

Kültüre Duyarlı Eğitim Yaklaşımıyla Öğrencilerde Güven Oluşumu: Hayat Bilgisi Örneği

Birgül ŞAHİN¹, Leyla AKCAN², Emrullah AKCAN³,

Öz: Bu araştırmanın amacı, kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerin geliştirilmesi ve güven oluşumunun sağlanmasıdır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, alt sosyoekonomik düzeye sahip bölgede yer alan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 12'si göçmen toplam 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; öğrenci görüşme formu, araştırmacı öğretmen günlükleri, öğrenci ürünleri gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında metinler dikkatle okunarak; arkadaşının yardım edeceğine inanma, ortak yönleri fark etme, arkadaşını tanıma, farklılıklara yönelik saygı geliştirme, arkadaşlarına yönelik olumlu ifade ve davranış geliştirme ve arkadaşlarına yönelik güven duygusunun gelişmesi şeklinde kodlamalar oluşturulmuştur. Temalara indirgeme aşamasında birbiriyle ilişkili kodlar belli başlıklar altında toplanarak güven oluşumu, arkadaşlık ilişkileri ve ön yargıları kırma şeklinde temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda, kültüre duyarlı eğitim yaklaşımının öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla yürütülen Hayat Bilgisi derslerinde; öğrencilerin kendilerini ana dillerinde ifade etme konusunda isteklilik gösterdikleri, farklı kültürlerle sahip öğrencilere yönelik saygı geliştirdikleri, birbirlerine yönelik olumlu ifadelerde bulundukları ve buna yönelik davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bulgulardan hareketle Hayat Bilgisi dersi ve diğer derslerin kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla işlenebileceği ve öğrencilerin kültürel farklılıklarının derslerde birer kaynak olarak kullanılabilceği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültüre Duyarlı Eğitim, Hayat Bilgisi, Güven Oluşumu, Eylem Araştırması, Kültürel Çeşitlilik

Building Trust in Students Through a Culturally Responsive Teaching Approach: Life Science Lesson Example

Abstract: This research aims to foster friendships and build trust among students through a culturally responsive educational approach. The study employed action research, a qualitative research method. The study took place during the first semester of the 2023–2024 academic year at a public elementary school in a low-socioeconomic region. The study group consisted of 31 second-grade students, 12 of whom were immigrants. The students were selected using convenience sampling, a type of purposive sampling. Data were collected using various tools, including student interview forms, researcher-teacher diaries, and student work. The obtained data were analyzed using content analysis. During the coding phase, texts were carefully read and coded based on the following themes: believing a friend will help, recognizing commonalities, getting to know a friend, developing respect for differences, exhibiting positive behaviors and expressions toward friends, and developing trust in friends. During the theme reduction phase, interrelated codes were grouped under specific headings and themes were created: building trust, friendships, and overcoming prejudices. The study concluded that a culturally responsive educational approach positively affects the learning and teaching processes. In this context, it can be said that, in Life Sciences lessons implemented with a culturally responsive educational approach, students demonstrated a willingness to express themselves in their native language, developed respect for students from different cultures, and exhibited positive behaviors and attitudes toward one another. Based on these findings, it was suggested that life sciences and other lessons could be taught using a culturally responsive educational approach and that students' cultural differences could be utilized as resources in these lessons.

Keywords: Culturally Responsive Education, Life Science, Trust Formation, Action Research, Cultural Diversity

Geliş Tarihi: 13.07.2025

Kabul Tarihi: 08.09.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Ankara, Türkiye, e-posta: birgulsahin97@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4436-532X>

² Bağımsız Araştırmacı, Gaziantep, Türkiye, e-posta: akcanleyla6514@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2560-6634>

³ Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Gaziantep, Türkiye, e-posta: emrullahakcan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5492-4159>

Atf için/ To cite:

Şahin, B., Akcan, L., & Akcan, E. (2025). Kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla öğrencilerde güven oluşumu: Hayat bilgisi örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 792–806. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393976>

İçerisinde yaşadığımız dönemde bilim, teknoloji, iletişim ve ulaşım alanlarında yaşanan hızlı gelişmeler sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkilerin gittikçe artmasına neden olduğundan ülkeler arasında bulunan sınırların ortadan kalktığını söylemek mümkündür. Bu durum, beraberinde farklı kültürel özelliklere sahip insanların bir arada yaşamasını gerektirdiğinden çokkültürlü eğitim ortamlarını meydana getirmektedir (Cırık, 2008; Kılınç & Sözer, 2022; Yılmaz & Karataş, 2023). Böylece sınıflarda dil, din, ırk, etnik köken, engellilik, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey gibi kültürel anlamda çeşitli özelliklere sahip öğrenciler yer almıştır (Kotluk & Kocakaya, 2018). Dünyada artan göç ile birlikte diğler kültürel grupların varlığına ve ihtiyaçlarına çok az maruz kalan ve hatta okul ortamında onlara nasıl hitap edileceğı konusunda daha az deneyime sahip olan ülkelerde göçmen öğrenci sayısının artmasıyla kültürden kaynaklanan ırkçılık, hoşgörüsüzlük, çatışma ve ayrımcılık gibi olaylar giderek artmış ve bu durum eğitim sürecine yansımıştır (Johnson, 2003). Çünkü, farklı özelliklere sahip öğrencilerin kendi geleneklerini, görenekleri, değerlerini, davranış kalıplarını ve uygulamalarını eşit şartlarda yaşamak istemesinden kaynaklı olarak bu çeşitlilik belirli çatışma ve uyum sorunlarını meydana getirmiş, ayrıca kültürel farklılıklar ve iletişim problemleri yanlış anlama ve güven eksikliği gibi sorunlar oluşturmuştur (Baş ve diğlerleri, 2017; Nayır, 2020). Kültürel anlamda farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı sınıflarda anlaşmazlıklar ve gruplar arasındaki çatışmaların şeffaf bir iletişim, empati ve uzlaşma ile çözümlenerek güven oluşumunun sağlanması gerekmektedir (Lederach, 1997, akt. Odu, 2024). Böylece sınıflarda güven oluşumuyla yanlış anlama ve önyargıdan kaynaklanan çatışmalar en az düzeye indirilerek güvenli ilişkiler kurulması sağlanabilir (Saksena & Majumdar, 2002).

Çokkültürlülük adına çocuklara zengin sosyal ortamlar sunan okullar, diğler sosyal kurumlardan farklı olarak daha kontrol edilebilir yapılar oldukları için toplumsal uyum ve kültürlenme süreci daha sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmektedir. Özellikle yapılandırılmış programları sayesinde okullar, göç edilen ülkenin; dilini, kültürünü ve normlarını öğretmekte işlevsel bir sorumluluk taşımaktadır. Bu bakımdan okullar, sosyal uyumun hızlı bir şekilde gelişebildiğı ve bireylerin toplumla bütünleştiğı önemli kurumlardan biridir (Ergün, 2022; Yüncü & Akgöl, 2023). Bu bağlamda, Johnson (2003) tüm öğrencilerin gelişebileceğı bir hoşgörü, eşitlik ve karşılıklı bağlılık kültürünü gerçekleştirmeyi amaçlayan bütüncül bir okul yaklaşımının benimsenerek çeşitliliğin en yapıcı şekilde ele alınabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Asimov'a göre günümüzde okullar aslında öğrenciler için "toplumsal güven ve kabulün biriktirildiğı kurumlardır" (Kostyukova ve diğlerleri, 2017). Çünkü okullar, çocukların yalnızca bilgiye erişebildikleri fiziksel ortamlar değil aynı zamanda sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçlarının da karşılandığı yerlerdir (Sakız, 2016). İlkokul dönemindeki dersler içerisinde öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarında ve yaşama hazırlanmalarında Hayat Bilgisi dersi büyük bir öneme sahiptir (Batmaz, 2022). Çünkü, ilkokulda sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların kazandırılması Hayat Bilgisi dersiyle mümkündür. İlkokulun ilk üç sınıfında okutulan bu ders, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında mihenk taşı olmasının yanı sıra, öğrencinin yakın çevresinden başlayarak olay ve olguları öğrenmesini, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımasını, farkındalık geliştirmesini ve uyumunu kolaylaştırarak toplumsallaşmasını sağlamaktadır (Atık & Aykaç, 2019; Gündoğan, 2020). Nitekim, TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) öğrencilerin kendilerini ve çevresini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, ailenin önemini ve toplumun değerlerini benimseyen, yaşadığı yeri ve ülkesini seven, çevresine ve doğaya karşı duyarlı, araştıran ve üretken, millî bilince ve manevi değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Bu durum, Hayat Bilgisi dersinin okulların toplumsal uyum işlevini desteklemedeki rolünün açık bir göstergesidir.

Okul gibi sosyal ortamlarda oluşan çeşitliliğin; güven, saygı ve tanınırlığı sağlaması gerektiğinden bilgi ve sosyo-kültürel açıdan çeşitlilik gösteren sınıflarla ilgilenmek ve bunları yönetmek için öğretmenlerin beceriler edinmelerini gerekmektedir (Rengi, 2023). Öğrenci sayısı, sınıfın fiziki yapısı, oturma düzeni, cinsiyet, ırk, din, etnik köken, yaş, fiziksel yetenek, sosyal sınıf, cinsel yönelim, sınıf dağılımı ve öğretmen özellikleri sınıf içi etkileşimi güçlü bir şekilde etkileyen yapısal boyutlardır. Öğretmenler, bu faktörleri değerlendirerek her sınıfı nasıl şekillendireceklerini planlamalıdır (Cannon, 1990). Bununla birlikte, kültürün kişilerarası güven gelişimini nasıl etkilediğinin altında yatan mekanizmaları incelemek önemlidir, çünkü toplumsal anlamda güvenilir bireylerin olduğu bir toplum yaratmak için, giderek daha karmaşık bir hale gelen sınıflarda farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin nasıl kendi içlerinde güvene dayalı

ilişkiler geliştirmeye çalıştıklarını anlamamız gerekir (Zolfaghari & Madjdi, 2022). Bu anlamda kültüre duyarlı eğitimde öğrencilerin, kendileri ve başkalarıyla olumlu bir şekilde nasıl ilişki kuracakları öğretilerek; din, dil, ırk ve etnik köken gibi sosyal dinamiklere değerli katkılar sağlanır (Gay, 2015). Kültürel açıdan duyarlı okullar, sınıf eğitimi boyunca sosyal sorumluluğu ve karşılıklı anlayışı bilinçli olarak birleştirerek model alır. Bunun bir parçası olarak okulların, farklı alanlarındaki öğretmenleri sınıftaki çeşitlilikten kaynaklı sorunları yapıcı bir şekilde ele alan yöntem ve tekniklerle donatır (Johnson, 2003). Böylece bu sınıflardaki çocuklar; değerli olduklarını, sınıfta kendileri olabileceklerini, duygusal yönden sınıfın "güvenli" ve destekleyici bir yer olduğunu, öğrenmenin heyecan verici, keyifli bir keşif yolculuğu olduğunu ve farklı yetenek veya yetersizlik düzeylerinin olumsuz ya da ayrıcalıklı bir damga taşımadığını bileceklerdir (Gay, 2002).

Karakoç ve diğerleri (2024) öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlarla yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin; kabul görme, dışlanma gibi aidiyet sorunları yaşadıklarını, akranları tarafından dışlandıklarını ve ayrımcılık yaşadıklarını, gruplaşmalardan kaynaklı olarak kendilerini gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında yalnız hissettiklerini, aidiyet duygusu oluşmamasının ise sınıf içi ve dışı güvensizliğe neden olabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, (Arslan & Ergül, 2022; Başar ve diğerleri, 2018; Ergün & Tomul, 2017; Sözer & Işiker, 2021; Şahin & Doğan, 2018; Şenel, 2024; Yurdakul & Tok, 2018) kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak öğrenciler arasında yaşanan sorunların aidiyet duygusunun oluşmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Yüncü ve Akgül (2023) öğrenci kültürünün sınıf ortamını şekillendiren bir etken olduğunu, çocukların farklı kültürler hakkında konuşması ve bunları fark etmesi sağlanarak kültürel çeşitliliğin sınıf ortamında bir fırsata dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kültürel olarak farklı olanı öğretmek, esas olarak farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitime odaklanarak farklı geçmişlere sahip öğrencilerin iletişim kurmasına, birbirleriyle daha iyi geçinmesine ve kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olacak bir yoldur (Young & Tran, 2001). Farklı kültürlerin bir arada yaşaması sonucunda oluşan çokkültürlü toplumlarda, tüm kültürlerin eşit düzeyde temsil edilmesi ve farklılıkların ayrıştırıcı bir etmen olarak görülmemesine bağlı olarak tüm paydaşların huzur ve barış içerisinde yaşayabilmektedir (Güzelergene & Tanrıoğlu, 2022). Kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar sayesinde öğrencilerin ön yargılarla başa çıkabildiğini, farklılıkların altında yatan nedenleri anlamalarına yardımcı olduğunu empati, anlayış ve farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir (Rengi & Polat, 2019). Bu doğrultuda, araştırmanın amacı farklı kültürden gelen öğrencilerin olduğu sınıflarda kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların en az düzeye indirilmesi amacıyla güven oluşumunun sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla işlenen Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine katkısı nasıldır?
2. Kültüre duyarlı eğitim yaklaşımı öğrenciler arasındaki güven ilişkisine nasıl katkı sağlamıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Hayat Bilgisi dersinde kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla öğrencilerde güven duygusunun geliştirilmesini amaçlayan bu çalışma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, sınıf ortamında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik uygulamaların geliştirilmesine odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Hodgkinson, 1957). Bu çalışmada kültürel açıdan farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıfta iletişim ve uyum sorunlarının azaltılması, arkadaşlık ilişkilerinin güçlendirilmesi ve güven ortamının oluşturulması hedeflenmiştir. Bu yönüyle eylem araştırması hem sürecin doğal bağlamda incelenmesine hem de uygulamaların doğrudan iyileştirilmesine olanak tanıdığı için çalışmanın amacına en uygun yöntem olarak görülmüştür.

Çalışma Grubu

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. Araştırmacının, sınıf öğretmeni olması, okul

kültürünü ve öğrencileri iyi tanınası dolayısıyla uygulama sınıfının ve okulunun belirlenmesinde bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Buradan hareketle çalışma grubu, araştırmacının görev yaptığı okulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf öğrencilerinden, 12 Suriyeli göçmen öğrenci olmak üzere 31 öğrenci ile yürütölmüştür.

Araştırmaya katılımcı olan öğrencilerin dört tanesi bu yıl sınıfa nakil ile gelmiş diğler öğrenciler ise birinci sınıfı birlikte okumuşlardır. Suriyeli öğrencilerin bir tanesi Suriye’de doğmuş diğler Suriyeli öğrenciler ise Türkiye’de doğmuştur. Suriyeli öğrencilerin iki tanesi dışında diğler öğrenciler kendilerini Türkçe ifade edebilmektedir. Öğrencilerin bir kısmının aile bütönlüğü anne ve babanın boşanması, babanın belirli sebeplerle hapiste olması ve yurt dışında çalışmasından dolayı yoktur. Sınıfta bulunan Türk öğrencilerin geneli ise Şanlıurfa ve ilçelerinden iç göç ile gelirken bir öğrenci İzmir’den gelmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde eylöl, ekim ve kasım aylarında toplanmıştır. Öncelikle 2 haftalık ön gözlem süreci ile öğrencilerde mevcut durum ve sorunlar belirlenmiştir. Ardından, 2. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” öğrenme alanları kapsamında toplam 9 kazanımı kapsayan 9 haftalık uygulama süreci yürütölmüş ve bu süreci takiben 1 haftalık son gözlem ile öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır.

Öğrenci yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ve gelişimlerini tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne (1 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve Türkçe Eğitimi, Eğitim Yönetimi, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında 4 doçent) başvurulmuş ve öngörölen gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek için araştırmacı çalışma grubunda olmayan, bir öğrenci ile ön görüşme yapmıştır. Dil açısından da gerekli incelemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı öğretmenin, süreç ile ilgili duygu ve düşöncelerini toplanması ve sürecin bütöncöl bir şekilde görölebilmesi amacıyla çalışmada araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Günlükler, uygulamaya dönük eleştirileri yansıtmak, deneyimi kayıt altına almak, süreci değlerlendirerek öneri geliştirmek ve yaşanan tüm durumları sınırlandırmadan akla geldikçe yazılabilme olanağı sunduğu için tercih edilmiştir. Araştırmacı, bu günlükler aracılığıyla eylem planlarının kültüre duyarlı eğitim yaklaşımı çerçevesinde, kültörel farklılıklardan kaynaklanan sorunları gidermede, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini iyileştirmede ve güveni sağlamada ne ölçöde etkili olduğunu; ayrıca hangi boyutların eksik veya yetersiz kaldığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Öğrenci Ürünleri

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 koyduğı ürünlerden görsellere de yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri kaynaklarını; farklı zamanlarda öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri gibi yansıtıcı uygulamalar oluşturmuştur. Bu veriler, nitel veri analiz türlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek bunları okuyucunun anlayabileceğı bir biçimde düzenleyerek yorumlanmasıyla yapılan analiz türüdür. İçerik analizi işlem basamakları; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması yoluyla

gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada verilerin analizi sürecinde araştırmacı tarafından bu basamaklar izlenmiştir. Verilerin hazırlanması aşamasında öncelikle katılımcılardan toplanan ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında metinler dikkatle okunarak; arkadaşının yardım edeceğine inanma, ortak yönleri fark etme, arkadaşını tanıma, farklılıklara yönelik saygı geliştirme, arkadaşlarına yönelik olumlu ifade ve davranış geliştirme ve arkadaşlarına yönelik güven duygusunun gelişmesi şeklinde kodlamalar oluşturulmuştur. Temalara indirgeme aşamasında birbiriyle ilişkili kodlar belli başlıklar altında toplanarak güven oluşumu, arkadaşlık ilişkileri ve ön yargıları kırma şeklinde temalar oluşturulmuştur. Son olarak ise elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar düzenlenmiş, bulgular sunularak araştırma amacına uygun bir biçimde yorumlanmıştır. Katılımcı ifadelerine de yer verilerek bulgu ve yorumlar desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği açısından veri analizi iki araştırmacı tarafından yapılmış ve daha sonra karşılaştırma yapılarak anlam içeriğiyle ilgili görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla Guba ve Lincoln'un (1981, 1982) nitel araştırmalarda önerdikleri inandırıcılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için görüşme formu alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını desteklemek amacıyla, araştırmacı öğretmeni olduğu sınıf ortamında uzun süreli gözlemler yapmış ve katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunma imkânı bulmuştur. Süreç boyunca düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutulmuş, böylece veri toplama sürecinin şeffaflığı ve doğrulanabilirliği artırılmıştır.

Görüşmeler, gözlemler ve günlüklerden gibi çeşitli veri araçları kullanılarak elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiş, elde edilen bulgular ayrıntılı betimlemelerle sunulmuştur. Veri analiz sürecinde ise iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmış, kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve farklılıklar tartışılmıştır.

Veri toplama sürecine geçmeden önce Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 19.04.2023 kayıt tarihi ve 05.04.2023 tarihli karar yazısı ile gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmadığını belirten izin yazısı ve her katılımcıdan sözlü onam alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, verilerin analiz edilmesinden sonra elde edilen bulgular araştırma problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular, sınıf içi gözlemlere yönelik ve öğrenci görüşlerine yönelik bulgular olmak üzere iki başlık altında aktarılmaya çalışılmıştır.

Sınıf içi Gözlemlere Yönelik Bulgular

Araştırmacı tarafından sınıf içerisinde ve dışındaki etkinliklere öğrencilerin vermiş olduğu tepkiler incelendiğinde, kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla işlenen derslerin öğrencilerin birbirlerine yönelik olumlu bir etkileşim geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin uygulamalar sırasında sözlü ve fiziksel olarak birbirlerine yönelik olumlu ifade ve davranışları sonucunda elde edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin uygulama sürecinde birbirlerine karşı olumlu düşünceler geliştirdikleri ve etkileşimin giderek arttığı gözlemlenmiştir.



Şekil 1. Düşün-eşleş-paylaş etkinliği sırasında öğrenci etkileşimleri

“Öğrenciler seçtikleri eşlerinin ellerinden tutarak belirli köşelere geçtikler. Konuşma süresi boyunca birbirlerinin ellerini bırakmadılar. Kendi aralarında güldüler. Süre bitiminde herkes ortadaki çembere geldi” (Araştırmacı günlüğü, 10.10.2023).



Şekil 2. Hazine kutum etkinliği sırasında öğrenci etkileşimleri

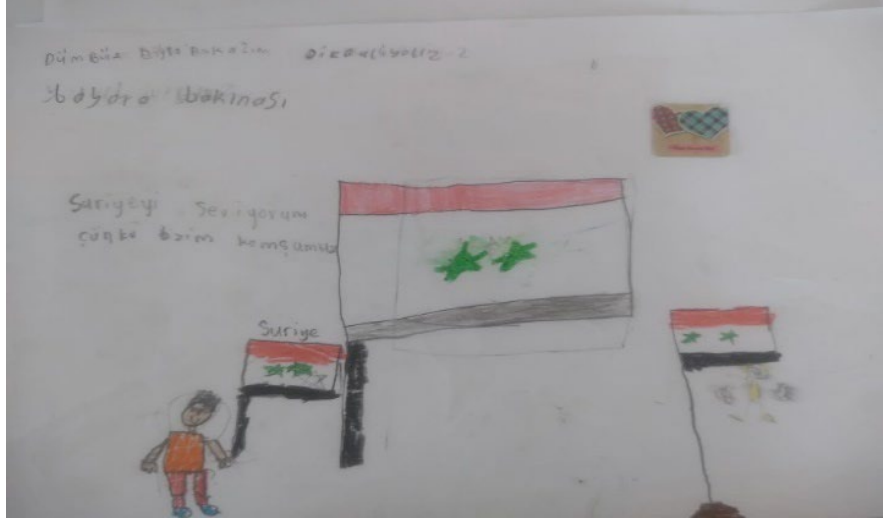
“Öğrenciler sınıfa kendileriyle ilgili materyaller getirip arkadaşları ile paylaştılar. Emir ve Fatoş kendilerine ait bebeklik fotoğraflarını arkadaşları ile paylaşınca. Çocuklar çok sevimli ve tatlı olduklarını belirtip Emir ve Fatoş’un yanaklarını sıktılar.”

(Araştırmacı günlüğü, 02.11.2023)

Uygulamalar kapsamında yapılan etkinliklerde, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik saygı geliştirdiklerini belirten sözlü ve yazılı argümanlar elde edilmiştir. Bu bulgu, araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde ve öğrenci ürünlerinde aşağıda verilmiştir.

“Çocuklara bugünkü uygulamada başta Türkiye, Suriye, İran, Irak ve Afganistan olmak üzere farklı ülkelere ait bayraklar gösterdim ve marşlarını dinlettim. Bayrak töreninde nasıl davranılması gerektiğini düşünmeleri için önce ikiye, sonra dörderli olacak şekilde gruplar oluşturdum. Öğrenciler Türk bayrağına ve marşında yaptığımız gibi diğer ülkelerin bayrağına da saygı duyulması gerektiğini, ayağı kalkılması ve konuşulmaması gerektiğini söylediler. Daha sonrasında Suudi Arabistan, Filistin, İngiltere ve Almanya gibi ülkeleri merak ettiklerini söylediler. Marşları tekrar açtığımda öğrenciler ayağı kalktı, konuşmadan marşın bitmesini beklediler.”

(Araştırmacı günlüğü, 10.10.2023)



Şekil 3. Suriye'ye ait bir bayrak töreninde nasıl davranmalıyız ile ilgili grup çalışması

Öğrencilere, sınıflarımızda başta Suriye olmak üzere İran, Irak ve Afganistan gibi ülkelerden arkadaşlarınız bulunabiliyor. Arkadaşlarınız sınıfa geldiğinde Türkçe bilmiyor olabiliyorlar ve bu konuda zorlanabilirler. Bu yüzden kimse ile konuşmıyor ve yalnız kalabiliyorlar. Onlara nasıl yardımcı olabiliriz, diye sordum. Öncelikle kendi başlarına düşünmeleri için 1-2 dakika zaman verdim. Daha sonra sınıfı üç kişilik gruplar halinde eşleştirdim. Sonra sınıfça büyük bir çember oluşturarak fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını istedim.

Azra: "Onlara dilimizi öğretiriz." dedi.

Songül: "Onlar ile oyun oynarım."

Ecrin: "Onlar ile ellerimizle konuşabiliriz mesela merhaba için el sallarım, nasılsın derim."

İkranur: "Ona bayrağımızı gösteririm ülkemiz ve dilimizi tanıtırım böylelikle bizimle daha kolay anlaşabilirler."

Fikriye: "Ona merhaba, nasılsın, öğretmenim gibi Türkçe kelimeler öğretirim. Onunla resim yapardım."

Emir: "Ona bayrağımızı gösteririm, onu severiz, saygı duyarız, onların bayrağını ve marşını koruruz, sahip çıkarız. Marşlarını duyunca saygı duruşunda bekleriz. Bayrağı düşerse kaldırırız."

Mahmut: "Tuvaleti, kantini gösteririm. İzin istemeyi öğretirim. Müdürün odasına giderken kapı çalması gerektiğinin izin istemesi gerektiğini öğretirim. Düştüğünde onu kaldırırım."

(Araştırmacı günlüğü, 17.10.2023)

Uygulamalar kapsamında yapılan etkinliklerde, öğrencilerin kendi anadillerinde kendilerini rahatlıkla ifade etme konusunda isteklilik gösterdikleri görülmüştür. Bu bulgu, araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde aşağıda verilmiştir.

"Öğrencilerle bugün kendi ana dillerinde selamlaşmalarını istedim. Öğrenciler, Arapça ve Kürtçe bildiklerini söylemediler. Hatta ben sen biliyordun değil mi, diye sorduğum zaman ses çıkarmadılar. Selamlaşanlar da kısık sesle selamlaştılar. Genellikle bir utanma ve gülüşme oluyordu. Öğrencileri kendi dillerinde konuşmaya teşvik ettim ama utandıkları için normalde Arapça ve Kürtçe konuşan öğrenciler hayır biz bilmiyoruz dediler. Sürekli kısık sesle gülüyorlar ve birbirlerine gülüyorlardı."

(Araştırmacı günlüğü, 19.08.2023)

"Abbas, uygulama sırasında annem Arapça babam da Kürtçe konuşuyor. Ben iki dili de biliyorum." dedi. İlk haftaki tanışma etkinliğinde Kürtçe bildiğini bile inkâr etmişti. Bu hafta iki dili de bildiğini söyledi." (Araştırmacı günlüğü, 26.09.2023)

"Melışam, bugün renklerle ilgili bir etkinlik sırasında, öğretmenim biliyor musunuz kırmızı ve yeşil rengi Arapçada böyle söyleniyor diyerek Arapça renkleri saydı."

(Araştırmacı günlüğü, 03.10.2023)

Araştırmacının gözlemleri değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilerini ana dillerinde ifade etme konusunda isteklilik gösterdikleri, sınıftaki farklı kültürlere sahip öğrencilerin farklılıklarına yönelik saygı geliştirdikleri ve birbirlerine yönelik olumlu ifadelerde ve davranışlarda bulundukları görülmüştür.

Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin, kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla işlenen Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkileri ve güven oluşumunu geliştirip geliştirmediğini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve görüşme sorularından elde edilen veriler incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular düzenlenmiş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Görüşmelerine Ait Bulgular

Tema	Kod
Güven Oluşumu	Arkadaşının yardım edeceğine inanma Arkadaşlarına yönelik güven duygusunun gelişmesi
Arkadaşlık ilişkileri	Arkadaşlarına yönelik olumlu ifade ve davranış geliştirme
Ön yargıları kırma	Farklılıklara yönelik saygı geliştirme Ortak yönleri fark etme Arkadaşını tanıma

Tablo 1 incelendiğinde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların arkadaşına güven, arkadaşlık ilişkileri ve ön yargıları kırma olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan arkadaşına güven temasına ilişkin bulgular incelendiğinde “arkadaşının yardım edeceğine inanma” ve “güven duygusunun gelişmesi” ile ilgili kodlar tespit edilmiştir. Bunlardan, arkadaşının yardım edeceğine inanmaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

Songöl, (20.10.2023) tarihli görüşmede;

“Ecrin’den yardım isterim. Ecrin yanında İkra olursa da ikisinden alırım. Çünkü onlar her gün birilerine yardım ediyor ve onlarla oyun oynuyorlar. Birini gördüğünde onlara diyorlar ki gelin oynayalım. Oynuyorlar.” görüşünü belirtirken; (03.11.2023) tarihli görüşmede “Fatoş’a söylerim o bana yardım eder. Çünkü, Fatoş her gün biz okula gelirken bana hep düştüğümde yardım ediyor. Başkalarından da yardım isterim. Çünkü onlar da benim arkadaşım.” (23.11.2023) tarihli görüşmede ise “Azra’dan o benimle oynuyor o her gün bana yardım ediyor ben ona yardım ediyorum. Beyza’dan ya da Yağız’dan da yardım isterim. Çünkü onlar da benim arkadaşım onlar da bana yardım eder.”

görüşünü ifade etmiştir.

İslam, (20.10.2023) tarihli görüşmede,

“Mahmut’tan isterim. Hep yemeğini bizimle paylaşıyor.” görüşünü belirtirken (03.11.2023) tarihli görüşmede, “Ecrin, çünkü çok tatlı. Mahmut’tan da isterim o da çok tatlı.” görüşünü belirtmiş. (23.11.2023) tarihli görüşmede ise, “Mahmut’tan isterim. Ben çok uzaya gitmek istiyorum uzay resimlerini çok seviyorum etkinlikte uzaya gitmek istediğini söylemişti ondan dolayı.” dedi. Başka birinden yardım ister misin, diye sorduğumda, “Herkesten yardım isterim.”

görüşünü ifade etmiştir.

Alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olduğunda arkadaşlarından rahatlıkla yardım isteyebilecekleri ve arkadaşlarının onlara yardımcı olacaklarına dair arkadaşlarına güvindiklerini ifade eden açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili öğrenciler şunları ifade etmişlerdir:

Melişam, (20.10.2023) tarihli görüşmede,

“Hatice İkra, çünkü benimle oynuyor, teneffüse çıkıyor onunla oyun oynuyoruz.” görüşünü belirtirken (03.11.2023) tarihli görüşmede, “Songöl, o benim arkadaşım. Çünkü ben onu çok seviyorum.” dedi. Muhammed ile de paylaşır mısın, diye sorduğumda, “Evet, Çünkü o da benim arkadaşım, herkes benim arkadaşım herkese söylerim.”

görüşünü ifade etmiştir.

Alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin uygulamalar süresince birbirlerine yönelik olumlu ifadelerde bulundukları ve davranışlar geliştirdiklerini ifade eden açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan, arkadaşlık ilişkilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, arkadaşlarına yönelik olumlu ifadelerde bulunma ve olumlu davranışlar geliştirmeye ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

Reyyen, (20.10.2023) tarihli görüşmede,

“İkra ile paylaşırım. Çünkü o en güzel arkadaş.” dedi. Miray ile de paylaşır mısın, diye sorduğumda “Evet, çünkü o çok

iyi biri." görüşünü belirtirken (03.11.2023) tarihli görüşmede, "Ecrin ile paylaşıyorum. Çünkü o çok tatlı." dedi. Ecrin yerine, İbrahim, Muhammed Nur ve Gülizar ile de paylaşır mısın, diye sorduğumda, "Evet, çünkü ben herkesi seviyorum." görüşünü belirtmiş. (23.11.2023) tarihli görüşmede ise, "Ecrin ile paylaşıyorum, onu da seviyorum." dedi. Emin veya nazlı getirmese paylaşır mısın, diye sorduğumda; "Paylaşıyorum, çünkü onu da seviyorum."

görüşünü ifade etmiştir.

Ön yargıları kırma temasına ilişkin bulgular incelendiğinde farklılıklara yönelik direnç göstermeme, ortak yönleri fark etme ve arkadaşını tanıma ile ilgili kodlar tespit edilmiştir. Bunlardan, ortak özellikleri fark etmeye ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

Songül, (23.11.2023) tarihli görüşmede

"Hatice İkra'nın biberonuna şaşırdım. Çünkü benim kardeşimin biberonunun aynısıydı." görüşünü belirtirken; Mahmut, (23.11.2023) tarihli görüşmede "Mahmut'un yaptığı resimde Suriye'deki park vardı ona şaşırdım. Ona oradaki parka gittin mi, diye sordum. Suriye'de park olduğunu bilmiyordum."

görüşünü ifade etmiştir.

Diğer yandan, arkadaşını tanımaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

Bilal, (20.09.2023) tarihli görüşmede

"Abbas'ın oyuncak arabası. Çünkü ben onu hiç görmemiştim. Biz onlarla komşuyuz daha önce onlara gittiğimizde hiç görmemiştim." görüşünü belirtirken; İslam, (20.09.2023) tarihli görüşmede "İbrahim'in bebeklik elbisesi çok küçüktü." görüşünü belirtmiş; Melişam, (03.11.2023) tarihli görüşmede "Ecrin, çok güzel boya yapıyor güzel resim çiziyor." görüşünü belirtmiş; Songül ise, (03.11.2023) tarihli görüşmede; "Ecrin'in mezuniyet fotoğrafı çünkü orda çok küçüktü ve çok şirindi."

görüşünü belirtmiştir.

Bir diğer bulgu ise, farklılıklara yönelik direnç göstermemeye yönelik örnek alıntılar ise şöyledir:

Hatice, (20.09.2023) tarihli görüşmede; "Azra, çünkü onu çok seviyorum. Reyren ile de oturmak ister misin, diye sorduğumda "Olur, farklı kişiler ile de oturabilirim." görüşünü belirtirken, Emir, (03.11.2023) tarihli görüşmede "Mahmut, benle oyun oynuyor." dedi. Başka biri olabilir mi, diye sorduğumda, "Herkes olabilir. Herkes geliyor benle oyun oynuyor." görüşünü belirtmiştir. Reyren ise, (03.11.2023) tarihli görüşmede; "Herkes ile oturabilirim." görüşünü belirtmiştir.

Alıntılar incelendiğinde, uygulamalar sayesinde öğrencilerin birbirlerini tanıdıkları, ortak özellikleri olduğunu fark ederek farklılıklara yönelik direnç göstermediklerine yönelik açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularda, öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olduğunda arkadaşlarından rahatlıkla yardım isteyebileceklerini ve arkadaşlarının onlara yardımcı olacaklarına dair arkadaşlarına güvendiklerini ifade eden açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin uygulamalar süresince birbirlerine yönelik olumlu ifadelerde bulundukları ve olumlu davranışlar geliştirerek arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Odu (2024) çok kültürlü toplumlarda sürdürülebilir bir barış sağlamak amacıyla kültürel çeşitlilik, güven inşası ve cinsiyete dayalı bir çerçevenin benimsenerek, kapsayıcı diyalogun teşvik edilmesini, güven ve sosyal uyumun geliştirilmesini ve azınlık grupların güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Böylece, çeşitliliği kucaklayan, anlayışı teşvik eden, yapısal eşitsizlikleri ele alan bir barış kültürünün teşvik edilerek çok kültürlü toplumlarda sürdürülebilir bir barışın sağlanabileceğini belirtmiştir. Kostyukova ve diğerleri (2017) ise güven olgusunun inşasında; öğrenci, öğretmen, veli ve diğer okul personellerinin davranış kalıplarının oluşumunu etkileyen kültürel bileşenleri hesaba katmanın önemli olduğunu ve çevrenin kültürel bileşenlerini kullanmanın, potansiyel olarak tehlikeli çatışma durumlarından kaçınmayı sağladığını ifade etmiştir. Tosun ve Yorulmaz (2024), kültüre duyarlı eğitim aracılığıyla öğrencilerin bir arada yaşama ve barış kültürünü oluşturma ve sürdürme becerileri kazanabileceklerini; bu süreçte birlikte yaşama hazırlanarak açık tutum sergileyebileceklerini ve engelleri çözmeye yönelik niyetler

geliştirebileceklerini ortaya koymuştur. Nitekim, Pehlivan-Yılmaz (2019) sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının, mülteci öğrenciler ile hakim kültürdeki öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak iletişimi iyileştirdiğini ve bu uygulamaların hakim kültürdeki öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik empati yoksunluğu, dışlama, damgalama, önyargılı davranma, alay etme ve sözlü tartışma gibi davranışları azalttığını, öğrenciler arasında yardımlaşmanın ve kaynaşmanın ilk defa sağlandığını ve öğrencilerin ortak anılar oluşturmalarını sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Harriott ve Martin (2004) kültüre duyarlı uygulamalar sayesinde sınıfta bulunan Down sendromlu Angela'nın sınıf arkadaşları ile iletişiminin arttığını, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini ve onlar ile birlikte daha fazla etkinlik yaptığı belirtmiştir. Kılınç (2021), kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma, farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama ve empati kurma gibi duyuşsal boyutta gelişimlerine ve bakış açılarındaki olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bayram (2024) kültüre duyarlı ders işlemenin dilleri ve ülkeleri dolayısıyla birbirlerini tanıma ihtiyacı duymayan öğrencileri yakınlaştırdığını ve öğrencilerin ayırıştırma yerine zamanla birleştirdiğini ifade etmiştir. Boat ve diğlerleri (2024) ise öğrencilerin okullarını kültürel açıdan duyarlı bir ortam olarak algıladıklarında daha güçlü öğrenci-öğretmen gelişimsel ilişkileri aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak daha yüksek akademik motivasyon ve sosyal-duygusal beceriler sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu yönüyle, kültürel duyarlı eğitim yaklaşımının öğrenci katılımını ve aile desteğini artırdığı söylenebilir (Zulkifli ve diğlerleri, 2025). Bu bağlamda, kültüre duyarlı eğitim yaklaşımının öğrencilerde güven oluşumunu sağladığı söylenebilir.

Ayrıca uygulamalar sayesinde öğrencilerin; kendilerini ana dillerinde ifade etme konusunda istekli oldukları, kültürel farklılıklara yönelik saygı geliştirdiği, birbirlerini tanıdıkları, ortak özellikleri olduğunu fark ederek farklılıklara yönelik direnç göstermediklerine yönelik açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Cruz Diaz (2025) kültüre duyarlı uygulamaların sınıf ortamında destekleyici yapılar oluşturduğunu ve bu durumun öğrencilerin özgüven ve özgüven duygusu geliştirmeleri için önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Şentürk (2017) farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerde var olan korku, kaygı, çekingenlik, isteksizlik gibi duyguların yerine öğrencilerin bir şeyleri başarma duygusu yaşadığını, tüm öğrencilerin özgüven tazelediğini ve sonuç olarak öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiğini belirtmiştir. Nitekim, Yüncü ve Akgöl (2023) kültüre duyarlı uygulamalar sayesinde öğrencilerin kendilerini değerli hissettiklerini ve kendilerine güvenen davranışlarda bulunduklarını, birbirlerini tanımaya yönelik merak geliştirdiklerini ve bunun sonucunda birbirlerini tanımak için daha fazla zaman harcadıklarını belirtmiştir. Bayram (2024) ise kültüre duyarlı dersler sayesinde öğrencilerin birbirlerini tanıdıklarını bundan dolayı birbirlerine karşı olan ön yargılarının yıkıldığını ve onların birbirlerinin kültürlerine karşı duyarlılık kazandıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda kültüre duyarlı eğitim yaklaşımının öğrencilerin birbirlerinin kültürlerini tanımalarına olanak sağlaması ve birbirlerine yönelik ön yargıları kırması sebebiyle birbirlerine karşı güven oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada ortaya çıkan bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Hayat Bilgisi dersi ve diğler dersler kültüre duyarlı eğitim yaklaşımıyla işlenebilir.
- Öğrencilerin kültürel farklılıkları derslerde birer kaynak olarak kullanılabilir.
- Öğrencilerin birbirlerini tanıyabilmelerini sağlamak ve ön yargılarını kırmak amacıyla eğitsel oyun, geleneksel oyun, tekerleme, drama, parmak oyunu, resim, sunum ve aile katılımı gibi çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarını sınıf ortamında temsil etmelerine imkân sağlayarak bütün öğrencilerin kendilerini sınıfta temsil edebilmeleri için fırsat verilebilir.
- Kültürel açıdan duyarlı müfredat ve değerlendirme yöntemleri geliştirilebilir.
- Bu çalışma 31 ilkökul ikinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. 1. 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 çeşitliliğin fazla olduğu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde okullarda da çalışmalar gerçekleştirilerek

daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışmanın ilk versiyonu, özet bildiri olarak 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS-2024) sunulmuş olup, ilgili özet bildirinin kapsamlı ve geliştirilmiş biçimidir. Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan (Tarih ve sayı:05.04.2023-317965) etik izin alınmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesi için herhangi bir finansal destek alınmamıştır. Bununla birlikte yazarlar katılımcılara teşekkürlerini sunarlar.

Kaynaklar

- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. <https://doi.org/10.24315/tred.520314>
- Baş, M., Molu, B., Tuna, H. İ., & Baş, İ. (2017). Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1680-1693. <https://doi.org/10.15869/itobiad.309437>
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden Hayat Bilgisi ders kitapları. *TEBD*, 20(2), 342-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.1047431>
- 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.
- Boat, A., Holquist, S., & Redmond, N. (2024). Student-teacher developmental relationships: A mechanism through which culturally responsive school environments promote positive outcomes for students of color. *Psychology in the Schools*. 62(2), 584-606. <https://doi.org/10.1002/pits.23340>
- Cannon, L. W. (1990). Fostering positive race, class, and gender dynamics in the classroom. *Women's Studies Quarterly*, 18(1/2), 126-134.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40.
- Cruz Diaz, A. (2025). *Bridging cultures and classrooms: enhancing immigrant student success through differentiated instruction and social-emotional learning* [Senior Thesis]. Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2025.LCS.ST.01>
- Ergün, N. (2022). Göçmen Öğrencilerin uyumlarında temasın rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1519-1550. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103431>
- Ergün, Ö. R., & Tomul, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 66-77. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1590247>
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 31-53. <https://doi.org/10.18039/ajesi.681910>
- Güzelergene, E. S., & Tanrıoğlu, A. (2022). Dönüştürücü misyonu ile kültürel değerlere duyarlı öğretmenler. Ş. Poyrazlı (Ed.), *Eğitimde kültürel gruplara ilişkin güncel araştırmalar içinde* (ss.48-66). Anı.

- 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. <https://doi.org/10.1177/004005990403700>
- Hodgkinson, H. L. (1957). Action research--a critique. *The Journal of Educational Sociology*, 31(4), 137-153. <https://doi.org/10.2307/2264741>
- Johnson, L. S. (2003). The diversity imperative: building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044629>
- Karakoç, C., Gündoğdu, K., & Aydın, G. (2024). Suriyeli göçmen öğrencilerin türkçe öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2570-2600. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1463056>
- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(90), 23-50. <https://doi.org/10.29228/JASSS.57369>
- Kostyukova, T. A., Marchukova, S. M., Shaposhnikova, T. D., Zianshina, R. I., A Kostyukova, T., M Marchukova, S., & Zianshina, R. (2017). Forming youth's sense of social cohesion and trust by multicultural education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, (28), 372-378. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.44>
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.86>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Nayır, F. (2020). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. Anı yayıncılık.
- Odu, Q. E. (2024). Peacebuilding in multicultural societies: managing diversity for sustainable peace. *IIARD Journal of Business and African*, 10(2), 1-7. <http://doi.org/10.56201/jbae.v10.no2.2024.pg1.7>
- Pehlivan-Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: mülteci öğrencilerle etkileşim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Rengi, Ö. (2023). Çokkültürlü eğitim ortamlarında kültüre duyarlı sınıf yönetimi. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)*, 1(1), 53-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8406395>
- Rengi, O., & Polat, S. (2019). Practices related to cultural diversity in schools and students' views about these practices: Stuttgart, Baden-Württemberg, Germany. *Education and Science*, 44(197), 239-260. <https://doi.org/10.15390/eb.2019.7613>
- Şahin, M., & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 13-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/611608>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Saksena, A., & Majumdar, A. J. (2002). Ethnicity and confidence building in multicultural societies: lessons from Indian and Canadian experiences. *Jadavpur Journal of International Relations*, 6(1), 9-18. <https://doi.org/10.1177/0973598402110002>
- Şenel, M. (2024). An investigation of private school psychological counseling and guidance teachers' views on immigrant students. *Shanlax International Journal of Education*, 12(3), 72-85. <https://doi.org/10.34293/education.v12i3.7225>
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sözer, M. A., & Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Tosun, A., & Yorulmaz, A. (2024). Uyum ve barış kültürü için kültürlerarası eğitim: bir uygulamanın yansımaları. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 23(2), 991-1014. <https://doi.org/10.14395/hid.1509585>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Karataş, K. (2023). Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 223-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2960860>
- Young, R. L., & Tran, M. T. (2001). What do you do when your students say" i don't believe in multicultural education?". *Multicultural Perspectives*, 3(3), 9-14. https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0303_3
- Yüncü, S., & Akgöl, 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. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.5>

- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/614695>
- Zolfaghari, B., & Madjdi, F. (2022). Building trusting multicultural organizations: Rethinking the influence of culture on interpersonal trust development in the workplace. *Journal of International Management*, 28(4), 100944. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2022.100944>
- Zulkifli, Z., Anal, A., Idris, I., & Ramli, R. (2025). Cultural sensitivity in the implementation of integrated special education programs in chinese national type schools: An analysis. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 235-245. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i1/24128>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's rapidly globalising world, advances in science, technology, communication and transportation have created an increasingly interconnected web of social, political, economic and cultural relations across countries, effectively dissolving traditional borders. This has led to multicultural educational environments where students from different cultural backgrounds, differing in terms of language, religion, ethnicity, disability, family size and socioeconomic status, learn alongside one another (Cırık, 2008; Kılınç & Sözer, 2022; Yılmaz & Karataş, 2023). The increase in migration has intensified cultural diversity in schools, particularly in countries with limited experience of addressing the needs of migrant students. Consequently, issues such as racism, intolerance, conflict and discrimination rooted in cultural differences have increased and permeated educational settings (Johnson, 2003). These challenges stem from students' desire to preserve and express their traditions, customs, values, behaviours and practices on equal terms. This often results in conflicts, adjustment problems and misunderstandings, as well as trust deficits due to cultural and communicative barriers (Nayır, 2020; Baş et al., 2017). In classrooms with culturally diverse student populations, transparent communication, empathy and compromise are vital for resolving disputes and fostering trust (Lederach, 1997, cited in Odu, 2024). Trust-building in classrooms minimises conflicts arising from misunderstandings and prejudices, thereby creating secure and supportive learning environments (Saksena & Majumdar, 2002).

As controlled and structured social institutions, schools offer rich social environments that promote social cohesion and cultural integration more effectively than other societal institutions. Through their structured curricula, schools play a functional role in teaching students the language, culture, and norms of the host country. This facilitates rapid social adaptation and community integration (Ergün, 2022; Yüncü & Akgöl, 2023). Johnson (2003) emphasizes adopting a holistic school approach that fosters a culture of tolerance, equality, and mutual commitment, thereby constructively addressing diversity. As Asimov (Kostyukova et al., 2017) highlights, schools are "institutions where social trust and acceptance are accumulated." Beyond being places of knowledge acquisition, schools meet children's socialization, integration, and security needs (Sakız, 2016). Since diversity in schools requires fostering trust, respect, and recognition, teachers must develop the necessary skills to manage culturally diverse classrooms effectively (Rengi, 2023). Structural factors such as class size, physical layout, seating arrangements, and characteristics such as gender, race, religion, ethnicity, age, physical ability, social class, and sexual orientation significantly influence classroom interactions. Teachers should carefully consider these elements when planning how to shape each classroom (Cannon, 1990). It is critical to investigate the underlying mechanisms through which culture affects interpersonal trust, as understanding how students from diverse cultural backgrounds develop trust-based relationships is fundamental to creating reliable institutions amidst increasingly complex classrooms (Zolfaghari & Madjdi, 2022). Culturally responsive education teaches students to establish positive relationships with themselves and others, contributing positively to social dynamics related to religion, language, race, and ethnicity (Gay, 2015). Culturally responsive schools integrate social responsibility and mutual understanding into classroom instruction, equipping teachers with constructive methods to address diversity-related challenges (Johnson, 2003). With these approaches, students perceive themselves as valued individuals, experience the classroom as an emotionally safe and supportive environment, and view learning as an exciting journey free from stigmatization due to differing abilities or disabilities (Gay, 2002).

Studies involving students, teachers, and other stakeholders have revealed that migrant students often encounter issues related to acceptance, exclusion, and belonging. These issues can lead to feelings of loneliness and insecurity inside and outside the classroom (Karakoç et al., 2024). Other studies have found that cultural differences hinder the development of a sense of belonging among students (Şahin & Doğan, 2018; Arslan & Ergöl, 2022; Başar et al., 2018; Sözer & Işiker, 2021; Ergöl & Tomul, 2017; Yurdakul & Tok, 2018). Yüncü and Akgöl (2023) argue that student culture shapes classroom environments and stress the importance of transforming cultural diversity into an opportunity by encouraging children to discuss and recognize different cultures. Teaching cultural differences can help students from diverse backgrounds communicate better, foster

mutual understanding, and feel more secure (Young & Tran, 2001). In multicultural societies, equitable representation of all cultures and viewing differences as non-divisive fosters peace and harmony among stakeholders (Güzelergene & Tanrıöğen, 2022). Addressing cultural diversity helps students overcome prejudices and develop empathy, awareness, and understanding by elucidating the reasons underlying differences (Rengi & Polat, 2019).

The present study aims to promote trust formation among students from diverse cultural backgrounds in classrooms by minimizing conflicts arising from cultural differences through a culturally responsive educational approach. The sub-objectives are: (1) assessing how a Life Science lesson taught through a culturally responsive education approach contributes to students' development of friendships; and (2) evaluating how this approach enhances trust among students.

Method

This study employs an action research design aimed at fostering trust among students through culturally responsive education in Life Science lessons. Action research involves investigating real-world problems and improving practices within their natural context (Hodgkinson, 1957). This study was conducted over 12 weeks during the first semester of the 2023–2024 academic year at a public primary school in the Şehitkâmil district of Gaziantep. The school was selected via convenience sampling because the researcher was the classroom teacher. The sample included 31 second-grade students, 12 of whom were Syrian migrants.

Data were collected from September to November 2023 using semi-structured interviews, classroom observations, researcher diaries, and student work. The data focused on nine learning outcomes from the "Life at Our School" and "Life at Our Home" units of the Life Science curriculum.

Data analysis followed qualitative content analysis procedures involving coding, developing themes, organizing codes and themes, and interpreting findings (Yıldırım & Şimşek, 2018). Coding focused on themes such as believing in friends' help, recognizing commonalities, developing friendships, respecting differences, and forming trust. Reliability was ensured through dual researcher coding and consensus discussions.

Results and Conclusion

The findings suggest that culturally responsive education fosters trust and friendship among culturally diverse students by encouraging positive expression and mutual support. These results align with Odu's (2024) emphasis on inclusive dialogue and empowerment for achieving sustainable peace in multicultural societies. Kostyukova et al. (2017) stress the importance of considering cultural influences on behavior to prevent conflicts. Pehlivan-Yılmaz (2019) documents improvements in interactions and empathy through culturally responsive social studies education. This study corroborates previous research indicating that culturally responsive teaching enhances students' respect for diversity, breaks down prejudices, and builds trust (Gay, 2015; Kılınç, 2021; Bayram, 2024). Furthermore, students demonstrated an increased willingness to communicate in their native languages, which reinforced their cultural identity and self-confidence (Cruz Diaz, 2025; Şentürk, 2017).