne yapmak gerekiyor?

Usame, Arapça dediklerimi çevirdi. Ahmed Raşid, herkes yapmalı dedi.

Gülfidan: “Ben akşam bulaşıklarında anneme yardım ediyorum.”

Evin: “Ben de geceleri anneme yardım ediyorum.”

Çocukların kurmuş olduğu cümleleri sentezleyerek. Bir evdeki en önemli şey birlikte yapmak işleri paylaşmak iş birliği yapmaktır. Bütün işleri bir kişiye verirse ne olur?

Çocuklar: “Yorulur.”

Onur: “Yazık ona çok yorulur.”

Araştırmacı öğretmen: “O zaman işleri ne yapmalıyız.”

Çocuklar: “Paylaşmalı.”

Araştırmacı öğretmen: *Sınıfımızda da öyle örneğin sınıfı herkes kirletir sadece bir kişi temizlerse ne olur?*

Çocuklar: “Olmaz, sınıfı herkes temizlemeli.”

Cuma: “Annem tek yaparsa hasta olur.”

Bedirhan: “Sofra kurarken babam ve ben anneme yardım ediyoruz.”

Furkan: “Ben hep anneme yardım ediyorum.”

Öğrenciler ile aile bireyleri arasındaki iş birliği ve dayanışma gibi kavramlar üzerine konuştuk kendi ailelerini anlattılar. Ailede iş bölümünün nasıl yapıldığı ile ilgili örnekler verdiler. Bunları hep birlikte tartıştık.

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yollar nelerdir?

Araştırma kapsamında, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulama sürecinde karşılaşılan problemler analiz edilerek çözümlenmeye çalışılmıştır. Bulgular araştırmacı günlüğü, gözlem formu, uygulama öncesi, uygulama sürecinde ve sonrasında

katılır.” kazanımı 3. hafta uygulayarak çocuklar ile birlikte sınıf kurallarını belirledik. En önemli kuralımız biri konuşurken ona saygılı davranarak dinlemek ve konuşmak için izin istemektir. Ayrıca özellikle Türkçe bilmeyen öğrenciler için düdük kullanımı ve sınıfça belli bir işaret belirme gibi yöntemler ile düdük çaldığımda veya belirlenen işareti yaptığımda herkesin susup dinlemesi gerektiği konusunda anlaştık. Kuralları çocuklar kendileri belirleyip buna yönelik parmak izi etkinliği yapınca kuralları sahiplenmeleri daha da kolaylaştı.

Öğrenciler konuşup bağıracağı için onları yanıma çağırdım ve bir etkinlik yapalım dedim. Dört kişiyi sağıma dört kişiyi soluma aldım. Ortalarına da dört kişi yerleştirdim. Bir gruba kelime verdim karşıdaki gruba bunu anlatmalarını istedim. Ortadaki gruba ise ses çok armalarını istedim. Etkinlik sırasında ses olursa duyamayacaklarını ve anlayamayacaklarını görmeleri için. Duyamadıklarını söylediler ben de gürültüden dolayı böyle olduğunu o zaman sınıfta böyle şeyler yaşanmaması için kendi aramızda konuşmamalıyız dedim. Çocuklar kuralların oluşturulduğu haftadan sonraki uygulamalarda bu anlamda daha az zorluk çıkardılar ve dinleme konusunda yaşanan sorunlar azaldı. Bu konuda uyardığımda dinlemeye ve arkadaşları konuşmaya devam ettiklerinde onları uyarmaya başladılar. Uygulamanın beşinci haftasında bu durum ile ilgili araştırmacı günlüğüme aşağıdaki şekilde belirttim.

Sınıfta düdük çaldığımda veya belirlenen işareti yaptığımda öğrenciler susmaya başladı konuşan arkadaşlarını dirsekleri ile dürtüp susmaları konusunda yönergeler veriyorlardı. İşaret parmaklarını ağızına götürüp sus işareti yapıyorlardı.

(Araştırmacı günlüğü, 31.10.2023)

Öğrenci mevcudunun kalabalık olması ve ders saatinin yetersizliği uygulama süresince karşılaşılan bir diğer problemlerdir. Birinci sınıf Hayat Bilgisi dersinin haftada dört saat olması öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada uygulama sürecini sınırlayan en önemli etmendir. Her öğrenciye konuşma ve kendini tanıtmaları için temsil hakkının verilmesi gerektirmektedir. Bu anlamda her öğrenciye yeterli zamanın verilmesi öğrenci sayısının fazla olması ve zaman yetersizliğinden dolayı uygulama sürecinde sorun yaratmıştır. Bu durumu 16.10.2023 tarihli araştırmacı günlüğümde aşağıdaki şekilde belirttim:

Öğrenci mevcudunun fazla olması ve ders saatinin haftada dört saat olmasından her öğrenciye temsil hakkı vererek öğrencinin konuşması ve kendisini tanıtmaları amacıyla

6. Eylem planının uygulamasına 5. Eylem planının olduğu hafta başladım. Her ders saati iki tane öğrenciye hazine kutusunu sınıf ile paylaşma fırsatı verdim. Daha sonra 5. Eylem planını uygulamaya devam ettim.

Öğrenci sayısının fazla olması her sırada üç öğrencinin oturmasına neden olduğu için özellikle küçük motor becerileri gelişmeyen birinci sınıf öğrencilerin sürekli yere suluk düşürerek yerleri ıslatma, defter, kalem ve çanta düşürme eğer arkadaşı sebep olduysa bundan dolayı onu itme gibi davranışları beraberinde getirmiştir. Bu durum ile ilgili sınıfta gözlem yapan öğretmen 19.10.2023 tarihinde plansız yapılan görüşmede aşağıdaki gibi görüş belirtmiştir.

Sınıfımızın mevcudu 43 kişi sınıfta sıra eksik öğrenciler üç kişi oturuyorlar. Bu yüzden öğrencilerin yazılarında da düzensizlikler var. Okul idaresi ile bu konu görüşüldü. En kısa zamanda bu sorunun çözüleceğini söyledi.

Uygulama sınıfında klasik sıra düzeninin kullanılması araştırmada zaman açısından sorun yaratan bir başka etkidir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerini artırmayı amaçladığımız bu çalışma kapsamında U sıra düzeni kullanılması için sınıf sıra düzeninin değiştirilmesi amaçlanmıştır. Haftada dört saat olan hayat bilgisi dersi her gün tek ders saati olacak şekilde sürdürüldüğünden dolayı derste sıra düzenini oluşturmak zaman yönetimi bakımından sorun yaratacağı için uygulama U sıra düzeni kullanan araştırmacı öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sınıfı ile araştırmacı öğretmenin sınıfı karşılıklı olduğu için bu süreçte sorun yaşanmamıştır. Ancak uygulama sınıfı ile araştırmacı öğretmenin sınıfında yer alan öğrencilerin haftada dört saat yer değiştirmesi öğrencilerin eşyalarının sınıflarda kalması bundan dolayı derste öğrencilerin eşyalarını almak için izin isteyerek sınıfa gelip gitmeleri ve eşyaların yerlerinin değiştirilmesi gibi sorunlar doğurduğundan bu yöntem yalnızca dört hafta kullanılmıştır. Sonraki süreçte 1/B sınıfında uygulama devam etmiştir.

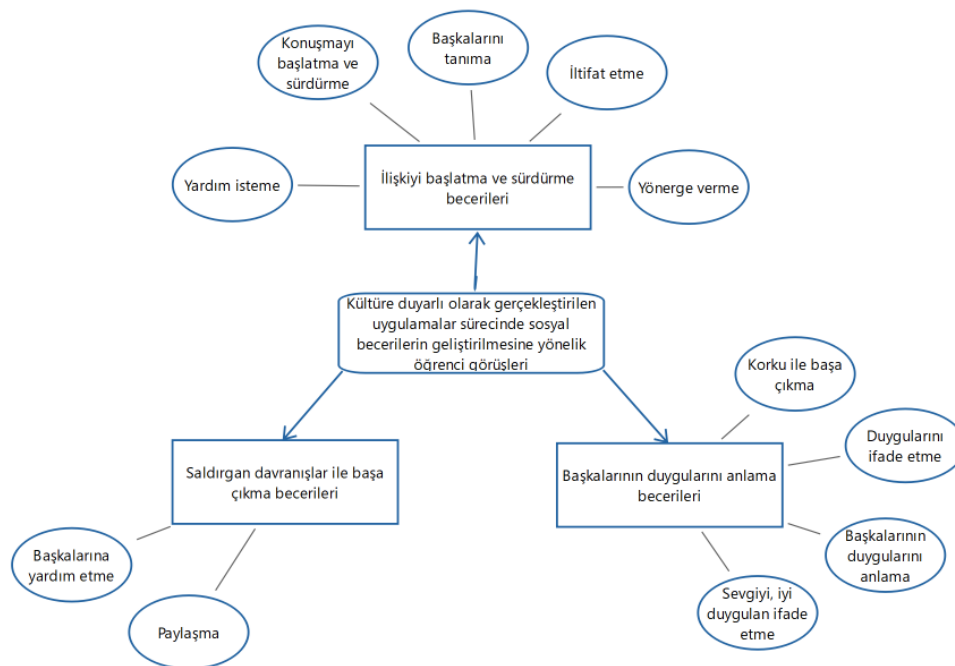
Yukarıda ifade edilen sorunlara ek olarak; araştırma süresince öğrencilerin kendi arkadaş grubu dışında kişilerle birlikte oturmaya karşı direnç göstermeleri, uygulamaların ilk haftasında anne ve babadan ayrılmak istememe bundan dolayı ağlama, birbirlerini sıklıkla şikâyetle bulunmaları, sık sık tuvalet için izin istenmesi ve bazı öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması uygulama sürecinde karşılaşılan diğer güçlüklerdir. Uygulama sürecinde öğrenciler ile ilgili sorunların önemli bir kısmı süreç içerisinde gerçekleştirilen eylem planlarıyla giderilmiştir. Ancak Hayat

Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar konusunda en önemli sorunlar zaman, öğrenci sayısı, öğretim programında yer alan her kazanım için kültüre duyarlılığa yönelik uygulamalar geliştirilememesi ve fiziksel ortam olduğu ifade edilebilir.

4.3. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecinin öğrenciler üzerindeki yansımaları nasıldır?

4.3.1. Öğrenci Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişip gelişmediğini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve görüşme esnasında alınan cevaplar doğrultusunda farklı sorular da sorulmuştur. Görüşme sorularından elde edilen veriler incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular düzenlenmiş ve ortaya koymak amacıyla bulgular şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Şekil 14’te incelendiğinde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, başkalarının duygularını anlama becerileri ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerine

ilişkin bulgular incelendiğinde soru sorma, başkalarını tanıma, iltifat etme, teşekkür etme, başkalarını tanıma, yardım isteme, yönerge verme ile ilgili sosyal beceriler olmak üzere sekiz tür öğrenci görüşü tespit edilmiştir. Bunlardan, yardım isteme sosyal becerisinin gelişimine ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

Evin konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ *“Yağmur’dan yardım isterim.”*

-Neden?

+ *“Çünkü o okumayı çok iyi biliyor bana yardım eder.”*

-Okuma dışında mesela aşağı tek başına inmek istemedin kiminle inersin?

+ *“ Cemil ile iniyorum.”* (19.10.2023)

+ *“Aysel Kartal’dan yardım isterim.*

-Neden?

+ *“Çünkü onunla teneffüslerde sek sek oynuyoruz.”* (01.11.2023)

+ *“Gülfidan’dan yardım isterim.*

-Neden?

+ *Onunla yerden yüksek oynuyoruz.*

+ *Başka birinden yardım ister misin peki?*

+ *Evet.*

-Neden?

+ *Onlar da benim arkadaşlarım çünkü bana yardım ederler.”* (22.11.2023)

Cemil konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ *“Evin’den yardım isterim.”*

-Neden?

+ *“Kuzenim çünkü.”*

Başka birinden yardım istesen sana yardım etmezler mi?

+ *“Hayır.”*

- Neden?

+ *“Çünkü ben bir kere düştüm kimse bana yardım etmedi.”*

- *“Ne zaman oldu bu olay?”*

+ *Teneffüste oldu.”*

- *“Senin düştüğünü gördüler mi peki?”*

+ *“Evet.”*

-*Kim gördü mesela?*

+ “Cuma gördü.” (19.10.2023)

+ “Ahmed Ali Raşid’den yardım isterim. Bana yardım eder. Emre Can’dan yardım isterim. Ben bir kere düştüğümde beni kaldırmıştı.” (02.11.2023)

+ “Cuma’dan yardım isterim.”

-Neden?

+ “Benimle her şeyini paylaşıyor.” (22.11.2023)

Aynur Ela konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Melek’ten yardım isterim çünkü hep bana yardımcı oluyor.” (19.10.2023)

+ “Evin’den yardım isterim.”

-Neden?

+ “Çünkü onunla biz arkadaşız.”

- “Başka birinden ister misin?”

+ “Kudret İkra olabilir. Herkesten yardım isterim.” (02.11.2023)

+ “Evin’den yardım isterim.”

- Neden?

+ “Çünkü o çok yardım seviyor.”

- Recep’ten yardım istesen sana yardım etmez mi?

+ “Bilmem.”

- Denemek ister misin?

+ “Olur denerim.” (22.11.2023)

Ada konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Birisi bana vurmak istediğinde gelip beni korur.”

- Kim korur?

+ “Zeynep Gülsüm.”

Neden?

+ “O der ki arkadaşşıma dokunma izin vermez.” (19.10.2023)

+ “Zeynep Gülsüm’den yardım isterim.”

Neden?

+ “O der ki arkadaşşıma dokunma izin vermez.”

- Emre Can’dan yardım ister misin peki?

+ “Evet.”

- Neden?

+ “O beni korur.” (02.11.2023)

+ “Zeynep Korkmaz, Elif de bana yardım edebilir.”

- Neden?

+ “O benim arkadaşım. Onlar beni korur kimse benim arkadaşıma dokunmasın der.” (22.11.2023)

Emre Can konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Bedirhan ya da başka birinden yardım isterim.”

- Neden?

+ “Ben yapamazsam o yapabilir.” (19.10.2023)

+ “Onu bilen arkadaşımdan yardım isterim.”

- Mesela kim biliyordur?

+ ” Belki, Bedirhan biliyordur bana yardım eder.”

- Ahmed Raşid olabilir mi?

+ “Olabilir ondan da yardım isteyebilirim. Bana yardım edebilecek herkesten yardım isterim.” (02.11.2023)

+ “Hepsinden yardım isterim.”

- Neden?

+ “Çünkü onlar bana yardım eder.” (22.11.2023)

Furkan konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Muhammed Musap ’tan yardım isterim.”

- Neden?

+ “Ben onu çok seviyorum o da beni seviyor.” (19.10.2023)

+ “Musap ve Ömer’den yardım isterim.”

-Ahmed Hamdo, Muhammed Ali ya da Erdoğan’ dan da yardım ister misin?

+ “Ada’dan yardım isterim Muhammed Ali’den yardım isterim herkesten yardım isterim çünkü onlar benim arkadaşım.” (02.11.2023)

+ “Arkadaşlarımdan hepsinden yardım isterim.”

- Neden?

+ “Çünkü hepsi benimle ilgileniyor.” (22.11.2023)

Muhammed Musap konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Bedirhan’dan yardım isterim.”

- Neden?

+ “Biz birbirimizi tanıyoruz. Ben de ona yardım ederim.”

- Peki, başka bir arkadaşından yardım isteyebilir misin, sana yardım ederler mi?

+ “Ederler aslında herkesten yardım isteyebilirim.” (19.10.2023)

+ “Bedirhan’dan yardım isterim.”

- Neden?

+ “Onu seviyorum o bana yardım eder.”

- Başka birinden yardım ister misin?

+ “Bedirhan’dan yardım isterim.”

-Peki, Emre Can ya da diğer arkadaşlarından yardım ister misin?

+ “İsterim, onlar da bana yardım ederler.” (02.11.2023)

+ “Bedirhan, Furkan yardım isterim.”

- Aynur, Ada ve diğerleri onlardan da yardım ister misin?

+ “İsterim onlar da benim yakın arkadaşlarım. Herkesten isterim.” (02.11.2023)

Muhammed Ali konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Furkan’dan yardım isterim.”

-Neden?

+ “Çok seviyorum.” (19.10.2023)

+ “Cemil’de yardım isterim.”

-Neden?

+ “Çünkü o çok başarılı.”

- Peki, Onur’a sorsan sana yardım eder mi?

+ “Evet eder.”

- O zaman herkesten yardım isteyebilir misin?

+ “İsteyebilirim.” (02.11.2023)

+ “Cemil’den yardım isterim.”

- Cemil dışında birinden yardım ister misin?

+ “İsterim.”

- Kim sana yardım edebilir, Furkan ve Usame yardım eder mi?

+ “Eder, Bedirhan ve Muhammed de yardım eder.”

- Sınıfın çoğu yardım ediyor o zaman sana.

+ “Herkesten yardım isterim ederler.” (22.11.2023)

Onur konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Ahmet’ten yardım isterim.”

- Hangi konuda yardım istersin?

+ “Bir yere giderken onunla giderim.”

- *Onun dışında birinden yardım ister misin?*

+ *“Ada, Mustafa ve Furkan’dan da isterim. Çünkü onlar da benim arkadaşlarım.”* (19.10.2023)

“Arkadaşlarımın hepsinden yardım isterim. Neden? Hepsi bana yardım eder.” (02.11.2023)

Arkadaşlarımın hepsinden yardım isterim.” (22.11.2023)

Bu alıntılar incelendiğinde öğrencilerin yardım isteme becerisi ile ilgili gelişim sağladıklarını vurgulayan açıklamalar yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan uygulamalar süresince öğrencilerin başkalarını tanıma ile ilgili sosyal becerilerinde gelişim kazandıklarını belirten açıklamalar yaptıkları da görülmüştür. Bu duruma örnek alıntılar ise şöyledir:

Evin konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ *“Elif oyuncaklarını gösterdiğinde çok şaşırdım.”*

- *Nasıl bir oyuncak?*

+ *“Oyuncak bebek.”*

- *Neden şaşırdın peki?*

+ *“Benim hiç öyle oyuncakım yoktu.”* (19.10.2023)

+ *“Arı maya.”*

- *Kimin arı mayası vardı?*

+ *“Zeynep Korkmaz ve Gülfidan’ın.”*

Neden?

+ *“Çünkü renkleri farklıydı.”* (01.11.2023)

+ *“Onur’un fotoğrafı, bebeklik oyuncakları ve kıyafetlerine şaşırdım.”*

- *Neden?*

+ *“Çünkü çok güzellerdi.”* (22.11.2023)

Cemil konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ *“Resim.”*

- *Kimin resmi?*

+ *“Mustafa’nın resmi.”*

- *Neden?*

+ *“Çünkü ben Ömer diye abisi olduğumu bilmiyordum.”* (01.11.2023)

+ *“Fotoğraf.”*

- *Kimin fotoğrafı?*

+ “Zeynep Gülsüm.”

- Ne fotoğrafı getirmişti?

+ “Bebeklik fotoğrafını.”

- Ne vardı ki ben hatırlamıyorum?

+ “Bebekliğini görünce şaşırdım.” (22.11.2023)

Aynur Ela konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Kudret İkra’nın ilk defa anaokuluna gittiğini duydum o yüzden şaşırdım.”

(19.10.2023)

+ “Kudret İkra’nın ilk defa anaokuluna gittiğini duydum o yüzden şaşırdım.”

- Neden?

+ “Çünkü daha önce bilmiyordum.” (01.11.2023)

+ “Ailelerin sınıfa gelmesine çok şaşırdım.”

- Kimin ailesi?

+ “Hepsi.”

- Bir tane söylesen hangisini söylersin?

+ “Melek’in ailesi fotoğraf göstermişti.”

-Ne fotoğrafı?

+ “Babasının askerlik fotoğrafı ile annesi ile babasının evlilik fotoğrafı.”

(22.11.2023)

Ada konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Eşyaları gösterdiler. Oyuncak ayı.”

- Kimin?

+ “İsmi bilmiyorum ki.”

- Furkan’ın mı?

+ “Evet.”

- Neden?

+ “Sevdim.” (19.10.2023)

+ “Zeynep korkmaz.”

- Ne getirmişti?

+ “Arı maya.”

- Neden şaşırdın?

+ “Çok sevdim.”

- Onunla oynamak için istedin mi?

+ *Hayır. Neden?*

+ *“Utandım.”*

- *Ama istesen verirdi sana, bir dahakine iste olur mu?*

+ *“Olur.”* (01.11.2023)

+ *“Eşyalar.”*

- *Kimin?*

+ *“Zeynep Gülsüm.”*

- *Ne getirmişti?*

+ *“Kutuda eşya getirmişti.”* (22.11.2023)

Emre Can konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ *“Bant etkinliğine şaşırdım.”* (19.10.2023)

+ *“Her şeye şaşırdım.”*

- *Hangisi?*

+ *“Ayaklarımızı açtığımız ve dans ettiğimiz.”*

- *Arkadaşların hakkında?*

+ *“Cemile şaşırdım.”*

- *Neden?*

+ *“Çünkü çok şey getirmişti.”*

- *Çok eşya getirmesine mi şaşırdın?*

+ *“Evet.”* (01.11.2023)

+ *“Halat çekme yarışmasına şaşırdım.”*

- *Neden.*

+ *“Çünkü çok seviyorum. Eskiden mahallede oynuyordum.”*

- *Artık oynanmıyor mu?*

+ *“Hayır, o yüzden okulda görünce şaşırdım. Hoşuma gitti.”* (22.11.2023)

Furkan konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ *“Musap’ın arabası ferrasisine çok şaşırdım.”*

- *Nasıl bir arabaydı o ben hatırlamıyorum?*

+ *“Çünkü onu ayrı bir poşete koymuştu.”* (01.11.2023)

+ *“Musap’ın arabası ferrasisine şaşırdım.”* (22.11.2023)

Muhammed Musap konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Bedirhan Yiğit’in arabasına şaşırdım. Neden? Çok çok güzeldi çünkü.”

(19.10.2023)

+ “*Bedirhan Yiğit’in getirdiği arabaya şaşırdım.*”

- Neden?

+ “*Çünkü çok beğendim. Onur’un ferraili bardağına da şaşırdım.*”

- Sen araba seviyorsun galiba?

+ “*Evet.*”

-*Dün de araba getiren arkadaşın vardı sanırım.*

+ “*Evet, Birkan ama benimkinin büyüğüdü onunki.*” (01.11.2023)

+ “*Okuma ona şaşırdım.*”

- Hangi okuma?

+ “*Senin getirdiğin kitap. Bedirhan’ın arabası.*”

+ “*Nasıl bir arabaydı. Çok güzeldi.*” (22.11.2023)

Muhammed Ali konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır.

+ “*Ayıcık.*”

- Kimin ayıcığı?

+ “*Furkan’ın ayıcığı.*”

- Neden şaşırdın?

+ “*Çok güzeldi.*” (19.10.2023)

+ “*Furkan’ın ayıcığı.*”

-Neden şaşırdın?

+ “*Çünkü ayıcığın kardeşi vardı.*”

- Ama etkinlikte bundan bahsetmemişti. Sen nerden biliyorsun?

+ “*Etkinlikten sonra gidip konuştum onunla bana gösterdi.*” (01.11.2023)

+ “*Furkan’ın ayıcığı.*”

- Dikkatini çeken başka bir şey oldu mu?

+ “*Araba.*”

- Kimin arabası?

+ “*Bedirhan’ın arabası. Çok araba getirmişti.*”

- Çok fazla arabası getirmesine mi şaşırdın?

+ “*Evet.*” (22.11.2023)

Onur konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “*Fotoğraflara, anne ve babalara şaşırdım.*”

- Kimin fotoğrafına şaşırdın?

+ “*Arkadaşlarımın bebeklik fotoğraflarını görünce çok şaşırdım.*” (19.10.2023)

+ “Bebeklik elbisesi.”

-Kimin?

+ “Aysel’in.”

- Nasıl bir şeydi neden şaşırdın.

+ “Tanımadım, değişmişti küçük bir elbiseydi.” (01.11.2023)

+ “Buğlem Azra’nın annesine şaşırdım.”

- Neden?

+ “Fotoğraflarına.”

- Hangi fotoğraf?

+ “Evlilik fotoğrafına şaşırdım. Melek’in ailesine şaşırdım.”

- Neden?

+ “Komik bir aileydi güzeldi.” (22.11.2023)

Bu alıntılar incelendiğinde öğrencilerin başkalarını tanıma ve onlar hakkında konuşabilme ile ilgili becerilerin kazanımını sağladıklarını vurgulayan açıklamalar yaptıkları söylenebilir. Öğrencilerden biri konuşmayı başlatma ve sürdürme becerisini kazandığını şöyle belirtmiştir:

Muhammed Ali konuya ilişkin olarak görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Furkan’ın ayıcığı.”

- Neden şaşırdın?

+ “Çünkü ayıcığın kardeşi vardı.”

- Ama etkinlikte bundan bahsetmemişti. Sen nerden biliyorsun?

+Etkinlikten sonra gidip konuştum onunla bana o anlattı ve gösterdi.”

(02.11.2023)

Başkalarının duygularını anlama becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde sevgiyi, iyi duygulan ifade etme, başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme ve korku ile başa çıkma ile ilgili sosyal beceriler olmak üzere dört tür öğrenci görüşü tespit edilmiştir. Bunlardan, başkalarının duygularını anlama ile ilgili sosyal becerilerin kazanılmasına ilişkin öğrenciler görüşlerini belirtirken diğer yandan da arkadaşlarına yönelik sevgiyi, iyi duyguları ifade etme ve iltifat etme ile ilgili sosyal becerilere yönelik de gelişim belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulama süreci içerisinde sevgiyi iyi duyguları ifade etme ile ilgili sosyal becerilerinde gelişim gösterdiklerini belirten açıklamalar yapmışlardır. Öğrencilerden Muhammed Musap başkalarının duygularını anlama becerisini kazandığını şöyle belirtmiştir:

- "...Erdoğan ile hiç konuştunuz mu?

+ "Evet."

- Ne dedin ona?

+ "Eve gitmek için ağlama dedim." (01.11.2023)

Bu alıntı incelendiğinde öğrencinin duyguları anlama becerisi ile birlikte yönerge verme becerisini de kazandığı görülmüştür. Diğer yandan öğrenciler görüşmelerde sevgiyi iyi duyguları ifade etmeye ilişkin de gelişim gösterdiklerini belirten açıklamalar yapmışlardır.

Evin konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır.

+ "Onur'un fotoğrafı, bebeklik oyuncacı ve kıyafetlerine şaşırdım."

- Neden?

+ "Çünkü çok güzellerdi." (22.11.2023)

Aynur Ela konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ "Evin çünkü o çok güzel biri."

-Neden?

+ "Gülüştü güzel." (01.11.2023)

Ada konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır.

+ "Zeynep Gülsüm ile sıra arkadaşı olmak isterim."

- Neden?

+ "Onu seviyorum. Zeynep korkmaz da olabilir. Elif de olabilir."

- Ooo! Sen herkesi söylüyorsun.

+ "Herkesi seviyorum herkes olabilir bütün kızlar."

- Peki, erkekler onları sevmiyor musun?

+ "Muhammed Ekinci de olabilir. Onu da seviyorum."

- O zaman herkes yanına oturabilir mi?

+ "Evet, oturabilir. Herkesi seviyorum." (01.11.2023)

Emre Can konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Ömer ile otururum. Neden? O çok akıllı. Muhammed Musap ile otururum.

Neden? Çok iyi biri. Tenefüslerde hep yanıma geliyor. (19.10.2023)

"Bedirhan Yiğit ile otururum. Çünkü o benim yanımda oturuyor ondan memnunum." (22.11.2023)

Furkan konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “*Muhammed Ali ve Muhammed Musap ile otururum. Çünkü onları çok seviyorum.*” (19.10.2023)

Öğrencilerden Ada görüşmelerde korku ile başa çıkmaya ilişkin gelişim gösterdiğini belirten açıklamalar yapmıştır.

+ “*Annem izin vermiyor.*”

- *Neye izin vermiyor?*

+ “*Yemeğimi paylaşmama izin vermiyor.*”

- *Neden?*

+ “*Sadece benim için koyuyor çünkü.*”

- *Arkadaşın getirmeyince azıcık paylaşmaz mısın?*

+ “*Annem kızar.*”

- *Annenin izin vermeyeceğini sanmıyorum ama bugün sor istersen.*

+ “*Kızar ama.*”

- *Peki, annen izin verse kiminle paylaşırsın?*

+ “*Zeynep korkmaz ile paylaşıyorum. Onu çok seviyorum.*”

- *Recep ile paylaşır mısın?*

+ “*Evet.*”

- *Neden?*

+ “*Onu çok seviyorum.*” (01.11.2023)

+ “*Muhammed Ekinci ile paylaşıyorum.*”

- *Neden?*

+ “*O getirmezse ona verebilirim.*”

- “*Aynur Ela ve Cemil getirmezse onlar ile de paylaşır mısın?*

+ “*Onlara da veririm. Onları da çok seviyorum.*” (22.11.2023)

Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde paylaşma, başkalarına yardım etme ile ilgili sosyal beceriler olmak üzere iki tür öğrenci görüşü tespit edilmiştir. Bunlardan, paylaşma ile ilgili sosyal becerilerin kazanılmasına ilişkin öğrenciler görüşlerini belirtirken diğer yandan da arkadaşlarına yönelik sevgiyi, iyi duyguları ifade etme ve iltifat etme ile ilgili sosyal becerilere yönelik de gelişim belirttikleri görülmektedir.

Evin konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “*Fatmanur, şimdi getirmemişti onunla paylaşıyorum.*”

- *Ahmed Raşid ile de paylaşır mısın peki?*

+ “Evet, paylaşıyorum.” (19.10.2023)

+ “Cemil ile paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “O da benimle paylaşıyor.”

- Peki, Cemil beslenmesini getirmiş olsa ama İkra, Bedirhan Yiğit, Emre Can getirmemiş olsa onlar ile de paylaşır mısın?

+ “Evet.”

- Neden peki?

+ “Aç kalırlarsa bayılabilirler aç kalmasınlar.” (01.11.2023)

+ “Kudret İkra ile paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “O da yemeğini getirmemişti bugün.”

- Erdoğan ve Usame ile paylaşır mısın?

+Evet, onlarla da paylaşmak gerekiyor.” (22.11.2023)

Cemil konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Evet, paylaşıyorum.”

- Kiminle paylaşırsın?

+ “Evin ile paylaşıyorum. Çünkü o benim kuzenim.”

- Ahmed Ali Hamdo ya da Usame ile paylaşır mısın?

+ “Evet.”

- Neden?

+ “Çünkü onlar benim arkadaşım.” (19.10.2023)

+ “Evet paylaşıyorum.”

- Kiminle peki?

+ “Ramazan ile paylaşıyorum.”

-Furkan ve Onur ile paylaşır mısın?

+ “Evet.”

- Neden?

+ “Aç kalmasın diye.” (01.11.2023)

+ “Muhammed Musap ile paylaşıyorum.”

-Neden?

+ “Bedirhan ile de paylaşıyorum. Biz onunla anaokulundan arkadaşız.”

-Ahmed Raşid ve Hamdo ile de paylaşır mısın?

+ “Evet.”

-Neden, peki?

+ “Onlar benimle oyun oynuyor iyi anlaşıyoruz. Usame’ye vermem o bana vurdu.” (22.11.2023)

Aynur Ela konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Melek ile paylaşıyorum.”

- Peki, Melek getirdi ama Usame, Ahmed Hamdo, Ahmed Raşid ve Aliye getirmedi onlar ile de paylaşır mısın?

+Melek getirmişse paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “Çünkü onların yemeği yok aç kalırlar.” (19.10.2023)

+ “Recep ile paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “O hiç yemek getirmiyor ondan.”

-Recep getirdi ama Fatma Zehra getirmese onunla da paylaşır mısın?

+ “Veririm, aç kalır ağlar sonra üzülürüm.” (01.11.2023)

+ “Recep ile paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “O hiç yiyecek getirmiyor ya ondan. Ben de hep veriyorum.”

- Az önce yanıma oturmasını istemem yaramazlık yapıyor demiştin.

+ “Yaramazlık yapıyor ama yiyeceği yok ben veririm.” (22.11.2023)

Ada konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Zeynep korkmaz ile paylaşıyorum.”

- Aliye ile paylaşır mısın?

+ “Onu tanımıyorum ki.”

- Ahmed Hamdo ile paylaşır mısın?

+ “Paylaşıyorum. Eşyaları yoksa paylaşıyorum.” (19.10.2023)

+ “Annem izin vermiyor.”

- Neye izin vermiyor?

+ “Yemeğimi paylaşmama kızıyor.”

- Neden?

+ “Sadece benim için koyuyor çünkü.”

- Arkadaşın getirmeyince azıcık paylaşmaz mısın?

+ “Annem kızar.”

- Annenin izin vermeyeceğini sanmıyorum ama bugün sor istersen.”

+ “Kız ar ama.”

- Peki, annen izin verse kiminle paylaşırısın?

+ “Zeynep ile paylaşırım. Onu çok seviyorum.

-Recep ile paylaşır mısın?

+ “Evet.”

- Neden?

+ “Onu çok seviyorum.” (01.11.2023)

“Muhammed Ekinci ile paylaşırım. Neden? O getirmezse ona verebilirim. Aynur

Ela ve Cemil getirmezse onlar ile de paylaşır mısın? Onlara da veririm. Neden?

Onları da çok seviyorum.” (22.11.2023)

Emre Can konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Ömer ile paylaşırım.”

- Peki, Aliye ya da Ada ile paylaşır mısın?

+ “Evet, iyilik yapmış olurum.” (19.10.2023)

+ “Hepsi ile paylaşırım.”

- Neden?

+ “Çünkü iyilik yapmış olurum.” (01.11.2023)

+ “Herkes ile paylaşırım.”

- Neden?

+ “Çünkü ihtiyacı olana vermek gerekir. Benim beslenmem olmazsa onlar da benimle paylaşır.” (22.11.2023)

Furkan konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Getirmeyen herkes ile paylaşırım.” (19.10.2023)

+ “Getirmeyen herkes ile paylaşırım.”

- Neden?

+ “Çünkü onlar aç kalırlar.” (01.11.2023)

+ “Getirmeyen herkes ile paylaşırım.”

- Neden?

+ “Çünkü hepsini seviyorum.” (22.11.2023)

Muhammed Musap konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Getirmeyen herkes ile paylaşırım.”

- *Usame ve Ahmed Hamdo ile paylaşıyor mısın?*
- + *"Herkes ile paylaşıyorum." (19.10.2023)*
- + *"Herkes ile paylaşıyorum. Onların yemeği olmadığı için üzülüyorum."*
- *Erdoğan ile de paylaşıyor mısın?*
- + *"Evet." (01.11.2023)*
- + *"Herkes unuttuysa herkese veririm."*
- *Neden?*
- + *"Çünkü ben onları tanıyorum." (22.11.2023)*

Muhammed Ali konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

- + *"Muhammed Ekinci ile paylaşıyorum."*
- *Neden?*
- + *"Çünkü o çok tatlı."*
- *Usame ve Erdoğan getirmese onlar ile paylaşıyor mısın?*
- + *"Evet."*
- *Neden?*
- + *"Çünkü aç kalırlar." (19.10.2023)*
- + *"Emre Can ile paylaşıyorum."*
- *Neden?*
- + *"Çok seviyorum."*
- *Erdoğan ile paylaşıyor mısın?*
- + *"Evet."*
- *Neden?*
- + *"Çünkü aç kalır." (01.11.2023)*
- + *"Cemil, Furkan ve Evin ile paylaşıyorum."*
- *Başka biri ile paylaşıyor mısın peki?*
- + *"Herkes ile paylaşıyorum." (22.11.2023)*

Onur konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

- + *"Ahmed ile paylaşıyorum."*
- *O getirmiş ama Hamdo ve Erdoğan getirmemiş. Onlar ile paylaşıyor mısın?*
- + *"Evet, Arkadaşlarımın hepsini seviyorum." (19.10.2023)*
- + *"Bedirhan Karayılan ile paylaşıyorum."*
- *Neden?*

+ “Çünkü onunla çok güzel vakit geçiriyorum. Hem onun bir kere suyu yoktu benden istemişti. Ona vermiştim.”

- Peki, Erdoğan getirmese ona da verir misin?

+ “Evet, çünkü bütün arkadaşlarımı çok seviyorum. Bedirhan benimle tasosunu paylaştı. Ben de getirdiğimde onunla birlikte oynadım.” (01.11.2023)

+ “Muhammed Musap ile paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “Onunla arkadaşız.”

- Başka biri ile paylaşır mısın?

+ “Ahmed Raşid ile paylaşıyorum.”

- Neden?

+ “Çok tatlı. Bütün arkadaşlarım ile paylaşıyorum.” (22.11.2023)

Bu alıntılar incelendiğinde öğrencilerin paylaşma becerisini kazandıklarını ile ilgili ifadeleri belirtirken paylaşma becerisi ile birlikte iltifat etme ve sevgiyi, iyi duyguları ifade etme ile ilgili becerileri de kazandıklarını ifade eden açıklamalar yaptıkları söylenebilir. Öğrenciler başkalarına yardım etme ile ilgili becerileri kazandıkları gösteren alıntılar şu şekildedir:

Evin konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

-Başka biri ile oturmak ister misin?

+ “Ramazan ile otururum.”

-Neden?

+ “Ödevlerini yapamadığında ona kendi ödevimi gösterebilirim. Benimkine bakabilir.” (22.11.2023)

Cemil konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

+ “Bedirhan ile oturmak isterim.”

- Neden?

+ “Bana yardım ediyor.” (01.11.2023)

+ “Cuma ile oturmak isterim.”

- Neden?

+ “Hep bize yardım ediyordu.” (22.11.2023)

Alıntılar incelendiğinde öğrencilerin hem kendilerinin arkadaşlarına yardımcı olduklarını hem de arkadaşlarının onlara yardımcı olduklarını belirttikleri görülmüştür.

4.3.2. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilere öğrencilerin ne düzeyde ulaştığını belirlemek amacıyla gözlem formu kullanılmış ve değerlendirme yapılmıştır. Her eylem planı uygulandıktan sonra gözlem formu uygulanmış. Kazanılan sosyal beceriler ve kazanılmayan sosyal beceriler belirlenmiş bir sonraki eylem planında bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla düzenlemeler yapılmıştır. Gözlem formunda yer alan altı kategori ve bu kategoriler altındaki alt başlıklarda yer alan davranış ölçmek için belirlenmiş, her madde için davranış düzeyi üç kategoriye göre düzenlenmiştir. Gözlem formunda yer alan maddeler:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri

- Dinleme
- Konuşmayı başlatma ve sürdürme
- Teşekkür etme
- Soru sorma
- Kendini tanıtma
- Başkasını tanıma
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme ve
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir işi yürütme becerileri

- Grupta iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğu yerine getirme
- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Başkalarının duygularını anlama becerileri

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma

- Sevgiyi, iyi duygulan ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Hakkını koruma, savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgadan uzak durma
- Kızgınlığı kontrol etme

5. Stres durumları ile başa çıkma becerileri

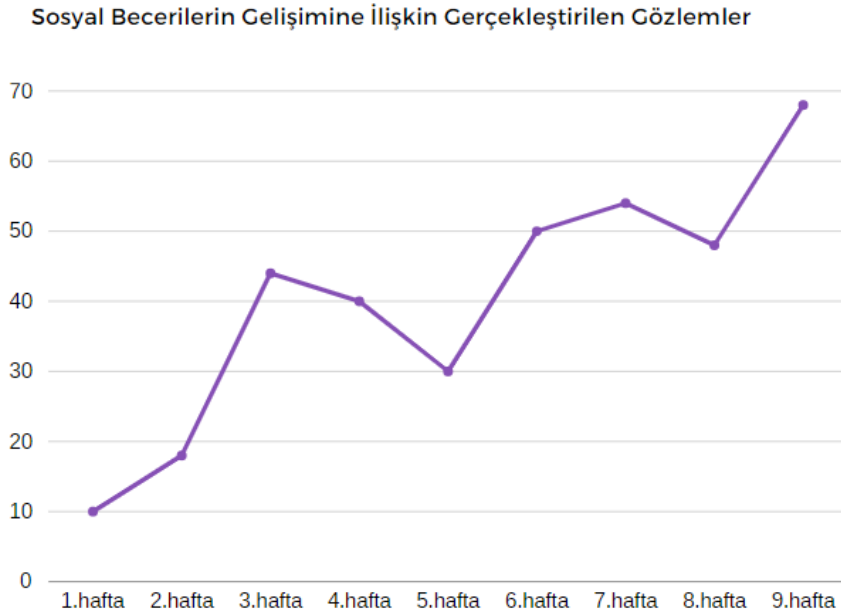
- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma
- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma

6. Plan yapma ve problem çözme becerileri

- Ne yapacağına karar verme
- Problemin (sorunun) nedenlerini araştırma
- Amaç oluşturma
- Bilgi toplama
- Karar verme
- Bir işe yoğunlaşma

şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin her maddeyi gerçekleştirme düzeyleri “evet, kısmen, hayır” şeklinde üç kategori ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerde, belirtilen sosyal beceriye ilişkin uygun davranış gözleniyorsa “evet” 2, davranış kısmen gözleniyorsa 1, hiç gözlenmiyorsa “hayır” 0 olarak değerlendirilmiştir. Çalışma boyunca dokuz gözlem formu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, uygulama sonrası sosyal becerilerin kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmek amacıyla geliştirilip kullanılan gözlem formlarından elde edilen veriler; süreç içerisindeki sınıf gelişimini

somutlaştırmak amacıyla grafik kullanılarak sunulmuştur. Gözlem formlarına ait veri analiz sonuçlarından elde edilen genel bulgular Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Şekil 15'te görüldüğü üzere uygulama sınıfında yer alan öğrencilerin sosyal becerilere ilişkin kazanımlarının ilk uygulamada 10 puan iken bir sonraki eylem planı bu durum göz önüne alınarak yeniden planlama yapılmış ve ikinci uygulamada 18 puana yükselmiştir. Daha sonra yapılan değerlendirmede 3. uygulamanın sonunda 44 puana yükselmiştir. 4. uygulamanın sonunda 40 puan 5.uygulamada problemler yaşandığı için 44 puana gerilemiş bir sonraki uygulamada değişiklikler yapılarak 6. uygulamanın sonunda 50 puana yükselmiştir. 7. uygulamanın sonunda 54 8.uygulamanın sonunda 48 9.uygulamanın sonunda öğrencilerin 68 puana ulaştıkları belirlenmiştir.

4.3.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular

Kültüre duyarlı etkinliklerin sosyal becerileri geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla uygulama yapılan öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Sosyal Yeterlik Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

	(N)	(X)	(S)	(Sd)	T	(p)
Öntest	37	1,48	,37	36	-30,22	,001*
Sontest	37	4,51	,69			

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama yapılan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmuştur. Bu farklılık sontest puanlarının lehinedir. Ulaşılan bu bulgudan yola çıkarak, öğrencilerin sosyal yeterlilik becerilerinin, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla yapılan uygulamalar sonucunda anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

Tablo 6

Öğrencilerin Olumsuz Sosyal Davranış Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

	(N)	(X)	(S)	(Sd)	T	(p)
Öntest	37	1,80	,68	36	5,8	,001*
Sontest	37	1,11	,01			

$p < .05$

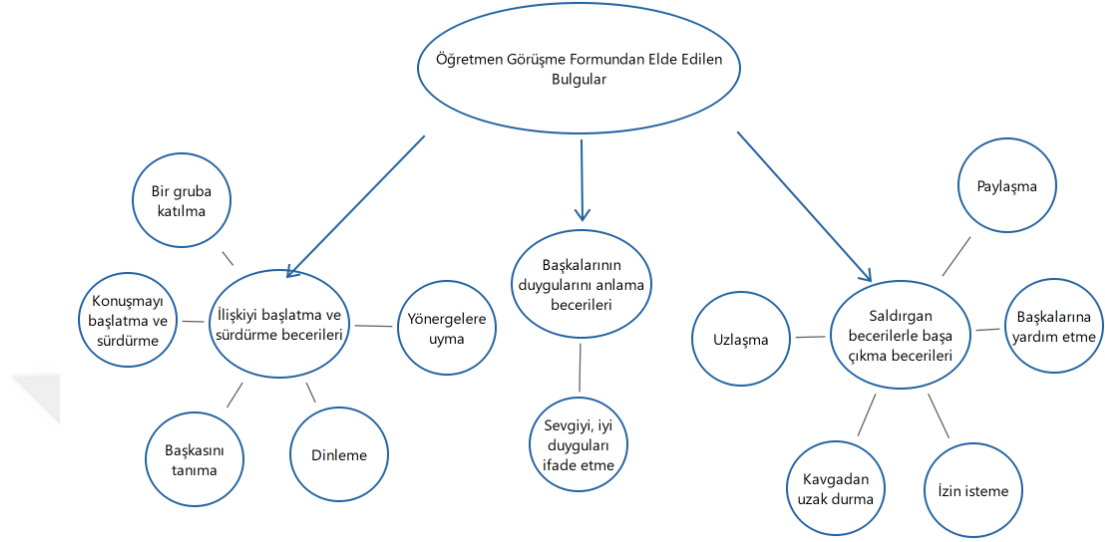
Tablo 6 incelendiğinde, uygulama yapılan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmuştur. Bu farklılık sontest puanlarının lehinedir. Ulaşılan bu bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin olumsuz sosyal davranış becerilerinin, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla yapılan uygulamalar sonucunda anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

4.4. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecini öğretmen ve öğrenci velileri nasıl değerlendiriyorlar?

4.4.1. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı tarafından Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada süreç ile ilgili planların işlerliğinin kontrol edilmesi amacıyla 1/B sınıfının öğretmeni ile görüşme

yapılmıştır. Görüşmede sürece yönelik toplamda 2 soru süreç sonundaki gelişimi betimlemeye yönelik 2 soru yer almaktadır. Aşağıda şekil 16’da öğretmenin görüşmede yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 16. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Şekil 16’da incelendiğinde öğretmen, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerde geliştirdiği sosyal becerilere ilişkin “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “başkalarının duygularını anlama becerileri” ve “saldırgan becerilerle başa çıkma becerileri” becerileri olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerde olumlu bir etkisi olduğundan ve bu duruma yönelik memnuniyetlerini dile getirmiştir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile ilgili öğretmen görüşmelerinden bir gruba katılma, yönergeler uyma, dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme olmak üzere beş tür öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Bunlardan, bir gruba katılma sosyal becerisine kazanımına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

“İlk haftalara göre birbirleri ile daha iletişim halindeler ilk zamanlar tek başlarına geziyorlardı. Şimdi teneffüslerde birkaç kişi birlikte geziyorlar.” (19.10.2023)

“İlk geldiklerinde tek başlarına oyun oynuyorlardı. Şimdi beraber oyun oynamaya başladılar. Teneffüste birlikte gezmeye başladılar.” (02.11.2023)

“İlk zamanlar arkadaşlık ortamları çok azdı tek başlarına takılıyorlardı. Şimdi teneffüslerde izliyorum bazen tek başına gezen yok grupça geziyorlar.” (20.11.2023)

“Arkadaş ortamları yoktu şimdi teneffüslerde beraber geziyorlar. Beraber oyun oynamaya başladılar. Arkadaşlık ilişkileri gelişti.” (30.11.2023)

Öğretmen uygulama sürecinde yapılan ilk görüşmede öğrencilerin tek başlarına ve arkadaşları ile herhangi bir iletişim halinde olmadıklarını belirtirken uygulama sürecinin devam etmesiyle birlikte öğrencilerin arasındaki iletişimin geliştiğini ve bir grup olarak hareket edebildiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan öğrencilerin yönergelere uyma becerilerinin de geliştiğini buna yönelik kazanımları da şu şekilde belirtmiştir:

“Derse kalıtım iyi parmak kaldırıyorlar. Bu da sizin yapmış olduğunuz etkinliklerin faydası diye düşünüyorum.” (19.10.2023)

“Derste izin alarak konuşmaya başladılar. Belki otururdu ama sizin uygulamalar bunu hızlandırdı. Kurallara uyma başladılar sıra düzeni oluştu. İyi beğeniyorum, ayakta dolaşmıyorlar. İki üç ay sonra olacak işlerdi bunlar ama sizin uygulamalar sayesinde daha çabuk oldu.” (02.11.2023)

“İlk zamanlar hem parmak hem de öğretmenim diye bağırma vardı şu an sadece parmak kaldırıyorlar. Kurallar oturdu. Yönergelerime uymaya başladılar. Eskisi kadar bağırmaya gerek duymuyorum. İlk haftalarda dersten ziyade susun isim isim söyleye söyleye disiplini sağlamaya çalışıyordum. Şu an o sıkıntılar kalmadı güzel bir şekilde dinliyorlar.” (20.11.2023)

“İlk haftalar çok sıkıntı yaşıyordum ama şu an iyiler derste parmak kaldırmadan konuşmuyorlar kolay kolay izinsiz ayağa kalkmıyorlar. Derslerde lavaboya gitme davranışı azaldı çünkü biri izin isteyince arka arkaya beş altı tanesi izin istiyordu şu an azaldı iyiler. Etkinlikler sayesinde olduğunu düşünüyorum. Önceleri dersten ziyade disiplini sağlamaya çalışıyordum ama şimdi sesimi azıcık yükseltsem bile anlıyorlar.” (30.11.2023)

Alıntılar incelendiğinde öğretmen öğrencilerin yönergelere uyma kurallara uyma gibi becerilerde daha az sorun çıkardıklarını bu anlamda artık daha az zorlandığını ve dinleme oranlarının arttığını belirtmiştir. Diğer yandan öğrencilerin sevgiyi iyi duyguları ifade etme becerilerinde gelişim olduğunu ve bu durumdan memnuniyetini ise şu şekilde belirtmiştir:

“Nezaket kurallarına uymaya başladılar. Nezaket cümleleri kullanıyorlar. Özellikle veliler çocukları almaya geldiğinde birbirlerine iyi akşamlar, görüşürüz. İlk haftalarda hiç yoktu etkinlikler sayesinde midir illaki faydası vardır. Bilmiyorum ama çok hoşuma gidiyor. Velilerin çok hoşuna gidiyor mesela şaşıyorlar sınıftan çıkarken herkes birbirine iyi akşamlar, yarın görüşürüz gibi cümleler kullanıyor. Bulunduğumuz çevrede ne yazık ki nezaket cümleleri kullanma gibi bir bilinç yok. Çocuklarda görünce veliler de şaşıyorlar hoşlarına da gidiyor.” (20.11.2023)

Öğretmen görüşlerine ilişkin diğer bir bulgu dinleme becerisi ile ilgili olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulamalar boyunca öğrencilerin dinleme becerisi ile ilgili gelişim gösterdiklerini belirten açıklamalar yapmışlardır. Öğretmen süreçte öğrencilerin dinleme becerisi kazandığını şöyle belirtmiştir:

“İlk haftalarda dersten ziyade susun isim isim söyleye söyleye disiplini sağlamaya çalışıyordum. Çok yoruluyordum disiplini bağırarak sağlamaya çalışıyordum. Şimdi derse başladığımda anda dinlemeye istekliler öğrenmeye istekliler derse katılımda artma var. İlk haftalara göre çok büyük gelişmeler var. Şu an o sıkıntılar kalmadı güzel bir şekilde dinliyorlar. Dinleme becerileri gelişti.” (20.11.2023)

Öğrenci görüşlerine ilişkin diğer bir bulgu konuşmayı başlatma ve sürdürme becerisi kazanımı ile ilgili olarak tespit edilmiştir. Öğretmen, öğrencilerin konuşmaya başlama ve sürdürme becerisi kazandığını şöyle belirtmiştir:

Türkçe bilmedikleri ve birkaç kelime kullandıkları için iletişim kuramıyorlar. Derse katılımları da az ama ileriki zamanlarda diğerleri gibi adapte olacak. İlk haftalara göre derse katılımlar iyi disiplinde sağlandı gibi ama dediğim gibi birkaç aya tam oturacak gibi gözüküyor. Beklediğimden daha hızlı ilerledi.” (19.10.2023)

“Konuşmalar derse katılım anlamında çok güzel gelişmeler oldu memnumun.” (20.11.2023)

Uygulamalar süresince konuşmaya başlama ve sürdürme becerisi gelişimi ile ilgili yapılan açıklamalarda gelişimin hızlı bir şekilde ilerlediğine vurgu yapılmış. Diğer taraftan, öğretmen öğrencilerin başkalarını tanıma becerisi kazandıklarını belirten görüşler de belirtmiştir. Bu duruma örnek alıntılar şöyledir:

“İsimler konusunda biraz zorlanıyorlar. Diğer sınıflar ile de görüştüm onlarda da durum aynı sınıflar kalabalık 45 kişiden bahsediyoruz. Birbirlerinin isimlerini öğrenmeleri kolay değil. Birkaç kişinin ismini bilmemeleri şu an normal.” (19.10.2023)

İlk haftalarda birbirlerinin isimlerini bile bilmiyorlardı. Şimdi herkes birbirine ismi ile hitap ediyor. (30.11.2023)

Öğretmen öğrencilerin paylaşma becerisi ile ilgili gelişimlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yardımlaşıyorlar. Bugün bir arkadaşları beslenme getirmemişti. Sadece bir elma getirmişti. Ağladığını gördüm. Birkaç dakika sonra önünü doldurdular. Kalem olmayınca ben veriyorum ama bazen arkadaşları öğretmenim bende fazla kalem var ben vereyim diyorlar.” (02.11.2023)

Öğretmen öğrencilerin kavgadan uzak durma becerisini kazandıklarını belirtmiştir. Bu duruma örnek alıntılar şöyledir:

“Eskiden kavga ve şiddet ile ilgili çok şikâyet geliyordu. Sınıfa girer girmez başıma üşüşüyorlardı. Ama şu an bir iki öğrenci dışında olmuyor çok azaldı.” (02.11.2023)

“Şiddet ve kavga yok.” (30.11.2023)

Öğretmen öğrencilerin uzlaşma becerisini kazandıklarını belirtmiştir bu duruma örnek alıntılar şöyledir:

“...Hala gruplaşmalar var. Daha anlaşıyorlar.” (19.10.2023)

“...İlk haftalar benim yerimi değiştirme istemiyorum diye ağlayan öğrenciler vardı. Şimdi herkes yerinden memnun. Bazı öğrencilerin dikkatleri çabuk dağıldığı için yer değişikliği yapıyorum kimse o benim yanıma oturmasın ya da ben onunla oturmam demiyor herhangi bir dirençle karşılaşmıyorum.” (30.11.2023)

4.4.2. Veli Görüşmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmacı tarafından Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirip geliştirmediğini ne gibi gelişmeleri gözlemledikleri ve bu durumdan memnun olup olmadığı ile ilgili 1/B sınıfının

velileri ile görüşme yapılmıştır. Aşağıda Tablo 7’de velilerin görüşmede yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplara yer verilmiştir.

Tablo 7

Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Dinleme Konuşmayı başlatma ve sürdürme Soru sorma Başkalarını tanıma Kendini tanıtma Yönergelere uyma Bir gruba katılma Soru sorma Yönerge verme ve Yönergelere uyma Özür dileme
Başkalarının duygularını anlama becerileri	Korku ile başa çıkma Sevgiyi, iyi duygulan ifade etme Kendi duygularını anlama
Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri	İzin isteme Uzlaşma
Stres durumları ile başa çıkma becerileri	Yalnız bırakılma ile başa çıkma
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Ne yapacağına karar verme Amaç oluşturma Bilgi toplama Karar verme Bir işe yoğunlaşma

Tablo 7 incelendiğinde veli görüşlerinden elde edilen bulguların ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, başkalarının duygularını anlama becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, stres durumları ile başa çıkma becerileri ve isteklilik olarak altı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde dinleme, soru sorma, yönerge verme ve başkalarını tanıma, kendini tanıtma, yönergelere uyma, bir gruba katılma, soru sorma, yönerge verme ve yönergelere uyma ve özür dileme becerileri ile ilgili olmak üzere on iki tür beceriye ilişkin görüşün tespit edildiği görülmektedir. Bunlardan, konuşmayı başlatma ve sürdürme becerisi kazanımına ilişkin veli görüşmelerinden örnek alıntılar şöyledir: Elif’in annesi “*Sizin uyguladığınız olduğunuz etkinlikleri Elif bize anlatıyordu evde uyguluyordu. Arkadaşları ile iletişimi arttı.*” görüşünü belirtmiştir.

Melek'in annesi "...Eskiden arkadaşları ile çok uyum sağlayamıyordunuz sizin sayenizde arkadaşları ile diyalog kurabiliyor. Arkadaşları ile oyun oynuyor. Eskiden arkadaşlarına çok sıcak bakmıyordu." görüşünü belirtmiştir.

Bedirhan'ın annesi "Türk bayrağı ve Filistin bayrağı yapmıştı çok sevmiş sürekli söylüyor ben bayrak yaptım diye. Öğrencilerin eşyalarını getirdiği bir etkinlik vardı. Sürekli benim sıram ne zaman gelecek öğretmen beni çağırmayacak mı diye sürekli soruyordu. Normalde çok ketum biriydi okulda yaşadığı olayları sürekli ben sorardım. Kendi anlatmazdı ama uygulamalar süresince çok heyecanlıydı eve gelip kendi anlatıyordu artık. Çok memnun oluyordum herhalde etkinlikler ona iyi geliyor diyordum. Gruba attığınız resimlere bakıyordu. Bize gösterip arkadaşım bunları getirmiş diye tek tek gösteriyordu. Acaba ben ne götürsem diye sürekli düşünüyordu evdeki her şeyi götürmek istiyordu. Uygulamalar süresince çok mutluydu. Genelde anlatmazdı çok fazla her gün kim ne getirdiyse isim isim anlatıyordu. Bu arkadaşım şunu getirmiş bu arkadaşım bunu getirmiş diye. Kendisi için sürekli hazırlık yapıyordu, ne görse götürmek istiyordu bunu götüreceğim arkadaşlarıma göstereceğim diyordu." biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Ada'nın annesi "...O gün ne yaptıysanız gelip evde anlatıyordu. Arkadaşlarını anlatıyor, bunu böyle yaptık diyor örnek gösteriyor. Evin bir duvarını eşyalarını diziyo bir nevi sizin yapmış olduğunuz etkinlikleri bize anlatıyor. Videosunu da çektim. Şarkılar söylüyor. Oyuncakları ile her yeri süslüyor hadi anne sizde oturun diyor. Bu bir tiyatro diyor. Birgül hocamızın gösterdiği diyor bu şöyle bu böyle diye. Çok çok faydası oldu. Eskiden bize karşı bir çekingenliği vardı. Daha çabuk açıldı." biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Aynur Ela'nın velisi "Bütün etkinliklerden sonra yaptıklarınızı anlatıyordu. Ela'ya faydası vardı. Arkadaşlarından ve onların getirmiş olduğu materyallerden bahsediyordu." görüşünü belirtmiştir.

Buğlem'in velisi "Buğlem'in konuşması fazla yaşlıları gibi değil ama artık kendini çok şükür ifade edebiliyor. Böyle şeyleri anlatabiliyor, ben de onu anlayabiliyorum. Yani, bizim için güzel bir etkinlik oldu." görüşünü belirtmiştir.

Zeynep Gülsüm'ün velisi "Sürekli gelip okulda yapmış olduğunuz etkinlikleri bizimle paylaşıyordu. Çok güzel gelişmeler gördük kızımızda bu anlamda çok memnunuz. Arkadaşları ile iyi anlaşıyordu güzel şeyler söylüyordu." görüşünü belirtmiştir.

Dinleme becerisi ile ilgili konuşan Aynur Ela'nın velisi "...Benim söylediklerimi daha çok dinliyordu. Dinleme becerisinin geliştiğine inanıyorum." görüşünü belirtmiştir.

Soru sorma becerisi ile ilgili Buğlem Azra'nın annesi "*Buğlem Azra'da soru sorma becerisi arttı. Anne biz nasıl bir aileyiz, kaç kişiyiz. Nenelerimizin, dedelerimizin ismi nedir. Siz köyde mi yoksa şehirde mi doğdunuz. Böyle soru sormaları arttı. İlgi arttı bu yönde. Ailenin ne demek olduğunu bana soruyor. Aile nasıl olur, biz şu an bir aile miyiz? Farkındalık oluştu. En son küçüklük resimleri ile aileyi tanıttığımızda kendisi çok sevindi bu ben miyim, bu bizim ailemiz mi. Biz sürekli göstermediğimiz sizin aracılığınızla gösterdiğimiz için yani sevindi ilgisini çekti. Anne bu ben miyim, ben nasıl doğdum, bu benim küçüklüğüm mü? Bu gibi sorular sormaya başladı.*" görüşlerini belirtmiştir.

Başkasını tanıma becerisi ile ilgili konuşan Melek'in annesi "...Arkadaşlarının ismini bilmiyordu onları tanııyordu. Şimdi herkesi tanıyor onlar ile iletişim kuruyor. Teneffüslerde arkadaşları ile toplanıp sizin öğretmiş olduğunuz gibi resimler yapıyorlarmış. Arkadaşları ile teneffüslerde toplanıp bunu yapalım deyip resim yapıyorlarmış. Sizin daha önce yapmış olduğunuz etkinlikleri kendi aralarında yapıyorlar. Eve geliyor anne ne yapsam diye soruyor yarın ne yapsam diye. Evde resim çizip arkadaşlarına göstermek için götürüyor. "Derken, Bedirhan'ın velisi "...Her gün kim ne getirdiyse isim isim anlatıyordu. Bu arkadaşım şunu getirmiş bu arkadaşım bunu getirmiş diye." Derken, Aynur Ela'nın velisi "Kudret İkra bunu getirmiş Melek bunu getirmiş diye tek tek isim veriyordu. Arkadaş olmuşlar beni de Melek'in annesi ile tanıştırdı. Arkadaş olduk." biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Yönergelere uyma becerisi ile ilgili konuşan Zeynep'in velisi "*Bence güzel oldu uygulamış olduğunuz etkililer etkili oldu. Eve gelince derste yapmış olduğunuz etkinlikleri, konuşmuş olduğunuz konuları dikkate alıyordu bana karşı ve çevresine karşı daha dikkatli davranıyordu. Öğretmen böyle yapmamız lazım diye anlattı diyordu.*" Derken, Aynur Ela'nın velisi "... "*Düzen gelişti. Bir tokasını çıkardığında bunun yeri burası değil dediğimde yerine koyuyordu.*" görüşünü belirtmiştir.

Veli görüşlerine ilişkin diğer bir bulgu plan yapma ve problem çözme becerileri kazanımı ile ilgili olarak tespit edilmiştir. Veliler, uygulamalar boyunca öğrencilerin; ne yapacağına karar verme, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma gibi becerileri kazandığını belirtmiştir. Velilerden biri öğrencisinin

süreçte ne yapacağına karar verme, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma gibi becerileri kazandığını şöyle belirtmiştir:

Evin'in velisi *"Sizin vermiş olduğunuz etkinlikleri eve gelince bizimle paylaşıyordu. Grupta paylaşmış olduğunuz ödevleri ona söylediğimde acaba yarın için ne yapsam arkadaşlarıma nasıl anlatsam kendimi diye uzun uzun düşünüyordu. Fikirlerini bizimle paylaşıyordu. Nasıl bir şey yapacağına karar veriyor ve karar verdikten sonra da onu yapmak için uğraşıyordu. Resim yapmak arkadaşlarına kendini resim ile anlatmak çok hoşuna gidiyordu."* görüşünü belirtmiştir.

Zeynep'in velisi *"...Vermiş olduğunuz ödevleri dikkate alıyordu. Anne öğretmen ne ödev vermiş diyordu ve ödevlerini yaptıktan sonra oyun oynuyordu."* görüşünü belirtmiştir.

Ada'nın velisi *"...Merakı ilerledi. Mesela yaptığı şeyi daha güzel anlatmaya ve daha da adapte olmaya başladı. Çok daha iyi ilerliyor diyebilirim. Çok faydanız oldu. Eskisine göre daha iyi eskiden de vardı ama bu çok ilerledi. Tek çocuk olduğu için o ortamı yoktu."* biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Bedirhan'ın velisi bir işe yoğunlaşma ve amaç oluşturma becerisi ile ilgili *"Acaba ben ne götürsem diye sürekli düşünüyordu evdeki her şeyi götürmek istiyordu. Uygulamalar süresince çok mutluydu. Kendisi için sürekli hazırlık yapıyordu, ne görse götürmek istiyordu, bunu götüreceğim arkadaşlarıma göstereceğim diyordu."* görüşünü belirtmiştir.

Uygulamalar süresince veliler, öğrencilerin stres durumları ile başa çıkma becerileri ile ilgili yalnız bırakılma ile başa çıkma becerisini kazandıklarını belirten açıklamalar yaptıkları da görülmüştür. Bu duruma örnek alıntılar ise şöyledir:

Buğlem'in velisi *"...Ben onu okula bıraktığımda eve bırakmıyordu. Anne gitme diyordu. Çok şükür o dönemi anlattı. Birgül hoca gelecek şu etkinliği yapacağız diyordu artık. Çok şükür iyi oldu o anlamda bizim için. Ben çok mutlu oldum bu anlamda çok teşekkür ederim. Etkinliği yapacağımız gün çok heyecanlıydı. Anne biz bunu götürelim şu küçüklük fotoğrafını çıkaralım. Ben geldiğim zaman da çok sevinmişti. Arkasında bir destek gibi gördü. Sevine sevine gidiyor artık. Hasta olduğu günlerde bile gitmek istiyor. Okula gideceğim diye söylüyor."* biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Muhammed'in velisi *"Eskiden okula gelmeyi sevmiyordu. İlk haftalar ağlıyordu okula gelmek istemiyordu. Uyum sorunu yaşıyordu. Ama sizin etkinlikler ile*

eğlendiğini söylüyordu. Birgül hocam bize oyunlar oynatıp bir şeyler anlatıyor diyordu. Bu yüzden çok seviyordu bu da okulu sevmesini sağladı. Şimdi okula gelmeyi de ders çalışmayı da seviyor.” biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Uygulamalar süresince veliler, öğrencilerin saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri ile ilgili izin isteme ve uzlaşma becerisini kazandıklarını belirten açıklamalar yaptıkları da görülmüştür. Bu duruma örnek alıntılar ise şöyledir:

İzin isteme becerisi ile ilgili Ada'nın velisi *“Bir şey isterken alabilir miyim gibi şeyleri öğretmeye çalışıyordum ama o ortamda sınıfta bunu öğretmeniz daha iyi oldu daha çabuk öğrendi. Ona çok şey kattı.”* görüşünü belirtirken, Zeynep'in annesi *“Özür dileme, izin isteme, annecim alabilir miyim gibi şeyler yoktu. Şimdi alırken bir şeyi izin almadan yapmaz ya da bir yere koyacağında izin istemeden koymaz. Daha iyi dinliyor. Mutfaktan bir şey almak gerekse bile izin istiyor artık.”* görüşünü belirtmiştir.

Uzlaşma becerisi ile ilgili Zeynep Gülsüm'ün velisi *“Kızım eskiden çok huysuzdu çok değişti. Eskiden sürekli bize bağırıp çağırıyordu. Şimdi uysallaştı okumaları ve ödevlerini yapıyor laf dinliyor.”* Derken, Aynur Ela'nın velisi *“...O kadar şey var ki şu an aklıma gelmiyor. Mesela kardeşi ile uyum sağlamaya başladı.”* görüşünü belirtmiştir.

Uygulamalar süresince veliler, öğrencilerin başkalarının duygularını anlama becerileri ile ilgili sevgiyi, iyi duygulan ifade etme ve kendi duygularını anlama becerisini kazandıklarını belirten açıklamalar yaptıkları da görülmüştür. Bu duruma örnek alıntılar ise şöyledir:

Sevgiyi, iyi duygulan ifade etme becerisi ile ilgili konuşan Ada'nın annesi, *“...Bugün bir ders önden almak zorunda kaldım mesela anne beni neden erken aldın ben arkadaşlarımı özlerim, sınıfımı ve öğretmenimi özlerim, dedi.”* görüşünü belirtmiştir.

Kendi duygularını anlama becerisi ile ilgili konuşan Aynur Ela'nın velisi *“...Evde de değişimler ve gelişimler gözlemledim. Mesela en sevdiği yerleri kavramaya ve aklında tutmaya başladı. Bir hobisinin olabileceğini düşündü. Bir yeri sevebileceğini düşündü. Eski kıyafetlerine ve eşyalarına önem vermeye başladı. Bir etkinlikte bebeklik kıyafetlerini getirmişti. Onlara daha çok değer vermeye başladı. Eskiden o eşyaların onun için o kadar değerli olduğunu bilmiyordu. Ondan sonra bu eşyaların daha değerli olduğunu kavradı.”* görüşünü belirtmiştir.

Öğrenci velileri görüşmeler esnasında uygulamalar ile ilgili memnuniyetlerini de dile getirmişlerdir. Bu durum ile ilgili alıntılar aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Melek'in velisi "...*Gelişmeler çok yani memnunuz beklemiyordum bu kadarını okula yeni başladı küçük nasıl olacak diye korkuyordum iki üç ay gitmesine rağmen çok yol kat etti. Arkadaşlarına uyum sağladı sıcak davranıyor artık. Sizin sayenizde teşekkür ederim.*" biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Bedirhan'ın velisi "... *Böyle olunca ben de herhalde etkinlikler iyi geliyor çocuklara daha çok seviyor diyordum. Biz de çok memnun olduk. Biz okulu, okumayı sevmez diye korkuyorduk. Böyle heyecanlı bir şekilde anlatıp sevince çok memnun olduk.*" biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Ada'nın velisi "...*Yaş olarak ay anlamında küçük yaşutlarından o yüzden erken okula gönderdim. İyi ki okula göndermişim, iyi ki sizinle tanışmış ve o ortama girmiş. Sizin için çok az kalıp gidiyor diyordu.*" biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Zeynep Gülsüm'ün velisi "...*Çok güzel oldu, çok faydası oldu. Bu gelişmeleri Ahmet hocaya söyledim ama sizi göremediğim için size söyleyemedim.*" biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Buğlem Azra'nın velisi "...*Yani, bizim için güzel bir etkinlik oldu.*" görüşünü belirtmiştir.

Zeynep'in velisi "...*Çok memnunum çok etkili oldu.*" görüşünü belirtmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular bu bölümde araştırmanın beş temel sorusu doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Kültürel Anlamda Farklı Özelliklere Sahip Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Sosyal Olarak Yaşanan Sorunların Mevcut Duruma İlişkin Tartışma

Uygulama öncesi sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre, uygulama sınıfında farklı yaş, etnik yapı/ırk, dil gibi faktörlerden kaynaklı olarak uyum, dil, iletişim eksikliği, disiplin, yönergelere uymama gibi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Yılmaz-Pehlivan ve Günel (2022), çalışmalarında göçmen öğrencilerin kültürel etkileşiminde dil eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu, öğrencilerin dil sorununa bağlı olarak kendilerini doğru ifade edemediklerini ve çevresindeki diğer bireylerle yanlış iletişim kurdukları için saldırganlık gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Börü ve Boyacı (2016) göçmen öğrencilerin dil problemi yaşadıklarını ve bu anlamda dil, ekonomi ve aile ile ilgili koşullarının iyileştirilmesi konusunda çalışmaların yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kiremit vd., (2018) Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum süreçleri ile ilgili öğretmen görüşü aldıkları çalışmalarında Suriyeli göçmen öğrencilerin dil probleminden kaynaklı olarak iletişim ve uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda görüşme yapılan öğretmenler, Suriyeli göçmen öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri, okul kurallarına uymamaları, kültür farklılığı, toplumsal ve bireysel ön yargılar yüzünden akranları tarafından kabul görmediklerini, dışlandıklarını ve etiketlendiklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Temur ve Özalp (2022) öğretmen görüşleri kapsamında öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin dil ve kültür farklılığı gibi sorunlardan dolayı diğer öğrencilerle iletişim ve uyum konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aydeniz ve Sarıkaya (2021) göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri kapsamında göçmen öğrencilerin dil, motivasyon eksikliği, uyum, uygun öğrenme ortamının olmaması, rehberlik ve danışmanlık eksikliği, kültürel sıkıntılar, akranları tarafından dışlanma, kaynak/materyal sıkıntısı, uzman olmayan kişilerin derslere girmesi, ekonomik sorunlar ve aile desteğinin azlığı gibi nedenler yüzünden eğitim alma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çöplü (2019) katılımcılar, okula başlayan göçmen öğrencilerin dil eksikliği, devamsızlık, uyum sağlayamama, kültürel farklılıklar, iletişim eksikliği, sosyal ilişki kuramama, aidiyet kuramama, güvensizlik ve ekonomik sıkıntılardan kaynaklı olarak okulda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan hareketle, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin okullarında ve sınıflarında farklılıklardan kaynaklı olarak sosyal ve akademik anlamda sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin, genellikle daha önceden tanışmış oldukları komşularının çocukları, anaokulunda tanışmış oldukları çocuklar ya da akrabaları ile birlikte oturdukları gözlemlenmiştir. Farklı kişi ya da kişiler ile oturmaya karşı direnç gösterdikleri ve yanlarına tanımadıkları bir arkadaşları oturduğunda onları itme, koluna vurma, çekiştirme gibi durumlar yaşandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aslan (2020) Suriyeli mülteci öğrencilerin kendilerini ifade etme, arkadaşlığı başlatma ve sürdürme konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. Eren (2019) göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden yeterince yararlanabilmeleri için dil becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu dil sorununun arkadaşlık ilişkilerine, diğer öğrencilerle iletişim kurmalarına ve kaynaşmalarına yani sosyalleşmelerine engel olduğunu ve dil sorununun, göçmen öğrencilerin kendi ülkelerinden arkadaşlarıyla daha çok oynamalarına ve onlarla birlikte daha çok zaman geçirmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018) mülteci öğrencilerin dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet gibi sosyal konularda problemler yaşadıklarını ve Türk öğrenciler ile kaynaşamayıp mülteci öğrencilerle arkadaşlık kurduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda Türk öğrencilerin de aynı şekilde mülteci öğrencilerle kaynaşamayıp Türk öğrencilerle arkadaşlık kurduklarını

kıskançlık, kavga ve şiddet gibi sosyal problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Türk ve göçmen öğrencilerin, başta dil olmak üzere kültürel farklılıklara sahip arkadaşlarıyla iletişim kuramadıkları ve bu yüzden önceden kurmuş oldukları arkadaşlıklarını devam ettirdikleri veya kendileriyle aynı dili konuşan kişilerle arkadaşlık ilişkileri geliştirdikleri söylenebilir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin birbirlerine vurma, itme ve çekiştirme gibi durumlar karşısında arkadaşlarına aynı şekilde karşılık verdikleri veya öğretmene şikayet ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak Ünal ve Aladağ (2020) dil sorununun kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorun olduğunu ve öğrencilerin dil sorunundan dolayı iletişim problemleri yaşadıklarını bu yüzden sessiz ve içlerine kapanık olduklarını ayrıca kendilerini ifade edemedikleri için hırçınlaştıklarını belirtmişlerdir. Kara ve Bilge (2017) görüşmelerde katılımcılar, mülteci öğrencilerin okul içinde ve derslerde içe kapanık olduklarını, saldırganlık gösterdiklerini ve kendi aralarında gruplaştıklarını ifade etmişlerdir. Çöplü (2019) çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin, okula başlayan mülteci öğrencilerin dil problemi, içe kapanıklık, agresif davranışlar sergileme, uyum sağlayamama, sosyal ilişki kurmakta zorlanma, devamsızlık, iletişim çatışmaları, dışlanma, kavga etme eğilimi gibi davranışsal ve sosyal sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde çalışma grubunda bulunan okul yöneticileri de okula başlayan mülteci öğrencilerde içe kapanıklık, çekingenlik, dil, agresiflik, argo kelime kullanımı, öğrenmeye karşı isteksizlik, iletişim çatışmaları, akranlarıyla anlaşamama ve ortama uyum sağlayamama gibi davranışsal ve sosyal sorunlar gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle arkadaşlarına karşı saldırgan ve agresif oldukları ayrıca şiddet eğilimi gösterebildikleri söylenebilir.

Uygulama sınıfı öğretmeni, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara yönelik Türk ve göçmen öğrencileri yan yana oturtarak kaynaşmalarını sağlama veya öğrenci velileriyle konuşarak onları okuldan uzaklaştırma gibi çözümler uyguladığını belirtmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar da araştırmayı destekler niteliktedir. Şahin ve Çatalbaş (2016) öğretmenlerin görüşmelerde, Suriyeli göçmen öğrencilerin şiddet eğilimli, saldırgan ve cinsel içerikli uygunsuz davranışlar sergilediklerini ve bu davranışların okul ve sınıf disiplinini, düzenini olumsuz yönde etkilediğini bundan dolayı sınıf öğretmenleri, öğrencilerle birebir ilgilenerek ev ziyaretlerinde bulunma, onlarla özel konuşmalar yapma, görmemezlikten gelme veya ödül-ceza

yöntemi gibi farklı çözüm yolları kullandıklarını belirtmişlerdir. Cartledge ve Kourea (2008), kültürel anlamda farklı geçmişlere sahip öğrencilerin, hâkim kültürdeki öğrencilerden daha fazla miktarda ve şiddette disiplin cezası aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca farklı kültürlerden gelen öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması gibi yöntemlerin öğrenci davranışlarının, öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmasından kaynaklı olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, kültürel olarak farklı özelliklere sahip öğrencilerin davranışlarının kültürel kaynaklı olup olmadığını öğretmenlerin fark etmesi gerekmektedir. Aksi takdirde sorunlu davranışlar ve kültürden kaynaklanan davranışların ayrımı yapılamazsa öğrenciler haksız yere disiplin cezaları alabilirler.

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerde parmak kaldırma ve izin isteme becerisinin olmadığı, sınıfta sürekli bir konuşma durumunun mevcut olduğu ve öğrencilerin belli bir süre içerisinde birbirlerini dinleme gibi konularda zorlandıkları bundan dolayı sınıfta sürekli bir gürültünün mevcut olduğunu tespit edilmiştir. Eren (2019) bazı öğrencilerin, dil yetersizliği ve sınıf mevcutlarının da kalabalık olması nedeniyle bir ders saati içerisinde yalnızca bir kere iletişim kurabildikleri ve parmak kaldırmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Tuncay vd., (2019), yaş farklılıklarının olduğu birinci sınıflarda en çok karşılaşılan istenmeyen davranışların; “gürültü yapma”, “izinsiz konuşma”, “arkadaşlarını dinlememe”, “verilen ödevleri yapmama” olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda izin istememe, gürültü, dinlememe ve parmak kaldırmama gibi ders akışını bozabilecek davranışlar meydana geldiği söylenebilir.

Uygulama öncesinde uygulama sınıfında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin ağlama, sınıftan kaçma, eve gitmek isteme, ebeveynlerinden ayrılmak istememe gibi davranışlarda bulundukları belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin birinci sınıf olmalarında kaynaklı yaşandığı düşünülmektedir.

5.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Öğretiminin Uygulama Sürecine İlişkin Tartışma

Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla kültüre duyarlı etkinlikler kullanılarak eylem planları hazırlanmış, hazırlanan eylem planları uygulanmış ve bu uygulamalar

sonucunda; farklı kültürlerden gelen öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde kültürel müdahalelerin etkili olduğu ve kültüre duyarlı sosyal beceri eğitiminde bütün öğrencilerin kültürünün derslerde çeşitli etkinlik, uygulama, eğitsel oyun ve grup çalışmalarından yararlanılarak uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili herhangi çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında yurt içinde yapılan çalışmalarda kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili alanyazında herhangi bir çalışma yer almazken yurt dışında kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışmalar (Lo vd., 2015; Robinson-Ervin vd., 2016; Heidelberg, 2020; Gladney vd., 2021; Harriott ve Martin, 2004) yer almaktadır. Robinson-Ervin vd., (2016) kültüre duyarlı sosyal beceri öğretiminin etkinliğini inceleyen az sayıda araştırmanın olduğunu ve bu araştırmaların umut verici bir müdahale olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda sosyal beceri öğretiminde kültürel müdahalelerin önemine vurgu yapmışlardır.

Kültüre duyarlı bir sosyal beceri eğitimi için her öğrencinin kültürünün sınıf ortamına getirilmesi ve sınıf ortamını şekillendirmesi gerekmektedir. Kılınç (2019) farklılaştırılmış öğretim stratejileri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve kültürel geçmişlerini temele alarak kültüre duyarlı öğretime uyarlar bu sayede öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencilerin kültürel öğeleri, ilgileri ve ön bilgilerine yer verilir. Böylelikle öğrenciler ortak özelliklere sahip arkadaşları ile birlikte çalışma, bir gruba ait olma gibi duygular yaşarken konular ile ilgili daha fazla duyuya hitap eden görsel materyal ve uyarıcılar ile karşılaşmaları sayesinde de kendi seviyelerine uygun görev ve sorumluluk alarak daha etkili öğrenmeler oluştururlar. Öğretmenlerin, bütün öğrencilerin deneyimlerine ve kültürel öğelerine karşı duyarlı olması, kültüre duyarlı eğitim konusunda bilinçli olması ve öğrenci deneyimlerinden yola çıkarak kültüre duyarlı bir eğitim ortamı hazırlanması gerekmektedir (Villegas ve Lucas, 2002; akt. Pehlivan, 2019). Karataş, (2020) sınıf öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe saygı göstermesi, kültürel yetkinliklerini artırması, öğrencilerin kültürel geçmişi ve deneyimleri arasında bağlantılar kurarak bir öğretim süreci tasarlaması gerektiğini, Rengi ve Polat (2019) ise kültürel çeşitliliğin önemli olduğunu bu yüzden özellikle kültürel çeşitliliğin olduğu yerlerde öğretim programlarının kültürel çeşitliliği desteklemesi ve barındırması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda tüm

öğrencilerin kendisini ve kültürünü sınıf ortamına getirebilmesine olanak sağlayan öğretim süreci içerisinde kültürel çeşitliliği destekleyecek etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Örneğin, bu araştırmada her öğrencinin kültürünü sınıf ortamına getirebilmesine, kendisini ve kültürünü tanıtmaya olanak sağlayan çeşitli etkinlikler ve uygulamalar kullanılmıştır.

Kültüre duyarlı sosyal beceri eğitimi sürecinde öğrenciler ilgi çekici materyallerle ve uygulamalı olarak motive edilmelidir. Basit tartışmalar, kukla oyunları (küçük çocuklar için), filmler, video klipler, müzikli hikâyeler, şiirler vb. yoluyla sosyal beceriler tanıtılabilir. Ancak bu tanıtım materyallerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin ilgi alanlarını ve geçmişlerini içermesi gerekmektedir (Robinson-Ervin vd., 2011). Paksoy (2017) bazı öğretmenlerin, kültürel anlamda farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin aktif ve duygusal katılımlarını güçlendirmek amacıyla öğrencilerin ana dillerinde birkaç kelimeyle onlarla iletişime geçtiğini, onların hikâyelerinden örnekler verdiklerini, bireysel çalışmalarında öğrencilerin kültürel kodlarını sergilemeleri konusunda serbest bıraktıklarını, farklılıklara ilişkin değerleri bilgisayar kullanarak sunum aracılığıyla gösterdiklerini, somut kültürel öğeleri sınıfa taşıdıklarını ve yöresel oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Yazar-Kaptan (2015) öğrencilerle yaptığı görüşmelerde öğrencilerin; Yedi Uyurlar draması, şiir yazma etkinliği, kültürel öğeleri araştırma etkinliği, hikâye yazma etkinliği, grup çalışmaları, farklı kültürel özellikler ile ilgili afiş yapma, farklı inançlara yönelik drama, farklı inançlar ile ilgili kısa film, farklı sosyo-ekonomik durumlar ile ilgili kısa film ve yetersizliği olan bireyler ile ilgili çayla resim yapma gibi öğrenci merkezli etkinlikleri severek yaptıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Dicle (2020) öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin eğitimindeki uyum sorunlarının giderilmesine yönelik olarak onlarla birebir çalışma, göçmen öğrencileri etkinliklere ve oyunlara dahil etme, Türkçe kelimeler öğretme, işaretlerle anlaşma ve akran eğitimine başvurma gibi yöntemler uyguladıklarını, dil öğretme ile ilgili olarak ise tek tek anlatma, gösterme, etkinliklere dahil etme, tekrar, şarkı, tekerleme ve parmak oyunları gibi yöntemler uyguladıklarını tespit etmiştir. Suna vd., (2021) ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olmalarının onların okula bağlılığını ve başarısını etkilediğini aynı zamanda göçmen öğrenci velilerinin eğitim sürecine katılmasının ise okula bağlılığı ve okul başarısı bakımından daha önemli olduğunu belirtmiştir. Göçmen velilerin çeşitli travmalar, sorunlar ve yeterince Türkçe bilmeme gibi

nedenlerden çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olamadığını bundan dolayı velilerin okula gelmelerini, çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını, kendilerini kaygı duymadan ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla çeşitli eğitim, ortak program ve çalışmalar düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim bu duruma benzer şekilde (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Dicle, 2020; Şimşir ve Dilmaç, 2018) göçmen velilerin dil probleminden dolayı öğretmen ile iletişim kuramadığını, aile desteğinin az olduğunu ve aile katılımının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Fırat (2021) farklı öğretim materyallerinin kullanılmasının, farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilmek ve eğitim-öğretim sürecini öğrenci çeşitliliği bakımından çeşitlendirmek, farklılaştırmak açısından önemli olduğunu aynı zamanda öğretim materyallerinin çeşitliliğinin, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını arttırmak açısından da gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda bu araştırmada veli katılımı başta olmak üzere şarkı, tekerleme, parmak oyunları, öğrencilerin kendilerine ve kültürlerine ait materyaller, geleneksel ve eğitsel oyunlar, resim, drama gibi öğrenci merkezli yöntemler kullanılarak uygulamaların etkili ve eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

5.3. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri geliştirme eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yollar nelerdir?

Akdemir (2019) farklılaştırılmış öğretimin, hazırlık aşamasının büyük bir emek ve zaman gerektirdiğini, uygulamaların zaman aldığını ve uygulama sırasında öğrencilerden kaynaklanan sorunların mevcut olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri eğitimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan başlıca sorun gürültüdür. Araştırmada gürültü, uygulamaların ilk haftalarında fazla olsa da öğrenci merkezli etkinlikler ve uygulamaların çeşitlenmesi sayesinde uygulama süreci içerisinde azalmış ve uygulama sürecinin sonuna doğru olağan, kabul edilebilir bir hale gelmiştir. Balay ve Sağlam (2008) izinsiz konuşma, fısıldaşma, derse geçme gelme ve izinsiz ayağa kalkma gibi olumsuz davranışların ilköğretim çağındaki çocukların sınıf içi kuralları henüz yeterince öğrenemediklerinden ve bu çağlarda öğrencilerin doğru davranışın ne olduğunu bilseler dahi sık sık unutarak tekrarlamalarından kaynaklı olarak normal

olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Akdemir (2019) uygulama aşamasında sınıfta sesin ve bir kargaşa halinin mevcut olduğuna değinmiş ancak bu durumun öğretmenin alışkanlık haline getirdiği öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olduğunu ve öğrenmeyi etkileyen olumsuz bir durum olmadığını belirtmiştir. Bu anlamda süreç içerisinde öğrenci merkezli etkinlikler ve sınıf kurallarının benimsenmesi sayesinde gürültü problemi aşılmıştır.

Öğrencilerden kaynaklanan bir diğer sorun ise sınıf kurallarına uyulmamasıdır. Uygulama sınıfı öğretmeninin, sınıf kurallarını belirlememiş olması öğrencilerin ortak kurallar çerçevesinde davranışlarını düzenlemelerine engel olmuş bu da sınıf ortamında olumsuz davranışların meydana gelmesine neden olmuştur. Nitekim Balay ve Sağlam (2008) sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı istenmeyen davranışın sınıf kurallarına uymama olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan, Yaraş ve Turan (2021) ders planlama sürecinin istenmeyen davranışların önlenbilmesinde önemli bir güç olarak kullanılabileceği ve etkili bir sınıf yönetimi için öğretim liderliği, etkili iletişim, teknoloji kullanımı, zaman yönetimi, drama, takım çalışması ve fiziksel değişkenleri düzenleyebilme gibi yeterliliklerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve bütün öğrencilerin katılımıyla belirlenen sınıf kuralları; drama, parmak boyama gibi yöntemler ve öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin dikkatlerini çekmesi sayesinde aşılmıştır.

Fiziksel ortamın yetersizliği ise karşılaşılan bir diğer problemidir. Çöplü (2019) göçmen öğrencilerin, öğretmenlerinden ve okul yöneticilerinden okulun fiziksel yapısında, sınıfın fiziksel koşullarında, ders işleme yöntemlerinde, programdaki derslerde, ders kitaplarında, öğle arası sürelerinde, disiplin uygulamalarında ve okuldaki sosyal etkinliklerin sayısının artırılması yönünde değişiklikler talep ettiklerini belirtmiştir. Ünal (2000) okulların standart büyüklerde sınıflara sahip olması sevindirici bulmakla birlikte sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı dikkate alındığında istenilen amaca ulaşmadığını, sınıfların büyüklüğünün buralarda öğrenim görececek öğrencilerin sayısı öğretimin kalitesini etkilediğini belirtmiştir. Öner (2022) fiziksel ortamın uygun olmasının öğrenci sayısı ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiş ve öğrenci sayıları azaldığında uygulamaların mevcut ortamda daha kolay yapılabileceğini ifade etmiştir. Akdemir (2019) öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında sınıfın fiziki koşullarından

kaynaklanan sorunlar yaşandığına vurgu yaparak sınıf düzenin grup çalışmalarına uygun olması gerektiğine ifade etmiştir. Fırat (2021) sınıflardaki mevcut oturma düzeni ve sıra yerleşiminin aktif öğrenmeyi ve grup etkinliklerini engellediğini ve iletişimi sınırlandıran bir yapıya sahip olduğunu bu durumun da dezavantajlı öğrencilerin temsilini ve kendilerini ifade etme durumlarını sınırlandırdığını belirtmiştir. Ancak sınıfların fiziksel ortamı düşünüldüğünde sınıf mevcutlarının da kalabalık olmasıyla “U”, kare, küme gibi oturma düzenlerinden ve çeşitli etkinliklerden etkili şekilde yararlanılamayacağı söylenebilir. Bu anlamda süreç içerisinde sınıf mevcudu ve fiziksel ortamdaki kaynaklanan sorunların çalışmanın uygulanmasına engel olmaması amacıyla çözümler bulunmuş ve çalışma istenen şekilde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde Hayat Bilgisi dersinin haftada dört saat olması kültüre duyarlı etkinliklerin bütün öğrencileri kapsayacak şekilde uygulanması için yetersiz kalmaktadır. Bu anlamda bütün öğrencilerin kültürünün sınıfta temsil edilebilmesi için haftalık dört saat olan Hayat Bilgisi ders saatlerinin daha fazla olması gerektiği söylenebilir. Araştırmada; zaman yetersizliği, öğrenci mevcudunun fazla olması, fiziksel ortamın yetersizliği, sınıf kurallarına uymama ve gürültü Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri eğitimi sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlardı. Ancak karşılaşılan sorunlar süreç içerisinde uygulamalar ile aşılmıştır. Çalışma istenen koşullarda gerçekleştirilmiştir.

5.4. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları Nasıldır?

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin gelişimine yönelik nicel verilerden elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulama öncesinde Sosyal Yeterlik ve Olumsuz Sosyal Davranış Formu’ndan aldıkları puanların uygulama sonrasında aldıkları puanlara göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğrencilerinin Okul Sosyal Davranış Ölçekleri’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında ise, son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin sosyal becerilerinin uygulama sonucunda anlamlı bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşılabilir. Hayat Bilgisi dersinde olmasa da kültüre duyarlı etkinliklerin sosyal becerilerin gelişimine etkisini

inceleyen bazı çalışmaların da bu sonucu destekler nitelikte olduğu ve kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirildiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Robinson-Ervin vd., 2016; Lo vd., 2015; Robinson- Ervin vd., 2011; Harriott ve Martin, 2004; Gladney vd., 2021). Bu çalışma ve yapılan diğer çalışmalar Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinliklerin sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik başarılı bir uygulama olduğu ve farklı öğrencilerde farklı düzeylerde etkili olmuştur. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin keyifli zaman geçirmelerini sağlayan öğretici bir program olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin, uygulama öncesinde çalışmalarını belli bir amaca hizmet etmeyen rastgele karalamalar şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmaları üzerinde yoğunlaşma ve onları tamamlama konusunda sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sonrasında ise etkinliklerde onlardan istenen amaç doğrultusunda çalışmalar için aileleri ile görüşerek ne yapacaklarına karar vermek için aileleri ve kültürleri hakkında bilgi toplayarak arkadaşlarına kendilerini tanıtmak için yapacakları çalışmaya karar vererek onları istenen süre zarfında tamamladıkları görülmüştür. Bu durumda Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla öğrencilerin ne yapacağına karar verme, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma, plan yapma ve problem çözme gibi becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin, başkalarının duygularını anlama ve duygularını ifade etme becerilerinde gelişme görülmüştür. Kılınç (2019) başkalarının duygularını anlamamanın; başkalarının neler yaşadığını anlamak, onların duygularını paylaşmak ve onlara yardımcı olmak için önemli olduğunu belirtmiştir. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin göçmen öğrencilerle arkadaşlık kurma, iletişim kurma, farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma ve empati kurma ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde bir değişim meydana getirdiğini ve öğrencilerin bu uygulamalardan sonra empatik eğilimle ilgili davranışlar sergilediğini ve bu durumunun kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu desteklediğini ifade etmiştir. Rengi ve Polat (2019) okullarda kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamaların öğrencilerin olumsuz ön yargılarla başa çıkma becerilerini arttırmaya, farklılıkların altında yatan nedenleri anlamalarına yardımcı olduğunu ve öğrencilerin kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar sayesinde empati, anlayış ve

farkındalık kazandıklarını belirtmiştir. Bu durumda, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin başkalarının duygularını anlama ve duygularını ifade etme becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin araştırma sonucunda arkadaşları ile eşyalarını ve yiyecekleri paylaştıkları görülmüş. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, arkadaşlarının bir şeye ihtiyaçları olduğu takdirde onlara yardım edebileceklerini ve onlar ile eşyalarını paylaşabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmelerde öğrenciler, yardıma ihtiyaçları olduğunda herhangi bir arkadaşlarından yardım isteyebileceklerini çünkü arkadaşlarının ona yardım edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara benzer olarak Pehlivan (2019) kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonrası Türk öğrencilerin mülteci öğrencilerle olan sözlü tartışmalarının azaldığını ve Türk öğrencilerin mülteci öğrencilerle yardımlaşmaya başladığını belirtmiştir. Aslan ve Aybek (2018) Türk öğrencilerin görüşmelerde, farklı kültürlerden gelen öğrencilere yardım edeceklerini, onlara sevgiyle yaklaşacaklarını, onlara saygılı olacaklarını, onlarla oyun oynayacaklarını, onları oldukları gibi kabulleneceklerini, farklılıklarına saygı duyacaklarını, onlara karşı empati kuracaklarını, anlayışlı olacaklarını, onlar ile alay etmeyeceklerini ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Şentürk (2017) katılımcıların, farklılaştırılmış öğretim sürecinde etkin katılım, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma, dayanışma, sorumluluk alma, sosyal etkileşim ve iletişim gibi sosyal özellikleri kazandıklarını belirtmiştir. Akdemir (2019) öğretmenlerin görüşmelerde, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim sonucunda vatanseverlik, saygı, sabır, yardımlaşma ve dayanışma becerilerini kazandıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin yardımlaşma ve paylaşma becerilerinin geliştirilmesinde Hayat Bilgisi dersinde kullanılan kültüre duyarlı etkinliklerin etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Araştırma öncesinde ve sonrasında grupta bir işi yapma ve yürütme becerilerinden grupta iş bölümüne uyma ve grupta sorumluluğunu yerine getirme ile ilgili becerilerin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yılmaz-Pehlivan ve Günel (2022), kültüre duyarlı olarak gerçekleştirilen uygulamalarda öğrenciler arasında iş birliği ve uyumun ilk kez sağlandığını ve öğrencilerin ortak anılar oluşturduğunu belirtmiştir. Bayram (2024) başlangıçta öğrenciler, farklı ülkelerden ve kültürlerden geldikleri için ister istemez birbirlerine karşı ön yargılı yaklaşmakta ve grup halinde çalışmaya, iş birliği yapmaya karşı direnç göstermekteydi. Kültüre duyarlı olarak

gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerin birbirlerini anlamaları ve birbirlerine karşı ön yargılarını yıkmaları amacıyla etkinliklerde grup çalışmalarına yer verilerek iş birliği yapmaları ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarına fırsat verilmiştir. Böylelikle öğrenciler ve öğretmenler birbirlerini tanımış ve birbirlerinin kültürlerine karşı duyarlı hale gelmişlerdir. Şentürk (2017) öğrencilerin, süreç içerisinde derslere etkin katılım gösterdiğini, sınıfta özellikle ilgi ve öğrenme merkezlerinde iş birlikli öğrenmelerin sağlandığını, yürütülen çalışmalarda öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışma içerisinde birbirlerini desteklediğini, süreçte öğrencilerin bireysel veya grup olarak sorumluluk aldıklarını ve tüm bu çalışmaların öğrencilerde sosyal etkileşimi ve iletişimi arttırdığını ifade etmiştir. Bu araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin grupta iş yürütme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğrencilerin grupta iş bölümüne uyma ve grupta sorumluluğunu yerine getirme becerilerinin diğer beceriler kadar geliştiremedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin birinci sınıf olmaları ve eylem planında araştırmacı öğretmenin bu konuya ilişkin uygulamalarının yetersiz olmasından dolayı çalışmanın bu yönüyle eksik kaldığı ifade edilebilir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin kendi ana dilleri olan Kürtçe ve Arapça konuşmaktan utandıkları, arkadaşlarıyla iletişim kurma ve sınıf önünde kendilerini ifade etmekten çekindikleri görülürken; eylem sürecinin sonunda kendi ana dillerinde kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri ve sınıf önünde kendileri ve kültürleri hakkında konuşmaktan çekinmedikleri görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak Bayram (2023) farklı kültürlerden gelen öğrencilerin, uygulama öncesinde yanlış bir kelime söyleme, yanlış telaffuz korkusu ve arkadaşlarının onlar ile alay etme endişe gibi nedenlerden dolayı konuşma becerilerinin gelişmediğini tespit etmiştir. Kültüre duyarlı ders içerikleri ve bu doğrultuda gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları sayesinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği aynı zamanda rol yapma ve -miş gibi yapma becerilerinin de gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Akdemir (2019) öğrencilerin, farklılaştırılmış öğretim yoluyla gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda en çok iletişim, kendini ifade edebilme becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda kültüre duyarlı olarak gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde öğrencilerin kendi ana dillerinde kendilerini

rahatlıkla ifade edebildikleri görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin alay etme ve utanmayla başa çıkma becerilerinin gelişim gösterdiği ifade edilebilir.

5.5. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Eğitimi Sürecini Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Görüşlerine İlişkin Tartışma

Uygulama sınıfı öğretmeni, öğrencilerin uygulama öncesinde tek başlarına gezdiklerini arkadaşlarıyla iletişim kuramadıklarını belirtirken uygulama sonrasında öğrencilerin birlikte gezdiklerini, oyun oynadıklarını ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte uygulama sınıfı öğretmeni ve velilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çalışma öncesinde izin isteme becerisi göstermediklerini çalışma sonunda ise izin isteme becerisi kazandıkları belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde uygulama sınıfı öğretmeni, öğrencilerin birbirlerini tanımadıklarını ve isimlerini bilmediklerini belirtirken uygulama sonrasında birbirini tanımayan öğrenci kalmadığını herkesin birbirine ismi ile hitap ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesinde yönergelere uymada sorun yaşadıklarını, dinlemedikleri için sınıfta sürekli bir gürültü olduğunu ve özellikle dil bilmeyen öğrencilerden dolayı iletişim kuramadıklarını belirtirken uygulama sonrasında öğrencilerin kurallara uyma, parmak kaldırma, öğretmenin vermiş olduğu vermiş yönergeleri uydıklarını ve dinlediklerini belirtmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarına benzer olarak Harriott ve Martin (2004) tarafından yapılan çalışmada Bayan Almeida sınıfına yeni gelen Angela'da bir sorun olduğunu fark etmesi üzerine çok kültürlü çeşitli uygulamalar ile öğrencilerinin becerilerini ve birbirleriyle olan etkileşimlerini geliştirmek için yaratıcı öğrenme grupları oluşturarak öğrenciler üzerindeki değişim ve gelişimi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yılı ilerledikçe Angela'nın sınıf arkadaşları onu daha iyi tanımış, konuşmasını anlamaya başlamış ve onu yılın başına göre sınıfa ve okul sonrası etkinliklere daha fazla dâhil etmişlerdir. Ayrıca Angela bireyselleştirilmiş eğitim programı hedeflerinden bazılarını da daha kolay gerçekleştirebilmiştir. Gladney vd., (2021) koçluk desteği alan üç sınıf öğretmenin kültüre duyarlı olarak verilen sosyal beceri öğretimini uygulama sadakati ve üç Afroamerikalı öğrencinin sınıf davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, tüm

öğretmenlerin koçluk koşulu sırasında uygulama sadakatini geliştirdiği aynı zamanda öğretmenlerin koçluk desteği aldıktan sonra tüm öğrencilerin sınıf kurallarına uymama düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Lo vd., (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akran aracılı bir format ile kültüre duyarlı sosyal beceri öğretiminin, teneffüs sırasında sekiz Meksika kökenli ilköğretim Latin erkek katılımcının Latin olmayan öğrencilerle olan sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucu, tüm katılımcıların Latin olmayan akranlarıyla sözlü sosyal etkileşimlerinin sayısında artış olduğunu göstermiştir. Yüncü ve Akgül (2023) oyun yoluyla akran desteği sağlanarak çocuklar arasındaki farklılıkların birer zenginlik olarak fırsata dönüştürülmesinin öğrencilerin birbirlerine olan merakını arttırdığını ve bu yüzden öğrencilerin birbirlerini tanımak için daha fazla zaman harcadıklarını belirtmiştir. Bayram (2024) farklılaştırılmış öğretim yoluyla konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerin kullanıldığı uygulamalar, öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayarak öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerilerinde olumlu yönde bir değişiklik meydana getirmiştir. Kılınç (2019) uygulamalar sonucunda öğrenciler, göçmen öğrenciler ile arkadaşlık kurma, iletişim kurma, farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma ve empati kurma gibi beceriler ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde değişiklik olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kültüre duyarlı sosyal beceri öğretiminin öğrencilerin; izin isteme, birbirlerini tanıma, konuşmaya başlama ve sürdürme, bir gruba katılma, dinleme ve kurallara uyma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Uygulama sınıfı öğretmeni ve öğrenci velileri, uygulama öncesinde öğrencilerin kendi aralarında kavga edip hırçın davranışlar sergilediklerini belirtilirken uygulama sonrasında şiddet ve kavganın azaldığını, hırçın davranışların yerini uzlaşmacı davranışların aldığını belirtmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak, Heidelberg (2020) çalışmasında, bir şehir okulundaki Afroamerikalı erkek öğrencilerin akademik katılımını, sosyal becerilerini, ırksal kimliğini ve disiplin yönlendirmelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Afro-merkezcilik ve akıl hocalığıyla kültürel olarak geliştirilmiş sosyal beceri eğitiminin, Afroamerikalı erkekler için sorunlu davranışları azalttığını ve toplum yanlısı davranışları arttırdığını ortaya koymuştur. Caughy (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çağındaki düşük gelirli, Afroamerikan (n=179) ve Latin (n=220) çocukların

ebeveynleri arasındaki kültürel sosyalleşme uygulamalarının çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, daha sık kültürel sosyalleşme yaşayan çocukların daha fazla akademik öncesi beceri, daha iyi alıcı dil ve daha az davranış problemi sergiledikleri görülmüştür. Yılmaz-Pehlivan ve Günel (2022), kültüre duyarlı öğretimin uygulandığı sosyal bilgiler dersinin sonucunda öğrencilerde mülteci öğrencilere yönelik empati eksikliği, dışlanma, damgalanma, ön yargı, alay etme ve sözlü tartışma gibi davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin kavgadan uzak durma ve uzlaşma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Öğrenci velileri, uygulama öncesinde öğrencilerin okulda yalnız kalma korkusu yaşadıklarını, ebeveynlerinden ayrılmak istemediklerini ve ağlama davranışı gösterdiklerini belirtirken eylem süreci içerisinde bu durumun ortadan kalktığını ve öğrencilerin korku ile başa çıkma becerisinin geliştiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan öğrenci velileri, öğrencilerin okula isteklilik ile geldiklerini ve yapacakları uygulamalar hakkında kendilerine bilgi verip bu konudaki heyecanlarını dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında araştırmanın bu bulgularını destekler niteliktedir. Çöplü (2019) öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde velilerin çoğunluğunun, dil ve motivasyon sorunu yaşayan göçmen öğrencilerin okula isteksizlik ile gittiklerini belirtirken dil ve motivasyon sorunu yaşamayan öğrencilerin okula büyük bir istek ile gittiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda göçmen öğrencilerin çoğunluğunun yaşadıkları ilde yaşamaktan ve okullarında bulunmaktan mutluluk duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin okula yönelik olumlu ilişkiler geliştirdiği göstermektedir. Benzer şekilde Jones vd., (2018), tarafından kültürel zenginleştirme müfredatı olan Sisters of Nia programı 12 kız öğrenciye 6 hafta boyunca uygulanmış ve uygulama sonunda kültüre duyarlı müdahale grubuna katılan kızların okul bağlılığının önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Aslan ve Aybek (2018) öğrenci merkezli etkinlikler, öğrenciler tarafından sevilerek yapıldığı için öğrenme sürecinde çokkültürlü eğitime dayalı olarak öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin uygulanması, öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bu anlamda, velilerin kültüre duyarlı sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin yalnız bırakılma ile başa çıkma becerisinin gelişimine katkı sağladığını aynı zamanda uygulamalar sayesinde öğrencilerin okulu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu

durum kültüre duyarlı Hayat Bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin okula bağlılıklarına olumlu katkı sağladığı düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

Uygulama sınıfı öğretmeni, uygulama öncesinde öğrencilerin birbirlerine karşı herhangi bir olumlu cümle ve nezaket ifadesi kullanmadıklarını belirtirken uygulama sonrasında birbirlerine karşı olumlu cümleler ve nezaket ifadeleri kullandıklarını belirtmiştir. Öğrenciler uygulamalar esnasında arkadaşları hakkında olumlu ifadeler belirtirken görüşmeler esnasında da bu görüşlerini yinelemişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Jones vd., (2018), tarafından kültürel zenginleştirme müfredatı olan Sisters of Nia programı ile 12 kız öğrenciye 6 haftalık bir müdahale programı uygulamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları arasında Afroamerikalılara yönelik olumlu bir algı oluştuğunu belirtmişlerdir. Pehlivan (2022) kültüre duyarlı uygulamalar sonucunda hâkim kültürden gelen öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında göçmen öğrencileri dışlama, damgalama, alay etme, küçümseme gibi davranışlarında azalma olduğunu belirtmiştir. Bu durum Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin sevgiyi, iyi duyguları ifade etme becerisinin geliştiğini söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ilişkin, ileride yapılabilecek çalışmalara ilişkin, uygulayıcılara/öğretmenlere ilişkin ve ulusal politika yapıcılara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma eylem araştırmasıyla yürütülmüş ve araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın beş temel sorusuna yanıt verecek şekilde beş başlık altında sunulmuştur.

6.1.1. Kültürel Anlamda Farklı Özelliklere Sahip Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Sosyal Olarak Ne Gibi Sorunlar Yaşanmaktadır?

Sonuçların bu başlığı altında yanıt aranılan soru “Kültürel anlamda farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı sınıflarda sosyal olarak ne gibi sorunlar yaşanmaktadır? sorusudur. Bu bağlamda araştırmacı tarafından uygulama öncesi gerçekleştirilen iki haftalık ön gözlem sürecinden elde edilen gözlem sonuçlarına ve uygulama sınıfı öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Uygulama öncesinde uygulama sınıfı öğretmeniyle yapılan görüşmelerde uygulama sınıfında etnik köken/ırk, yaş, dil bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu anlamda uygulama sınıfı

öğretmeni, öğrencilerin uyum sorunu, dil problemi, iletişim eksikliği, yönergelere uymama ve disiplin sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. Uygulama sınıfı öğretmenin, bu sorunlara yönelik olarak ise öğrencilerin sınıftan uzaklaştırılması, Suriyeli göçmen öğrencilerin ve Türk öğrencilerin yan yana oturtularak kaynaşmalarını sağlamak gibi çözümler uyguladığı tespit edilmiştir.

- Uygulama öncesinde uygulama sınıfında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin ağlama, sınıftan kaçma, eve gitmek isteme, ebeveynlerinden ayrılmak istememe gibi davranışlarda bulundukları belirlenmiştir.
- Uygulama öncesinde uygulama sınıfında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerde izin isteme becerisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerin, genellikle mahalleden arkadaşları, komşu çocukları, anaokulunda tanışmış oldukları arkadaşları ya da akrabaları ile birlikte oturdukları belirlenmiştir. Farklı kişi ya da kişiler ile oturmaya karşı direnç gösterdikleri ve yanlarına tanımadıkları bir arkadaşı oturduğunda onları itme, koluna vurma, çekiştirme gibi durumlar yaşandığı tespit edilmiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerin birbirlerine vurma, itme ve çekiştirme gibi durumlar karşısında arkadaşlarına aynı şekilde karşılık verdikleri veya öğretmene şikayet ettikleri tespit edilmiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerde sürekli bir konuşma durumunun mevcut olduğu belli bir süre içerisinde birini dinleme konusunda zorlandıkları ve bundan dolayı sınıfta sürekli bir gürültünün olduğu tespit edilmiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerin, verilen yönergelere uyma konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

6.1.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Becerilerin Öğretiminin Uygulama Süreci Nasıldır?

Araştırma kapsamında, 9 haftalık uygulama sürecinde araştırmacı günlüğü, gözlem formu, öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri, öğrenci ürün dosyalarından

elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Buna bağlamda, cevap aranan soru “Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Becerilerin Öğretiminin Uygulama Süreci Nasıldır?” sorusudur. Bu soru bağlamında elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’ndaki “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar öğrencilerin farklılıklarını ve kültürlerini sınıf ortamına yansıtabilmelerini sağlayacak şekilde iyi bir planlama ile dokuz eylem planı şeklinde hazırlanmış, eylem planları uygulanmadan önce öğrencileri ve öğretim ortamı tanımak ve uygulama sınıfının mevcut durumunu tespit etmek amacıyla uygulama sınıfı öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve uygulama sınıfında iki haftalık bir ön gözlem süreci geçirilmiş ve bu sürecin sonucunda Okul Sosyal Davranış Ölçekleri doldurulmuştur. Oluşturulan planlar uygulama sınıfının mevcut durumu çerçevesinde revize edilmiş ve haftada dört ders saati olacak şekilde dokuz hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Her eylem döngüsü gözlem formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Süreç içerisinde öğrenciler ve öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla eylem planlarının işlerliği kontrol edilmiş ve eksik noktalar belirlenerek değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir. Kültüre duyarlı etkinliklerin sosyal beceri öğretimine ne düzeyde yansıdığı dikkate alınmış ve süreç içerisinde meydana gelen durumlar değerlendirilerek yapılan analizler bir sonraki döngüye yansıtılmıştır.
- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalarda öğrencilerin kültürlerini sınıfa getirmek ve ilgilerini çekebilmek amacıyla eğitsel oyunlar, geleneksel oyunlar, kuklalar, videolar, etkinlikler, grup çalışmaları, fotoğraflar, kitap okuma etkinlikleri, gibi öğrenci kültürüne ait çeşitli materyaller ve aile katılımı gibi uygulamalarla sürecin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Yollar Nelerdir?

Araştırma kapsamında, Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yollar nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin araştırmacı günlüğü, gözlem formu, uygulama öncesi, uygulama süreci ve sonrasında gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri ile uygulama sürecinde öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi sürecinde en fazla karşılaşılan sorun öğrencilerin dinlememeye bağlı kendi aralarında konuşmaları ile ortaya çıkan gürültüdür. Gürültünün azaltılması ve dinlememe gibi durumların önüne geçmek amacıyla süreç içerisinde etkinlikler çeşitlendirilmiş eğitsel oyun, kukla, video ve parmak oyunları kullanılarak öğrencilerin dikkatleri ve motivasyonları korunmaya çalışılmıştır. Ayrıca uzun süreli uygulamaların süreleri hafta içindeki derslere bölünerek öğrencilerin odağını dağıtmadan sürecin daha eğlenceli bir hale getirilmesiyle birlikte bu durum son haftalarda yerini ders ile ilgili konulara bırakmıştır.
- Karşılaşılan bir diğer sorun ise sınıf kurallarına uymamadır. Uygulama sınıfı öğretmenin okuma-yazma sürecine ağırlık vermesi ve sınıf kurallarının oluşturulmamış olması başlangıçta öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarda bulunmalarına sebep olmuş. Ancak süreç içerisindeki uygulamalar sayesinde bu sorunun çözüldüğü söylenebilir.
- Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikleri kullanarak her öğrencinin kültürünün sınıfta temsil edilmesi ve her öğrencinin kendisini ve kültürünü tanıtmayı için haftada dört ders saatinin genellikle yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak süreçte zaman alan uygulamaların haftalara bölünmesi ve kısa süren uygulamaların devamında zaman alan uygulamaların gerçekleştirilmesiyle zaman konusunda kısmi bir ilerleme kaydedilebilse de özellikle kalabalık sınıflarda bütün öğrencilerin temsil edilebilmesi bakımından dört ders saatinin yeterli olmadığı ifade edilebilir.

- Bir diğer önemli sorun ise sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve fiziki ortamın bu öğrenci sayısı karşısında yetersiz kalmasıdır. Uygulamanın gerçekleştiği 1/B sınıfında 43 öğrencinin olması etkileşimin ve grup çalışmalarının daha kolay gerçekleştirilmesi için gerekli olan “U” düzeninin oluşturulmasında sorunlara neden olmuştur.
- İlk uygulamalarda karşılaşılan sorunların şiddeti ve çeşitliliği son uygulamalara doğru azalmış ve sonrasında daha az sorun ile karşılaşılmıştır. Araştırma süresince öğrencilerin kendi arkadaş grubu dışında kişilerle birlikte oturmaya karşı direnç göstermeleri, uygulamaların ilk haftasında anne ve babadan ayrılmak istememe bundan dolayı ağlama, birbirlerini sıklıkla şikâyetle bulunmaları ve sık sık tuvalet için izin istenmesi uygulama sürecinde karşılaşılan diğer güçlüklerdir. Uygulama sürecinde öğrenciler ile ilgili sorunların önemli bir kısmı süreç içerisinde gerçekleştirilen eylem planlarıyla giderilmiştir.

6.1.4. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları nasıldır?

Sonuçların bu başlığı altında gözlem formları, görüş formu, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulardan hareketle “Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri geliştirme eğitimi sürecinin öğrenciler üzerindeki yansımaları nasıldır?” sorusundan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğrencilerin Okul Sosyal Davranış Ölçekleri’nden elde ettikleri öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, sontest puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, uygulama sonrasında öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anlamlı şekilde yükseldiği sonucu elde edilmiştir.
- Öğrencilerin, uygulama öncesinde çalışmalarını belirli bir amaca hizmet etmeyen rastgele karalamalar şeklinde gerçekleştirdikleri, çalışmalar üzerinde yoğunlaşma ve onları tamamlama konularında sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sonrasında ise onlardan istenen amaç

doğrultusunda, çalışmalarını gerçekleştirebilmek için aileleri ile görüşme, ne yapacaklarına karar vermek için aileleri ve kültürleri hakkında bilgi toplama, arkadaşlarına kendilerini tanıtmak için yapacakları çalışmaya karar verme ve onları istenen süre zarfında tamamlama gibi konularda gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu anlamda, öğrencilerde ne yapacağına karar verme, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma, plan yapma ve problem çözme gibi becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin arkadaşlarıyla eşyalarını ve yiyeceklerini paylaştıkları gözlemlenmiştir. Görüşmelerde, arkadaşlarının bir şeye ihtiyacı olduğunda yardım etmeleri ve eşyalarını onlar ile paylaşmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yardıma ihtiyaç duyduklarında herhangi bir arkadaşlarından yardım isteyebileceklerini çünkü arkadaşlarının kendilerine yardımcı olacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum kültüre duyarlı uygulamaların öğrencilerin yardımlaşma ve paylaşma becerilerinde gelişim sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Uygulama öncesinde öğrenciler birbirlerine karşı herhangi bir olumlu cümle veya nezaket ifadesi kullanmazken, uygulama süresince öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu cümleler ve nezaket ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, uygulamalar esnasında arkadaşları hakkında olumlu ifadeler belirtirken, görüşmeler esnasında da bu görüşlerini yinelemişlerdir.
- Uygulama öncesinde ve sonrasında, grupta bir işi yapma ve yürütme becerilerinden grupta iş bölümüne uyma ve grupta sorumluluğunu yerine getirme ile ilgili becerilerin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerin kendi ana dilleri olan Kürtçe ve Arapça konuşmaktan utandıkları, arkadaşlarıyla iletişim kurma ve sınıf önünde kendilerini ifade etmekten çekindikleri görülürken; eylem sürecinin sonunda kendi ana dillerinde kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri, sınıf önünde kendileri ve kültürleri hakkında konuşmaktan çekinmedikleri görülmüştür.
- Araştırmanın sonunda öğrencilerin, başkalarının duygularını anlama ve duygularını ifade etme becerilerinde gelişme görülmüştür. Bununla birlikte öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde öğrenci velileri, öğrencilerin kendi duygularını anlama becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

- Öğrencilerin, uygulama öncesinde çalışmalarını belli bir amaca hizmet etmeyen rastgele karalamalar şeklinde gerçekleştirdikleri, çalışmalar üzerinde yoğunlaşma ve onları tamamlama konusunda sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sonrasında ise istenen amaç doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirebilmek için aileleriyle görüşerek ne yapacaklarına karar verme, aileleri ve kültürleri hakkında bilgi toplama, arkadaşlarına kendilerini tanıtmak için yapacakları çalışmaya karar verme ve onları istenen süre zarfında tamamlama gibi becerilerin geliştiği görülmüştür.

6.1.5. Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecini Öğretmen ve Öğrenci Velileri Nasıl Değerlendiriyorlar?

Bu başlık altında Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal beceri öğretiminin, öğretmen ve öğrenci velileri üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu anlamda “Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi Sürecini Öğretmen ve Öğrenci Velileri Nasıl Değerlendiriyorlar?” sorusundan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Uygulama sınıfı öğretmeni ve öğrenci velileri, öğrencilerin çalışma öncesinde izin isteme becerisi göstermediklerini uygulama sonucunda ise izin isteme becerisi kazandıkları görülmüştür.
- Uygulama sınıfı öğretmeni, uygulama öncesinde öğrencilerin birbirlerine karşı herhangi bir olumlu cümle veya nezaket ifadesi kullanmadığını, uygulama sonrasında öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu cümleler ve nezaket ifadeleri kullandıklarını belirtmiştir.
- Öğrenci velileri, uygulama öncesinde öğrencilerin okulda yalnız kalma korkusu yaşadıklarını, ebeveynlerinden ayrılmak istemediklerini ve ağlama davranışı gösterdiklerini belirtirken eylem süreci içerisinde bu durumun ortadan kalktığı ve öğrencilerin korku ile başa çıkma becerisinin geliştiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan okula isteklilik ile geldiklerini ve yapacakları uygulamaları söyleyerek heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Velilerin kullanılan kültüre duyarlı sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin yalnız

bırakılma ile başa çıkma becerisini gelişimi ve okulu sevmelerine katkı sağladığı görüşüne sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

- Öğretmen ve öğrenci velileri, uygulama öncesinde öğrencilerin kendi aralarında kavga edip hırçın davranışlar sergilediklerini belirtilirken uygulama sonrasında şiddet ve kavganın azaldığını öğrencilerin hırçın davranışlar yerine uzlaşmacı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin kavgadan uzak durma ve uzlaşma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.
 - Uygulama sınıfı öğretmeni, öğrencilerin uygulama öncesinde tek başlarına gezdiklerini, arkadaşları ile iletişim kuramadıklarını belirtirken uygulama sonrasında öğrencilerin birlikte gezdiklerini, oyun oynadıklarını ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişim gösterdiğini ifade etmiştir.
 - Uygulama sınıfı öğretmeni, uygulama öncesinde öğrencilerin birbirlerini tanımadıklarını ve isimlerini bilmediklerini belirtirken uygulama sonrasında birbirini tanımayan öğrenci kalmadığını herkesin birbirine ismi ile hitap ettiğini belirtmiştir.
 - Uygulama sınıfı öğretmeni, öğrencilerin uygulama öncesinde yönergelere uyma konusunda sorun yaşadıklarını, dinlemedikleri için sınıfta sürekli bir gürültünün olduğunu ve özellikle dil bilmeyen öğrencilerden dolayı iletişim sorunu yaşadıklarını belirtirken uygulama sonrasında öğrencilerin kurallara uyma, parmak kaldırma, yönergelere uyma ve dinleme becerisi gösterdiklerini belirtmiştir.
- Öğrenci velileri, kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin kendi duygularını anlamalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında sonuçlardan ve süreçte edinilen araştırmacı deneyimlerinden hareketle uygulayıcılara/öğretmenlere, araştırmacılara, ulusal politika yapıcılara ve ileride yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçları, kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersinin birinci sınıf öğrencilerinin, sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde bütün öğrencilerin kültürlerinin eğitim-öğretim süreci içerisinde birer kaynak olarak kullanıldığı kültüre duyarlı etkinliklere yer verilebilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

- Bu çalışma 43 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. 2. ve 3. sınıf kademelerinde ve sayı olarak daha az öğrenci gruplarıyla çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma araştırmacı öğretmenin çalıştığı alt sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin yer aldığı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Kültürel anlamda farklı özelliklerde sahip öğrencilerin olduğu ve öğrenci çeşitliliğinin fazla olduğu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde okullarda da çalışmalar gerçekleştirilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Bu çalışmada velilerin sınıfa davet edilmesi öğrenci mevcudunun fazlalığından dolayı sınırlı sayıda yararlanılmıştır. Kültüre duyarlı olarak yapılacak sosyal beceri çalışmalarında veli katılımından daha fazla yararlanacağı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Her hafta sınıftan bir öğrenci seçilerek öğrencinin kendisini ve kültürünü arkadaşlarıyla paylaşması amacıyla seçmiş olduğu materyaller sınıf panosunda sergilenebilir.
- Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı sosyal beceri uygulamaları çalışma grubunun birinci sınıf olmasından dolayı eğitsel oyunlarla birlikte geleneksel oyunlar ile pekiştirilerek gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrenciler bu geleneksel oyunlar ve eğitsel oyunlara yönelik olumlu görüşler belirtmişlerdir. Kültüre duyarlı uygulamaların eğitsel oyunun ve geleneksel oyunların kullanılabilirliğinin incelenmesi ve öğrenme üzerindeki etkisine yönelik farklı derslerde araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca kültüre duyarlı sosyal becerilerin geliştirilmesinde farklı yöntem ve modeller kullanılarak değerlendirmeler yapılabilir.

6.2.3. Ulusal Politika Yapıcılara Öneriler

- Kültüre duyarlı sosyal beceri uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için haftalık Hayat Bilgisi ders saati yetersiz kalmaktadır. Bu anlamda haftada dört ders saati olan Hayat Bilgisi dersinin bu doğrultuda arttırılması gerekmektedir.
- Kültüre duyarlı sosyal beceri uygulamalarının gerçekleştirilmesi için öğrenci sayısının az olması gerekmektedir. Ancak uygulama sınıfı da dahil olmak üzere öğrenci mevcutları 35-45 öğrenci arasında değişiklik göstermektedir. Bu anlamda sınıf mevcutlarının fazla olmaması gerekmektedir.
- Öğretim programlarında yer alan kazanımlar kültüre duyarlı sosyal beceri uygulamalarını destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Öğrenci mevcudunun kalabalık olması sınıflarda klasik sıra düzeni dışında herhangi bir sıra düzenlemesi yapılmasına engel olmaktadır. Ayrıca ikili öğretim olan okullarda farklı kademelerin aynı sınıfı kullanmasıyla birlikte oluşturulan çalışmalar da zarar görmektedir. Bu anlamda sınıfların öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzenlemelere uygun olması bakımından büyük ve işlevsel olması gerekmektedir.

6.2.4. Uygulayıcılara/Öğretmenlere İlişkin Öneriler

- Öncelikle, kültürel farklılıkların sorun yarattığına yönelik kehanetleri unutun ve kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak düşünüp ön yargılarınızdan kendinizi arındırın.
- Bütün öğrencileri ve onların kültürlerini derslerde kullanabileceğiniz etkinliklerle öğrencilerinizin birbirlerine karşı olan ön yargılarını kırabilir birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayabilirsiniz.
- Sınıftaki sorunları tespit ederek bütün öğrencilerin katılımı ile sınıf kuralları oluşturarak olumlu ve farklılıklara saygılı bir sınıf iklimi oluşturabilirsiniz.
- Derslerde iş birlikli ve grup çalışmalarına ağırlık verebilir bu çalışmaların daha etkili olabilmesi için küme düzeni, U düzeni gibi farklı oturma düzenlerini tercih edebilirsiniz.
- Eğitsel oyun, geleneksel oyun, tekerleme, drama, parmak oyunu, resim, sunum ve aile katılımı gibi çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerinizin bireysel ve

kültürel farklılıklarını sınıf ortamında temsil etmelerine imkan sağlayabilirsiniz.

- Kültüre duyarlı sosyal beceri öğretimi sabır isteyen bir süreçtir bu anlamda öğrencileri desteklemeli, olumlu her çıktıyı sınıf önünde alkışlamalı ve tebrik etmelisiniz.

KAYNAKLAR

- Acar-Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, (33).
- Acun, N. K., İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 19-27.
- Akcan, E. (2022). Culturally responsive education as a sustainable educational approach: reflections from primary school teachers' life science course practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 88-102.
- Akcan, E., & Blaha, K. (2023). Opinion of primary school teachers about the culturally responsive education practices used in the life studies lessons: Implementation of the practices used in the US to Turkey. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1).
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20).
- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Aktepe, V., & Gündüz, M. (Ed.). (2020). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Alak, G., & Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 36-51.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Alptekin, S., & Özyürek, M. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 31-58.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber- Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, 9(3), 125-131.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2004). Kültürel bağlamda din. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(4), 189-205.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Aslan, H. (2020). Suriyeli öğrencilerin akran desteğiyle okula uyum süreci: bir eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(71)
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 729-737.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 58-82.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Aydoğan, M. (2022). Eğitimde kültüre duyarlılık. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar*, 7.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.

- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Bal, A., Thorius, K. K. & Kozleski, E. (2012). *Culturally responsive positive behavioral support matters*. Tempe, AZ: The Equity Alliance.
- Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Banks, J. A. (2006). Improving race relations in schools: From theory and research to practice. *Journal of Social Issues*, 62(3), 607-614.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. University of Washington
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... & Stephan, W. G. (2005). Education and diversity. *Social Education*, 69(1), 36-41.
- Banks, R., Hogue, A., Timberlake, T., & Liddle, H. (1996). An Afrocentric approach to group social skills training with inner-city African American adolescents. *Journal of Negro Education*, 414-423.
- Banks, T., & Obiakor, F. E. (2015). Culturally responsive positive behavior supports: Considerations for practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 83-90.
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden hayat bilgisi ders kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 342-367.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve “likert” ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Bayram, F. B. (2024). *İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde kültüre duyarlı öğrenme ortamlarının sınıf içi süreçlere yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 117-134.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 43-59.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences: International Edition*. Pearson
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 287-314.
- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14).
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 179-181.
- Cartledge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional children*, 74(3), 351-371.

- Cartledge, G., & Loe, S. A. (2001). Cultural diversity and social skill instruction. *Exceptionality*, 9(1-2), 33-46.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 48(1), 133-156.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches. (No Title).
- Cartledge, G., Stupay, D., & Kaczala, C. (1986). Social skills and social perception of LD and nonhandicapped elementary-school students. *Learning Disability Quarterly*, 9(3), 226-234.
- Caughy, M. O. B., & Owen, M. T. (2015). Cultural socialization and school readiness of African American and Latino preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(3), 391.
- Çaycı, B. (2018). 2017 İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(6), 74-98.
- Chau, K. L. (1990). A model for teaching cross-cultural practice in social work. *Journal of social work education*, 26(2), 124-133.
- Chavis, A. M. (2012). Social learning theory and behavioral therapy: Considering human behaviors within the social and cultural context of individuals and families. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(1), 54-64.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 27-34.
- Chen, X. (Ed.). (2011). Culture and children's socioemotional functioning: A contextual-developmental perspective. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 29-52). The Guilford Press.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 591-616.

- Christophersen, E., & VanScoyoc, S. M. (2008). *Strategies for teaching important social skills to young children*.
<http://www.dbpeds.org/articles/detail.cfm?TextID=132>
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- Cobb, J. A., & Hops, H. (1973). Effects of Academic Survival Skill Training on Low Achieving First Graders¹. *The Journal of Educational Research*, 67(3), 108-113.
- Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Correa, V., & Tulbert, B. (1991). Teaching culturally diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(3), 20-25.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
- Dedeoğlu, H., & Polat, İ. (2021). 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 207-220.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst 1, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33-51. doi:10.1080/02667360500512411
- Dicle, A. N. (2020). Anaokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 7(54), 1571-1583.
- Duman, Y., & Bilgili, A. (2022). *Göç olgusunun sonucu olarak kentleşme: Türkiye’de göç ve kentleşme perspektifinde gecekondulaşma*. Ekin Yayınevi
- Dündar, Ş. (2002). İlköğretim okullarında hayat bilgisi dersi programlarının tarihsel gelişimi. *C Serisi Sosyal Bilimler*, 11.
- Dupré, M. (2012). Disability culture and cultural competency in social work. *Social Work Education*, 31(2), 168-183.

- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Emekli, G. (2006). Coğrafya, kültür ve turizm: kültürel turizm. *Ege coğrafya dergisi*, 15(1-2), 51-59.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Erol, B., & Kiroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 155-176.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (21), 209-230.
- Ersoy, İ., & Körükçü, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar I, 79.
- Erturan- İlker., G. & Hünük, D. (2018). *Eylem Araştırması: Beden Eğitiminde Araştıran Öğretmen* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fallon, L. M., O'Keeffe, B. V., & Sugai, G. (2012). Consideration of culture and context in school-wide positive behavior support: A review of current literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 209-219.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Ford, D. Y., & Kea, C. D. (2009). Creating culturally responsive instruction: For students' and teachers' sakes. *Focus on Exceptional Children*, 41(9), 1-16.
- Furnham, A. (1989). Communicating across cultures: A social skills perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 2(2), 205-222.

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural education review*, 7(3), 123-139.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşmesinin sağlanması üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- Gladney, D., Lo, Y. Y., Kourea, L., & Johnson, H. N. (2021). Using multilevel coaching to improve general education teachers' implementation fidelity of culturally responsive social skill instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 175-184.
- Glomb, N. (1996). *Do social skills programs accommodate cultural diversity? a review of secondary curricula*. U.S. Department Of Education
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Goh, D. P. (2008). From colonial pluralism to postcolonial multiculturalism: Race, state formation and the question of cultural diversity in Malaysia and Singapore. *Sociology compass*, 2(1), 232-252.
- Gollnick, DM ve Chinn, PC (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6. baskı). New York: Merrill.
- Gönül, I. (2008). Yaşlılar ve yetişkin çocuklar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1(1), 29-38.
- Gözütok, F. D., İlkay, T. A. Ş., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A., & Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- Gresham, F. M. (1997a). Social skills. *Children's needs*, 39-50.
- Gresham, F. M. (1997b). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of children*, 233-249.

- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Güldalı, Ş. (2017). 2009 ve 2017 hayat bilgisi dersi müfredatlarının karşılaştırılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Dergisi)*, 1 (1), 76-98.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teorik çerçeve-pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-e kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Gündoğan, A. (2017). 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Sosyal Beceriler Bağlamında İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 437-456.
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 31-53.
- Güven, M. (2012). Kültürün bir unsuru olarak din. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 933-948.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Harriott, W. A., & Martin, S. S. (2004). Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 48-54.
- Heidelburg, K. (2020). *Black to success: A culturally enriched social skills for black males* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).

- Heuberger, B., Gerber, D., & Anderson, R. (1999). Strength through cultural diversity: Developing and teaching a diversity course. *College Teaching*, 47(3), 107-113.
- Hien, T. T. T. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Foreign Studies*, 25(2).
- Hodgkinson, H. L. (1957). Action research-A critique. *The Journal of Educational Sociology*, 31(4), 137-153.
- Hutchison, C. B. (2006). Cultural constructivism: the confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism, and teaching. *Intercultural Education*, 17(3), 301-310.
- Jenks, C., & Demirkol, N. (2007). *Alt kültür: toplumsalın parçalanışı*. Ayrıntı Yayınları.
- Jones, J. M., Lee, L. H., Matlack, A., & Zigarelli, J. (2018). Using sisterhood networks to cultivate ethnic identity and enhance school engagement. *Psychology in the Schools*, 55(1), 20-35.
- Jones, J. M., Lee, L. H., Matlack, A., & Zigarelli, J. (2018). Using sisterhood networks to cultivate ethnic identity and enhance school engagement. *Psychology in the Schools*, 55(1), 20-35.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum kullanımına etkisi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 9 (1), 203-212.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Kağnıcı, D. Y. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunun irdelenmesi: Benim çocuğum filmi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 83-95.
- Kahraman-Vangölü, S., & Şahin-Sak, İ.T. (2022). Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö1)), 169-181.

- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kane, R. G., & Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12(1), 52-77.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Kara, K., & Bilge, S. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ASOS Journal*.
- Karaseyfioglu, F., & Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B., & Sayeski, K. L. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special education*, 26(1), 2-6.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R., Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. *The action research planner: Doing critical participatory action research*, 1-31.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi

- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(90).
- Kim, S., Kim, H., & Saffo, R. W. (2017b). Culturally and Linguistically Responsive Social Skills Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 32(2), 413-438.
- Kim, S., Yan, M. C., & Kulkarni, S. S. (2017a). Social-skill interventions for culturally and linguistically diverse students with disabilities: A comprehensive review. *Exceptionality Education International*, 27(1).
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Koç, E., Sığrı, Ü., Yıldız, E., Yüksel, A., Altunışık, R., Gegez, E., & Boz, H. (2022). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Yeni Perspektifler* (1. Baskı). Seçkin yayıncılık.
- Köklü, N. (2019). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 304-334.
- Kozikoğlu, İ. (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 539-548.
- Kozikoğlu, İ., & Tosun, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programına (iyep) ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çözümleme. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3).

- Krajewski-Jaime, E. R., Brown, K. S., Ziefert, M., & Kaufman, E. (1996). Utilizing international clinical practice to build inter-cultural sensitivity in social work students. *Journal of multicultural social work*, 4(2), 15-29.
- Ladson- Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into practice*, 31(4), 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84.
- Lawson, A. (Ed.). (2009). *Action Research: Making a Difference in Education*. National Foundation for Educational Research.
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1996). Functional assessment of problem behavior: A pilot investigation on the comparative and interactive effects of teacher and peer social attention on students in general education settings. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 1.
- Liberman, R. P. (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin*, 8(1), 62.
- Lo Bianco, J. (2010). The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 37-67.
- Lo, Y. Y., Correa, V. I., & Anderson, A. L. (2015). Culturally responsive social skill instruction for Latino male students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 15-27.
- Lo, Y. Y., Mustian, A. L., Brophy, A., & White, R. B. (2011). Peer-mediated social skill instruction for African American males with or at risk for mild disabilities. *Exceptionality*, 19(3), 191-209.
- Masters, J. (1995). The history of action research. *First Published*.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.

- McKay, J., & Marshall, P. (2001). The dual imperatives of action research. *Information Technology & People*, 14(1), 46-59.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in school and clinic*, 43(3), 158-167.
- MEB, (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden 03.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Morgan, J. J., Hsiao, Y. J., Dobbins, N., Brown, N. B., & Lyons, C. (2015). An observation tool for monitoring social skill implementation in contextually relevant environments. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 3-11.
- MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Bilgilendirme Etkinliği. <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/6e9b0f5c-75bf-4489-897c-e7ccd0bdd71a.pdf> (Erişim Tarihi: 03/ 04/ 2023).
- Nayır, F. (2020). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Nayır, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 13(70).
- Nowacek, E. J. (1988). Teaching social skills in schools. *Academic Therapy*, 24(2), 137-141.
- Ocak, G. (2020). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oker, D., & Tay, B. (2020). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756.
- Olmeda, R. E., & Kauffman, J. M. (2003). Sociocultural considerations in social skills training research with African American students with emotional or

behavioral disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 101-121.

Önalın- Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.

Öner, G. (2020). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.

Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).

Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları dergisi*, 1(1), 58-74.

Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 102-123.

Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Pamuk, I., & Pamuk, A. (2016). Almanya'da sachunterricht ve Türkiye'de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 67.

Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.

Park, S. Y., & Cheah, C. S. (2005). Korean mothers' proactive socialisation beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.

Park, SY ve Cheah, C. (2005). Koreli annelerin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine ilişkin proaktif sosyalleşme inançları. *Uluslararası Davranış Gelişimi Dergisi*, 29 (1), 24-34.

- Peeks, A. L. (1999). Conducting a social skills group with Latina adolescents. *Journal of child and adolescent group therapy*, 9, 139-153.
- Pehlivan Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Rengi, O., & Polat, S. (2019). Practices Related to Cultural Diversity in Schools and Students' Views About These Practices: Stuttgart, Baden-Wurttemberg, Germany. *Egitim ve Bilim-Education and Science*, 44(197).
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching exceptional children*, 39(3), 64-68.
- Richardson, R. C. (1998). Social Skills Instruction for Culturally Diverse Adolescents with Behavioral Deficits.
- Richardson, R. C., & Evans, E. T. (1997). Social and Emotional Competence: Motivating Cultural Responsive Education.
- Riel, M. (2019). Understanding collaborative action research. Retrieved October, 3,
- Riggall, A. (2009). Action research: What is it, who does it and why? *Practical research for education*, 1, VI.
- Rivera, B. D., & Adkinson, D. R. (1997). Culturally sensitive interventions: Social skills training with children and parents from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 75-80.
- Robinson-Ervin, P., Cartledge, G., & Keyes, S. (2011). Culturally responsive social skills instruction for adolescent black males. *Multicultural Learning and Teaching*, 6(1).
- Robinson-Ervin, P., Cartledge, G., Musti-Rao, S., Gibson Jr, L., & Keyes, S. E. (2016). Social skills instruction for urban learners with emotional and behavioral disorders: A culturally responsive and computer-based intervention. *Behavioral Disorders*, 41(4), 209-225.
- Şahin, B., Akcan, L. ve Akcan, E. (2023). An investigation of the acknowledge in the primary school 2018 life studies lessons curriculum in terms of culturally

responsive education. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 3(2), 158-180.

Şahin, F ve Gürbüz, S. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Seçkin yayıncılık.

Şahin, F., Aksu Dünya, B., & Tabak, H. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri: temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *J. Int. Soc. Res*, 2(8).

Salman, G. (2005). *İşbirlikli öğrenmenin hayat bilgisi dersinde sosyal beceriler erişimi ve hatırlama üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Samancı, O., & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilköğretim öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 22 (2), 573-590.

Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.

Sarı, S. (2020). *İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Kars ve Bursa örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.

Sarıdaş, G. ve Nayır, F. (2021). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen değerlendirmeleri sıralama yargıları ile ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 355-377.

Sarıdaş, G. ve Nayır, F. (2022). Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitimin stratejik planlar doğrultusunda incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31, 85-111. doi: 10.14689/enad.31.1604

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.

- Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları. *Kriz dergisi*, 3(1), 129-132.
- Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *Online Submission*, 19(1).
- Seggie, F.N ve Bayyurt, Y. (2021). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3. Baskı). Anı yayıncılık.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1325-1346.
- Şimşek, S. (Ed.). (2022). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi*. Anı yayıncılık
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Sugai, G., O'Keeffe, B. V., & Fallon, L. M. (2012). A contextual consideration of culture and school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 197-208.
- Suna, E., Çelik, Z., Ağar, M., Eroğlu, E., & Coşkun, İ. (2021). Türkiye'de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41(2), 381-407.
- Tay, B., & Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Temur, M., & Özalp, M. T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunlarına bir bakış. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 110-141.

- Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tezcan, Ö., Ada, S., & Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 133-148.
- Toloie-Eshlaghy, A., Chitsaz, S., Karimian, L., & Charkhchi, R. (2011). A classification of qualitative research methods. *Research Journal of International Studies*, 20(20), 106-123.
- Topcubaşı, G. C., & Tay, B. (2021). Jean-Jacques Rousseau'nun Emile Eserinde Hayat Bilgisi Dersi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 51-80.
- Tuncay, A. A., İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2019). Birinci Sınıflarda İstenmeyen Davranışların Yaş Farklılıklarına Göre Dağılımı ve Bu Davranışlara Yönelik Öğretmen Tepkileri. *Ilkogretim Online*, 18(4).
- Ucus, S., & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 74-79.
- Uzunaslan, Ş., & Tek, S. (2019). Kültür temelli sosyal eşitsizlik ve eğitim. *Electronic Turkish Studies*, 14(5).
- Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Van Lier, L. (1994). Action research. *Sintagma: revista de lingüística*, 31-37.
- Yarar-Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Yaraş, Z., & Turan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 573-600.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.
- Yelpaze, İ., & Özkamalı, E. (2015). Akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının 6-7-8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2002). Türkiye Türkçesinin ağızları ve etnik yapı: Çukurova ağızları örneği. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 136-153.
- Yıldırım, K., & Karadeniz, Ş. (2022). Araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim süreci. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 20-35.
- Yılmaz, A. P., & Günel, E. (2022). Sosyal Bilgilerde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim. *Eğitim ve Bilim*, 47(212).
- Yılmaz, F. (2022). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 334-349.
- Yolcu, A., & Doğan, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 390-408.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1650.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, (150).
- Yüncü, S., & Akgül, E. (2023). An Action Research on Strengthening the Communication Skills of Foreign Children in the Context of Culturally Sensitive Education. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 70-85.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.
- 

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-79732475
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Birgül ŞAHİN)

13/07/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 19.04.2023 tarihli ve 320615 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Birgül ŞAHİN'in yürüttüğü "Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesine bağlı bulunan Aysel Tekinalp İlkokulu öğrencilerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesine bağlı bulunan Aysel Tekinalp İlkokulu öğrencilerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Anıl ALKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.04.2023-317965



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-87841438-302.08.01-317965
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu'nun 05.04.2023 Tarihli Kararları

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.04.2023 tarih ve 04 nolu toplantısında alınan 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 sayılı kararlar ekte sunulmuştur. Gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Nazım HASIRCI
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanı

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.04.2023 Tarihli Kararları

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 04
Toplantı Tarihi : 05.04.2023
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 05.04.2023 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 13) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29.03.2023 tarih, 312017 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Birgül ŞAHİN)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Emrullah AKCAN'ın Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Birgül ŞAHİN'in "Hayat Bilgisi Dersinde Kültüre Duyarlı Etkinlikler Yoluyla Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

Ek 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu**'ndan 29 /03 / 2023 tarih 312017 sayı ile izin alınan ve Doç. Dr. Emrullah AKCAN danışmanlığında ve Birgül Şahin tarafından yürütülen

"Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulundan izin alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmada öğrencilerin kültüre duyarlı hayat bilgisi birinci sınıf kazanımları yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.	
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Gaziantep/Şehitkamil ilçesindeki resmi bir ilkokul	
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☐	Hayır ☒

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		
Katılımcı		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

Ek 4. Veli İzin Belgesi

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" adıyla, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Eylül-Ekim ve Kasım aylarında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Bu araştırmanın amacı Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı etkinlikler yoluyla öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmektir.

Araştırma Uygulaması: Öğrencilerle birlikte 9 hafta kültüre duyarlı etkinlikler yapılacaktır. Bu uygulamanın öncesi ve sonrasında öğrencilere ölçek uygulanacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım **tamamıyla gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar **tamamıyla gizli** tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.... / /

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 5. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri

Sosyal Yeterlilik	1	2	3	4	5
	☹		☺		☺
1. Çeşitli durumlarda diğer öğrencilerle iş birliği yapar.	①	②	③	④	⑤
2. Değişik sınıf etkinliklerine geçişte zorlanmaz.	①	②	③	④	⑤
3. Masa başı etkinliklerini uyarılmaya gerek kalmaksızın tamamlar.	①	②	③	④	⑤
4. İhtiyaçları olduğunda diğer öğrencilere yardım eder.	①	②	③	④	⑤
5. Grup etkinliklerine ve tartışmalara aktif bir biçimde katılır.	①	②	③	④	⑤
6. Diğer öğrencilerin problemlerini ve ihtiyaçlarını anlar.	①	②	③	④	⑤
7. Herhangi bir sorun ortaya çıktığında sakin kalır.	①	②	③	④	⑤
8. Öğretmenlerini dinler ve direktiflerini yerine getirir.	①	②	③	④	⑤
9. Diğer öğrencileri etkinliklere katılmaya çağırır.	①	②	③	④	⑤
10. Uygun bir tavırla, anlamadığı talimatların açıklanmasını ister.	①	②	③	④	⑤
11. Yaşıtları tarafından beğenilen beceri ya da yetenekleri vardır.	①	②	③	④	⑤
12. Diğer öğrencileri kabul edici bir tutum içindedir.	①	②	③	④	⑤
13. Ev ödevlerini ve diğer görevlerini bağımsız olarak yapar.	①	②	③	④	⑤
14. Verilen ödevleri zamanında tamamlar.	①	②	③	④	⑤
15. Gerekli durumlarda akranları ile uzlaşma gayreti gösterir.	①	②	③	④	⑤
16. Sınıf kurallarına uyar.	①	②	③	④	⑤
17. Okulda değişik durumlarda uygun davranışlar yapar.	①	②	③	④	⑤
18. İhtiyacı olduğu takdirde uygun bir dille yardım ister.	①	②	③	④	⑤
19. Değişik özelliğe sahip çok sayıda akranı ile etkileşim halindedir.	①	②	③	④	⑤
20. Yetenek düzeyine uygun iş üretir.	①	②	③	④	⑤
21. Yaşıtları ile konuşmaya başlamakta ya da sohbetlere katılma konusunda yeteneklidir.	①	②	③	④	⑤
22. Diğer öğrencilerin duygularına karşı duyarlıdır.	①	②	③	④	⑤
23. Davranışlarının, öğretmenleri tarafından düzeltilmesi istendiğinde uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
24. Öfkelenildiği zaman duygularını kontrol eder.	①	②	③	④	⑤
25. Yaşıtlarının sürdürdüğü bir etkinliğe katılır ve o etkinliğe uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
26. Liderlik yetenekleri güçlüdür.	①	②	③	④	⑤
27. Okulda değişik ortamlarda kendinden beklenen davranışlara uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
28. Diğerlerinin olumlu özelliklerini över.	①	②	③	④	⑤
29. Gerektiğinde hakkını arar.	①	②	③	④	⑤
30. Akranları tarafından etkinliklere katılmak için aranır.	①	②	③	④	⑤
31. Kendini denetler.	①	②	③	④	⑤
32. Akranları kendisine saygı duyar.	①	②	③	④	⑤
Olumsuz Sosyal Davranışlar	1	2	3	4	5

	☹	☺	☺	
1. Sorunlar için diğer öğrencileri suçlar.	①	②	③	④ ⑤
2. Başkalarının eşyalarını alır.	①	②	③	④ ⑤
3. Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara karşı koyar.	①	②	③	④ ⑤
4. Okul ödevlerinde ya da oyunlarda hile yapar.	①	②	③	④ ⑤
5. Kavgalara girer.	①	②	③	④ ⑤
6. Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara yalan söyler.	①	②	③	④ ⑤
7. Diğer öğrencilere sataşır ve onlarla alay eder.	①	②	③	④ ⑤
8. Saygısız ve yüzüzdür.	①	②	③	④ ⑤
9. Kolay kışkırtılır ve aniden patlar.	①	②	③	④ ⑤
10. Öğretmenleri ve diğer çalışanları önemsemez.	①	②	③	④ ⑤
11. Herkesten daha iyi rol yapar.	①	②	③	④ ⑤
12. Okul eşyalarına zarar verir ve parçalar.	①	②	③	④ ⑤
13. Diğer öğrencilerle paylaşmaz.	①	②	③	④ ⑤
14. Öfkesi, patlaması veya nöbetleri vardır.	①	②	③	④ ⑤
15. Diğer öğrencilerin duygu ve ihtiyaçlarını dikkate almaz.	①	②	③	④ ⑤
16. Öğretmenin ilgisinin devamlı olarak kendi üzerinde olmasını ister.	①	②	③	④ ⑤
17. Diğer öğrencileri tehdit eder, sözel saldırganlık gösterir.	①	②	③	④ ⑤
18. Küfür eder ya da argo kullanır.	①	②	③	④ ⑤
19. Fiziksel olarak saldırgandır.	①	②	③	④ ⑤
20. Yaşıtlarına hakaret eder.	①	②	③	④ ⑤
21. Sızlanır veya şikâyet eder.	①	②	③	④ ⑤
22. Akranlarıyla tartışır veya ağız kavgası yapar.	①	②	③	④ ⑤
23. Kontrol edilmesi zordur.	①	②	③	④ ⑤
24. Diğer öğrencileri tedirgin ve rahatsız eder.	①	②	③	④ ⑤
25. Okulda başını derde sokar.	①	②	③	④ ⑤
26. Devam etmekte olan etkinlikleri bozar.	①	②	③	④ ⑤
27. Palavracıdır ve kendini övmeye bayılır.	①	②	③	④ ⑤
28. Güvenilmez.	①	②	③	④ ⑤
29. Diğer öğrencilere karşı zalimdir.	①	②	③	④ ⑤
30. Düşünmeden, fevri hareket eder.	①	②	③	④ ⑤
31. Üretken değildir, çok az iş başarır.	①	②	③	④ ⑤
32. Kolayca sinirlendirilebilir.	①	②	③	④ ⑤
33. Diğer öğrencilerden yardım talep eder.	①	②	③	④ ⑤

Ek 6. Öğrenci Gözlem Formu

Gözlem Maddeleri	Evet	Kısmen	Hayır	Betimsel very
1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri				
Dinleme				
Konuşmayı başlatma ve sürdürme				
Soru sorma				
Teşekkür etme				
Kendini tanıtmak				
Başkalarını tanıma				
İltifat etme				
Yardım isteme				
Bir gruba katılma				
Yönerge verme ve				
Yönergelere uyma				
Özür dileme				
İkna etme				
2. Grupla bir işi yürütme becerileri				
Grupta iş bölümüne uyma				
Grupa sorumluluğunu yerine getirme				
Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma				
3. Başkalarının duygularını anlama becerileri				
Kendi duygularını anlama				
Duygularını ifade etme				
Başkalarının duygularını anlama				
Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma				

Sevgiyi, iyi duygulan ifade etme				
Korku ile başa çıkma				
Kendini ödüllendirme				
4. Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri				
İzin isteme				
Paylaşma				
Başkalarına yardım etme				
Uzlaşma				
Hakkını koruma, savunma				
Alay etmeyle başa çıkma				
Kavgadan uzak durma				
Kızgınlığı kontrol etme				
5. Stres durumları ile başa çıkma becerileri				
Başarısız olunan bir durumla başa çıkma				
Grup baskısıyla başa çıkma				
Utanılan bir durumla başa çıkma				
Yalnız bırakılma ile başa çıkma				
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri				
Ne yapacağına karar verme				
Problemin (sorunun) nedenlerini araştırma				
Amaç oluşturma				
Bilgi toplama				
Karar verme				
Bir işe yoğunlaşma				

Ek 7. Öğretmen Gözlem Formu**Kişisel Bilgiler**

Cinsiyetiniz?

En son tamamladığınız eğitim derecesi?

Branşınız nedir?

Kıdem yılınız?

Görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz?

Hangi kademede öğretmenlik yapıyorsunuz?

Görev yaptığınız okuldaki ortalama sınıf mevcudunuz?

Okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik düzeyi nedir?

Görüşme Soruları**Uygulama Öncesi Uygulanacak Görüşme Soruları: Mevcut durumun belirlenmesi**

- Sınıfınızda kültürel anlamda (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ırk/etnik köken, dil, din/mezhep) gibi farklı özelliklere sahip öğrenciler var mı, varsa hangi özelliklere sahipler?
- Sınıfınızda kültürel farklılıklardan kaynaklanan herhangi bir sorun yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız, bunlar nelerdir?
- Sınıfınızda kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik olarak herhangi bir çalışma yapıyor musunuz? Yapıyorsanız, bunlar nelerdir?

Uygulama Sürecinde Uygulanacak Görüşme Soruları: Eylem Planlarının İşlerliğinin Kontrolü

- Gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerinizin hangi sosyal becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz?
- Gerçekleştirilen uygulamalar çerçevesinde sınıfta ne gibi gelişmeler gözlemlediniz?

Uygulama Sonrası Uygulanacak Görüşme Soruları: Gelişimin Kontrol Edilmesi

- Eylem araştırması sonucunda sınıfınızda değişim ve gelişim gözlemlediniz mi? Nasıl?
- Uygulamalar sonucunda ortaya çıkan bu değişim ve gelişimden memnunuz musunuz? Neden?

Ek 8. Öğrenci Görüşme Formu**Kişisel Bilgiler**

Cinsiyet:

Yaş:

Doğum yeri:

Sınıf düzeyi:

Türkçe Biliyor/ Bilmiyor:

Türkiye' ye geliş yılı:

Görüşme Soruları

1. Sıra arkadaşının kim olmasını istersin, neden?
2. Arkadaşın hakkında duyduğun en şaşırtıcı şey neydi?
3. Kahvaltını/beslenmeni hangi sınıf arkadaşın ile paylaşmak istersin?
4. Yardıma ihtiyacın olduğunda hangi arkadaşından yardım istersin, neden?

ÖZGEÇMİŞ

Birgöl ŞAHİN, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Faköltesi Sınıf Öğretmenliğı bölümünden 2020 yılında mezun oldu. 2021 yılından bu yana Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesine bağı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

Birgöl ŞAHİN graduated from Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching in 2020. She has been working as a classroom teacher at a public school in Şehitkamil district of Gaziantep since 2021.