

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL POLİTİKA VE SOSYAL HİZMETLER BÖLÜMÜ

YÜKSEK LİSANS

EĞİTİMDE YARATICI DRAMANIN SİĞİNMACI
ÇOCUKLARIN UYUM SÜRECİNE ETKİSİ

Gülbahar PAY

2501160804

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Yeşer Yeşim ÖZER YÜRÜR

İSTANBUL – 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI



ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : GÜLBAHAR PAY Numarası : 2501160804
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı : SOSYAL POLİTİKA VE SOSYAL HİZMETLER Danışmanı : PROF. DR. YEŞER YEŞİM ÖZER YÜRÜR
Tez Savunma Tarihi : 12.07.2019 Saati : 11:00
Tez Başlığı : " EĞİTİMDE YARATICI DRAMANIN SİĞİNMACI ÇOCUKLARIN UYUM SÜRECİNE ETKİSİ "

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, soruların sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** OYBİRLİĞİ / **AYÇİÇEK** KARAR VERİLMİŞTİR.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. YEŞER YEŞİM ÖZER YÜRÜR		KABUL
2- DR. ÖĞR. ÜY. BERRİN OKTAY YILMAZ		KABUL
3- DR. ÖĞR. ÜY. YASEMİN ÇAKIRER ÖZSERVET		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. AYŞEGÜL KOMSUOĞLU ÇİTİPİTİOĞLU		
2- DR. ÖĞR. ÜY. MERVE ÖZDEMİR KIRAN EMBEL		

ÖZ

EĞİTİMDE YARATICI DRAMANIN SİĞİNMACI

ÇOCUKLARIN UYUM SÜRECİNE ETKİSİ

Gülbahar PAY

Türkiye son yıllarda artan göç hareketleri karşısında sığınmacı nüfusunun ciddi boyutlara ulaştığı bir ülke olarak uyum sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. En temel çocuk haklarından olan eğitim göç hareketleri karşısında kayıp bir neslin oluşmaması adına önemli bir role sahiptir. Araştırmada eğitimde yaratıcı dramının sığınmacı çocukların uyum süreçlerine etkisi ele alınmıştır. Bu bağlamda İstanbul Zeytinburnu Kazım Özalp İlkokulun’da eğitim gören farklı ülkelerden sığınmacı öğrenciler ve Türkiye vatandaşı olan öğrencilerden oluşturulan karma gruba disiplin boyutuyla tasarlanan yaratıcı drama atölyeleri uygulanmıştır. Göç hareketleri karşısında çocuğun bütüncül iyi olma halinin desteklenmesinin, sağlıklı sosyal temas alanlarının oluşturulmasının ve çocuğun katılım hakkının desteklendiği süreçlere dahil olmasının uyum sürecine doğrudan katkı sunacağına inanılmaktadır. Çalışmada yapısı gereği katılım hakkını doğrudan gerçekleştiren aktif ve yaşayan bir süreç olan yaratıcı drama süreçlerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın kapsayıcı eğitim ortamlarının inşasında alternatif yöntemlere başvurulmasında ve üretilecek sosyal politikalarda bir kaynak görevi üstlenebilmesi umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sığınmacı, Yaratıcı Drama, Oyun, Uyum, Sosyal Hizmet, Sosyal Politika

ABSTRACT

**THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA IN EDUCATION ON
THE ADAPTATION PROCESS OF CHILD ASYLUM SEEKERS**

Gülbahar PAY

Turkey as a country where asylum-seeker population reached serious proportions in recent years as a result of increased immigration movement is faced with adaptation problems. Education, which is one of the basic children's rights, has an important role in order to avoid a lost generation in consequence of migration movements. In the research, the effect of creative drama in education on asylum-seeker children's adaptation process was discussed. A group of asylum-seeker students from different countries studying in Istanbul Zeytinburnu Kazim Ozalp Elementary School and a mixed group of Turkish students have both been implemented creative drama workshops. It is believed that -in the face of migration movements- supporting the child's holistic well-being, creating healthy social contact areas and the child's being involved in the processes in which her/his right to participate is supported will directly contribute to the adaptation process. Creative drama processes, which are an active and living process and which directly fulfill the right of participation thanks to its structure, are included in this study. It is hoped that this study will be able to serve as a resource in the implementation of alternative methods in the construction of inclusive education environments and in the social policies to be produced.

Key Words: Migration, Asylum- Seeker, Creative Drama, Play, Adaptation, Social Services, Social Policy

ÖNSÖZ

İnsanlar çeşitli sebeplerle, gönüllü veya zorunlu olarak doğdukları, yaşadıkları yerleri geride bırakarak farklı yaşam alanlarına gitmektedirler. Bu gitme eylemi ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla daha keskin bir şekilde sınırlar için tehdit edici bir unsur olarak görülmekte ve göçmenler yabancılıklarıyla birer öteki haline gelmektedirler.

Habermas(2019: 26) çağımızdaki bazı gerçekliklerin kültürel olarak homejen olan bir ulus devlet anlayışından uzaklaşmaya yol açtığını, dolayısıyla farklı kültürlerin, inançların, etnik kökenlerin bir arada yaşam sürdüğünü ve bu durumdan kaçınmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Habermas'ın sözünü ettiği gerçekliklerden bir tanesi de kuşkusuz ki göç hareketleridir. Göç hareketleriyle birlikte daha önce hiç temas kurmamış birbirinden farklı hikayesi olan kişi ve kitleler karşılaşır ve bir arada yaşamaya başlar. Bir arada yaşamın barış odaklı ve hak temelli olması devletlere birçok anlamda sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklardan bir tanesi kuşkusuz ki en temel çocuk haklarından olan eğitimidir. İçinde gelecek hayali taşıyan eğitimin nitelikli ve kapsayıcı olması toplumsal uyum noktasında belirleyici etkenlerdendir.

Toplumdaki önyargı ve kalıp yargı düşüncelerinin, ötekileştirici ve ayrıştırıcı tutumların kaynağının tanınmama ve yanlış temasla ilişkisini göz önüne bulundurduğumuzda, göçmenlerin geldikleri toplumla sağlıklı temas kurabilecekleri stratejilerin geliştirilmesi gerektiği aşıkardır. Bir eğitim yöntemi ve aynı zamanda başlı başına bir disiplin olan ve farklılıkları ortak zeminde kapsayıcı olarak buluşturan karşılaştıran yaratıcı dramının göç ve toplumsal uyum bağlamında ele alınmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın saha çalışması 25-28 Ekim 2018'de Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen “Gelenler” başlıklı, göç konulu 29. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresin'de henüz tamamlanmamış bir yüksek lisans tezi bilgisi belirtilerek bildiri olarak sunulmuş olup, bildiri özetine kongrenin bildiri özet kitabında yer verilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde danışmanlığımı yapan Prof. Dr. Y. Yeşim Özer Yürür'e, yüksek lisans ders sürecinde ve tez aşamasında beni her daim motive ederek destekleyen Dr. Öğr. Üy. Berrin Oktay Yılmaz'a, Zeytinburnu Kazım Özalp İlkokulu'nda yaratıcı drama çalışmalarını yürütebilmem konusunda ve atölye içeriklerinin tasarımı, uygulanması noktasında her türlü desteğiyle yanımda olan arkadaşım, yaratıcı drama eğitmeni Mine Aksar'a, süreç boyunca nitelikli geri bildirimleriyle bana yardımcı olan yaratıcı drama eğitmeni, hocam, arkadaşım Fisun Aykır'a, gerek destekleri gerekse yazmış olduğu kitabı çocuklar için tek tek imzalayarak hediye ederek bir atölye sürecime katkı sunan Cevdet Bayram'a, bana ilham olan oyun arkadaşım Efruze Esra Alptekin'e, anlayışlarını ve desteklerini esirgemeyen mesai arkadaşlarıma, ben çalışırken beni sabırla bekleyen, motive eden yeğenlerim, oyun arkadaşlarım Leyla ve Ahmet'e, her daim yanımda olan sevgili aileme teşekkür ederim. Son olarak farklı hikayeleriyle sınırları aşan ya da aşmak zorunda kalanlara, bizlere birlikte yaşama ahlakı geliştirme hususunda varlıklarıyla ilham oldukları ve değişimin itici bir gücü oldukları için teşekkür ederim.Çemberimizin genişlemesi ve birliğimizin her daim hatırlanması umuduyla.

İSTANBUL, 2019
GÜLBAHAR PAY

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
KISALTMALAR LİSTESİ.....	IX
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM

SOSYAL HİZMET, GÖÇ VE TOPLUMSAL UYUM

1.Sosyal Hizmet, Göç ve Toplumsal Uyum.....	9
1.1.Kimlik ve Toplumsal Uyum.....	11
1.2.Kültürleşme, Çokkültürlülük ve Toplumsal Uyum.....	15

2. BÖLÜM

TÜRKİYE’DEKİ SIĞINMACILARIN TOPLUMSAL UYUMU VE ÇOCUK EĞİTİMİ

2.Türkiye’deki Sığınmacıların Toplumsal Uyumu ve Çocuk Eğitimi.....	20
2.1. Türkiye’deki Sığınmacıların Yasal Statüsünün Toplumsal Uyuma Etkisi.....	20
2.2. Sığınmacıların Türkiye’deki Toplumsal Kabulü.....	25
2.3. Türkiye’deki Sığınmacı Çocukların Eğitimi.....	30
2.4. Kapsayıcı Eğitim ve Toplumsal Uyum.....	38

3. BÖLÜM

SIĞINMACI ÇOCUKLARIN UYUM SÜRECİNDE YARATICI DRAMANIN ETKİSİ

3.1. Oyun, Kültür ve Uyum.....	42
3.2. Sosyal Beceri ve Uyum İlişkisi.....	44
3.3. Yaratıcı Drama ve Uyum.....	47
3.4. Yaratıcı Drama Atölye Uygulamaları Örneği.....	53
3.4.1. Ön Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular.....	55
3.4.2. Atölye Sürecine Dair Bulgular.....	64
3.4.3. Son Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular.....	84
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
KAYNAKÇA	102
EKLER.....	111

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ÇGM	: Çocuk ve Gençlik Merkezleri
ÇOÇA	: İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları
ELF	: Avrupa Liberal Forumu
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
FRIT	: Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdare-i Genel Müdürlüğü
GM	: Gençlik Merkezleri
HEM	: Halk Eğitim Merkezleri
HEP	: Hızlandırılmış Eğitim Programı
HUGO	: Haccettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi
IASSW	: Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği
IFSW	: Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Fedarasyonu
IOM	: Uluslararası Göç Örgütü
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OYS	: Okuma-Yazma ve Sayısal Beceriler
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
TDK	: Türkçe Dil Kursları
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
YEP	: Yaygın Eğitim Programı
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç çok boyutlu bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların sosyal, siyasal, ekonomik veya doğal nedenlerden dolayı bulunduğu coğrafyanın idari sınırlarını aşmasıyla meydana gelen nüfus hareketleri göç tanımına girmektedir. İnsanların zaman zaman bireysel, zaman zamansa kitlesel olarak yer değiştirmeleri gönüllü veya zorunlu olarak gerçekleşmektedir. Bu yer değişikliğini sadece fiziksel olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. İnsanlar gittikleri yerlere dillerini, kimliklerini, mevcut yaşam deneyimlerini, kültürlerini, hatıralarını, fikirlerini de götürmektedir ve bu durum gerek göç eden insanlar gerekse göç alan toplum için yeni bir toplumsal ilişki biçimini mecburi kılmaktadır. (Adıgüzel Y. , 2016)

Modernite öncesi bir coğrafya üzerinde kalıcı olmanın daha sıradışı olması durumu görülürken, ulus devletlerle birlikte bu durum yerini bir coğrafyaya o coğrafyadaki bir kuruma sabitleme olarak almıştır. Genel göç kuramları göç meselesini bir patoloji olarak ele alarak göçmeni “suçlu” veya “kurban” figürlerine sıkıştırırken, göçün otonomisi kuramı daha eleştirel bir perspektifle göçmeni kurban yahut suçlu olarak görmektense bir sosyal hareket olarak görüp göremeyeceğimizi sorgular. Kurumların insan bedenini bir coğrafyaya sabitlediğini ve göçmeni de esasında bu disiplinden kaçan bir figür olarak görebileceğimizi savunur. Dolayısıyla bu noktada göçmenler geldikleri coğrafya için var olan yapıları dönüştürebilecek itici bir güç olarak gündeme gelirler. (Bojadzijeve & Karakayalı, 2010)

Göç hareketliliği, göç eden insanı ya da kitleleri etkilediği gibi göçmeni alan toplumları da etkilemektedir. Karşılıklı etkileşimin çok üst seviyede olduğu göç hareketlerinde sürecin iyi yönetilmesi hem yerel halk için hem de gelenler için büyük önem arz etmektedir. Mevcut durumun analizi, gelenlerin hukuki statüsü ve buna bağlı olarak mevcut haklarının getirdiği yükümlülükler devletin başlıca ilgilenmesi gereken hususlardır. Sosyal eşitsizlikten söz etmek ise şartların dönüşümünü zorunlu kılar.

Appiah(2007) ‘*Mesele uzun binyıllar boyunca yerel topluluklarda yaşamak üzere biçimlenmiş zihinleri ve kalpleri dönüştüğümüz küresel kabile halinde bir arada yaşamaya uygun fikirler ve kurumlarla donatmak meselesidir.*’ der.

(Appiah'dan aktaran Bauman, 2018: 61) Bauman da insanlığın hayatta kalmasını yabancılarla bir arada yaşama kabiliyetiyle ilişkilendirmektedir. Bu noktada mesele, yabancılarla farklı ve aynı yönlerle birlikte barış içerisinde dayanışma göstererek yan yana durabilmek olarak ifade edilmektedir. (Bauman, 2018:61-62)

Türkiye'deki göç hareketlerini, yabancılarla bir arada yaşama durumunu ele aldığımızda, sorulması gereken sorulardan bir tanesi de “*Türkler nasıl Türkiyelileştirilebilir?*” sorusudur. (Küçük, 2013) Yabancıyla yani ötekiyle nasıl ilişki kuracağımız bu soruyu cevaplarken bize temel oluşturacaktır. Ötekiyle karşılaşmayı göze almak ve ötekinden öğrenmek dönüştürücü gücün kendisini gerçekleştirmesine izin vermektir. Öte yandan ötekinin kültürel olarak değersizleşmesi ise göçmenin inkarının farklı biçimlerinden biri olarak karşımıza çıkar. Bu durum da bir sömürü şekli olarak görülmelidir.

Vatandaşlar genellikle kitlesel göç akımlarına sıcak bakmazlar. Bunun en önemli sebeplerinden biri de göçmenlerin gelişiyile birlikte toplumda olabilecek değişim ve dönüşümün yarattığı kaygıdır. Bilinmeyenden genellikle korkan insan için yeni bir durumla karşılaşmak ve bunu idare etmek için çaba sarf etmek yorucu ve gereksiz bir girişim gibi görülebilmektedir. Lakin öte yandan bu değişimin olumlu neticelerine odaklanıldığı takdirde mevcut durumla başa çıkma motivasyonunun artacağı düşünülmektedir.

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) göç terimleri sözlüğünde yabancıyı “*Belirli bir devlet açısından o devletin uyruğunda olmayan kişi*” olarak tanımlamaktadır. (IOM, 2009: 64) Bu durumda kişinin bulunduğu ülkenin vatandaşlığının olmaması onu yabancı kılmaktadır. Birleşmiş Milletler'in göç tanımına göre göçmen: “*sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey*” olarak tanımlamaktadır. Göç yollarının, göçün sebeplerinin ve şeklinin değişmesiyle birlikte mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı, geçici koruma gibi farklı statüler ortaya çıkmıştır. (IOM, 2013: 37)

Yabancı, vatandaş, mülteci, sığınmacı, göçmen gibi farklı statülerin tanımları ve mevcut farklılıklar doğrultusunda yapılan yasal düzenlemeler beraberinde farklı hakları getirmektedir. Hukuki olarak farklı konumlanmış olmak ekonomik, sosyal, siyasi anlamda içermeyi de dışlamayı da beraberinde getirmektedir. Vatandaşlık

kavramının ulus devlet sınırları içerisinde yasal, siyasi ve kimlik boyutları vardır. Yasal boyutuyla vatandaşlık siyasi, sosyal, sivil hakları beraberinde getiren hukuki bir statü olarak ele alınmaktadır. Siyasi boyutuyla vatandaşlık bireyin siyasi bir özne olarak katılımı ve kendi kendisini yönetebilmesi ile ilgilidir. Kimlik boyutu ise belirli bir siyasi topluluğa üyelikle birlikte bir aidiyetin gelişmesi olarak ele alınmaktadır. (Yıldız, 2017)

Yerel ve ulusal sivil toplum kuruluşları, Birleşmiş Milletler gibi göç üzerine çalışmalar yürüten uluslararası örgütler yönetim çerçevesinde devletlerin uluslararası göç politikalarını üretim sürecini etkilemektedir. Devletin tek taraflı katkı niteliği taşıyan çalışmalarına nazaran karşılıklı katkıyı sağlayan sürdürülebilir ve uzun vadeli politikalara ihtiyaç söz konusudur. Böylesi politika kamunun bir parçası olarak yaşadıkları ülkeye katkı sunan göçmenlerin halk tarafından da yabancıya olumlu bir algıyla yaklaşılmasına olanak sağlayacaktır. (Özer, 2015: 67-71)

Göç tek boyutlu bir olgu olmadığı için karşılıklı uyumun gerçekleşebilmesi için yapılacak olan uygulamalar da tek boyutlu olarak ele alınacak bir konu değildir. Zira uyum konusunun tek boyutlu olarak ele alınması üretilen politikaların kısa vadeli ve geçici olmasına sebep olacaktır. Daha etkili uygulamaların geliştirilebilmesi için bütüncül bir yaklaşımla meseleyi farklı açılardan ele almak gerekmektedir. Misal göçün sebepleri uyum konusunda dikkate alınması gereken farklı unsurları karşımıza çıkartmaktadır. (Özgüler, 2018: 1-18)

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği(BMMYK) uyumu birbiriyle ilişkili yasal, ekonomik, sosyo-kültürel üç farklı boyutunun olduğunu kabul etmekte ve karşılıklı gelişen bir durum olarak ele almaktadır. Hukuki ölçüt diğer iki ölçütte var olan yapıların değişimi ile yakından ilişkilidir. Göçmenin onurlu bir yaşam sürebilmek, kendi hayatını ve bakımından sorumlu aile bireylerinin hayatlarını idame ettirebilmek için bir işinin olması ekonomik ölçüt ile ilişkilidir. Sosyo-kültürel ölçüt ise yaşanan ülke ile sosyo-kültürel bağ kurması, ayrımcılığa maruz kalmadan kendisini toplum dâhil hissetmesidir. (Fielden, 2008)

Göç hareketliliğinin yeni mücadele alanlarının ortaya çıkmasına sebep olduğu aşikârdır. Alanda yapılan çalışmalarına ifade edildiği gibi ekonomik, sosyal olarak yerel halk ile gelenler arasında bir rekabet ortamının oluştuğu durumlar söz konusu

olmakla birlikte, siyasi anlamda da vatandaşlık tartışmaları politik rekabeti gözler önüne sermektedir.

Devletin göçmenlerle yerel halk arasındaki uyumu sağlamaya yönelik geliştirdiği politikalarda kamu yönetimi, eğitim sistemi ve medya en önemli mekanizmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. (Şeker, 2015: 11-26)

Uluslararası hukuk açısından mülteci ve sığınmacılar hususundaki hukuki zemin 1951’de imzalanan Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme (Cenevre Konvansiyonu) ve bu sözleşmeyi tamamlayan 1967 Protokolü ile düzenlenmiştir. Bu sözleşmeye göre mülteci; *“ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi”* olarak tanımlanmaktadır. (BMMYK, 1951)

Öte yandan Uluslararası Göç Örgütü için hazırlanmış göç terimler sözlüğünde sığınmacı kavramı; *“Zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi”* olarak tanımlanır. *“Olumsuz bir karar çıkması sonucunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar ve eğer kendilerine insani ya da diğer gerekçeler temelinde ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler ülkede düzensiz veya kanuna aykırı bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilirler.”* (IOM, 2013: 74)

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) 2017 sonu verileri dünyada 68,5 milyon kişinin zorla yerinden edildiğini göstermektedir. Bunun 24,5 milyon kişisi mülteci statüsüne sahipken, 3,1 kişi sığınmacı statüsüne sahiptir. Geri kalan 40 milyon ise kendi ülkelerinde yerlerinden edilmiş kişi sayısını oluşturmaktadır. (BBMYK, 2018)

Sığınmak her şeyden önce bir insan hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 14. Madde’de insanların sığınma hakkını kabul etmektedir. Fakat

beyannamede yükümlülüklerin ayrıntılı bir şekilde ifade edilmemesi sebebiyle bu hakkın gerektirdiği yükümlülüklerin mevcut devletlerin kendi inisiyatiflerine bırakıldığı görülmektedir. Bu durum ulus devlet, egemenlik ve insan hakları arasındaki bu çelişkiyi ortaya koymaktadır. (Özer, Komşuoğlu, & Ateşok, 2016)

Türkiye’de “mülteci”, “sığınmacı”, “geçici koruma altındaki kişiler”, “misafir”, “göçmen” gibi birçok kavram ve statü gündeme gelmektedir. Bunun sebebinin Türkiye’nin göç mevzuatındaki karmaşayla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eski AFAD başkanı Fuat Oktay’ın “*Türk Milletinin misafirperverliğini anlatması için sığınmacı kelimesini kullanmadık. Onları misafir olarak görüyoruz. Millet olarak kucağımızı ve yüreğimizi açtık*” ifadesi bu noktada dikkat çekicidir. (Oktay, t.y.) Bu ifade her ne kadar insani bir yerden değerlendirilmeye çalışılsa da aslında bir takım sorunları da beraberinde getirme riskini taşımaktadır. Misafirlik tanımı “misafir edilen kişilerin” haklarının ev sahibinin iyi niyet ve vicdanına bırakılmasını akla getirmektedir. Üstelik misafirlik tanımının bir sınırlılık getirdiği dolayısıyla bir ötekileştirmeye sebep olabileceği düşünülmektedir. *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum* başlıklı çalışmada statü konusunun en sık ifade edilen sorunlardan olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya göre Suriyelilerin kayda değer bir bölümü “misafir” kavramından rahatsız olduklarını ve “mülteci” statüsüne sahip olmayı istediklerini ifade etmişlerdir. (Erdoğan, 2018: 61-63)

Geçicilik kalıcılık konularının belirgin olmaması ve Türk Hukukundaki mevcut belirsizliklerden dolayı bu çalışma boyunca yerlerinden zorla edilerek Türkiye’ye sığınmak zorunda kalmış kişiler için “sığınmacı” kavramı kullanılması tercih edilmiştir. Bu kavramın uluslararası bir karşılığının olması da çalışmada kullanımının tercih sebeplerindendir. Türkiye’deki sığınmacıların yasal statülerini bilmenin hak temelli bir yaklaşımla eğitim hususuna odaklanılabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın birinci bölümünde öncelikle hak temelli sosyal hizmet anlayışı ve göç ilişkisi kurulacak ardından mevcut ve olası çatışmaları anlamak, uyumla ilişkilendirmek adına kimlik kavramına değinilecektir. Farklılıklarla barış içerisinde bir arada yaşayabilmek için farklı kültürlerin karşılaşmalarının sağlıklı bir zeminde gerçekleşmesinin öneminin vurgulanması adına kültürleşme kavramından bahsedilecektir. Çokkültürlülüğü sadece kültürel

çeşitlilik olarak değil, aynı zamanda politik, kültürel haklar olarak da ele alan yaklaşımla uyum süreci ilişkilendirilecektir. Sonrasında sığınmacıların Türkiye’deki yasal statülerinin ne olduğuna ve yasal statüleri bağlamında mevcut haklarına yer verilecektir. Ardından Türkiye’deki toplumsal kabulün ne boyutta olduğunu gösteren çeşitli saha çalışmalarının verilerinden yola çıkılarak, toplumsal kabul ve uyum ilişkisinden söz edilecektir. Eğitimin odakta olduğu bu çalışmada Türkiye’de sığınmacıların eğitimi hususunda neler yapıldığına, mevcut politika ve anlayışın ne olduğuna yer verilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise kültürden bile eski olarak kabul edilen oyun olgusu ile uyum ilişkisi kurulacaktır. Sosyal beceriler ve uyum ilişkisi oyun ve yaratıcı drama bağlamında ele alınacaktır. Ardından oyunun tüm özelliklerini taşıyan, sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğu yaşayan bir süreç olan ve aktif katılımı gerekli kılan yaratıcı drama çalışmaları ve uyum ilişkisi irdelenecektir. Araştırmanın üçüncü bölümünü ise sığınmacı çocuklarla gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmaları oluşturmaktadır.

Devletler evrensel çocuk hakkı olan temel eğitimi tüm çocuklara vermekle yükümlüdür. Temel insan ve çocuk hakkı olan eğitim, sığınmacı çocuklar için kayıp bir neslin oluşmaması adına bir gelecek hakkı anlamı da taşımaktadır. Göç hareketleri karşısında kamu politikalarının yeniden inşa edilmesi karşılıklı uyumun sağlanması, barış içerisinde bir arada yaşamın inşası için önem teşkil etmektedir. Eğitim bu noktada belirleyici rol üstlenen bir alandır. Devletlerin uzun ve kapsayıcı eğitim politikaları oluşturarak sığınmacı çocukların temel eğitimlerini sağlaması, ayrımcılığın önüne geçilmesi, farklılıklarla bir arada yaşam ahlakı geliştirmek adına önem teşkil etmektedir. Göç hareketlerinden sonra yapılandırılan eğitim politikalarının karşılıklı uyumun sağlanmasına yönelik olması gerekmektedir.

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Var olan bir uygulamayı iyileştirmeye yönelik bir araştırma yöntemi olan eylem araştırmasıyla araştırmanın sonunda ortaya bir değişim hedeflenmiştir. Araştırmanın temel sorusu “Eğitimde Yaratıcı Dramanın Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecine Etkisi Nedir?” olmakla birlikte bu çalışmada, yaratıcı drama Türkiye’de yaşayan sığınmacı çocukların eğitiminde çokkültürlü bir sosyal hizmet aracı olarak kullanılmasının sığınmacı çocukların uyum sürecine etkisi ele alınmıştır. Çalışma göçmen nüfusunun oldukça fazla olduğu İstanbul’un

Zeytinburnu ilçesinde yer alan Kazım Özalp İlk Öğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan, farklı ülkelerden (Doğu Türkistan, Çeçenistan, Afganistan, Suriye) 14 sığınmacı çocuk ve Türkiye vatandaşı 10 çocuktan oluşturulmuş toplam 24 kişilik grupla uyuma hizmet eden yaratıcı drama atölyeleri yapılmış olup, başlı başına bir disiplin ve aynı zamanda alternatif bir eğitim yöntemi olan yaratıcı drama ile çocukların kendilerinin merkezde olduğu, grupla birlikte karşılıklı uyum içerisinde hareket ettiği, aktif ve yaşayan bir öğrenme sürecine dahil olması amaçlanmıştır. (Pay, 2018) Atölye sürecinden önce ve sonra çocukların öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış sorularla mülakat yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde belirli temalar belirlenerek, görüşmeler bu temalar altında gruplandırılmıştır. Türkiye vatandaşı çocuklar ve farklı ülkelerden gelen sığınmacı çocuklarla ortak olarak Tanışma, İletişim-Etkileşim, Uyum, Güven, Algı-Duyu Çalışmaları, Rol Oynama, Doğaçlama, Ritim, “Patazor” İsimli Çocuk Kitabının Yaratıcı Drama Yöntemiyle Ele Alma, Farklı Kültürlerin Çocuk Oyunları, Farklılıklar, Değerlendirme başlıklı toplam 11 yaratıcı drama atölyesi yapılmıştır. Her atölye toplam 2 saat, toplam süreç ise 22 saat sürmüştür. Zeytinburnu Kazım Özalp Okulu hafta sonu okulda verilen kurslar sebebiyle açık olduğundan, atölyeler her hafta cumartesi günleri düzenlenmiş olup, son iki hafta pazar günleri de atölye yapılmıştır. Her atölye organik bağa sahip ısınma hazırlık oyun ve etkinlikleriyle başlamış olup, ardından canlandırma aşamasıyla çocuklar sürece aktif ve üretken olarak katılmaları hedeflenmiştir. Her atölyenin sonundaki değerlendirme aşamasıyla atölyenin kazanımının elde edilip edilmediğine dair bulguların elde edilmesi planlanmıştır. Bu amaçla her atölyenin sonunda çocukların isimlerinin yazılı olduğu günlükler çocuklara tek tek dağıtılmış olup, değerlendirme aşamasına dair etkinlikler bu günlüklere kaydedilmeye çabalanmıştır. Atölye sürecine dair bulgular atölye günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda analiz edilmiş olup, araştırmacı aynı zamanda atölyeleri yürüten kişi olduğu için katılımcı gözlemi de bu sürece dair bir başka diğer veri kaynağıdır. Farklı etnik kökenlerden, kültürlerden gelen çocukların kaynaşması ve farklılıklarla bir arada yaşamanın öneminin vurgulanması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'na 30.04.2018 tarihinde 48873 sayı ile başvurulmuş olup, 07.05.2018

tarİh, 05 sayılı etik kurul kararıyla sözü edilen araştırma için onay alınmıştır. Bu çalışmanın sığınmacı çocukların eğitime yönelik politikalar için bir kaynak görevi üstlenebilmesi umulmaktadır.



1. BÖLÜM

SOSYAL HİZMET, GÖÇ VE TOPLUMSAL UYUM

Sosyal hizmet toplumun farklı kesimlerinden bireylerin yaşamlarını iyileştirmek, bilhassa dezavantajlı grup ve kişilerin ‘kendi’ olarak insan onuruna yakışır bir şekilde var olabilmeleri, kaynaklara ve hizmete eşit erişim sağlanması hususlarında önemli bir role sahip bir disiplindir. Sosyal hizmet sosyal adalet kavramıyla yakından ilişkilidir ve bahsi geçen kavram da esasında insan hakları temeline dayanmaktadır. Bu noktada da yapılan sosyal hizmetlerin bir yardım niteliğinden ziyade ‘hak temelli’ bir anlayış esasına dayandırılması çok mühim bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Hak temeline dayandırılmayan hizmetler kurumların bir lütuf olarak sunduğu ve istemedikleri taktirde devamlılık arz etmeyeceği hatta geri alınabileceği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla insanın insan olması sebebiyle var olan hakların getirdiği yükümlülüklerle yardım anlamını yüklemek ve bu yaklaşımla hizmet etmek aslında var olan sistemin devamlılığını sağlamaktan ileri gitmeyecektir. Sosyal adaletin ve bu referansla dönüşümün sağlanabilmesi için hak temelli anlayışın esas alınması gerekmektedir.

Türkiye’de sığınmacılara yönelik ihtiyaç temelli uygulamaların haklara erişim konusunda hak ihlalelerine açık bir kapı bıraktığı düşünülmektedir. Yardım temelli hizmet anlayışı mevcut sorunu ortadan kaldırmamakta, kısa süreli olarak sorunun etkisini azaltmakta fakat öte yandan mevcut durumu normalleştirmektedir. Mevcut durumu normalleştirmeden müdahale etmek gelişimin ve dönüşümün bir parçasıdır. Bu bağlamda yoksulluk meselesinde kaynakların dağılımına müdahale etmek veya kaynakların dağılımına müdahale etmeksizin ek kaynak üretmek çarpıcı bir örnek olarak karşımıza çıkar. (Örgen, 2017) Ek kaynak arama çabası sorunun temeline inilmeksizin geçici çözümleri beraberinde getirirken, temelde yatan sorunun nedeninin gerçekçi betimlenmesi farklı müdahale şekillerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Sosyal hizmet uzmanı bir kolaylaştırıcı rolü üstlenir. İnsan ve toplumun refahını gözetmek, insanların gelişimsel kapasitelerini arttırmak, kaynak ve hizmetlere ulaşımını sağlayarak destekleyici ve arabulucu bir pozisyonda olmak, sosyal politika üretmek ve mevcut sosyal politikaları iyileştirmek gibi görevleri

vardır. Sosyal hizmette güçler yaklaşımı ve güçlendirme müracaatçının var olan güç ve kaynaklarının görünür kılınmasını sağlar. Zayıf noktalara odaklanması ise kişinin var olan potansiyeli göz ardı edilmesine sebep olur. Müracaatçının cesaretlendirilerek onun gücüne ve kaynaklarına odaklanması kişinin kendisini değerli, yeterli hissetmesine olanak sağlamaktadır. Kendi potansiyelini keşfetme hakkına sahip olan müracaatçı özsaygı yoksunluğunun sebep olabileceği olası problemlere karşı da kendi gücünün bilinciyle karşı koyabilir. (Zastrow, 2014) Kişinin içerisinde bulunduğu durumun kendisinin üstesinden gelebileceğine inanması ve bunu yapabilmesi için desteklenmesi onun mağdur figüründe sıkışıp kalmasına engel olur. Göç konusunda da göçmenlerin mağdur figürüne sıkışmaması için de kendi potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayan, göçün olumlu sonuçlarını görünür kılan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dönüştürücü bir güç olarak potansiyelin ortaya çıkmasının desteklenmesi ise muhatbın içinde olduğu durumun derinlemesine bir analizini gerektirir. Derinlemesine analizin daha doğru tespitlere ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Kriz anları her ne kadar olumsuz olarak algılansa da bir değişim ve dönüşümün başlıca eşiklerinden olduğu unutulmamalıdır.

Avrupa Sosyal Şartı'nın 14. Maddesinde *“Herkes sosyal refah hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir”* ifadesi yer almaktadır. Bu madde sosyal hizmetin kapsayıcı ve hak temelli olması gerektiğini yasal olarak güvence altına alma niteliği taşımaktadır. (Avrupa Sosyal Şartı, 1996) Avrupa Sosyal Şartıyla birlikte sosyal politika anlamında devletlerin sorumlulukları yasal düzeyde belirlenmiştir.

Etnik köken, yaş, cinsiyet, din, vatandaşlık, kültür gibi farklılıklara bakılmaksızın evrensel olanla ilgilenen insan hakları değişmeyecek, devredilmeyecek haklar olarak ele alınır. Bir bütün esasına bağlı olan ve bölünemez olan insan hakları özel gruplar için ya da bölgesel olarak düzenlenen her türlü hakların üzerindedir. Sosyal hizmet, insan hakları ve sosyal adaleti sosyal devlette arar. (Küçükkaraca, 2013)

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) sosyal hizmetin tanımında *“Sosyal hizmet, uygulamaya dayalı bir meslek ve toplumsal değişimi ve gelişmeyi, sosyal uyumu ve insanların güçlendirilmesini ve özgürleşmesini destekleyen akademik bir disiplindir.*

Sosyal adalet prensipleri, insan hakları, kolektif sorumluluk ve çeşitliliklere saygı, sosyal çalışmaların merkezi konumundadır.'' (IFSW, 2014) ifadelerine yer vermiştir. Bu tanımdan da yola çıkıldığında sosyal hizmetin insan haklarıyla doğrudan bağlantılı olarak bireysel ve toplumsal refahı attırmayı hedef edinmiş bir meslek olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet her insanın değerli olduğu kabulüyle hareket eden bir disiplindir.

Hangi alanda olursa olsun insan hakları ihlallerine karşı mücadele sosyal hizmetin görev alanlarından. Sosyal hizmet haksızlığa uğrayan insanların haklarını onlar adına ve onlarla birlikte savunmayı sosyal aksiyon olarak açıklar. Sosyal aksiyon ise hak temelli eylem odaklı çalışmayı gerektirmektedir. Uluslararası hukuk hak temelli yaklaşım için bir dayanak oluşturmaktadır. Haklar karşısında yükümlülüğü olan görev sahiplerinin yükümlülüklerini yerine getirmesi hususu kadar hak sahiplerinin haklarını talep etmeleri de önem teşkil etmektedir. Bu durumda sosyal hizmet uzmanlarına hak sahiplerinin haklarını bilmesi ve talep etmeleri konusunda güçlendirme faaliyetleri açısından da görev düşmektedir. (Tufan, Özgür Sayar, & Koçyıldırım, 2009) Sosyal hizmet hak sahipleri olan kişi ve gruplar ile görev sahipleri olan devlet ve diğer aktörler arasında bir köprü misyonuna sahiptir. (Zengin & Altındağ, 2016)

Çok boyutlu göç olgusunu göz önünde bulundurduğumuzda sosyal hizmet uzmanların gerek yerel halk gerekse gelenlerin maddi ve manevi refahına yönelik çok boyutlu görevleri vardır. Sosyal hizmet uzmanlarının göçle gelen kişi veya kitlelerin geldikleri toplumda marjinalleşmemesi, sosyal dışlanmaya maruz kalmaması ve toplumsal kabul için bir arada yaşamayı güçlendirecek, uyumu destekleyecek, güçlendirici, hak temelli ve barış odaklı çalışmalar yapması gerekmektedir. Bu bağlamda üretilecek sosyal politikalar da sosyal hizmet uzmanlarının çalışma alanlarının bir parçasıdır.

1.1. Kimlik ve Toplumsal Uyum

Karşılıklı uyumu sağlayabilmek için öncelikle kimin neden öteki olduğunu kiminse mevcut topluma dâhil olduğunu anlamlandırmak gerekmektedir. Bu anlamlandırma çabası kimlik kavramından bağımsız olmayacaktır.

Kimlik doğası itibariyle dinamik, çok kapsamlı ve toplumsal olduğu kadar tarihsel olan bir olgudur. Kimlik ve aidiyet din, dil, tarih, etik köken, coğrafya, yaş, cinsiyet, cinsel eğilim, ideoloji, kültür gibi birçok unsurla ilişkilidir. Kişilerin sahip olabilecekleri birden fazla kimlik vardır. Kişinin içine doğduğu aile ve toplumdan dolayı sahip olduğu yani ona verilen ya da maruz bırakıldığı kimliklerin dışında sonradan kazandığı kimlikler de vardır. Genelde eğitimle kazanılan statü kaynaklı farklı kimlikler olabileceği gibi din, vatandaşlık değişikliği gibi durumlarda da kişiler yeni bir kimlik kazanırlar. Var olan kimlikler arasında zamana ve duruma göre belirli hiyerarşiler olabilmektedir. (Çağlar & Abdülkadir, 2015: 42-45)

Aydın'a (1999: 12) göre kimlik, tanınma ve tanımlama ile aidiyet olarak iki bileşene ayrılmaktadır. Tanıma ve tanımlama bireyin kendisini toplum içerisinde nasıl tanımladığı ve toplumun bireyi nasıl tanıdığıyla ilişkilidir. Bu tanımlama ilişkisinin aracı ise dil ve kültür olarak ifade edilmektedir. Aidiyet ise kişinin yaşadığı topluma ait hissetmesi, tam manasıyla dâhil olabilmesi ile bağlantılıdır. Bu iki bileşenden yola çıkıldığında aslında kimlik ilişkisel bir kavram olarak bizim kendimizi nasıl tanımladığımızla kendimizin başkaları tarafından nasıl tanımlandığı arasındaki bir müzakere gibidir.

Türkiye'deki sığınmacıların etnik kökenlerine bakıldığında Doğu Türkistan'dan da birçok sığınmacının var olduğu görülmektedir. Şinjiang Uygur Özerk Bölgesi olarak da adlandırılan ve işgal altında olan Doğu Türkistan Çin Halk Cumhuriyeti'nden Türkiye'ye göç iki dalga şeklinde gerçekleşmiştir. Uygurların göç ülkesi olarak Türkiye'yi seçmiş olmalarının dil, din, kültür ve tarih açısından ortak kökler olması olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancılık çekmeyecekleri, kendi kimliklerinin de yok olmayacağı düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. (Emet, 2018: 23-27) Bu durum da insanların kimlik, aidiyet ve uyum ilişkisine bakış açısını gözler önüne sermektedir.

Göç ve kimlik üzerine çalışırken şüphesiz ki ilk akla gelen hususlardan bir tanesi sınırlardır. Sınır meselesine sadece coğrafi açıdan yaklaşmak teritoryanın siyasi ve sosyal yapıyla ilişkisini göz ardı etmek anlamına gelecektir. Moderniteyle birlikte ulus devletlerin inşa süreci ve buna bağlı olarak gelişen ulusal sınırlar, bu sınırlar içerisinde yaşayan kişilere bir kimlik dayatmaktadır. Sınırları belirli bir teritorya içerisinde yaşayan kişiler kendilerini söz konusu devletle tanımlarlar ve söz

konusu devlette sınırın öteki tarafında olmamak bir ulusal kimlik oluşturur. Bu kimlik algısı o sınırlar içerisindeki kültürden bağımsız olmadığı için sınırlar dahilindeki vatandaşlarla ortak bir kültürel kimlik, ulusal kimliğin bir parçası haline gelmektedir. (Tekin, 2014: 13-18)

Teritoryal sınırlar homojen bir kültürel ve ulusal kimlik oluşturmayı hedefler. Homojen bir kimlik oluşumunda “biz” söyleminin karşısına “onlar” getirilerek aslında bir öteki inşa edilir. Sınırın öte tarafındaki “onlara” bir yabancı ya da düşman algısıyla yaklaşıldığında mevcut sınırın korunması ve savunulması hayati bir mesele halini alır. Diener ve Hagen bu noktada *“bütün sınırlar insan yapımıdır ve anlam ve işlevlerini böldüğü insanlardan alır”* der. (Diener ve Hagen’den aktaran Tekin, 2014: 30)

İnsanların yaşadıkları ve vatandaşı oldukları topraklar elbetteki ortak bir hafızayı içine alır. Ortak hafıza da o topraklarda yaşayan kişilerin kimliklerinin bir parçasıdır. Fakat bunun ulusal olarak sınırlandırılıyor olması da en başta belirtildiği üzere belirli bir kültürün, sosyal yapının dayatılıyor olduğunu ve bu yapının sözü geçen teritoryal alanda yeniden inşa edildiği gerçeğini ortaya koyar. Bu düşüncelerden yola çıkıldığında sınır meselesinin bir kimlik inşası için belirleyici faktörlerden olduğunu ve varolan kimliğin karşısına bir öteki inşa ettiğini söylemek yerinde olacaktır.

Uluslararası göç ulusal kimlik ve aidiyet meselesinin gündeme gelmesine sebep olmaktadır. (Asar, 2004: 242) Uluslararası göç eden kişilerin geldikleri yerlerde kendi özlerine dair arayışları bir kimlik bunalımına dönüşebilmekte ve bu durum kendi kimliğini kabul ettirmek için bir çatışma halinin doğmasına yol açabilmektedir. (Akıncı, Nergiz, & Gedik, 2015: 76)

Iaian Chambers’e göre göçerlik *“sürekli değişime maruz kalan dilde, tarihlerde ve kimliklerde ikamet etmeyi gerektirir.”* (Chambers, 2014: 17) Bu noktada aslında göçle birlikte değişimin farklılıkların taşıyıcısı olarak olumlu bir çağrışımı olmaktadır. Chamber, *“Başka yerlerden gelme, ‘buralı’ değil de ‘oralı’ olmak ve dolayısıyla da aynı anda hem ‘içeride’ hem de ‘dışarıda’ olmak, tarihlerin ve hafızaların kesiştiği yerlerde yaşamaktır; bu tarih ve hafızaların hem ilk çözülüş ve dağılışı hem de keşfedilen yollar boyunca yeni ve daha geniş düzenlemelere tercüme edilişini deneyimlemektir.”* ifadesiyle aslında sınırları aşan

yabancıların bu arada kalmışlığının başlı başına değerli olduğunu ve aslında bu hareket halinde olma durumunun da bambaşka deneyimleri beraberinde getirdiğini anlatmaktadır. (Chambers, 2014: 19)

Ulus devletlerde üye olarak tanımlana kişiler vatandaşlıktan doğan haklara sahipken, mevcut topluluğun bir üyesi olmayan yabancılar için uluslararası hukuk düzeyinde bağlayıcı yönergeler ortaya çıkmıştır. Elbetteki bu haklar sınırları aşan yabancıların insan oluşlarından kaynaklanmaktadır. (Benhabib, 2018: 11-20) Hak ve yükümlülükler birbiriyle doğrudan ilişkili olduğu için, ‘hak’ vermesi gerekene bir sorumluluk yükler. Dolayısıyla ulus devletler uluslararası göç durumlarında üyesi olmayan yabancıya karşı sorumludurlar. Uluslararası hukukla garanti altına alınan yabancının haklarına nasıl bir yerden yaklaşıldığı ve bu bağlamda üretilen politikalar yerel halkı da doğrudan etkilemekte ve ilgilendirmektedir.

Tajfel ve Turner’in sosyal psikoloji alanında geliştirdikleri sosyal kimlik kuramını göçmenler ve yerel halk arasındaki ilişki bağlamında ele almak, kimliğe dair ayrımcılığın temelini anlamak için bize ipucu sunacaktır. Sosyal kimlik kuramına göre kişiler üyesi oldukları gruba göre kendilerini tanımlayarak “biz” algısı geliştirirler. Birey kendi değerini grupla özdeşleştirerek gruba ait hisseder ve kendi değerini de gruptan yola çıkarak anlamlandırır. Kişinin dâhil olduğu grubu referans olarak benlik saygısı geliştirdiği düşünülmektedir. Öte yandan kişiler “biz” algısının yanında “bize benzeyenler” ve “bize benzemeyenler” şeklinde farklı kategoriler oluştururlar. Bu bağlamda “bize” benzeyen güvenli tarafta yer alırken, “bize benzemeyenler” şüpheli konumundadır. (Madran, 2012: 73-85) Tam da bu noktada kategorileri sorgulamak, çapraz kategoriler yaratmak ve yeniden kategorilendirmek ayrımcılıkla mücadele stratejileri olarak ifade edilmektedir. (Taylor ve diğ. 2007: 208)

Esasen baskın grup olan yerel halk da göçmenler de homojen gruplar değildir. Her grup kendi içinde heterojen bir yapı taşımaktadır. Zaten insanların birden fazla gruba ait oldukları da düşünüldüğünde baskın grup ve baskın olmayan gruplar arasındaki ilişkilerin de tek boyutlu olmadığı aşikârdır. (Çayır, 2012: 5-15)

Göçmenler kendi kimliklerinin devamlılığıyla birlikte yaşadıkları toplumda baskın olan grupla etkileşime geçiyorsa bu bütünleşme, kendi kültürel kimliklerini devam ettirmek yerine hakim kültürün normlarını benimseyip kendi özlünü yok

sayıyorsa asimilasyon, kendi kültürel kimliğini sürdürüp hakim kültürle etkileşimden kaçınıyorsa ayrılma, kendi kültürel kimliklerine devamlılığı ve hakim grupla etkileşim noktasında düşük motivasyonu varsa marjinalleşme stratejilerinin ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Öte yandan Berry hâkim toplumda çokkültürlülük, eritme potası, ayırma ve dışlama gibi farklı kültürleşme stratejileri olduğunu ortaya koymaktadır. (Berry'den aktaran Şeker, 2015: 15)

1.2. Kültürleşme, Çokkültürlülük ve Toplumsal Uyum

Göç toplumsal yapının şekillenmesinde etkili bir role sahiptir. Göçle birlikte ekonomi, kültür, din, etnik köken gibi bir çok açıdan birbirinden farklı olan insanlar karşılaşır ve bu karşılaşmadan sonra mevcut topraklarda bir arada yaşamaya çalışırlar. Tüm bu farklılıklarla bir arada yaşama ahlakı geliştirmek karşı karşıya kalan her iki insan grubu için de kolay işleyen bir süreç olmasa da mevcut toplumsal yapı göç dinamiğiyle birlikte başka bir yapıya evrilir.

İnsanlar kendi kültürel kodlarına aykırı durumlarla karşılaştıklarında kendi kültürlerini koruma refleksi göstererek karşılaşılan kültüre karşı ötekileştirici söylemlerde bulunabilmektedir. Kültürel etkileşimi zenginleştirici bir güç olarak görmek ve heterojen yapıyı bu şekilde ele almak ise potansiyelin verimli bir kaynağa dönüşmesine sebep olacaktır.

Bu vakte kadar yaşamış olduğu kültürün dışında bambaşka bir kültürle karşılaşan bireyler uyum sağlamakta güçlük çektiği durumlar ve bu durumların neden olduğu bunalımlar ve ortaya çıkan tepkiler “kültür şoku” olarak ifade edilmektedir. (Güvenç, 1996: 122) Göçle gelen kişilerin ve var olan toplumun bu kültür karşılaşmaları neticesinde kültür şoku yaşamadan birbirleriyle tanışması, kaynaşması, kültürlerin doğru şekilde temasıyla mümkün gözükmemektedir.

Eğitim düzeyi, dil, cinsiyet, göç edilen ülkede kalış süresi ve yaş, medeni durum, din, sosyal kimlik, sosyal mesafe ve algılanan ayrımcılık kültürleşme ve uyum sürecini etkileyen etmenler arasında sayılmaktadır. (Saygın & Hasta, 2018)

Birbirinden farklı grupların sosyal hayatta karşılaşmaları neticesinde birey veya gruplarda olan karşılıklı değişim ve dönüşümler kültürleşme olarak tanımlanmaktadır. Bu değişim süreçleri kısa vadeli olabildiği gibi uzun vadeli de olabilmekte hatta kuşaklar boyu sürebilmektedir. Kuşkusuz ki göç hareketleri

kültürleşme sürecinin en belirgin sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nüfus hareketliliğiyle birlikte daha önce aynı mekânda bulunmamış insanlar karşı karşıya gelmekte ve bu karşılaşmalar neticesinde sosyal, kültürel, fiziksel, biyolojik, psikolojik, ekonomik ve daha başka açılardan dönüşmektedirler. Bu dönüşüm gelen kişi ve kitlelerde olduğu kadar göç edilen bölgedeki insanlarda da meydana gelmektedir. (Bilge Zafer, 2016: 77) Lakin değişime karşın her iki grubun da özlerindeki farklılıkları korudukları ileri sürülmektedir. (Flaskerud, 2007: 543:546)

Kültürleşme süreci sadece grup temelli ele alınacak bir durum değildir. Bireyler de grupların dışında bu süreci deneyimlemektedirler. Kültürleşmenin olumlu seyretmesi neticesinde uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyokültürel ve psikolojik olarak kabul sürecinin hızlanması için kültürleşmeyi olumlu anlamda etkileyecek uygulamalara ihtiyaç vardır.

Uyuma yönelik politikaların inşasında kültürleşme sürecinin etkisi olabileceği gibi mevcut kültürleşme sürecinin uyum politikalarını etkileyebileceği düşünülmektedir. (Berry, 2005) Gruplar arasındaki kültürleşmenin uyum politikaları ile karşılıklı etkileşimle olduğu varsayıldığında kültürleşme sürecinin olumlu seyredebilmesi ve avantajlarının ön plana çıkarılabilmesi için uyum politikalarının bu bağlamda düzenlenmesi gerekmektedir. Sorunlu ve çatışmalı bir ilişki biçimine nazaran insanların tüm farklılıklarıyla, bu farklılıkları gözeterek ve onlara değer vererek, dayanışmayla ahenk içerisinde yaşam sürebileceği bir toplum inşası için uyum politikalarının yapısı ve işlevi çok önemlidir. Yapılacak düzenlemelerin tüm grupları kapsamaması ve farklı disiplinlerden beslenmesi gerekmektedir.

Göç her ne kadar insanlık tarihi kadar eski bir olgu olsa da, küreselleşmeyle birlikte insanların sınır ötesi yer değişiklikleri çeşitli nedenlerden dolayı artmaktadır. Ulus ötesi ticari, politik, sosyal ilişkilerin artmasının yanında iklim kaynaklı krizler, doğal afetler yahut savaş ortamının getirdiği insani krizlerle birlikte insanlar ulus devlet sınırlarını aşmaktadır. Ulus devletler ‘gelenler’ ile birlikte giderek çok kültürlü bir yapıya evrilmektedir. Haliyle bu durum çoğu zaman homojen olarak tanımlanma çabasında olan ulus devletin heterojen yapısıyla yüzleşmesine sebep olmaktadır.

Göç eden insanların hafızalarında eski yaşamları ile yeni yaşamları bir aradadır. İnsanlar doğup büyüdükları yerlerden isteyerek ya da istemeyerek gitseler

de bir zamanlar yaşamlarının olduğu yer hafızalarında kalmaya devam eder. Hafızalarında oraya dair imgeler, deneyimleri ve kökleri vardır. Doğan (2018) yerli ve yabancı ayrımını yaratan unsurun kültür olduğunu öne sürer. Yerlilerin kendilerini yaşadıkları toprakların asıl sahipleri olarak görüp, var olan kaynaklardan kendi paylarını azaltacağı endişesiyle yabancılara karşı sürekli bir savunma hali içerisinde olduklarını ifade eder. Doğan (2018) insanların ve grupların göçle birlikte daha önce hiç olmadığı kadar kendi milliyetlerinin, etnik kökenlerinin, değerlerinin, alışkanlıklarının farkında olduğunu vurgular. (Doğan, 2018: 13-15) Bu durum aslında sıradan bir yurtdışı seyahatinde bile deneyimlediğimiz bir haldir. Yabancı olunan bir mekânda kişi kendisine ve özüne dair daha fazla unsuru hatırlar. Bu farkındalık halinin sebebi var olunan halin tam karşısında duran yabancıdır. Karşımızda duran yabancıya göre kendimizi tanımlıyor oluşumuzla ilişkilidir. Böylesi karşılaşmalar sonrasında kişilerin yetişmiş oldukları kültürün daha üstün olduğu düşüncesine kapılıp etnosentrik tutumlarda bulunması, bir arada yaşamayı güçleştiren bir faktör olarak karşımıza çıkar.

Küreselleşmeyle birlikte ulus ötesi üretim ağlarının genişlemesi, uluslararası sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerin gelişmesiyle birlikte ulus devlet içerisinde tek dil, tek kimlik, tek kültürden çok kültürlülüğe uzanan bir süreç söz konusudur. (Berry, 2009)

Kültürel farklılık her ülkenin kendi içinde zaten olmakla birlikte göç alan ülkelerde daha fazla olduğu söylenebilir. Ulus ötesi göçle gelenlerin kimlik iddiaları ve kültürel farklılıkları aslında ortak taleplerinin zeminini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Doytcheva(2016: 11-12)’a göre çokkültürlülük *“kamusal alanda farklı kültürlerin adil bir biçimde teşvik edilmesi projesi olarak tasarlanmıştır ve savunucularına göre dünyadaki kimlik hareketlerinin, aynı siyasi örgütlenme içinde farklı kültürel ufuklara sahip nüfus topluluklarının barışçı bir şekilde bir arada var olabilmelerini sağlayacak bir ildir.”* Doytcheva Çokkültürlülük adlı kitabında bu yaklaşımla bakıldığında çokkültürlülüğün devlet politikaları, vatandaşlık, okul, iş ve medya alanlarını ilgilendirdiğini ifade eder. Doytcheva çokkültürlülüğü farklı etnik kökenlerden, dini inançlardan, kültürlerden, milliyetlerden olan bireylerin oluşturduğu çağdaş toplumların bir niteliği, kültürel farklılıkların toplumsal örgütlenmesi ve farklı aidiyetlerin siyasi normlar tarafından da tanınmasını sağlayan

siyasi bir yapı olmak üzere üç tahlil düzeyinde açıklar. Siyasi bir program olarak yaklaşıldığında devlet ve aygıtlarının aktif rol almasını ve birçok noktada ciddi değişiklikleri gerektirmektedir. Bütün kültürlerin eşit olduğunun kabulünü teşvik etmesi de kuşkusuz devlet ve aygıtlarının müdahalesini gerektirir. Devletin farklılıkların teşviki, gelişimi ve aktarımına desteği gerektirmektedir. Çokkültürlülüğün sadece belirli bir kökene sahip grupların değil bireylerin kültürel olarak tanınması olduğunu vurgular. Bu hususta çokkültürlülüğü modern bireysellelikle ilişkilendirir. Öte yandan çokkültürlülüğün insan hakları ile sosyal ve siyasi bütünlüğün ihlali noktasında sınırlar koyduğunun altını önemle çizmektedir. (Doytcheva, 2016: 16-85)

Göçmenlerin dâhil oldukları toplumlarda evlilik yapımları sonucu oluşabilecek kültür çatışmalarından söz eden Kılıçaslan (2016: 288) doğan çocukların farklı kültürdeki ebeveyniyle sağlıklı iletişim kurabilmesi için farklı kültürlerle bir arada yaşamaya yönelik uygulamalara ihtiyaç olduğunu ve bu bağlamda “Çokkültürlü sosyal hizmet” verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Böylesi uygulamaların göçmenlerle yerel halk arasındaki çatışmaları da azaltacağı düşünülmektedir.

Çokkültürlülüğü siyasi bir model olarak aldığımızda sığınmacı çocukların eğitimi özelinde anadilin öğretilmesi, çiftdilli eğitim, müfredatın kültürel unsurları içeriyor olması gibi hususlar akla gelmektedir. Elbette ki bu gibi uygulamalar bir çeşitlilik niteliği taşımasından öte, kamu tarafından tanınma niteliğini taşır. Genellikle müfredatlar ulusal kimlik ve ulusal kültüre dair birçok unsur barındırır. Birlik ifadelerine sıklıkla yer verilir. Fakat çokkültürlü yaklaşımda siyasi olarak birlik söz konusu olsa da kültürel olarak çoğulculuk söz konusudur. Farklı dinleri, kültürleri, etnik kökenlere dair tarihleri müfredata almanın yanında tüm bunlar arasında bir diyalog geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylesine bir müfredatın öğrencilerin farklılıkların kabulünü arttıracak, onları zenginleştirileceği ifade edilmektedir. (Parekh, 2002: 286-293)

Bir topluluğun kendini tanımlarken başvurduğu “biz” aslında tam karşısına “diğerini” koyar. Eğitim ortak bir gelecek tasavvuru için devletin en önemli aygıtlarındandır. Eğitim aracılığıyla “biz”in kim olduğu, ulus devlet sınırları içerisinde vatandaşların nasıl tanımlandığı, milli değerler, din, dil gibi birçok

unsurun aktarımı söz konusudur. Ortak zeminde inşa edilen bu unsurlar ortak gelecek anlayışının referanslarındandır. (Waters&Le Blanc, 2005: 129-147)

Tam da bu noktada ortak zeminde inşa edilen unsurların dışında kalan ve bu sebeple ortak gelecek tasavvurunda yer almayan yabancıların eğitimi hususu devletler açısından daima bir soru işareti olmuştur.

Türkiye son yıllarda artan bir oranla Suriyeli sığınmacılara ve başka ülkelerden de sayıları azımsanmayacak kadar sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır. İnsanların gelmeye ve Türkiye’de kalmaya devam ettiği dikkate alındığında göçmen ve ev sahibi ilişkisinin de gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Günlük hayatın birçok alanında karşı karşıya gelen göçmen ve yerel halkın bu karşılaşmasının her iki taraf için de olumlu olması ve bir arada yaşam ahlakı geliştirilebilmesi için birçok alanda kapsayıcı politikalara ihtiyaç vardır. Ülkemizdeki çocuk ve genç sığınmacı nüfusu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sosyal uyumun gerçekleşmesi ve aktarımı için mühim bir alan olarak karşımıza çıkar. Türkiye’deki sığınmacıların eğitiminde kültürleşme ve çokkültürlülük politikalarının uyum sürecinde önemli bir rolü vardır. Bir gelecek hayali ve umudu olarak ele alınan eğitim süreçlerinde farklı kültürlere, farklı aidiyetlere ve farklı kimliklere sahip öğrencilerin karşılaşmalarıyla birlikte kurdukları temasın doğru bir noktadan olmasının sürecin genel seyrini değiştireceği düşünülmektedir. Farklılıkların görünür olduğu, kapsayıcı ve hak temelli bir eğitim zemininin oluşmasının barış ve karşılıklı uyum içerisinde yaşamayı güçlendireceğine inanılmaktadır.

2. BÖLÜM

TÜRKİYE’DEKİ SIĞINMACILARIN TOPLUMSAL UYUMU VE ÇOCUK EĞİTİMİ

Türkiye’deki sığınmacıların toplumsal uyumunda öncelikli olarak yasal statülerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın da temel dayanaklarından olan hak temelli yaklaşımla baktığımızda kuşkusuz sığınmacıların yasal statüleri ve bu statünün getirdiği hakları uyum süreci ile ilişkilendirebiliriz. Eğitim, çalışma gibi uyuma katkı sağlayabilecek alanlara dair hakların yasal olarak garanti altına alınması mevcut hukuki statüyle mümkün olmaktadır. Yasal olarak tanınıyor, görünüyor olmanın sığınmacıların yaşadıkları topluma ait hissederek yeni yaşamlarına adapte olabilmeleri ve yaşadıkları toplumdaki insanların tavır ve tutumları noktasında etkileyici olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu bölümün birinci kısmında Türkiye’deki sığınmacıların yasal statüsünün toplumsal uyuma etkisi ele alınacaktır. İkinci kısımda ise sığınmacıların Türkiye’deki toplumsal kabulü ele alınarak mevcut durum değerlendirmesi yapılacaktır. Türkiye’deki sığınmacı çocukların eğitimi ise önceden de belirtildiği üzere toplumsal uyumun sağlanması açısından oldukça önemli bir alandır. Çünkü kalıcılık fikrinin günden güne arttığı ve kendisini teyit etmekte olduğu bugünlerde sayıları azımsanmayacak kadar çok olan sığınmacı eğitim hayatına Türkiye’de devam etmekte ve akranlarıyla bir araya gelerek sosyalleşmektedir. Kayıp bir neslin oluşmaması adına bir gelecek hayali olarak ele alınan sığınmacıların eğitimi konusu karşılıklı uyumun inşası için çok önemli bir role sahiptir.

2.1. Türkiyede’deki Sığınmacıların Yasal Statüsünün Toplumsal Uyuma Etkisi

Göç İdareî Genel Müdürlüğü’nün istatistikleri geçici koruma kapsamı altındaki Suriyelilerin sayısının 2019 yılı itibarıyla 3.603.088’e ulaştığını göstermektedir. (GİGM, 2019) Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin (BMMYK) Şubat 2019 verilerine göre ise Afganistan’dan 170.000, Irak’dan 142.000, İran’dan 39.000, Somali’den 5.7000 ve diğer tabiiyetlerden 11.700 mülteci ve sığınmacı bulunmaktadır. (BMMYK, 2019)

Türkiye coğrafi konumu sebebiyle göç yolları üzerinde olan transit ülke konumundadır. Hedef ülkeye gitmek için yola çıkan birçok kişi geçiş için Türkiye'yi kullanmaktadır. Türkiye'nin yakın çevresindeki ülkelerdeki iç savaşlar, siyasi gelişmeler ve bunlara bağlı olarak çatışmaların artması sebebiyle kendi topraklarında gördüğü zulümden dolayı kaçan birçok kişi için gerek coğrafi yakınlık gerekse açık kapı politikası sebebiyle Türkiye sığınmak için hedef ülke konumundadır. Türkiye yaklaşık 3,6 milyon Suriyeli mülteci (geçici koruma altındaki kişiler) ve sayıları 365.000'den fazla olan diğer uyruklardan kişilere ev sahipliği yaparak dünyada en fazla mülteci barındıran ülke olmuştur.

Elbette burada mülteci kavramından söz ederken kavram kargaşasına yol açmamak açısından, Türkiye'nin 1951'de imzalanan Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşmede (Cenevre Konvansiyonu) koyduğu coğrafi kısıtlama şartından söz etmek yerinde olacaktır. Türkiye bulunduğu konum sebebiyle bu durumla sıklıkla karşılaşma ihtimalini göz önünde bulundurarak sözleşmeyi çekinceyle imzalamıştır. Koyduğu çekince doğrultusunda coğrafi kısıtlamayla birlikte sadece Avrupa Konseyi üyesi olan ülkeler ve Bakanlar Kurulunca belirlenebilecek diğer ülkelerden iltica eden kişiler Türkiye'de mülteci statüsüne sahip olabilmektedir. Dolayısıyla farklı bir ülkeye iltica başvurusu yapmış olan kişiler üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar Türkiye'de şartlı mülteci statüsündedirler. (Adıgüzel Y. , 2016: 6)

YUKK Madde 62'e göre Şartlı Mülteci şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korunmasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir.”

YUKK'da yer alan bir başka statü ise ikincil korumadır. Şartlı mülteci statüsüne sahip olamayacak kişilerin can güvenliğini sağlamak amacıyla ikincil koruma şu şekilde düzenlenmiştir:

“Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde; a) Ölüm cezasına mahkûm

olacak veya ölüm cezası infaz edilecek, b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak, c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir.” (63. Madde)

Türkiye’ye iltica eden kişi sayısının artması sonucu sürecin daha iyi yönetilebilmesi amacıyla mülteci ve sığınmacılar için geniş kapsamlı bir yasal düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda 11 Nisan 2013 tarihinde resmi gazetede yayımlanan 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile birlikte İçişleri bakanlığına bağlı olarak Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ile birlikte Türkiye’de yasal çerçevenin uluslararası mevzuata uygun hale getirilerek göç ve iltica alanında kurumsal göç yönetimi hedeflenmiştir.

11 Nisan 2013’de yayımlanan 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) çerçevesinde 22 Ekim 2014’de çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği, koruma amacıyla Türkiye sınırlarına gelen ve Türkiye sınırlarını geçen yabancıları ‘Geçici Koruma Altındakiler’ olarak tanımlamaktadır. Yönetmeliğe göre geçici koruma şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası korunma talebi bireysel olarak değerlendirilmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma.” (Madde 3-f)

Yönetmelik geçici korumanın süresi hakkında bir şey söylememektedir. Geçici korumanın başlangıç tarihi, gerekli görülmesi halinde süresi, kimlerin geçici koruma kapsamına alınabileceği veya hangi bölgelerde uygulanacağı hususunda yetkinin Bakanlar Kurulu’na ait olduğu belirtilmiştir.(Madde 10) (Resmi Gazete, 2014)

Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında işlem görecektir. Geçici korumadan faydalanmak isteyen yabancıların adres kayıt sistemine kayıt yapma zorunluluğu getirilerek kayıt altına alma konusundaki sorunların da ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Yönetmelik geçici koruma altında olan yabancıların sağlık hizmetlerinden

faydalanma, eğitim, sosyal yardım ve hizmetler, iş gücü piyasasına erişim, tercümanlık gibi hizmetlerden faydalanabilmesi için ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Fakat çalışma hususunda Bakanlar Kurulunca belirlenecek sektörlerde, iş kollarında ve coğrafi alanlarda çalışma izni almak için Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına başvurabileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla çalışmak bir hak meselesinden çok hizmet ve izin esasına dayandırılmıştır. Yönetmelik çocuk ve kadınlar hakkında özel koruma önlemlerinden söz etmektedir ve çocuklarla ilgili tüm işlemlerde çocuğun yüksek yararının gözetileceği ibaresi yer almaktadır.

Yönetmelikte ‘Geri Gönderme Yasağı’ başlığı altında bir madde olmasına karşın geçici koruma uygulamasının sona ermesine dair hükümlerde Bakanlar Kurulu kararıyla geçici korumanın sonlandırılması sonucu söz konusu geçici koruma altındaki yabancıların ülkelerine geri dönmesine karar verilebileceği belirtilmiştir. (Madde 15) (Resmi Gazete, 2014) Öte yandan Anayasada yapılan değişikliklere uyum sağlanması amacıyla 2/7/2018 tarihli 703 sayılı KHK’nin 71 inci maddesi, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun çeşitli maddelerinde yer alan “Bakanlar Kurulu” ibaresinin “Cumhurbaşkanı” şeklinde, “Bakanlar Kurulunca” ibaresinin ise “Cumhurbaşkanınca” şeklinde değiştirildiğini göstermektedir. (KHK, 2018) Dolayısıyla aynı değişiklik Geçici Koruma Yönetmeliğinde yer alan Bakanlar Kurulunca ifadeleri için de geçerli olacaktır.

Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte geçici koruma kapsamı altına alınan kişiler hakkındaki yasal ve idari düzenlemeler daha belirgin hale gelmiştir. Fakat yönetmelikteki maddeler ayrıntılı olarak incelendiği takdirde maddelerin “hak” temelli olmasından ziyade devletin vereceği “hizmetler” olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu durum da aslında yönetmelik kapsamında sözü edilen hakların devletin inisiyatifinde olan ve arzu edildiği takdirde geri alınabilecek hizmetler olduğunu göstermektedir. (Erdoğan, 2018: 59)

Yönetmelikteki 16. Madde de üçüncü ülkelere mülteci başvurusunda bulunmaya sınırlama getirdiği için dikkat çekmektedir. Bu maddeye göre “Geçici korumanın uygulandığı süre içinde, bu yönetmelik kapsamındaki yabancıların bireysel uluslararası koruma başvuruları, geçici koruma tedbirlerinin etkin şekilde uygulanabilmesi amacıyla işleme konulmaz.” Bu ilkeyle birlikte aslında bir temel hak olan uluslararası koruma talebine sınırlama getirilmektedir. Kayıt altına

alınmadan geçici korumadan faydalanamama şartı olduğundan birçok Suriyelinin bu sebeple kayıt altına girmek istemediği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu madde hem temel bir hak olan uluslararası koruma talebinden yararlanmanın önüne geçmekte, hem geçici korumadan dahi faydalanmamalarına sebep olmakta hem de kayıt altına alınma konusunda bir diğer olumsuz etken olarak görülmektedir. (Erdoğan, 2018: 61-63)

Yabancıların emek piyasasında kendisine yer bulamaması da onu ikincil konuma düşüren bir diğer etkenlerdendir. Kişinin yaşamını idame edebilmek için kendi gelir kaynağına ulaşmasının yegane yolu olan çalışma hakkı bu bağlamda düşünüldüğünde başlıca haklardandır. Bununla beraber ekonomik açıdan ikincil konumda olma durumu yabancıların sosyal ve kültürel olarak da uyum sağlamasını güçleştirmektedir. Öyle ki yabancı iş yaşamıyla birlikte oluşabilecek her türlü sosyal ağın da dışında kalmaktadır.

Suriyeliler 15 Ocak 2016 tarihli 29594 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik” ile birlikte çalışma hakkı elde etmişlerdir. Bu yönetmeliğe göre geçici koruma altındaki yabancılar kayıtlı oldukları illerde çalışma izni alabilmektedir. Çalışma izni için başvuruda bulunulan iş yerindeki geçici koruma kapsamı altındaki yabancı sayısının Türkiye vatandaşlarının yüzde onunu geçmemesi şartı koşulmuştur. Bu yönetmelikle birlikte çalışma izni alan geçici koruma kapsamı altındaki kişiye asgari ücretin altında bir ücret ödenemeyeceği de garanti altına alınmıştır. (Resmi Gazete, 2016)

Ayrıca 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu “Uyum” başlığı altında Madde 96’da şu ifadelerle yer vermektedir.

“(1) Genel Müdürlük, ülkenin ekonomik ve mali imkânları ölçüsünde, yabancı ile başvuru sahibinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerin ülkemizde toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak ve ülkemizde, yeniden yerleştirildikleri ülkede veya geri döndüklerinde ülkelerinde sosyal hayatın tüm alanlarında üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile uluslararası kuruluşların öneri ve katkılarından da faydalanarak uyum faaliyetleri planlayabilir.

(2) Yabancılar, ülkenin siyasi yapısı, dili, hukuki sistemi, kültürü ve tarihi ile hak ve yükümlülüklerinin temel düzeyde anlatıldığı kurslara katılabilir.

(3) Kamusal ve özel mal ve hizmetlerden yararlanma, eğitime ve ekonomik faaliyetlere erişim, sosyal ve kültürel iletişim, temel sağlık hizmeti alma gibi

konularda kurslar, uzaktan eğitim ve benzeri sistemlerle tanıtım ve bilgilendirme etkinlikleri Genel Müdürlükçe kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarıyla da iş birliği yapılarak yaygınlaştırılır.”

YUKK’da yer alan bu madde ile birlikte uyum meselesinin ne denli önemli olduğu hukuki olarak ortaya koyulmaktadır. Birlikte barış içerisinde yaşayabilmenin koşulu olan uyumun gerçekleşebilmesi için toplumsal hayattaki birçok alanda farklı aktörlerin dâhil olduğu çeşitli çalışmaların yürütülmesi uyumun çok boyutlu olarak kendisini gerçekleştirebilmesinin yoludur.

2.2. Sığınmacıların Türkiye’deki Toplumsal Kabulü

Göç dinamik yapısıyla ekonomik, uluslararası, hukuki, coğrafi, sosyal boyutları olan bir olgudur. Toplumsal kabul ve uyum meselesi göçün sosyal boyutuna dahil olduğu düşünülse de aslında bu boyutların hepsi birbiriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla göçen kişi veya kitlelerin geldikleri toplumda yerel halkla birlikte uyum içerisinde yaşamaları için göç tüm boyutlarıyla ele alınmalı ve sosyal uyum için çalışmalar yapılmalıdır.

Türklerin başta geçici süreliğine Almanya’ya göçmesi sonrasında Max Frisch’in “*Biz işçi istedik, insanlar geldi.*” açıklaması aslında bugüne de ayna olan bir söylemdir. Her ne kadar geçici koruma altında olan sığınmacıların gerek siyasetler gerekse toplum tarafından bir gün evlerine dönecekleri umulsa da insanlar gelmişlerdir ve burada yaşamaya devam etmektedirler.

Göç eden insanların ne orada ne burada gibi hissetmemeleri için yaşadıkları topluma ait hissetmeleri gerekmektedir. Göçmenlerin kendilerini ait hissettikleri yerden ayrılmaları zaten kendilerini eksik hissetmelerine neden olurken bir de varılan yere ait hissetmeme durumu hissedilen eksiklik duygusunu pekiştirmektedir. (Adıgüzel Y. , 2016) Elbetteki bu sürecin sağlıklı bir şekilde inşa edilebilmesi için “ev sahibi” ülkeye büyük bir vazife düşmektedir.

Kendi kimliklerinin yaşadıkları toplumda erimemesi adına da etnik köken, din, dil gibi farklılıkların görünür olması önemli bir noktadır. Mevcut farklılıkların olumlu yansıtılması yerel toplumun farklılıklarla bir arada yaşayabilmesinin ön koşullarındandır.

Toplumsal uyum ve sosyalleşme süreci birbirinden bağımsız değildir. Sağlıklı bir sosyalleşme sürecinin gerçekleşmesinin toplumsal uyuma katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Türkiye’de yaşayan Suriyeli, Doğu Türkistanlı, Afgan, Çeçen göçmenleri düşündüğümüzde ortak din ve benzer kültürel öğelere sahip olursa da gündelik yaşamdaki alışkanlıkların dahi farklılaşması kimi zaman bir çatışma ortamı yaratabilmektedir. Misal Orta Doğu coğrafyasının sıcak bir coğrafya olması sebebiyle daha çok geceleri çalıştıkları ve gündüzleri istirahat ettikleri bilinmektedir. Aynı alışkanlığın Türkiye’de devam etmesi durumu Türkiyeli komşuları rahatsız etmekte ve bir çatışmaya sebep olmaktadır. (Doğan, 2018: 133- 140)

Haccettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi(HUGO) ekibi, 2014 yılında göç bölgesindeki üç ilde, (Kilis, Gaziantep, Hatay) ve göç bölgesi dışında olan 3 ilde (Mersin, İstanbul ve İzmir) Türkiye’deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum başlıklı bir alan araştırması yapmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formu üzerinden yapılan görüşmeler gerek kamp alanlarının dışında yaşayan Suriyeliler gerekse yerel halkla gerçekleştirilmiş olup bu görüşmeler neticesinde “toplumsal kabul” ve “uyum” üzerine genel algının ne şekilde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler dışında medyanın bu konuya nasıl baktığını görmek adına 2011-2014 yılları arasında yerel ve genel gazetelerin Suriyeliler konusunda yaptıkları haberler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca Türkiye’de Suriyeliler konusunda çalışan sivil toplum kuruluşların ve örgütlerin çalışmaları da incelenerek çalışmanın çok boyutlu olması için çaba sarfedilmiştir. (Erdoğan, 2018: 61-63)

Bu çalışmanın verilerine göre görüşülen Suriyeliler Türk devletine ve Türk halkına karşı minnet duygularını sıklıkla dile getirerek şuana kadar herhangi bir dışlamaya maruz kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat çalışma hayatında kendilerine sadece ucuz iş gücü ve emek sömürü olarak yer bulmaktan şikayetçi olmakta ve kaçak çalışmak yerine çalışma hakkı talep etmektedirler. Çalışma hakkıyla birlikte hem kendilerini idame ettirebilecekleri onurlu bir yaşama sahip olacakları hem de Türkiye’ye katkı sağlayabilecekleri düşüncesi hakimdir. Suriyeliler çocuklarını “kayıp kuşak” olarak görmekte onların geleceği için endişeli olduklarını belirtmektedir. Suriyeliler eğitim hususunda Türk devletinin ve STK’ların daha çok çaba göstermesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu husus aslında eğitim konusunda ciddi ve uzun vadeli çalışmaların yapılmasının mecburiyetini ortaya koymaktadır. Gelen insanların büyük bir çoğunluğunun geri dönmeyeceği bir

gerçektir ve bu gerçeğin kabulüyle birlikte yaşam için politikaların üretilmesi gerekmektedir. Görüşülen Suriyelilerin kendilerini en çok rahatsız eden durumun “misafir” olarak anılmak olduğu çarpıcıdır. Koyulan coğrafi çekincenin kaldırılması ve mülteci statüsü edinmeleri başlıca taleplerindendir. Suriyelilerin büyük bir çoğunluğu kamp dışındaki alanlarda yaşamaktadır. Türkiye'deki kampların standartları dünya standartlarında olmasına rağmen Suriyelilerin çoğu kamplarda kalmayı tercih etmemektedir. Bunun başlıca sebepleri, dışarıda kaçak da olsa çalışarak kendilerini idame ettirebilmeleri ve kamp yaşamının disiplin ve kurallarından azade daha özgür bir yaşam sürebilme imkanındır. Görüşme yapılan Suriyelilerin çoğunluğu vatandaşlık hakkı tanınması halinde birçoğunun T.C vatandaşlığına geçiş yapmak istediklerini yahut çifte vatandaş olmak arzusunda olduklarını ifade ederek aslında “kalıcılığa” olan yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Dil konusunda ise Türkçe öğrenmeye çaba sarfetmeleri özellikle çocuklarını bu yönde teşvik etmeleri dikkat çekicidir. Türkiye’deki hayata daha hızlı ayak uydurabilmek için bu konuya önem vermeleri de burada geçici oldukları düşüncesine inançlarının az olmasıyla ilişkilendirilebilir. Çalışma sınır bölgesi ve diğer bölgeler arasında uyum konusu hakkındaki farklılıklara dikkat çekmektedir. Sınır bölgesinde Türkçe dışında Arapça ve Kürtçe bilen insanların yaşıyor olmasının da uyumu kolaylaştıran etkenlerden olduğu düşünülmektedir. Kentlerde yaygınlaşan dilencilik pek çok Suriyeli tarafından hoş karşılanmamakta, dilencilik yapan Suriyelilerin Suriye’de de dilencilik yaptıkları ifade edilmiştir. Bu durum da aslında Suriyelilerin Türkiye’de oluşabilecek olumsuz Suriyeli algısından endişe ettiklerini göstermektedir. Suriyeliler yaşananların Türkiye siyasetinin güncel bir tartışma konusu olmasından huzursuz olduklarını, hükümete muhalif olan tarafların mevcut iktidarla olan sorunlarından dolayı kendilerini arka plana attıklarını belirtmişlerdir. Farklı siyasi görüşlere sahip Türkiye vatandaşlarının değişen ifadeleri ve yine farklı ideolojileri olan medya organlarının değişkenlik gösteren haberleri ve yaklaşımları da bu durumu destekler niteliktedir. Kendi içlerinde de ötekileri olan Suriyeli sığınmacılar kendi etnik kökenlerine yakın buldukları bölgelerde yerleşim göstermektedirler. Arap olanların Arap nüfusunun daha fazla olduğu yerleri tercih etmesi, Kürt olanların Kürt nüfusunun fazla olduğu bölgeleri tercih etmesi bu noktada dikkat çekicidir. Kişilerin kendi kimliklerine yakın gördükleri ve bu

bağlamda bağ kurabildikleri kişilere yakın konumlanması etnik kimlik aidiyet ve kabul görmek ilişkisi açısından çarpıcı bir reflektir. Türkiye vatandaşı olan insanlarla yapılan görüşmeler neticesinde büyük bir çoğunluğu Suriyelilerin savaş bittikten sonra ülkelerine geri dönmeleri gerektiği ve kamplara yerleştirilmeleri gerektiği konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu durum göstermektedir ki Türkiye vatandaşları Suriyelilere geçici gözüyle bakmak istemektedir. Fakat öte yandan Türkiye vatandaşlarının büyük bir çoğunluğu Suriyelilerin geri dönmeyeceğini düşünmektedirler. Başlarda olumlu bir vurguyla kullanılan misafirlik kavramı yerini zamanla olumsuz bir vurguya bırakmıştır. Güvenlik kaygısı, ekonomik riskler gibi bir çok faktörün etkisiyle tahammül giderek azalmaktadır. Suriyelilere vatandaşlık verilmesi fikrine araştırmaya katılan Türkiye vatandaşlarının çoğunluğu sıcak bakmamaktadır. Sürecin başında kabul düzeyi çok yüksekken süreç ilerledikçe ve farklı unsurlar devreye girdikçe bu tutum zaman zaman yerini yabancı düşmanlığına, ötekileştirici söylemlere ve hatta protestolara bırakmıştır. Hükümete yakın pozisyonlarıyla bilinen gazetelerde Suriyeliler “yardıma muhtaç” ve “korunması gereken kimseler” olarak yansıtılırken, Esad rejimine destek veren gazeteler Suriyelileri “terorist”, “isyancı” ve “suça eğilimli” kimseler olarak lanse etmektedir. Suriyelilerin devlete özellikle ekonomik anlamda ciddi bir yük olduğu düşüncesi de gündeme gelmektedir. Öte yandan meseleye insan hakları bağlamında yaklaşan medya organları da vardır. (Erdoğan, 2018)

Bu çalışmaya göre Türkiye vatandaşları bu süreç içerisinde çok üst seviyede toplumsal kabul göstermişlerdir. Bu kabulün sebebi din, etnik köken, mezhep, kültürel yakınlık gibi sebeplerden öte insan hakları çerçevesinde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak süreç ilerledikçe tahammül sınırlarına ulaşıldığı ve toplumsal kabulün sürekliliği için kamu politikalarına ihtiyacın elzem olduğu ifade edilmektedir. Elbette 2014 yılında yapılan bu araştırmadan bu yana geçen süre zarfı içerisinde toplumsal kabul ve uyuma yönelik durumda değişiklikler olması muhtemeldir. Dinamik ve çok boyutlu olan bu sürecin analizinde örnek bir kaynak teşkil etmekle birlikte benzer nitelikte araştırmaların yapılması ve desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü Türkiyedeki toplumun sığınmacılar hakkındaki genel algısını bilmek, buna dair güncel çalışmaları desteklemek bu hususla ilgili stratejilerin belirlenmesinde önem teşkil edeceği düşünülmektedir.

Toplumsal kabulle ilgili literatürde olan bir diğer çalışma da Sönmez ve Adıgüzel (2017) tarafından Gaziantep’de yürütülmüştür. Sığınmacılarla ilgili genel olarak olumsuz bir algı olduğunu ortaya koyan çalışmada bunun sebepleri ekonomik ve kültürel olarak belirtilmiştir. Bir diğer çalışma Aktaş ve Gülçür (2017) tarafından Mersin ilinin Mezitli ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Suriyelilere yönelik toplumsal kabule yönelik yapılan çalışmada yerel halkın kültürel farklılıkları sıklıkla vurguladığı ve bu durumun uyumu güçleştiren bir unsur olduğu ifade edilmektedir.

Suriyeli sığınmacılar hakkındaki algıyı tespit etmek üzere lisans öğrencileriyle yapılan bir odak grup görüşmesindeki şu ifade ulus devletin kutsallığına vurgu yapması açısından dikkat çekicidir.

“Kadınlar ve çocuklar hariç, genç ve yetişkin Suriyeliler kendi ülkeleri için savaşmalıdır. En azından kâğıt toplamaktan iyi ve değerli bir şeydir.” (Doğan, 2018: 151)

Bu ifade vatan sınırlarını her şeyden yüce bir konuma koymaktadır. Bahsi geçen insanları suçlayıcı bir düşünce söz konusudur ve böylesi bir algının dışlayıcı tutuma dönüşmesi muhtemeldir.

Çocuk Hakları Koruma Platformu’nun yaptığı “Toplum Gözüyle Mülteci Çocuk Araştırması” Türkiye vatandaşı velilerin %56’sının kendi çocuklarının Suriyeli çocuklarla arkadaş olmalarını istemediklerini göstermektedir. (Çocuk Haklarını Koruma Platformu, 2016) Bu durum aile önyargılarının çocukların tutumlarını etkileme riskini ortaya koymaktadır. Sığınmacı çocukların okullara devamlılığı için kendilerini ait hissetmeleri ve dışlanmamaları gerekmektedir. Aile tutumlarının çocukların sınıf içi davranışlarına etkisi göz önünde bulundurularak ailelere yönelik de çalışmalar yürütülmesi planlanması gereken stratejiler arasında olmalıdır.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 11 Nisan 2019 tarihi itibarıyla açıkladığı verilere göre geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı 3.621.330’ e ulaşmıştır. Kamplarda geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyelilerin sayısı ise 139 bin 150 kişi olarak açıklanmıştır (GİGM, 2019) Geçici koruma kapsamı altındaki Suriyelilerin illere göre dağılımına bakıldığında ise 553.387 sayı ile İstanbul en çok Suriyeli barındıran şehir olmuştur. Bu sayıya diğer

lkelerden sığınmacılar eklendiğinde sayının ciddi boyutlara ulaştığı aşıkardır. Şehir hayatında yabancıyla karşılaşmak artık yerli halkın gündelik pratiklerinden biri haline gelmiştir.

Her geçen gün sayıları artan Suriyelilerin Türkiye'deki toplumla karşılıklı uyum içerisinde ortak yaşam kültürü çerçevesinde oluşturulması artık ertelenmemesi gereken bir konu haline gelmiştir. Sadece Suriyeli değil farklı ülkelerden bir çok sığınmacı, geçici koruma altında olan insanlar ve Türkiye vatandaşları hayatın birçok alanında karşılaşmaktadır. İnsanların sosyalleşme süreçlerinin olumlu seyir etmesi hem sığınmacıların hakları hem de var olan toplumun refahı için son derece önemlidir. Bu noktada medya, eğitim, iş yaşamı gibi bir çok alanda hak temelli anlayışla iş birliği yapılması sürecin daha sağlıklı yönetilebilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bir yandan zulümden kaçan insanların güvenliğini sağlayarak Türkiye'deki yeni yaşamlarına ayak uydurabilmelerini sağlamak bir yandan yerel halkın kaygılarını gidererek, taleplerine kulak vermek gerekmektedir.

GGİM 2018 itibariyle son 8 yılda Türkiye'de doğan Suriyeli bebek sayısını 405.521 olarak açıklamaktadır. (Mlteçiler Derneği, 2019) Bu bağlamda da artık geçerliliğini yitiren bir sınırlayıcı ve had bildirici bir ifade olan misafir kavramının kullanımından vazgeçmek gerektiğini söylemek yerinde olacaktır. Zira yaşamlarına Türkiye'de başlayan bebek sayısı azımsanmayacak seviyededir ve bu gerçeklik kalıcılık fikrini pekiştirmektedir. Geçici koruma kapsamı altındaki kişilerin ülkelerine dönmeleri bir ihtimal dahilinde olsa da her ihtimal hesaplanmalı ve ortaya çıkabilecek krizlerin önüne geçebilmek adına Türkiye vatandaşlarının bu duruma hazırlanmasını sağlayacak çalışmalar yürütülmelidir.

2.3. Türkiye'deki Sığınmacı Çocukların Eğitimi

Eğitim evrensel bir çocuk hakkıdır. Bu sebeple devletlerin sadece vatandaşlarına sunduğu bir kamu hizmeti olmasının ötesinde bir hak olarak ele alınmalıdır. Türkiye'de sayıları her geçen gün artan sığınmacı çocukların eğitimleri ise kayıp bir kuşak oluşmaması için üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çocukların geldikleri ülkeye uyum sağlayabilmeleri, ayrımcılığa maruz kalmamaları, çocuk işçiliği, erken evlilik gibi risklerden uzak kalmaları ve

geleceklerinin inşası için eğitim almaları gerekmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı ve uzun vadeli politikaların oluşturulması iktiza etmektedir.

Savaş, kıtlık gibi insani krizler neticesinde olan göç dalgalarıyla birlikte eğitime erişim kesintiye uğramaktadır. Dünya çapında çocukların %92'si ilkokula gidebilirken bu yüzde mülteci çocuklar söz konusu olduğunda %61'e düşmektedir. (UNHCR, 2018a)

Çocukların eğitim sistemine dâhil olmaları çocuk işçiliği, çocuk yoksulluğu, erken yaşta evlilik gibi risklerin önüne geçmede olumlu bir rol üstlenecektir. Eğitim kurumları çocuklar için çalışan çeşitli sivil toplum kuruluşları, dernekler, kamu kuruluşları gibi farklı kurumların kendi uzmanlık alanlarından sunacakları katkılar için ortak bir zemin olma niteliğindedir. Eğitimin sağlandığı yapılar sosyal uyum için ortak bir zemin niteliğindedir. Sığınmacı çocuklar içinse eğitim göç zamanı kesintiye uğrayan bir süreçtir. Gerek eğitim hayatının sekteye uğraması, gerek maruz kaldığı travmalar gerekse dil konusundaki yetersizlik çocuğun yaşadığı sosyal çevreye uyumunu güçleştirmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) yaptığı açıklamalara göre Ocak 2019 itibariyle Türkiye'deki 400.000 sığınmacı çocuk okula gitmemektedir ve bu sayı uzun vadede yaşanabilecek en önemli sorunlardan bir tanesinin habercisidir. (UNICEF, t.y.) Sığınmacı çocukların eğitim sistemine dahil edilmeleri elbetteki ortak geleceğin inşasında başlıca adımlardan olmalıdır. Toplumsal kabul ve uyum için birçok kurum ve kuruluşun koordineli olarak çalışması gerekmekte, özellikle eğitim kurumlarına bu hususla ilgili çok önemli bir rol düşmektedir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 20 Kasım 1989'da kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 3. Maddesinin 1. Fıkrasında *“Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.”* ifadesi yer almaktadır. (BM, 1989) Bu sözleşme çocuğun bir özne olarak var olabilmesini destekler nitelikte bir içeriğe sahiptir. Çocuk muhtaçlık ilişkisi üzerinden ve bir nesne olarak değil, kendi varlığıyla ve bir özne katılımıyla algılanmalıdır.

Ayrıca Türkiye Çocukların Silahlı Çatışmalara Dâhil Olmaları Konusundaki İhtiyari Protokolü ve Çocukların Satın Alınmaları, Çocuk Fuhuşu ve Pornografisi Konusundaki İhtiyari Protokolü 8 Eylül 2000’de imzalamıştır. Çocuk özelinde tasarlanan bu sözleşmelerin dışında Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile sığınmacı çocukların eğitim hakları koruma altına alınmıştır. Uluslararası yükümlülükleri olan bu sözleşmelere taraf devletlerden biri olan Türkiye, sözleşmelerde yer alan maddeleri iç hukuk metnine dönüştürmüştür. Çocuğun yüksek yararının gözetildiği bu hukuki çerçeveler sığınmacı çocuğun da haklarını koruma altına almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB)’ 2018 Aralık’da hazırladığı bültene göre toplam 655.075 geçici koruma kapsamı altındaki öğrenci eğitim sistemine erişebilme imkanı bulmuştur. MEB’in verilerine göre okullaşma oranı ilkokul döneminde daha fazlayken, lise dönemine doğru bir düşüş olduğu anlaşılmaktadır. (MEB , 2018a)

Suriyeli çocuklara eğitim hizmeti kamplarda, kamp dışında ve Suriyelilerin açtıkları özel okullarda verilmektedir. Kamp dışında verilen eğitim hizmeti resmi okullar ve geçici eğitim merkezlerinde yürütülmektedir. Sığınmacıların eğitiminde denklik sorunu, dil sorunu, bina ve araç gereç sorunu, öğretmen ve öğretici sorunları, pedagojik sorunlar, sosyalleşme ve adaptasyon sorunları gibi çeşitli sorunlar söz konusudur. Yeterli alt yapının olmaması, devletin böylesi sorunlar karşısında hazırlıksız yakalanmasına sebep olmuştur. (Doğan, 2018: 143)

Suriyeli sığınmacıların eğitimi hususunda ilk olarak 26 Nisan 2013 tarihli Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler başlıklı Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi (MEB) yayınlanmıştır. Daha sonrasında 26 Eylül 2013 tarihli Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri ve 23 Eylül 2014 tarihli Yabancılar Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri başlıklı genelgeler yayınlanmış olup yasal çerçeveyi çizen düzenleme 13 Ekim 2014 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile 22 Ekim 2014 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanmıştır. Yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte geçici koruma kapsamı altında olan yabancıların eğitim hizmetlerine ulaşımı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. (MEB, 2017)

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında, Stratejik Amaç 1 *“Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak.”* olarak tanımlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda Stratejik Hedef 1.1 *“Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak.”* olarak belirtilmiştir. Sözü edilen Stratejik Hedef kapsamında Strateji 7 *“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da bulundukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.”* olarak tanımlanmıştır. Strateji 8 ise *“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır.”* olarak belirtilmiştir. (MEB, 2015)

MEB’in tanımına göre: *“Geçici Eğitim Merkezleri, kamplarda ve kamp dışındaki Suriyeli öğrencilere yönelik, kurum ve kuruluşların desteğinde, Valilik izni ve denetimi altında, gönüllü Suriyeli eğiticiler tarafından revize edilmiş ve gözden geçirilmiş Arapça müfredata göre öğretim yapılan kurumlardır.”* (MEB, 2018b: 7) 2015 yılında Suriye’den Türkiye’ye gelen okul çağındaki çocuklara eğitim hizmeti veren Geçici Eğitim Merkezleri 2017 yılı itibariyle kapatılmaya başlanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle de GEM’lerde öğrenim gören öğrencilerin kademeli bir şekilde devlet okullarına yönlendirilmesi planlanmaktadır. Bunun sebebinin GEM’lerin artık işlevini tamamlamak üzere olduğu, sığınmacı öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilerek toplumsal uyumun sağlanması gerekliliği olduğu düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu ortaklığıyla Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) anlaşması kapsamında imzalanan sözleşmeyle birlikte 03.10.2016 tarihi itibariyle başlatılan ve 2 yıl sürmesi planlanan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES) kapsamında öncelikle geçici koruma altında olan Suriyeli öğrenciler ve diğer yabancı uyruklu öğrenciler için telafi eğitimler Türkçe, Arapça dil eğitimleri, destekleme eğitimleri, taşıma hizmeti, farkındalık

faaliyetleri, eğitim materyali satın alınması, kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı, türkçe dil sınav sistemi, rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri, okul ve GEM'lere güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması, eğitim ekipmanlarının sağlanması, öğretmen eğitimleri, idari ve diğer personel eğitimleri, izleme ve değerlendirme faaliyetleri planlanmıştır. (PICTES, t.y.) Eğitime erişimin ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik yapılan bu faaliyetlerle birlikte karşılıklı uyumun desteklemesi düşünülmektedir. Fakat sağlanan eğitim materyallerinin (çanta, boya vb) üzerinde projenin adının çok açık ve görünür bir şekilde yazıyor olmasının damgalayıcı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim hususunda yürütülen farklı çalışmalar da vardır. Milli Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Türk Kızılay ve UNICEF ortaklığında, Avrupa Birliği'nin (AB) finansal katkısıyla okul dışında kalmış ya da okulda olup da eğitim desteğine ihtiyacı olan geçici koruma altındaki çocuklar için Yaygın Eğitim Programı (YEP) hazırlanmıştır. Kaybedilen eğitim dönemlerinin bir telafisi olarak hedeflenen bu program kapsamında Temel Okuma-Yazma ve Sayısal Beceriler (OYS), Türkçe Dil Kursları (TDK) ve Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) vardır. Halk Eğitim Merkezleri (HEM) Gençlik Merkezleri (GM) Çocuk ve Gençlik Merkezleri (ÇGM) bu eğitim programının uygulandığı mekânlardır. Çocuklar Hızlandırılmış Eğitim Programına (HEP) düzenli katılım gösterdiği takdirde Şartlı Eğitim Yardımını (ŞEY) almaya hak kazanmaktadırlar. Çocukların sözü edilen programları tamamladıktan sonra yaşlarına uygun örgün ve yaygın eğitime yönlendirilmesi hedeflenmiştir. (UNICEF, 2018)

Sığınmacılara yönelik oluşturulan politikaların evrensel değerleri dikkate alması ve yerel değerlerden beslenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Alt yapının ve kaynakların yeterli olmaması sebebiyle sığınmacı çocukların eğitimi hususunda aynı ilçedeki eğitim kurumlarında dahi farklılıklar olduğu görülmektedir. Yasal statülerdeki farklılıkların bu uyumsuzlukları beslediği düşünülmektedir. Çünkü kayıt dışı olan sığınmacı çocukların bir kısmı bazı okulların insiyatifiyle “misafir öğrenci” olarak derslere devam etmektedirler. Sığınmacı öğrencilerin okullarda sınıflara yerleştirilmeleri ise öğrencinin yaşı, Türkçe okur yazarlığı gibi farklı değişkenlere bağlı olmaktadır. Genellikle öğrencilerin yaşlarına göre sınıflara yerleştirildikleri, bu durumun da göç nedeniyle eğitim öğretim yılı kaybı yaşayan

çocuklar için birçok soruna sebep olabileceği düşünülmektedir. Eğitim sistemine dahil edilecek çocukların yabancılaştırılması, akran zorbalığı ve ayrımcılığın önüne geçilebilmesi için müfredatta ve diğer uygulamalarda kapsayıcı çalışmalar yapılmasının toplumsal uyum açısından elzem olduğu düşünülmektedir. (Özer, Komşuoğlu, & Ateşok, 2016)

Arnot ve Pinson (2007) sığınmacı çocukların eğitimi ile ilgili uygulamaların disiplinlerarası bir çalışmayla yapılması, meselenin sadece eğitim politikalarının ve eğitimcilerin bir problemi olarak görülmemesi, siyasi, sosyolojik boyutlarının muhakkak ele alınmasını önemle vurgularlar. (Arnat ve Pinson'dan aktaran Özer, Komşuoğlu, & Ateşok, 2016)

Alan hakkında yapılan araştırmalar sığınmacı çocukların eğitimindeki en büyük sorunlardan birinin dil engeli olduğunu göstermektedir. Anadilinde eğitim alamayan sığınmacı çocuk için bu pek çok açıdan dışlayıcı bir nitelik olmaktadır.

İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma derneği tarafından yürütülen çalışmanın sonucu olarak “Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu” ortaokul dönemindeki Suriyeli çocukların okul içerisindeki durumlarını, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçları doğrultusunda çözüm önerilerini tespit edebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Rapor 5 resmi okulda ve 5 Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) eğitim alan ortaokul öğrencilerinin öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda hazırlanmıştır. Yapılan çalışma neticesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerin dil bilmemelerini ve öğrenme zorluğu yaşadıklarını dezavantaj olarak değerlendirirken GEM’de görev yapan öğretmenler derslikler, yoksulluk, ve aile içi sorunlara yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. GEM’de görev yapan öğretmenlerin çoğunun Suriyeli olması, ortak dil ve kültürü paylaşımları öğrencilerin aileleriyle daha fazla iletişim halinde olmalarını açıklar niteliktedir. Bu çalışmaya göre öğretmenler kendilerini öğrenciler için birincil destek mekanizması olarak görmektedirler. Rapora göre görüşme yapılan öğretmenler genellikle öğrenciye, eğitim içeriğine ve ortamına dair iyileştirme önerileri getirmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %18,9’u “öğretmenlere yönelik çalışmalar” yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat öğrencilerin uyum içerisinde eğitim sistemine dahil olabilmeleri için birincil destek mekanizması olarak tanımlanan

öğretmenlerin desteklenmesinin uyum sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin büyük bir oranının MEB'in hazırlamış olduğu Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı ve Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum da yapılan araştırmaların hazırlanan içeriklerin görünürlüğünün artması ve erişilebilirliğinin kolaylaştırılarak yaygınlaştırılması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Araştırma cinsiyete özgü farklılıkları ortaya koyarak özellikle kız çocuklarının karşılaştıkları sorunları ve eğitim alanındaki ihtiyaçlarını tespit etmeyi hedeflemiştir. UNHCR'nin yayımladığı "Sıra Onda" başlıklı rapor mülteci çocukların eğitim hayatlarının devam edememelerinin en önemli sebebini maliyet olarak açıklamaktadır. Kız çocuklarının aile içerisindeki sorumlulukları da onların okula devamlılıklarını engelleyen faktörlerdendir. (UNHCR, 2018b) Öte yandan kız çocuklarının ekonomik olarak aileye bir yük olarak görülmesi onların erken yaşta evlendirilmesine yol açmaktadır. (UNHCR, 2018c) Bu sebeple de sığınmacı çocukların eğitime devam etmeleri hususu çocuk istismarının da önüne geçilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Konuların sadeleştirilmesi, eğitim materyallerinin içeriklerinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi dil yeterliliği ve kendini ifade etmede gelişim, kültürel adaptasyon, psikososyal destek öğretmenlerin önerileri arasındadır. Öğretmenlerin %8,2 "Suriyeli öğrenciler için ayrı sınıf açılmasını" önermiştir ve bu öğretmenlerin tamamına yakını resmi okullarda görev yapmaktadır. Bu öneriden yola çıkıldığında da öğretmenlerin sınıf ortamlarında yabancı öğrenciyi derse dahil etme, uyumu yakalama, iletişim kurma konusunda desteklenmesi gerektiği açığa çıkmaktadır. (Kılıç, G., & Özkor, D., 2019)

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan okul idarecileri ve öğretmenlerinin geçici koruma kapsamı altındaki yabancıların haklarını bilmesi, var olan haklar doğrultusunda devletin vermekle yükümlü olduğu hizmetlerden haberdar olmaları geçici koruma kapsamı altındaki öğrencileri ve velileri ilgili mercilere yönlendirmeleri husunda önem arz etmektedir. (ÇOÇA, 2015) İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları (ÇOÇA)'nın 2015 yılında yürütmüş olduğu alan çalışmasına göre okul idarecilerinin büyük bir çoğunluğu İlçe Milli Eğitim Komisyonundan tercüman görevlendirilmesi talebinde bulunabilecekleri bilgisine

sahip değildir. Bu durum yeterli tanıtım ve bilgilendirme olmaması sebebiyle halihazırda yapılan hizmetlere de erişimin kısıtlı olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmanın verilerine göre Suriyeli çocuklarla Türkiyeli çocuklar arasında iletişim kısıtlı olup, çocuklar arkadaşlık kurmakta güçlük çekmektedir. Araştırmada odak grup görüşmesi yapılan çocukların bazıları Türkiyeli çocukların kendileriyle oyun oynamadığı, sözlerine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrımcılığın açığa çıktığı bir diğer durum da veli tutumlarında gözlemlenmiştir. Türkiyeli velilerin bir kısmı çocuklarının sınıf içerisinde Suriyeli çocuklarla birlikte oturmalarını sıcak karşılamadığı için Suriyeli çocukların ya tek başlarına ya da Suriyeli başka bir çocukla birlikte oturdukları ifade edilmektedir. Kimi okullarda öğretmen ve öğrencilerin Arapça ve Türkçe biliyor olması sözel iletişimi kuvvetlendiren bir etkiye sahip olduğu için farklı uyruklardan olsalar da öğrencilerin birbirlerini kabul noktasında daha rahat oldukları belirtilmektedir. Sadece dil değil sosyo ekonomik ve etnik açıdan benzerlikleri olan çocukların maruz kaldıkları ayrımcı ve dışlayıcı tutumların da onları ortak bir zeminde buluşturduğu ve bu ortak zeminde farklılıklarla bir arada yaşama becerilerinin arttığı anlaşılmaktadır. (ÇOÇA, 2015) Çocukların benzer deneyimlere sahip olması onları kendiliğinden empati yapabilmeye ve ortak paydayla ortak yaşam inşasına götürmektedir.

Elbette ki öğrencilerin karşılaştıkları sorun ve ihtiyaçlarının tespiti ve buna dair çözüm önerilerinin getirilmesi gerekmektedir. Fakat öte yandan öğretmenlerin ve eğitim alanında görev alan diğer çalışanların da karşılaştıkları sorun ve ihtiyaçlarının tespiti, bu tespitler doğrultusunda desteklenmeleri de büyük önem arz etmektedir. Sınıf içerisinde öğrenciyle birebir diyalog halinde olan öğretmenin travma yaşayan öğrencilerle çalıştığı taktirde ikincil travmayla karşı karşıya kalma ihtimali düşünülmeli ve bu bağlamda psikososyal destek sağlanmalıdır. (ÇOÇA, 2015)

8 Ocak 2018 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile Geçici Koruma Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik 16 Mart 2018 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin 3. maddesinin 1. fıkrasına “psikososyal destek” tanımı eklenmiştir. Yönetmeliğe göre psikososyal destek:

“Zorlu yaşam koşullarında ortaya çıkabilecek psikolojik uyumsuzluk ve bozuklukların önlenmesi, birey, grup, aile ve toplum düzeyinde ilişkilerin yeniden kurulması ve geliştirilmesi, etkilenenlerin normal yaşama geri dönmesi sürecinde kendi kapasitelerini fark etmeleri, güçlenmelerinin sağlanması ve savunuculuk etkinliklerini, toplumun başa çıkma, toparlanma ve iyileşme becerilerinin artırılması ile yardım çalışanlarının desteklenmesini içeren multidisipliner hizmetler bütünü” olarak tanımlanmaktadır.

Geçici koruma yönetmeliğinin 30. Maddesinin de başlığı *“Sosyal yardımlar ve hizmetler”* iken *“Sosyal hizmetler ve yardımlar”* olarak değiştirilmiş olup Aile Sosyal Politikalar Bakanlığının kontrol ve sorumluluğunda olan psikososyal destek çalışmalarına dair de fıkralar eklenmiştir. (Resmi Gazete, 2018) Bahsi geçen değişiklikler geçici koruma kapsamındaki insanlar için psikososyal destek çalışmalarının ne denli elzem olduğunu ortaya koymaktadır.

Sığınmacı çocukların yaşam koşulları, ihtiyaçları birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim politikalarının inşasında bu farklılığın gözetilmesi daha kapsayıcı çözüm önerilerinin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Eğitim sisteminde yer alan tüm aktör ve yapıların kapsayıcı olması hem eğitimin kalitesini arttıracak hem de farklılıklarla bir arada yaşam kültürünün eğitim ortamlarında inşası beraberinde karşılıklı uyumu getirecektir.

2.4. Kapsayıcı Eğitim ve Toplumsal Uyum

Kapsayıcı eğitim farklı şartlardaki öğrencilerin içlerinde bulunduğu durumun farkında olmak, farklılıkları gözetmek ve bu bağlamda bütüncül bir yaklaşımla eğitim süreçlerini tasarlamaktır.

“Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar.” (UNESCO, 2005)

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek başlıklı raporunda eğitimin aidiyet hissini gelişmesi ve bir arada yaşamayı sağlamadaki rolünün üzerinde önemle durmaktadır. Bu raporda kapsayıcılığın yalnızca okullarla sınırlı kalmaması, toplumun birçok alanında olması gerektiği ifade edilmektedir. Birçok sığınmacı çocuk için okula devamlılık noktasında maliyetin bir engel olduğu düşünülmektedir. Eğitim Reformu Geliştirme

şartlı nakit transferinin çocuk işçiliğinin kısmi olarak önüne geçerek okullaşmayı arttırabileceğini fakat uzun vadede ailelerin toplam gelirlerinin iyileştirilmesi için farklı stratejiler geliştirilmesini önermektedir. Bunlara ek olarak ulaşım ve sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi, okul öncesi eğitimin ve özel eğitime erişimin yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Anadil temelli çokdilli eğitim ve Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi de ERG'nin diğer önerileri arasında yer almaktadır. Mevcut politikaların süreç içerisinde izlenilmesi ve çeşitli araştırmalarla değerlendirilmesi gerekmektedir. Alanda yürütülen iyi çalışmaların tespiti ve ölçeğinin büyütülerek devamlılığının sağlanması ancak bu izleme ve değerlendirmeye mümkün olabilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Suriyeli sığınmacıların eğitim sistemine dahil olabilmesi için birçok çalışma yapmıştır. Fakat sayıları günden güne artan Afganistan, Irak, Somali, Doğu Türkistan, İran ve Orta Doğu'nun farklı ülkelerinden Türkiye'ye sığınmış olan insanlar azımsanmayacak sayıdadır. Sözü edilen bu ülkelerden gelen çocukların eğitime erişimleri, karşılaştıkları sorunlar, sahip oldukları haklar konusunda kamuoyunun sınırlı bilgiye sahip olduğu belirtilmektedir. (ERG, 2018)

Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıları homojen bir grup olarak ele almak kapsayıcı politikalar oluşturulmasının önünde bir başka engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Arap, Kürt, Türkmen, Ermeni, Çingene ve Filistinliler gibi farklı etnik köken ve dini inanışa sahip olup da Suriye'den Türkiye'ye sığınanlar arasında Domlar en dezavantajlı gruptan biri olarak görülmektedir. Önyargıya ve ayrımcılığa maruz kalan Dom çocuklarının göçebe hayat tarzları sebebiyle de eğitime erişim olanakları düşük olarak belirtilmektedir. (Kalkınma Atölyesi, 2016) Öte yandan Türkiye'deki sığınmacıların sadece Suriyeli olmadığı, farklı ülkelere de sayıları azımsanmayacak kadar sığınmacıların da olduğu göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcılık meselesinin daha etraflıca tartışılması gerekmektedir. Aslında farklı ülkelere yabancı öğrenci sayının az ya da çok olması farketmeksizin, aynı ülke vatandaşları için de her kültür, her kimlik, her özel gereksinim, kısacası herkes için eşit ve kapsayıcı eğitimin barış ve uyum içerisinde yaşamın inşasında önemli bir noktada durduğu düşünülmektedir.

Türkiye'nin bu göç deneyimi, bizleri eğitim sisteminin kapsayıcılığı üzerinde düşünmeye sevk etmiştir. Farklı ülkelere, farklı kültür, inanç ve dillere sahip bu

çocukların ortak bir eğitim zemininde buluşmasıyla birlikte bir arada yaşamın nasıl sağlanabileceği üzerine düşünmenin göçün olumlu etkilerinden olduğu düşünülmektedir. Çünkü uluslararası yükümlülükler, çocuk hakları ve birçok bağlayıcı mevzuatın gereği bu karşılaşmalarla birlikte görünür hale gelmiştir. Sadece sığınmacı çocukların eğitimi için değil, Türkiye’de yaşayan her çocuk için eğitim sisteminin kapsayıcı bir formda olması, çocukların bir özne olarak eğitim süreçlerinde var olabilmelerini, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini ve her türlü ayrımcılığa karşı korunmalarını sağlayacaktır.

Barış içerisinde bir arada yaşayabilmek elbetteki sadece sığınmacıların topluma nasıl dahil olabileceği ile ilgili bir mesele değildir. Farklılıkları görünür kılmak ve farklılıkların değerli olduğunun bilinciyle ötekinin dönüştürücü gücüne izin vermek kolektif bir bakış açısını gerektirmektedir. Sadece devlet kurumları değil, sivil toplum kuruluşları, özel piyasa ve bireylerin bu dönüşüm için bütüncül bir bakış açısına sahip olması ve dayanışma göstermesi büyük önem arz etmektedir.

Eşit olarak farklı olma hakkı çokkültürlü bir politika için olmazsa olmazdır. Fakat farklı kültürlere sahip birey ve toplulukların farklı ihtiyaçları olabileceğinden eşit haklar aynı haklar anlamına gelmemektedir. (Çağlar & Abdülkadir, 2015: 67-68)

Yapılan politikaların sadece devlet ve sığınmacılar arasında olmaması, yerel toplumla ilişkili politikaların üretilmesi önemlidir. Aksi halde toplumsal kabul noktasında yaşanan sıkıntıların devamlılığını sürdürmesi kaçınılmazdır.

Avrupa Liberal Forumu (ELF) Friedrich Naumann Vakfı’nın desteğiyle 14-15 Ekim’de İstanbul’da “Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Eğitim Politikaları ve Uygulamaları” başlıklı düzenlenen çalıştayda yapılan tartışmalar ve geliştirilen öneriler doğrultusunda bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda da Afganistan, Irak, İran ve farklı ülkelere sığınmacılar olduğu ve bu grupların geçici koruma altında olmadığı vurgulanmaktadır. Farklı disiplinlerden, yaklaşımlardan uluslararası, ulusal ve yerel aktörlerin bir araya gelerek çalışması gerektiği, bilgi, deneyim paylaşımının önemi ve şeffaflığı üzerinde önemle durulmaktadır. Kapsayıcı, çokdilli, kültürlerarası diyalogu destekler nitelikte eğitimin bir arada barış içerisinde yaşamı sağlayacağı, çocuk katılımını

gerçekleştirecek politika ve uygulamalara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. (Tüzen, 2017)

Türkiye’de göç üzerine çalışan birçok dernek, vakıf ve sivil toplum kuruluşu mevcuttur. Farklı alanlarda destek sağlayan sivil inisiyatiflerin de meseleye hak temelli yaklaşması gerekmektedir. Bu hususla ilgili olarak Yurttaşlık Derneği’nin Türkiye’de Sivil Toplum ve Suriyeli Mülteciler raporundaki ifadeler dikkat çekicidir.

“Suriyeliler genellikle kendi geleceklerinin öznesi olarak tanınmıyor. Suriyeliler ‘ile’ çalışmaktan ziyade, Suriyeliler ‘için’ çalışmak eğilimi ağır basıyor ve hayırseverlik ve yardım etme ideolojisi onlara öznenen çok kurban konumunu kabul ettiriyor.” (Mackreath & Sağnıç, 2017: 60)

Sığınmacılar için çalışmak anlayışının yerini onların da katılımıyla birlikte çalışmak üzerine yoğunlaştırılması, bir hiyerarşi yaratmanın önüne geçeceği düşünülmektedir.

Sığınmacı çocuk ve gençlerin yalnızca bireysel akademik başarı ve refahı değil aynı zamanda katıldıkları toplumun ya da bir gün geri dönmeyi umdukları ülkelerin refahı için nitelikli eğitime erişimleri gerekmektedir. (Özer, Ateşok, & Komşuoğlu, 2016) Mülteci/sığınmacı toplumun rızası, fikir ve önerilerinin alınarak sığınmacılara yönelik eğitim politikaların yapılandırılmasının düzenlenecek politikaların uygulanabilirliği noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. (Oh& van der Stouwe 2008; Sinclair,2007’ dan aktaran Özer, Ateşok, & Komşuoğlu, 2016)

3. BÖLÜM

SIĞINMACI ÇOCUKLARIN UYUM SÜRECİNDE YARATICI DRAMANIN ETKİSİ

3.1. Oyun, Kültür ve Uyum

Huizinga'ya göre toplumsal bilimlerin yöntemi itibariyle bir tutarlılığa sahip olabilmesi için bir bütün ve tek bir bilim olarak ele alınması gerekmektedir. (Huizinga, 2018: 8) Huizinga'nın sözünü ettiği bu toplumsal bilimlerin birleşme, bütünleşme gayretleri aslında meselelere çok disiplinli yaklaşmakla ilişkilendirilebilir. Bir önceki bölümde göçün çok boyutlu ve dinamik bir olgu olduğunu, farklı disiplinleri ilgilendirdiğini, bu yüzden de farklı yaklaşımlarla ele alınması gerektiğini ifade etmiştik. Yaratıcı drama disiplinin eğitimde kullanılması ve bu alanın sığınmacı çocukların uyum sürecine hizmet edeceğinden yola çıkmak da aslında bu ilişkisellik ve bütünsellik anlayışı ile ilgilidir.

Yaratıcı drama disiplinine ve bu disiplinin eğitimde bir yöntem olarak kullanımına geçmeden önce, yaratıcı drama ile benzerlikleri olan ve yaratıcı drama süreçlerinde sıklıkla kullanılan oyun kavramından söz etmekte fayda var. Huizinga (2018) oyunu “*özgürce razı olunan ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile ‘alışılmış hayat’tan ‘başka türlü olmak’ bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyet*” olarak tanımlamaktadır. (Huizinga, 2018: 53)

Huizinga(2018) *insan uygarlığının oyun olarak ve oyunun içinde ortaya çıktığını* düşünmektedir ve bu düşüncesinden yola çıkarak *Homo ludens* yani oyun oynayan insan teriminin üzerinde durmaktadır. Huizinga oyunun kültürden çok daha eski olduğunu vurgulamaktadır. Kültürün bir insan topluluğu içinde var olabileceğini, fakat öte yandan hayvanların oyun oynamayı insanlardan öğrenmediğini ifade etmektedir. Huizinga'ya göre oyunu zihin veya içgüdüden ibaret görmek doğru değildir, lakin her oyunun özü itibariyle bir anlamı vardır. Fakat bu anlamın akla dayandırılması gerekmemektedir. Çünkü oyun sadece insanları değil hayvanları da kapsamaktadır.

Huizinga'ya göre oyun kültürün bir temelidir ve kültüre eşlik etmektedir. Hukuk, düzen, şiir, ticaret, endüstri, sanat, zanaat, bilgelik, bilim gibi kültürün faaliyet alanlarının da köken olarak bir kısmının oyuna dayandığını ifade etmektedir. Ayrıca Huizinga oyunu ritim ve armoni ile dolu olduğunu öne sürmektedir. Armoni kelime anlamıyla uyumu ifade ettiği gibi, ritim de belirli aralıklarda tekrar eden şeylerin uyumunu anlatmaktadır. Dolayısıyla bu bağlamda yapısı itibariyle oyun ve uyum arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkün olmaktadır.

Oyunun gönüllü bir eylem olması, bir görev olmaması gündelik olmaması onu belirleyen özelliklerdendir. Oyun kültürel bir işlev taşıdığı zaman bir mecburiyet olabilirken, esasen katılımın serbest olduğu özgür bir alandır. Oyunun anlamı itibariyle de toplumda ortaya çıkarttığı bağlar kültürel anlamda işlevsel görülmektedir. Bir kere oynandıktan sonra zihinlerde kalarak tekrar tekrar oynanabilir ve toplumun diğer üyelerine, gelecek nesillere aktarılabilir olması da kültürle ilişkilendirilebilir. Nitekim Huizinga kültürün oynanan bir şey olduğuna inanmaktadır. Bu ifadesiyle aslında oyunun zamanla kültüre dönüşmesinden ziyade daha kültürün ilk evrelerinden itibaren biçimsel olarak oyunsu olduğunu, oyun çevresinde geliştiğini anlatmaktadır.

Dünya üzerindeki birçok topluluk oyun oynar. Oynanan oyunlar birbirinden farklılık gösterse de oyun oynama biçimleri birbirine oldukça benzemektedir. Oyun boyunca oyun ortamında kurulan temasın insanlarda bir yakınlık hissi oluşturduğu düşünülmektedir. (And, 2016: 29) Farklı bir ortamda yan yana durmayacak belki tanışma gayreti dahi göstermeyecek insanların bir oyun ortamında gösterdikleri dayanışma, birlikte strateji geliştirme çabaları, oyunun hazzıyla mutluluğu paylaşımları bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Çocuk hakları sözleşmesinin 31. maddesine göre oyun çocuğun temel haklarından biridir. Devletler çocuğun kültürel, sanatsal faaliyetlere katılımını eşit fırsatlar doğrultusunda teşvik etmektedir. Şehrin oyun alanlarını işgal edecek şekilde yapılanması, oyun alanlarının engelli ya da özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları görmezden gelinerek inşa edilmesi ve sığınma talebiyle gelen çocukların hayatında oyunun arka plana atılması gibi birçok durum aslında en temel çocuk haklarından olan ve diğer haklarla da bağlantılı olduğu düşünülen oyun hakkının ihlal edildiğini göstermektedir. (Öztürk, 2018) Oyun çocuğun sosyalleşme sürecinde oldukça etkili

olmakla birlikte, iyi olma halini destekleyen bir olgudur. Bunlara ek olarak oyunun dil öğrenimi ve eğitimde kullanılabilecek bir araç olması da göçmen çocuklar için ne denli elzem olduğunu ortaya koymaktadır.

İnsanların çoğu çocuklarla iletişim kurarken oyunu bir araç olarak kullanmaya çalışmaktadır. Çünkü oyun çocuk için bir iletişim aracı bir ortak dil niteliği de taşımaktadır. Esasında bunun tüm insanlar ve hayvanlar için de geçerli olduğunu düşünmekteyim. Fakat yetişkinler yaşları büyüdükçe bu “ciddi olmayan” olarak tanımlanan eylemden uzak kalmakta ve aslında ortak bir dilden de kendilerini mahrum bırakmaktadırlar.

3.2. Sosyal Beceri ve Uyum İlişkisi

Oyun çocukla kurulan iletişimin yanında aynı zamanda çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayan bir yapıya sahiptir. Eğer ki alanda uzman bir yetişkin tarafından yapılandırılmış bir oyunla çocuğun sosyal becerilerinin gelişimi hedefleniyorsa bu hususta çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, ihtiyaçları ve hassasiyetleri doğrultusunda oyunlar seçilmelidir. Çocuğun kendisini tanıması, anlaması, başkalarını anlayarak sağlıklı iletişim kurabilmesi sosyal beceriyle ilgilidir. Sosyal çevreyle etkileşimle toplumsallaşması, bir birey olarak toplumda var olabilmesinde sosyal becerilerin etkisi büyüktür. Buradan hareketle sosyal beceri anlamında sosyal ilişkiler ve iletişimin gelişiminin iki önemli unsur olduğu düşünülmektedir. Sosyal becerileri gelişen çocuğun davranışlarında olan değişim onun kişiliği ile ilgili özelliklere de tesir etmektedir. Sosyal beceri gelişiminde engellerle karşılaşan çocuk ileride iletişim kurmada ve sosyal duygusal anlamda farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Ayrıca çocuk oyunla birlikte duygu düşüncelerini daha rahat ifade edebilme fırsatı bulabildiği için herhangi bir sorun yaşıyorsa bu açığa çıkabilmekte ve var olan sorunların kaynağına daha rahat ulaşılabilir. (Aykara, 2018: 13-23) Bu da gerekli önlemlerin alınması noktasında durum tespiti için oyunun etkisi olarak ifade edilebilir.

Nöroilimci ve psikobiyolog olan Jaak Pankseep oyunun çocuğun değişen hayat şartlarına uyum sağlamasında etkisi olduğunu düşünmektedir. (AJP, 2010) Oyunun bir yönüyle hayatın bir temsili gibi olmasının bu durumla ilişkili olduğu

düşünülmektedir. Çocuğun yaşadığı dünyayı tanımada oyunların etkisi yadsınamaz. Bu durumda göçle birlikte değışen hayat şartlarında çocuğun oyunla ortak bir dil kullanarak iletişim kurması, karşısındakiyle etkileşime geçmesinin uyum sürecine katkısı olacaktır.

Çocukların bütüncül iyi olma hallerinin artması için yeni katıldıkları toplumda sağlıklı bir sosyalleşme gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Oyun çocuğun iyi olma halini destekleyerek akranlarıyla kurduğu iletişimi kuvvetlendirmekte ve sosyal becerilerinin gelişim sürecine katkı sağlamaktadır. Sığınmacı veya mülteci olarak gelen çocukların geçirdikleri zor süreçlerden dolayı travmaları olma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda oyunun iyileştirici niteliğinden söz etmekte fayda olduğu düşünülmektedir. Çocuğun oyun sürecindeki davranışları, kendisini ifade ediş biçimi travmaları ortaya çıkarılabilmektedir. Oyun aracılığıyla uygulanan terapilerle de travmaların ortadan kaldırılması yolunda çalışmalar yürütülebilmektedir. Öte yandan yapılan araştırmalar oyunun çocuklar arasındaki eşitsizliğin azalmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun, özellikle sosyo-ekonomik durum, kültür, din, etnik köken gibi konularda farklılık gösteren çocuklar arasında ortak bir zemin olmaktadır. Göç hususunda ise iletişimin önündeki en büyük engellerden olarak görülen dil meselesini aşmada oyunun destekleyici bir niteliği vardır. Tüm bunlardan yola çıkarak oyunun sosyal uyumun sağlanmasında yadsınamaz bir payı olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Farklı kültürlerden çocukların sağlıklı temas kurabileceği bir oyun zemini oluşturmak farklılıklarla bir arada yaşama ahlakı geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda oyunun gücünün fark edilmesi, oyun mekânlarının iyileştirilmesi, eğitimde bir araç olarak da kullanılması adına özellikle öğretmenlerin eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Oyunun bu birleştirici gücünün sadece sığınmacı öğrencilerin uyum sürecine sunacağı katkıdan ibaret olmadığı, kapsayıcı bir ortamda herkes için bir iyilik hali getireceği düşünülmektedir. (Kumaş, Altındağ, & Ege, 2018: 115-138)

Patrick Bateson ve Paul Martin oyunun yaratıcılığa ve inovasyona imkân sağladığını iddia etmektedirler. Yeni bir fikrin geliştirilmesinde ve uygulanmasında oyunbaz davranış ve düşüncenin etkili olduğunu düşünmektedirler. (Bateson & Martin, 2014: 11-15) Yaratıcı drama oyunun özelliklerini taşımakla birlikte kazanımlar doğrultusunda planlanması, değerlendirme ve ara değerlendirmelerinin

olması gibi çeşitli özelliklerle oyundan ayrılmaktadır. Fakat yaratıcı drama ile uygulanan her atölyenin kazanımından azade, kendi özü itibariyle bireylerin yaratıcılığını geliştirmek gibi bir misyonu vardır. Oyunbaz davranışın yaratıcılıkla olan ilişkisini yaratıcı drama ile düşünmek aslında Bateson ve Martin'in düşüncelerini destekler niteliktedir.

David Elkind ise *Toplumsallaşmada Oyunun Rolünü* incelerken çocukların kendi başlattıkları kurallı oyunlar ve gerçek hayattaki tutumlar arasında bağlantı kurmaktadır. Gönüllü bir eylem olan oyuna çocuk katılım göstermek istemediği takdirde oyunun var olamayacağı gibi, belirli kurumların da kendilerine inanan ve kendisi için çalışanlar olmadıktan sonra var olamayacağını söylemektedir. Ayrıca oyuna katılımı akran kabulü arasında bir ilişki kurmakta ve çocukların oyunda kurallar çerçevesinde işbirliği yaparak sorumluluk aldıklarını ifade etmektedir. Çocukken oynanan oyunların yetişkinlerin mekân hâkimiyetlerine bir başkaldırı ve bir özgürlük arayışı olduğu da ifade edilmektedir. (Elkind, 2011: 199-205)

Oyunun bazı yönleriyle gerçek hayatın provası gibi olduğunu düşündüren bu bakış açısı aslında oyunun çocuğun uyum içerisinde toplumsallaşmasındaki gücü hakkında da ipucu vermektedir. Farklı çocuklarla uyum içerisinde oynayan çocuk ilerde farklılıklarla uyum içerisinde yaşama konusunda kuşkusuz farklılık gösterecektir.

Sosyal becerilerin toplumsallaşmada önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. (Kara & Çam, 2007) Sosyal becerileri gelişmiş kişilerin daha sağlıklı sosyalleşebildiği göz önünde bulundurulduğunda özellikle çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak çalışmaların öne çıkması gerekmektedir. Sığınmacı çocukların geldikleri toplumda uyum içerisinde yaşamlarına devam edebilmeleri sağlıklı bir sosyalleşme süreciyle mümkün olmaktadır. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesinin ön koşullarından biri de gerek sığınmacı çocukların gerekse en çok sosyalleşme yaşadıkları ortam olan okullardaki akranlarının sosyal becerilerinin iyi olmasıdır.

Sosyal beceriler kişinin toplumdaki diğer kişilerle olumlu bir etkileşim halinde olması olarak ifade edilmektedir. Sosyal becerileri gelişmiş davranışların sergilenmesi ve olumlu değerlendirilerek kabul görmesi ise sosyal yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler sadece sözel değil sözel olmayan ifadeleri ve

davranışları da kapsamaktadır. Uyumlu olmak sosyal yeterlilikte aranan davranışlardandır. Fakat burada bahsi geçen uyum istenilmeyen bir şeyi yapmak değildir. Aksine kişinin sosyal olarak yeterli olması istemediği şeyi yapmamayı da gerektirmektedir. Bir ilişki kurmak, ilişkiyi devam ettirmek sosyal yeterlilik açısından önemlidir. Bir çocuğun arkadaşlık kurması onun sosyal yeterliliğiyle ilişkilidir. Çocukluk dönemindeki sosyal beceri yetersizlikleri, yetişkinlik döneminin uyum problemlerinin bir sebebi olarak görülmektedir. Bu sebeple çocukluk döneminde sosyal beceri eğitimi uyum sorunlarının önüne geçmede önemli bir role sahiptir. Sosyal beceri eğitiminin sosyal öğrenme teorisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. (Akfırat, 2006) Tam da bu noktada sosyal öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramayı sosyal beceri kazandırma ile ilişkilendirebiliriz. Yaratıcı drama süreçlerinde çocuklar aktif katılım gösterdikleri yaşantı odaklı bir sürece dâhil olurlar. Bu süreçte kendilerini ifade etmeyi, karşısındakıyla iletişim kurmayı, bazı düşünce ve durumları sorgulamayı, eleştirel yaklaşmayı, grupla iş birliğiyle üretmeyi, dinlemeyi, paylaşmayı, farklı durumları deneyimleyerek anlamlandırmayı, problemlere çözüm odaklı yaklaşmayı öğrenmekte yahut geliştirmektedir. Sosyal becerilerin gelişimine doğrudan katkı sağlayan yaratıcı drama süreçleri çocukların kendileriyle ve çevresiyle uyumlarını da kolaylaştırmaktadır.

3.3. Yaratıcı Drama ve Uyum

Çocuk katılımı en temel çocuk haklarındandır. Çocuğun bir özne olarak kendisini ilgilendiren konularda söz sahibi olmasını, gıyabında kararlar almak yerine karar mekanizmalarına dâhil olmasını gerektirmektedir. Eğitim süreçlerinde öğretmen ve öğrenci ilişkisi bir hiyerarşi yarattığı için çoğu zaman bu durum görmezden gelinir ve çocuk kendi adına kararlar alınan, kendisi “ile” değil kendisi “için” yapılan uygulamaların nesnesi olan bir konumda olur. Bunun en önemli sebeplerinden biri çocuğun sürekli korunmaya muhtaç olduğu ve yerine düşünülmesi gereken kişi olduğu düşüncesidir. Fakat çocuk kendisini ilgilendiren her süreçte söz sahibi olarak değiştirici dönüştürücü bir etki yaratabilmelidir.

Yaratıcı drama süreçleri boyunca çocuklar kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmekte ve sürecin işleyişinin seyrini değiştirebilmektedirler. Çocuklarla birlikte

alınan kararlar doğrultusunda grup dinamiği şekillenmekte, her grup çeşitli ısınma oyunlarında nasıl bir strateji izleyeceklerini ve canlandırma süreçlerinde bir çıkış noktası verilmesine rağmen ne yapacaklarını nihai olarak kendileri belirlemektedir. Dolayısıyla yaratıcı drama doğru ele alındığında çocuk katılımını doğrudan besleyen bir disiplindir. Çocuğun süreçte aktif olarak yer alması, duygu ve düşüncelerinin oradaki herkes için önemli olduğunun sıklıkla vurgulanması ve bu ifadeye alan açıyor olması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Yaratıcı dramada katılımcılar grup içerisinde duygu ve düşüncelerini paylaştıkları, birlikte ürettikleri bir sürece dâhil olurlar. Karşılıklı iletişim olmadan sağlıklı bir paylaşım ve üretim olamayacağından dolayı yaratıcı dramada kazanıma ulaşabilmek için katılımcıların birbirleriyle iletişime geçmesi, etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada iletişim bir araç olarak karşımıza çıkarken öte yandan yaratıcı drama kişilerin iletişim becerilerini geliştiren bir niteliğe de sahiptir. Bu sebeple yaratıcı drama süreçlerinde iletişim hem amaç hem de araç olarak değerlendirilmektedir. (Adıgüzel Ö. , 2015: 13-14)

Yaratıcı drama çalışmalarında kısa sürede etkileşim söz konusudur. Süreç içerisinde katılımcıların kendi duygu, düşüncelerini paylaşması, yaşantılarından yola çıkarak canlandırma yapmaları, kendi algılarını, değerlerini ortaya koymaları bir etkileşimi beraberinde getirmektedir. Tıpkı iletişim gibi yaratıcı dramada hem araç hem amaç olarak görülen etkileşim olmazsa olmazdır. Etkileşim karşılıklı değişime izin vermek ve ortak paydada uyum içerisinde bütünleşmeyi sağlamaya hizmet etmektedir. Etkileşim sadece katılımcılar arasında gerçekleşmez. Yaratıcı drama lideri, mekân, oynanan oyunlar, yapılan canlandırmalar, değerlendirme süreçlerindeki paylaşımlar, katılımcılar bir iletişim halindedir ve tüm bunların tamamı birbirini etkiler. (Adıgüzel Ö. , 2015: 14-15)

Yaratıcı drama eyleme dayalıdır. Katılımcıların eylemleriyle birlikte sürece aktif katılımı gerekmektedir. Aktif ve yaşayan bir süreç olarak nitelendirebileceğimiz yaratıcı drama süreçlerinde işbirliğinin rolü büyüktür. Kişilerin karşı karşıya gelmesi, iletişim kurarak birbirlerini etkilemeleri, ortak bir paydada buluşarak işbirliği içerisinde bulunmaları yaratıcı dramanın uyuma olan hizmetine dair çok şey ifade etmektedir. Etkileşime hiç geçmemiş iki şey birbiri için sadece “yabancı” kalmaya devam ederken, yaratıcı drama süreçlerinde sağlıklı temasla kurulan iletişim

doğrultusunda birbirinden etkilenmeleri, ortak zeminde tüm farklılıklarıyla birlikte iş birliği içerisinde hareket etmeleri söz konusudur. Elbette ki bu temasın sağlıklı olabilmesi hususunu yaratıcı drama liderinin yaklaşımı, tavır ve tutumları, kazanım doğrultusunda tasarlanan atölyenin içeriği, oyunların yapısı, katılımcıların gelişim özellikleri, özel durumları gibi birçok değişken etkilemektedir. Yaratıcı dramının genel tanımı şu şekilde ifade edilmektedir;

“Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/ eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine,- miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır. (Adıgüzel Ö. , 2015: 41)

Yaratıcı drama bu tanımdan da anlaşılacağı üzere katılımcının merkezde olduğu, sonuç değil sürecin mühim olduğu bir grup etkinliğidir. Yaratıcı drama tıpkı oyun gibi “Şimdi ve Burada” gerçekleşir. Anda kalmak bu çalışma için çok önemli bir role sahiptir. Tiyatroyla çoğu zaman karıştırılan yaratıcı drama performansa dayalı yahut performans kaygısı olan bir etkinlik değildir, ancak birçok unsuru itibariyle tiyatrodan beslenmektedir. Yaratıcı drama özellikle tiyatro ve eğitimden faydalanan disiplinlerarası bir alandır. Kendi başına bir disiplin olmakla birlikte farklı alanlarda eğitimde bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Öte yandan psikodrama gibi şahsi yaşantılara odaklanan çalışmalar yapmak ve iyileştirmek, tedavi etmek gibi amaçları yoktur. (Adıgüzel Ö. , 2015: 51-62)

Yaratıcı drama süreçleri ısınma hazırlık, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşama birbirine organik bağlarla bağlı olarak kurgulanmalı ve kazanıma hizmet etmelidir. Değerlendirme aşamasında kazanıma ulaşılması adına en mühim aşama canlandırma aşaması olarak görülmektedir. Isınma hazırlık aşamasında bağlantılı oyunlar ve etkinliklerin yer alması, canlandırma zemininin iyi hazırlanması adına önemlidir.

Yaratıcı drama katılımcılara kendilerini ifade etmenin farklı yollarını açmaktadır. Katılımcının kendini tanıması ifade ediş gücünü belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar. Kişi kendisini tanıdığı müddetçe daha iyi ifade edebilmektedir ve yaratıcı drama katılımcının kendisini ve yaratıcılığını keşfetmesine olanak sağlamaktadır. Yaratıcı drama yaratıcılığı geliştirmekte, imgesel düşüncenin

önünü açmaktadır. Sözel ifade ve sözel olmayan ifade becerisi yaratıcı drama ile birlikte gelişim göstermektedir. Çünkü yaratıcı drama süreçlerinde katılımcılar düşünmekte, karşılıklı iletişime geçerek birbirleriyle konuşmakta ve birbirlerini dinlemektedir. Sözel ifadenin haricinde kişiler beden dillerini kullanarak ya da geniş bir yelpazede farklı bir ifade ediş şekli bularak sözel olmayan ifade becerilerini de geliştirmektedirler. Ayrıca bir grup etkinliği olması, gerek ısınma oyunlarındaki iş birliği, gerekse dramatik durumlardaki çatışmalardan sonra sağlanan uzlaşma yaratıcı dramanın demokratik tutum ve davranışa olan etkisine dair fikir vermektedir. Birbirinden farklı olan katılımcıların bir grup içerisinde bir araya gelmesi, birbirlerini kabul etmesi, değerlendirmelerde herkesin söz sahibi olması sözü edilen demokratik tutumu destekler niteliktedir. (Adıgüzel Ö. , 2015: 62-69)

Yaratıcı drama kişilerin hayal gücünü geliştirecek birçok çalışmayı barındırmaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında kişi farklı bir kişinin ya da durumun yerinde olmayı deneyimler. Belki hiç karşılaşmayacağı bir durumla karşılaşır, tam da yabancı olduğu durum ya da kişiyle bir canlandırmada temas kurabilir. Bu bağlamda ele alındığında yaratıcı dramanın farklılıklarla temas kurulmasına, kurulan temas neticesinde ortak zeminde farklı yaklaşımlarla bütüne varılmasına ve uyumun sağlanmasına hizmet ettiği düşünülmektedir. Grup dinamiğinin çok önemli olduğu yaratıcı drama çalışmaları grup içerisindeki her bireyin biricik öznesinin varlığını, duygularını, düşüncelerini, eylemlerini kabul ve sürece dâhil eder.

Yaratıcı drama çalışmalarında her katılımcının sürece katkısı çok önemlidir. Süreç boyunca düşüncelerini özgürce, korkmadan ifade edebilmesi, herhangi bir dışlamaya maruz kalmadan olduğu şekliyle kabul görmesi, gruptaki bireylerin kendi iç dinamiklerini de şekillendirmektedir. Farklı olmaktan çekinmeden, farklı olanı bir tehdit unsuru olarak algılamadan birlikte üretmek söz konusudur. Ayrıca kişi canlandırmalar esnasında farklı durumları deneyimleme fırsatı yakaladığı için empati becerisinin gelişim gösterdiği düşünülmektedir. Alanda yapılan Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Kültürleri Tanıma ve Bir Arada Yaşama Çalışmaları başlıklı bir çalışma doğrultusunda farklı kültürlerin tanıtımıyla öteki algısının yıkılması ve dışlayıcı tutumların ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Atölye sürecinden önce ve sonra yapılan görüşmeler karşılaştırıldığında çocukların farklı kültürlere bakış

açıları, birlikte yaşama ve işbirliğine ilişkin olumlu gelişme gösterdikleri ortaya koyulmuştur. (Sağlam & Beştepe, 2018)

Eğitimin sığınmacıların geldikleri topluma katılımı ve uyumu noktasındaki rolü büyüktür. Özellikle sığınmacı çocuklar için okul kendi akranlarıyla bir araya geldiği, yaşadığı topluma dair bilgi ve deneyim edindiği, kendi farklılıklarını ve kendisine göre farklı olanı fark ettiği ve sosyalleştiği bir kurumdur. Sosyalleşmenin sağlıklı bir zeminde olması kapsayıcı, demokratik bir yapının varlığını zorunlu kılar. Alternatif bir eğitim yöntemi olan yaratıcı drama ile çocuklar, doğru lider tavrıyla karşılaştıkları takdirde demokratik, kapsayıcı ve katılımcı bir süreçte sosyalleşme imkânı bulmaktadırlar. Yaratıcı drama atölyeleri çocuklara farklı dünyaların varlığı anlamak, kendi dünyasına eleştirel gözle yaklaşabilmesine olanak sağlamaktadır.

Allport'un (1954) temas kuramına göre gruplar arasındaki sosyal ilişkilerin olumlu seyredebilmesi için dört şartın karşılanması gerekmektedir. Bunlar gruplar arasında ortak hedef doğrultusunda dayanışma ve işbirliği, grupların eşit statüsü, yakın ve uzun süreli temas, mevcut otoritenin ya da kolaylaştırıcının gruplara eşit muamelesi ve desteği olarak ifade edilmektedir. Bu kurama göre grupların birbiriyle kurdukları temas arttıkça birbirleri hakkındaki sahip oldukları önyargıların kırılacağı düşünülmektedir. Önyargının ayrımcı davranışa dönüşme potansiyeli olduğundan daha henüz düşünce yapısındayken kırılması gerekmektedir. Bu sebeple grupların karşılaşması, birbirleriyle tanışıklıklarının artması açısından temasın sağlıklı olması ayrımcılığın önüne geçecektir. Tam da bu noktada yaratıcı drama atölyelerinin farklı ülkelerden gelen sığınmacı çocuklar ve Türkiye vatandaşı olan çocuklar arasında teması arttıracığı düşünülmektedir. Çocukların birbirleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olması durumu, temasla birlikte iletişimlerinin artması birbirlerini kabullerini arttırmakta ve kapsayıcı düşünce yapılarının gelişmesini güçlendirmektedir.

Nasıl ki ortak bir kriz karşısında farklı gruplara dâhil olan insanların bir araya gelip dayanışma gösterdiği görülmekteyse, yaratıcı drama süreçlerindeki oyun ve etkinliklerde daha önce hiç temas kurmamış çocukların oyun için birlikte strateji geliştirdiği görülmektedir. Bu durum da yaratıcı drama süreçlerinin bir sorun karşısında ortak sorun çözme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin aktif bir yöntem olan yaratıcı drama ile kullanılmasının kitapların etkisini arttırdığı düşünülmektedir. Çünkü katılımcı bir

çalışmanın içerisinde yer alan çocuklar edilgen bir konumdan etken bir konuma taşınmış olmaktadır. Çocuk kitaplarının yaratıcı drama yöntemiyle kurgulanması çocukların kitaplarda anlatılan hikâyeleri deneyimlemesine ve içselleştirmesine imkân sağlamaktadır. (Yıldırım, Aykaç, & Okçu, 2019)

Sığınmacı çocuklarla yapılan yaratıcı drama atölyelerinde çocuk edebiyatından eserlere de yer verilmiştir. Nitelikli çocuk edebiyatının çocukların kendilerini tanıma ve gelişim sürecinde önemli bir rolü vardır. Bu sebeple uyuma hizmet ettiği düşünülen atölyelerin bir kısmının kurgulanmasında çocuk kitaplarına da başvurulmuştur.

Yaratıcı drama çalışmalarında yapılan etkinliklerde, oyunlarda, canlandırmalarda yahut değerlendirmelerde büyük grubun içerisinde küçük gruplar oluşturulur ve bu küçük gruplarda çocuklar ele alınan konuyu birlikte tartışır, karşılıklı fikir alışverişinde bulunurlar, durumu birlikte değerlendirirler ve birlikte karar verirler. Tüm bu süreçlerin sağlıklı ve verimli gerçekleşebilmesi için de katılımcıların kendilerini rahat hissederek gruba güven duyması gerekmektedir. (Üstündağ, 1998) Güven duygusunun uyumu desteklediği düşünülmektedir. Bu bağlamda sığınmacı çocukların geldikleri toplumda güven içerisinde olmalarını sağlamak, kendilerini rahat ifade edebilecekleri alanlar açmak uyumu destekleyici nitelikte olacaktır.

Bireyin merkezde olduğu yaratıcı drama süreçlerinde çocuk klasik eğitimin aksine sadece verileni alan değil öğrenme sürecinde aktif ve etkin konumdadır. Yaratıcı drama çocukların dil ve iletişim becerilerinin ve sosyal farkındalıklarının gelişmesini sağlamaktadır. Bir grup etkinliği olması itibarıyla grup içi ilişkilerin olumlu seyir etmesine olanak sağlar. Ayrıca kişinin kendisini özgürce ifade edebilme imkânı sağladığı için benlik saygısını da yükseltmektedir. (Uşaklı, 2014) Kendisine saygısı ve kendisini değerli gören sığınmacı çocuğun uyumu çok daha kolay yakalayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan yaratıcı dramanın katılımcılarına bir grubun üyesi olmaları sebebiyle bir güç sağladığı ifade edilmektedir. (San, 2002: 66) Dolayısıyla grupta kendini özgürce ifade etmek, grup tarafından kabul görmek gruba aidiyet duygusunu pekiştirmektedir. Sığınmacı çocuklarla yerel çocuklardan oluşan karma gruplarla

gerçekleştirilen yaratıcı drama atölyelerinde her bölgenin çocuğu ortak bir zeminde bulup kendisini aynı grubun üyesi olarak hissetmektedir.

Göç çok nedenli, çok boyutlu ve çok aktörlü bir olgudur. Ayrıca göç nasıl ki dinamik bir olguysa yaratıcı drama da dinamik bir süreçtir. Yaratıcı dramının dinamik olmasının göç olgusuna uyum sağlayabilen bir esneklik yarattığı düşünülmektedir. Karar verici merciide olan kişilerin, kanun koyucuların, yapılan politikaları uygulayanların göçün bu çok boyutlu ilişkisel olguyu farklı disiplinlerin ışığında ele almaları gerekmektedir. Bu bağlamda yaratıcı dramayı göç konusunda uyuma katkı sunan bir disiplin olarak ele almak bu çalışmanın temel amacıdır. Farklı kimliklerin farklı kültürlerin kültürden de önce olan oyunsu süreçlerde karşılaşmalarının bir arada yaşama ahlaki geliştirmeye katkı sunacağı düşünülmektedir.

3.4. Yaratıcı Drama Atölye Uygulamaları Örneği

Bu araştırmada nitel bir yöntem olan eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir uygulamayı iyileştirmeye yönelik yapılan araştırmalar eylem araştırması olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırması özellikle eğitimsel uygulamaları iyileştirmeye ve değişmeye yönelik kullanılacak bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Eylem araştırmasını uygulamayı iyileştirmeye yönelik olması sebebiyle kuramsal bilgi üretmek araştırmanın önceliklerinden biri değildir. Eylem araştırması uygulamayı yapan kişinin doğrudan katılımıyla birlikte ilk elden öğrenmeye olanak sağlar. Hâlihazırda var olan problemlerin odakta olduğu bu araştırma yöntemiyle birlikte sosyal değişme söz konusudur. (Aksoy, 2003)

Yapılan bu araştırmada da yaratıcı drama atölyeleri uygulanarak, bu uygulamanın sığınmacı çocukların uyum sürecine bir etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin ötekileştirilmemeleri, herhangi bir dışlamaya maruz kalmamaları, kendilerini tanımaları, keşfetmeleri ve iyi olma hallerine olumlu etki etmesi açısından karşılıklı uyuma yönelik nitelikli çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma göçmen nüfusunun oldukça fazla olduğu İstanbul'un Zeytinburnu ilçesinde yer alan Kazım Özalp İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Bu okulun tercih edilme sebebi, okulun göçmen nüfusunun oldukça fazla olduğu bir

muhitte yer almasının dışında, okulda görev yapmakta olan bir sınıf öğretmenin araştırmanın yakın arkadaşı olmasıdır. Bilindiği üzere MEB tarafından görevlendirilmediği müddetçe araştırmacıların böylesi araştırmalar için okullara girişlerinde zorluklar yaşanabilmektedir. Yapılacak çalışma için okul yönetiminden alınan izin hususunda, okulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenin aynı zamanda yaratıcı drama eğitmeni olması, süreci kolaylaştırıcı bir başka etken olmuştur.

1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin olduğu, farklı sınıflardan seçilmiş ve farklı uyruklardan olan (Doğu Türkistan, Suriye, Çeçenistan ve Afganistan) 14 öğrenci ve Türkiye vatandaşı olan 10 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci ile “Tanışma, İletişim-Etkileşim, Uyum, Güven, Algı ve Duyu Çalışmaları, Doğaçlama- Rol Oynama, Ritim, “Patazor” İsimli Çocuk Kitabının Yaratıcı Drama Yöntemiyle Ele Alınması, Farklı Kültürlerin Çocuk Oyunları, Farklılıklar, Değerlendirme” başlıklı toplam 11 yaratıcı drama atölyesi yapılmıştır. Her bir yaratıcı drama atölyesi 2 saat, toplam süreç ise 22 saat sürmüştür. Öğrenciler bazı istisnalar dışında genel olarak düzenli katılım göstermiştir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından seçilmiş olup, araştırmacı hangi sınıftan hangi uyruk ve kaç öğrencinin katılım göstereceğine dair herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda atölye çalışmalarına katılan sığınmacı öğrencilerin sadece bir tanesinin misafir statüsünde okula devam ettiği ancak kayıtlı öğrenci olmadığı, geri kalan sığınmacı öğrencilerin tamamının kayıtlı olduğu bilinmektedir.

Her yaş grubunun farklı ihtiyaçları söz konusu olduğu, motor becerileri, bilişsel süreçleri değişkenlik gösterdiği için yaratıcı drama atölyeleri bu bağlam göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Elbette ki her çocuk da birbirinden farklı algıya sahip olduğu ve farklı gereksinimler duyabildiği için atölye süreçlerinde çocukların gözlemlenmesiyle anlık değişen durumlar söz konusu olabilmektedir. Sadece çocukların şahsi olarak özelinde değil, kimi zaman grup dinamiği göz önünde bulundurularak atölye sürecinde değişikliklere gidilmesi de kaçınılmazdır. Bu sebeple her ne kadar yapılandırılmış bir süreç söz konusu olsa da bireysel ihtiyaçlar ve grup dinamiğinin etkisiyle birlikte atölye süreci değişip dönüşebilme esnekliğine sahiptir.

Atölye süreci başladıktan sonra katılmak isteyen Suriyeli 6 öğrenci süreçte dâhil edilmiştir. Bu sebeple atölyeler toplam 24 öğrenciyle yürütülmüştür. Atölye

sürecinden önce ve sonra öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış sorularla mülakatlar yapılmıştır. Odak grup görüşmesi olarak planlanan görüşmeler öğretmenlerin aynı zamanda müsait olamamaları sebebiyle mülakata dönüştürülmüştür. Atölye sürecinde öğrenci katılımında artış olduğu için son görüşmelere bir öğretmen daha eklenmiştir. Görüşmeler katılımcıların da izniyle ses kaydına alınmıştır. Araştırmada yaratıcı drama yöntemiyle uygulanan atölyelerin değerlendirilmesi için süreç boyunca öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmacı aynı zamanda atölyeleri yazan ve uygulayan olduğu için katılımcı gözlemci konumundadır. Bu sebeple sürece dair gözlemler de atölye sürecine ait bulgulara eklenmiştir. Araştırmanın bulgularına ve yorumlanmasına ön görüşme yoluyla elde edilen bulgular, atölye sürecine ait bulgular ve son görüşmeyle elde edilen bulgular olmak üzere 3 ana başlıkta yer verilecektir.

3.4.1. Ön Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular

4 farklı sınıftan bir araya getirilen öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde belirli temalar belirlenerek, görüşmelerin çözümlemelerinin bu temalara göre gruplandırılması yapılmıştır. Ön görüşmeler neticesinde “Dil”, “Kimlik-Aidiyet”, “Aile ile İletişim”, “Öğretmen Tutumu”, “Oyun”, “Çokkültürlülük” olmak üzere 6 farklı tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri Ö-1, Ö-2 şeklinde numaralandırılmıştır.

Dil

Öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin genel kanısının öğrencilerin uyum problemi yaşadıkları yönünde olmasıyla birlikte, okuduğunu anlamama, kendisini ifade etmede çekingenlik gibi durumların ön plana çıktığı, en büyük uyum sorununu dil konusunda yaşadıkları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin dil ve uyum konusundaki örnek ifadeleri şu şekildedir.

(...)“En çok dil bilmedikleri için başlarda sıkıntı yaşıyorlar. Tabi kültür anlamında bazı sıkıntılar yaşıyorlar ama onu da altı ay gibi bir sürede çözebiliyorlar. Bizim çocuklara göre daha pasif ve içe dönükler haliyle. Dil çok büyük bir problem bilmedikleri için. Onun dışında bizim çocuklar kadar dışa dönük, sosyal, atılgan değiller. Ben dil kaynaklı görüyorum. Çünkü çocuk çok çabuk uyum sağlar genelde. Onu aştıktan sonra geri kalan kendiliğinden çözülüyor. Bir büyük kadar sorun yaşamıyorlar.”(Ö-1)

(...)“Doğu Türkistan’dan gelenler çok fazla yaşamıyor. Çünkü onlar Türkiye’ye daha yakınlar, daha çabuk uyum sağlıyorlar. Türkçeyi daha çabuk konuşmaya başlıyorlar. Ama Suriye’den gelen öğrencilerin uyumları tabi daha zor oluyor. Çünkü Türkçeyi aşamıyorlar. Türkçe konusunda sıkıntımız oluyor.”(...) (Ö-3)

Suriyeli öğrencilerin Doğu Türkistanlı öğrencilere kıyasla daha büyük uyum sorunu yaşadıklarını, bunun da yine dile olan yakınlıkla ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Çocukların hiç dil bilmeden, okuma yazma bilmeden, hangi yaştaysa o yaş grubunun olduğu sınıfta okula başlaması da uyum ve adapte sürecini zorlaştıran bir başka etken olarak belirtilmektedir. Bu durumda okuma yazma öğrense dahi okuduğunu anlayamayan öğrencilerin olduğu ifade edilmiştir.

(...)“Suriye’den bir öğrenci geldi. Direk 2. Sınıftan başlattılar. Bir ay olmuş daha geleli. Normalde 1. Sınıftan başlaması gerekiyordu. (...)Türkçe sorunumuzu halledemedik. Okuma yazma sorunumuzu halledemedik.”(...) (Ö-3)

(...)“Mesela bir tane öğrencim Arapça biliyor İngilizce biliyor. Ben Arapça bilmediğim için İngilizce anlaşılabiliyordum. 2. Sınıfa direk başladı. Birinci sınıftan da başlamadı. Yaş olarak uyduğu için 2. Sınıftan direk başlattılar. Yoksa beceri olarak 2. Sınıf becerilerine sahip değil. Hangi yaştaysa o sınıftan başlatılıyor. 9 yaşındaki çocuğu ben birinci sınıfa nasıl alayım diyor. 9 yaşındaki çocuğu 3. sınıfa ya da 4. sınıfa veriyor. Orada okuma yazma öğrenmesi, Türkçe öğrenmesi bekleniyor. Bu çocuk uyum mu sağlayacak yoksa bunları mı kazanacak. Mesela o çocukla ben İngilizce anlaşıyorum ama okuma yazmaya geçti. Okuduğunu anlamadığı için benim ona okuma yazma öğretmem çok saçma oldu.”(...) (Ö4)

Öğretmenlerin iletişim kurarken yaşadıkları en büyük sıkıntının da yine dil konusunda olduğu, iletişimin dil bilen bir başka öğrenci aracılığıyla yapılmaya çalışıldığı fakat çevirilerin yetersiz olduğu öğretmenlerin genel yargısı olmuştur.

(...)“İletişim kurarken en çok sıkıntı çektiğim nokta dil. Yani hiç dil bilmiyorsa çocuk onunla ancak bir tercüman ya da bilen başka bir çocuk vasıtasıyla iletişim kuruyorsunuz. O da onun söylediklerini tam size çeviremiyor. Sizin söylediklerinizi tam ona çeviremiyor. Zaten çocuğun iç dünyasıyla ilgili bir şey yapamıyorsunuz. Sadece gözlemlerinizi doğrultusunda bir şey yapabiliyorsunuz. O çocuk arkadaş grubuna katılmıyorsa katmaya çalışıyorsunuz. Oyunların içine sokmaya çalışıyorsunuz. Ama bu tamamen sizin çabanız oluyor.”(...) (Ö-1)

(...)“Özellikle yeni gelmiş çocuklarla anlaşılamıyorsunuz. Siz ona yardım etmek istiyorsunuz ama çocuk anlayamıyor. Mesela Fatma yeni geldi Suriye’den. Ders çıkışlarında 15-20 dakika kalıp Fatma’yı Türkçe çalıştırmak istedim ama Fatma buna ağlayarak itiraz etti. Farklı bir şey yapacağımı düşündü belki. Sınıf

ortamında çünkü çok yavaş öğrenecekti. Biz ikinci sınıfta o harfleri bilmiyor. Kabul etmeyince Fatma'nın durumu sarktı. Aileye de anlatamadım. Onlar da nasılsın iyi misinden başka Türkçe bilmiyorlar çünkü.” (...) (Ö3)

Kimlik-Aidiyet

Öğretmenlerden biri yabancı öğrencilerin kendi geleneksel değerlerini Türkiye ile kıyaslayarak, Türkiye'nin kendi değerlerini onlara empoze etmeye çalıştığı düşüncesiyle öğrenmeyi reddettiğini, kabullenememe durumunun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu durumun aile tutumuyla ilişkili olabileceği ifade edilmektedir.

(...)“Uyum problemi yaşıyorlar. Daha çok kendi geleneksel şeyleriyle bizimkileri karşılaştırma yaptıklarında sıkıyorlar. Bulundukları yerde birçok yasaklamalarla karşılaştıkları için burada ona karşı bir tepki var. Bizim kendi ülkemizle ilgili bir şeyleri onlara empoze ettiğimizi düşünüyorlar ve reddediyorlar. Bu büyüklerinin etkisiyle onlara öğretilmiş ve çocuklar bu tepkiyi gösteriyorlar. Bayrağa özellikle. Bir kabullenme durumu var. Bizim de var. Biz onu yapmak istiyoruz biz bunu yapmak istemiyoruz diyor. Bu aile tutumuyla ilgili olabilir.” (...) (Ö-2)

Sığınmacı öğrencilerin aidiyet duygusunun gelişmesinin daha geç olması sebebiyle sınıf içerisinde derse ve farklı aktivitelere katılımda yerli öğrencilere kıyasla daha çekimser oldukları ifade edilmiştir. Aidiyetle ilgili bir öğretmenin paylaşımı dikkat çekmektedir.

(...)“Söz hakkı alma konusunda daha çekimserler. Beden eğitiminde sosyal beceri olarak spor yapıyor çocuk. Özellikle sınıfa en son gelen sığınmacı öğrenci mesela o oyunda sıraya geçilecekse en son sıraya geçiyor. Ders konusunda da aynı şekilde. Bekleyeyim en sona kalayım, ben en sona kalmak zorundayım, sanki diğerlerinden bir adım geride gelmeliyim izlenimi oluşuyor çocuklarda. Sonradan gelme hissi çok var. Bu da uyumların güçleştiriyor. İletişimden tutun derslere kadar her konuda.” (...) (Ö-4)

Bir başka öğretmen sevgi ve takdir gördüklerinde, onaylandıklarında çocukların kendilerini açtıklarını ifade etmektedir.

İlerleyen yaşlarda aile yargılarının benimsenmesiyle ötekileştirme durumunun arttığı, daha küçük yaşlarda çocukların etnik kimliği dikkate almadığı konusunda öğretmenler hemfikir olmuşlardır. Çocukların öncelikli olarak kendi milletinden olanlarla oyun oynadıkları fakat muhakkak birlikte de oynadıkları ifade

edilmiştir. Hatta öğretmenlerden biri çocukların hiç dil bilmeden oyunla çok iyi bir iletişim kurduklarını gözlemlediğini belirtmiştir.

(...)“Kendi milliyetinden olanlarla oynamak önceliği oluyor ama öğretmen devreye girerse birlikte oynayacaksınız onları da oyununuza alın ya da siz bizimkileri oyununuza alın dediğiniz zaman beraber bir şeyler yapabiliyorlar. Ama öncelikleri kendi milliyetinden olanlar. Ya da en yakın olan. Çok fazla milliyetten olan insan var. Dille anlaşabildiği ölçüde.”(...) (Ö-1)

(...)“Kümeleşme olabiliyor o onunla oynadı benimle oynamadı gibi ama bu bütün çocuklarda var. Kimliğiyle alakası yok.”(...) (Ö-2)

(...)“Oyunlarda hiçbir gruplaşma olmuyor. Her çıkışta mutlaka ortak bir oyunları var onu oynuyorlar ve zevk alıyorlar. Oyunda kimseyi dışlamıyorlar hatta daha kalabalık olduklarında daha çok zevk aldıklarını söylüyorlar. Ya da beden eğitimi dersine indiklerinde ya da futbol oynadıklarında top oyunlarında yetenekliyse iyi futbol oynuyorsa onu oyuna alıyor. Etnik kimliğe bakarak oyun arkadaşları edinme gibi bir şeyleri yok çocukların.”(...) (Ö-4)

Çocukların birbirleri tarafından ötekileştirmeye ya da akran zorbalığına maruz kalmamalarında öğretmen tutumunun kapsayıcı olmasının etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler gibi Türkiye vatandaşı ailelerin de öğretmen tavrını rol model aldıklarını, sınıfın kalabalıklaşmasından dolayı sığınmacı öğrencileri kimi zaman her ne kadar istemeseler de öğretmen kapsayıcı ve korumacı oldukça herhangi bir ötekileştirme durumunu yansıtmadıkları ifade edilmiştir.

(...)“İlkokul çocukları biraz acımasız oluyorlar. Onların özelliğidir bu. Ama sadece yabancı olduğu için değildir de arkadaşlarına karşı acımasızdır. Yaptığı şeyi hemen gelir size söyler şikâyet eder.(...)Burada öğretmenin tutumu ilköğretimde çok önemlidir. Öğretmenin yaklaşımı çocuklara karşı toparlayıcı kabullenici olunca öğrenciler de kabullenirler ve böyle bir sorun yaşamadık biz sınıfımızda. Küçük küçük dil sorunundan kaynaklanan sorunlar yaşayabiliyoruz.”(...) (Ö3)

(...)“Benim sınıfımda öyle bir şey yaşamadım ben ama başka sınıflarda duyuyorum. Başka hocalar anlatıyor. Yabancılarınız ne işiniz var gibi. Hani karikatürler var ya Zeytinburnu’yla ilgili. Afgan’la Suriyeli çocuk kavga etmiş de Çinli çocuk gelmiş onları ayırmış. Suriyeli de gelmiş sizin burada ne işiniz var demiş. Yani öyle bir olay var bizde. Türkler azınlıkta kaldı burada. O yüzden de gerçekten birbirine girmiş bir yapı var.”(...) (Ö1)

Öğretmenin bu ifadesi okulun olduğu muhitin uyruk açısından zaten homojen bir yapıda olmadığını destekler niteliktedir.

Öte yandan bir başka öğretmen etnik kimlik ve iletişim üzerine şu ifadelere yer vermektedir.

(...)“Birbirleri arasında olmasa bile Türkiye vatandaşı olan bir öğrencinin annesi Doğu Türkistanlı çocukla görüşmesini istemediğini söyledi bana. Neden böyle bir şey istiyorsunuz dedim. Hem çok yaramaz hem de ailesiyle iletişime geçemediğim insanlarla çocuğun iletişime geçmesini istemiyorum dedi. Aile etkeniyle beraber çocuğun kiminle iletişime geçip geçmeyeceği... Daha çok fark ettiğim şu gezilerde de oluyor bu ya da okul çıkışlarında çocukları şu şöyle alıyorlar. Türkiye vatandaşı olan çocuğun annesi Türkiye vatandaşı olan çocuğun annesine çocuğunu emanet ediyor. Ya da Doğu Türkistanlı olan veli Doğu Türkistanlı bir arkadaş ediniyor. Gelemediği zamanlar ona emanet ediyor çocuğunu. Yani böyle durumlar yetişkin bakış açısıyla daha fazla. Doğal olarak bu da çocuğa yansıyor. O insanın çocuğuyla daha yakın arkadaşlık kurmaya çalışıyor.”(…)

Öğretmenlerin birçoğu Uygur çocuklarının el becerileri konusunda gözle görülür bir şekilde daha iyi olduklarını, bu noktada kendilerini ifade ederek gösterebildiklerini vurgulamışlardır. Yokluktan geldikleri için daha üretken olduklarını bu noktada Türkiye vatandaşı çocuklara da örnek oldukları ifade edilmiştir. İki öğretmen tarafından da Doğu Türkistan’dan gelen öğrencilerin aile içi sorumluluklarının çok fazla oldukları belirtilmiştir.

(...)“İçine kapanık çocuklar. Uygurlar Suriyelilere nazaran daha canlı, başarılı ve aktifler. Bir de sorumlulukları çok fazla çocukların. Bizimki gibi değil. Evde görevleri var, kardeşlerine bakma sorumlulukları var, kuran kursuna gidiyorlar sabahtan. Buraya yetişmek, akşam gidip ödev yapmak... Bazıları İngilizce kursuna gidiyor. Dolayısıyla çocuklar dopdolu.”(....) (Ö-2)

(...)“Doğu Türkistanlılarda daha disiplin var. Genelde kardeşlerine bakıyorlar. Daha sorumluluk sahibiler. Bizim çocuklardan çok daha iyiler o konuda. Sorumluluk alma sorumluluğu yerine getirme konusunda Doğu Türkistanlı öğrencilerim iyi.”(…) (Ö-3)

Bazı ailelerin İstanbul içerisinde de sürekli yer değiştirmesi çocukların sürekli farklı okula gitmesine sebep olmakta ve dolayısıyla bu durumun çocuğun uyum ve adaptasyonunu güçleştirdiği vurgulanmaktadır.

Aile ile İletişim

Öğretmenler sığınmacı çocukların aileleriyle iletişimin kısıtlı olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Aileyle olan iletişimsizliğin çocukla olan iletişimi etkilediği vurgulanmıştır.

(...)“Aileyle de iletişim kuramıyoruz. Çocuklar Türkçe konuşmaya başlıyorlar ondan sonra onlar tercüme yapmaya başlıyorlar.”(…) (Ö-3)

Sığınmacı çocukların ailelerinin aslında ilgili oldukları fakat dil probleminden dolayı iletişim kurmakta zorlandıkları, iletişimin çocuk yoluyla sağlanmaya çalışıldığı vurgulanmaktadır.

(...)“İletişim konusunda çevirmen olarak çocuk kullanılıyor. Çocukla iletişime geçebiliyorsa öğretmen, aileye çevirttiriyor. Aile toplantıya geliyor ama anlamıyor. Ne yapılacağını ne edileceğini bilmiyor. Mesela bir öğrencimin annesi İngilizce istiyor söyleyeceklerimi, yapabileceklerini. İlgililer aslında çocuğu okula atayım bırakayım gibi bir durum yok.”(...) (Ö-4)

(...)“Biz olabildiğince iletişim kurmaya çalışıyoruz zaten genelde ilgili aileler. Hani Suriyelilerin Uygurluların eğitim görmüş aileleri var bizde. Benim sınıfımda öyle en azından. Onlar geliyorlar soruyorlar ne yapabiliriz nasıl yardımcı olalım evde biz bunu yapamadık siz nasıl yönlendirirsiniz diye. Çocuğun peşini bırakmış veli yok.”(...) (Ö-1)

(...)“Aileyle iletişimde çok büyük bir sıkıntı var. Fatma benim sınıfıma başlayalı 4 ay oldu. Harflerin çoğunu bitirdik. Fatma’yla daha çok iletişim kurabiliyorum. Aileyle hala iletişim kuramıyorum. Aile Türkçe öğrenemiyor çünkü. Okula gitmedikleri için. Bazı aileler yanlarında Türkçe bilen birini getirebiliyorlar ama aileler çoğunlukla burada kendi etrafındaki kişilerle sanıyorum iletişim kuruyorlar. Kendi gibi göçle gelen kişilerle. Böyle bana doğru dürüst Türk bulup da getiren olmadı.”(...) (Ö-3)

Öğretmenlerden biri okul içi yapılan etkinliklerde sığınmacı velilerin geri plana atıldığını, Türkiye vatandaşı olan velilere ulaşmanın daha kolay olacağını düşünüldüğünü ve bu sebeple onların çocuklarının etkinliklerde görev almak üzere seçildiğini ifade etmektedir.

(...)“Mesela 23 Nisana gösteri hazırlanacak, Türk aileye ulaşmak daha kolay onların geliri daha iyi işte onların çocuklarını katalım 23 Nisanda kıyafet aldıracağız sıkıntı yaratmasınlar gibi tutumlar olabiliyor.”(...) (Ö-4)

Bir öğretmen sığınmacı velilerin aidiyet duygusu olmadığı için okulla olan bağlarının zayıf olduğunu ifade ederek, kültürler arası bir köprü kurulması gerektiğine işaret etmektedir.

(...)“Ama ne kadar çok okula aidiyet hissederlerse o kadar okula gelip öğretmenle konuşuyorlar. Okula aidiyet bağı kurulmadığı için velilerin çoğu da okula ilgisiz. O bağı kuracak ne bir proje var. Onların kültürünü tanımadan açıkçası, Türkiyedeyiz, burası Türkiye okulu Türkiye vatandaşı olarak eğitim

vermeliyiz, Türkçeyi öğrenmeliyiz gibi bir tutum olduğu için velilerin aidiyet hissetmeleri çok zor oluyor.” (...) (Ö-4)

Öte yandan bir başka öğretmenin misafir sözcüğüne vurgu yaptığı ifadeleri (Ö-4)’ün ifade etmeye çalıştığı tutumu destekler niteliktedir.

(...)“Siz misafirsiniz. Ama bu ortama geldiniz. Bu ortama alışmak durumundasınız. Bizimle birlikte yaşadığınız için dilimizi öğrenmek durumundasınız. Bunlar için çaba harcayın çünkü burada yaşıyorsunuz. Bu ortama alışmanız açısından ve beni anlayabilmeniz için bunu yapmanız lazım.” (...) (Ö-1)

Öğretmen Tutumu

Öğretmen tutumunun kapsayıcı olmasının velilerin de kapsayıcı olmasına etki ettiği ifade edilmektedir. Öğretmen bütünleştirici yaklaşıma sahip olmazsa, ayrıştırıcı bir yaklaşımda olursa velinin de içindeki ayrıştırıcılığın ortaya çıkacağı vurgulanmıştır.

Öte yandan kültürleri kaynaştırmak adına bir öğretmenin yapmaya çalıştığı bir etkinlikte ortaya çıkan durum etnosentrizm açısından dikkat çekicidir.

(...)“Yemeklerini mi tanıtacak birbirlerinin yemeklerini tanısalar öğrenseler dedim. Öğretmenler gününde öğretmene sürpriz hazırlamak için veliler yemek getirmişti. Yemek hazırlamışlar evde. Herkes evinde bir parça bir şeyler yapmış kurabiye, tatlı tuzlu. Mesela Doğu Türkistanlıların yağları kendilerine özgü olduğu için Türkiye vatandaşı olan veliler onların yağları çok ağır onlardan yemeyin hocam bundan yiyeceğin diye ikram ettiler. Çok ağır yağ kullanıyorlar ne yağı kullanıyorlar bilmiyoruz, onların marketleri de farklı oradan alışveriş yapıyorlar. Koktuğu için biraz da onlara kokulu geldiği için tatmak istemiyorlar. O yemek kültürü tat kültürü kültür aktarımında önemlidir. O tadı tattığın zaman akılda kalıcıdır. Hani bir yere gittiğimizde oranın en özel yemeği nedir diye bakarız ya hani. Onun üzerine ufacık bir etkinlikte hemen onların yağından yapılan ürünleri kimse yemek istemedi. O ürünler kaldı. Diğer ürünlerden çocuklara vermeye çalıştılar.” (...) (Ö-4)

Çocuk katılımını arttırmak ve dil engeliyle başa çıkabilmek için Türkiye vatandaşı çocukların yardımının alındığını, çocukların birbiriyle iletişim kurmasına önem verildiği ifade edilmektedir.

(...)“Şimdi dilde mesela diğer çocukları çok sıkı tembihliyoruz. Mutlaka arkadaşlarınızla iletişime geçeceksiniz. Onların konuşmasını sağlayacaksınız. Konuşamadıkları ya da anlayamadığınız noktalarda dil bilen başka bir arkadaşınıza soracaksınız. Çocuğun sorununu yine çocukla çözüyoruz. Biz kendimiz dile hâkim olmadığımız için ancak dil bilen başka bir çocukla çözebiliyoruz. Sürekli oyun oynamalarını sağlamaya çalışıyoruz ya da teneffüslerde anlamadıkları bir konuda Türk bir çocuğu yanına veriyoruz sen anlat, sen arkadaşlarına göster diyoruz. Ya da

ben tek başıma aldığım zaman olabildiğince dil bilen başka bir çocukla birlikte konuyu halletmeye çalışıyorum. Yani yine çocuğun problemini yine çocukla çözmeye çalışıyoruz.”(...) (Ö-1)

Türkiye vatandaşı olan çocukların ailelerinin tutumlarının değişkenlik gösterdiği, genel olarak öğretmenin tutumuna göre veli tutumlarının şekillendiği ifade edilmektedir.

(...)“Diyelim ki etkinlik için bir şey istiyoruz, eksik getiriyorlar diyelim ki, Türkiye vatandaşı olan çocukların aileler fazladan getiriyorlar. O almadıysa biz onun yerine alalım, onun eksikğine biz giderelim diyorlar. Çocukların ayrılmamaları noktasında destek veriyorlar.”(...) (Ö-1)

(...)“Aileler tabi çok fazla istemiyorlar çünkü kalabalıklaştırıyor sınıfımızı. Mesela normalde 30 kişi olacaksa 35 kişiye çıkıyoruz. Ailelere de öğretmen rol model olmalı. Öğretmen olarak ben şikâyet etmiyorsam, veli toplantılarında ya da yaptığım etkinliklerde aile öğretmenden memnunsam verim olabiliyorsa bir şikâyeti olmuyor. Bana öyle bir şikâyet gelmedi. Ama özel olarak sorarsanız herkesin siyasi bir görüşü de var aynı zamanda. Çoğunluğu istemeyen taraftadır ama bunu bana belli etmiyorlar. Onlar her öğrenciye hizmet ettiğimi ve sınıfı yabancı öğrencilerden dolayı ihmal etmediğimi biliyorlar. 1. Dönem dört tane yabancı öğrencim vardı gittiler. Sınıf parasına katılmadılar. Hikâyeler alındı onlar kendilerine verildi ona katılmadılar. Veli toplantısı yapacağım ve velilere söyleyeceğim. İtirazları olacağını düşünmüyorum. Çünkü ben orada kapsayıcı ve yönlendirici pozisyondayım.”(...) (Ö-3)

(...)“Dil bilmediğimiz için onlar bizi zor anlıyorlar. Sonra yanlarında bir başkasını getiriyorlar. Onunla iletişim kurmaya çalışıyoruz. Biz aileyle iletişim kuramıyoruz. 1. Sınıfta gitmiş başka okulda okumuş. Oradaki öğretmenin tavrı çok farklı. Bir köşeye bırakmış, hiç ilgilenmemiş. Birden buraya gelince, ondan bir şeyler isteyince bocalıyor ne yapacağını şaşırıyor.”(...) (Ö2)

(...)“Bir öğrencim var geçen seneden beri okula gelmiş. Ben 2. Sınıfta almıştım onu geçen sene öğretmeni değildim. Okuma yazmaya geçememiş. Sınıfta da hiç konuşmamış. Öğretmeni onun süs bitkisi olarak gelip gittiğini söylüyormuş çocuğa sürekli. Çocukla hiç iletişime geçmemiş sanırım. Diğer çocuklar ifade etti. Süs bitkisi diyorlar ona dediler. Ona olabildiğince serbest bir ortam tanımaya çalıştım. Ama şuan iletişimi yine kısıtlı. Okumaya geçti mesela bu sene. Çalışmalarımız fayda verdi ama iletişimimiz yine de kısıtlı. Kendini ifade etmeye çalışıyor. Çok zorlanmadan anlıyor söylediğimiz her şeyi. Kendi konuşmakta zorlandığı için çok çekiniyor konuşurken. Dil engelimiz var ama bazı şeylerde aşıyor. Oyunla aşıyor mesela.”(...) (Ö4)

Öğretmenlerin bu ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretmen tutumunun çocuğun uyum sürecinde etkili olduğu görülmektedir.

Oyun ve Uyum

Oyunun çocukları birleştirici gücü konusunda öğretmenlerin ifadeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ifadeleri oyunun kendi dinamikleri içerisinde bir dili olduğu ve çocuğun kendisini bir ifade ediş biçimi olarak ele alınabileceğini destekler niteliktedir.

(...)“Oyun çocuğu geliştiren öğreten bir şeydir. Belli zorluklarla buraya gelmiş, dil problemi olan, zaten kültürel şok yaşayan çocuklara siz istediğiniz kadar durun ve bir şey anlatmaya çalışın, almaz ama onu bir şekilde oyunla vermeye kalktığınız zaman ucundan köşesinden bir şekilde yakalar. Kendi seçimi olan şeyi alır bir de zaten özellikle okul çapında gözlemlenen bir şey var. Uygur çocukları bizim çocuklarımıza göre çok daha el yeteneği olan, algısı yüksek becerikli çocuklar olduğu görülüyor zaten. O da oyunu ön plana çıkarıyor.”(...) (Ö-1)

(...)“Teknolojik olarak desteklediğiniz şeylerden çocuk çok da fazla zevk almıyor. Onlarda gözlemlediğim şu var. Bizim bir otuz kırk yıl önceki halimiz onlar bizim. Hani teknoloji bize çok daha fazla girmeden önce, televizyon ya da tabletler bakıcı rolünü üstlenmeden önceki halimiz onlar bizim. O yüzden de bir şey üretmek ya da olmayan şeyden bir şey çıkarmak noktasında iyiler. Ama bizimkiler önlerine her şey hazır verilsin. Üretmek noktasında bizimkilerden bir tık daha iyiler çünkü yokluktan geliyorlar. Kendilerini gösterebildikleri noktalar onlar. Bizimki diye ayırt etmek de istemiyorum ama onların bizimkilere katkısı bu noktada oluyor. Aaa ne güzel yapmış ben de yapabilir miyim bana da öğretsin. Onların da bizimkilere bu yönde bir katkısı var.”(...) (Ö-1)

Öğretmenin bu ifadeleri çocuğun aslında oyun aracılığıyla görünür olduğunu, çocukların oyun aracılığıyla iletişim kurduklarını ve bu sayede karşılıklı etkileşime geçtiklerini göstermektedir.

(...)“Geçen sene A. hiç Türkçe bilmeden çıkıp birlikte oyun oynuyorlardı. Çocuklar mucizeler. Belki burada ayırım noktasında ortaokul daha farklı olabilir. Ailenin önyargılarını edinmeye başlıyor çocuk. Şimdi çocuk önyargılı değil. Öğretmen koruyucu kapsayıcıysa çocuk da öyle oluyor. Öğretmen bir ayrıma tabi tutuyorsa ve çocuk onu hissediyorsa çocuk da onu yapar.”(...) (Ö-3)

Çokkültürlülük

Öğretmenlerin tamamı çok kültürlülüğü görünür kılmaya dair okul içerisinde herhangi bir etkinliğin yapılmadığı konusunda ortak yargıya varmıştır. Sınıf içi katılımı arttırmaya dair bir öğretmen, demokratik bir ortam oluşturmaya çabaladığını, çocukları kaynaştırmak için yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullandığını fakat her öğrenciye ulaşamadığını, diğer öğrencilere ulaşılabilmesi için

de yeterli zaman ve uygun mekâna olan gerekliliği ifade etmiştir. Öğrencilerin oyun alanlarının az olmasının teneffüslerin sürelerinin kısıtlı olmasının büyük etkenler olduğu üzerinde önemle durulmuştur.

(...)“Çok kültürlülük üzerine, zenginleştirmeye yönelik herhangi bir proje yok. Sanırım bu biraz göz ardı edilerek süreç içerisinde çözülür bu sıkıntı diyerek hani oluruna bırakma gibi bir okul tutumu içerisindeyiz.(...) Veliler kendi kültürünü unutmamaya çalışıyorlar. Çocukları da bu anlamda çok iyi eğitiyorlar. Ama okul bunun ayağında çok eksik. O yüzden kültürü imkânları doğrultusunda kendileri yaşatmaya çalışıyorlar. Bu çok kültürlülüğü ilerletebilecek herhangi bir çalışma hiçbir zaman olmadı, olacağına da çok ümitli bakmıyorum ben bu süreçte.”(...) (Ö-4)

Genel olarak dil konusunda ayrıca vakit ayrılması gerektiği, doğru yetişmedikleri takdirde ileride büyük sorun olarak karşımıza çıkabileceği noktasında ifadelerle yer vermişlerdir.

(...)“Sevmeleri lazım yaşadıkları toplumu. Ötekileştirildikleri takdirde bizim önümüze çok daha büyük sorunlar olarak geleceklerdir. Asimile etmeden, kültürleri kaynaştırarak olayın çözülmesi lazım.”(...) (Ö-1)

Yapılan görüşmeler neticesinde sığınmacı çocukların Türkiye vatandaşı çocuklara nazaran daha pasif ve içe dönük oldukları, özellikle kendilerini ifade etme konusunda güçlük çektikleri noktasında öğretmenlerin hem fikir olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan görüşmeler sınıf ortamının demokratik olması gerektiği, tüm sorumluluğun öğretmene bırakılmamasının gerektiği, iletişim kurulabilmesi için tercüman gerekliliğinin ve çocukların kendi kültürlerinden öğretmenlere ipuçları verecek bir yetişkine olan ihtiyacın olduğu anlaşılmaktadır.

3.4.2. Atölye Sürecine Dair Bulgular

Bu bölümde yaratıcı drama atölyelerinin hedeflenen kazanımları, atölyelerin değerlendirme aşamasında kullanılan günlüklerden elde edilen bulgular ve araştırmacının gözlemi yer almaktadır. Yaratıcı drama atölyesine katılan çocukların daha önce yaratıcı drama yaşantısı olmadığı için öncelikle “Tanışma, İletişim-Etkileşim, Uyum, Güven, Algı ve Duyu Çalışmaları, Doğaçlama- Rol Oynama” başlıklı atölyeler yapılarak çocukların birbirlerini tanımaları, bir arada uyumlu

hareket etmeleri, iletişim kurmaları, gruba güven duymaları, bedenlerinin ve duyularının farkında olmaları hedeflenmiştir. Ardından “Ritim, “Patazor” adlı Çocuk Kitabının Yaratıcı Drama Yöntemiyle Ele Alınması, Farklı Kültürlerin Çocuk Oyunları, Farklılıkların Renkliliği, Değerlendirme” başlıklı atölyeler de çocukların uyumlarının arttırılması, farklılıkların zenginliğinin fark edilmesi üzerine yapılandırılmıştır. Atölyeler esnasında sorulan ara değerlendirme sorularına sözlü olarak yanıtlar alınmıştır. Araştırmacı aynı zamanda süreci yürüten kişi olduğu için gelen cevapları eş zamanlı olarak not etme imkanı bulamasa da yöneltilen soruların çocukları düşünmeye sevk ettiği ve değerlendirme aşamasında elde edilen verileri etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerle yapılan her atölyenin değerlendirme aşamasının sonunda öğrencilere günlük tutturulmuştur. Her çocuğun isminin yazdığı günlükler atölyelerin değerlendirme aşamasında dağıtılmış olup, değerlendirme aşamasından sonra lider tarafından geri alınmıştır. Çoğu atölyede değerlendirme aşamasında yapılan etkinlikler bu deftere not ettirilmeye çalışılmıştır. Günlüklerde Türkiye vatandaşı olan öğrencilerin sığınmacı öğrencilere kıyasla kendilerini daha rahat ifade ettikleri görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin ise diğer sığınmacı öğrencilere kıyasla kendilerini ifade etmekte güçlük çektikleri görülmüştür. Atölye sürecini içeren bu bölümde atölyeler ayrı ayrı ele alınmaktadır. Yerel öğrencilerin ifadeleri Y.Ö şeklinde kısaltılırken, sığınmacı öğrencilerin ifadeleri S.Ö olarak kısaltılmıştır.

1. Atölyeye Dair Bulgular

Tanışma başlıklı atölyede birbirleriyle göz teması kurmaları, birbirlerinin isimlerini ve bazı kişisel özelliklerini söylemeleri, birbirleriyle iletişim kurmaları amaçlanmıştır. Tanışma etkinliklerinde çocukların kendi sınıfından olan öğrencilerin isimlerini daha çok söyledikleri ve cinsiyete bağlı gruplaşma olduğu gözlemlenmiştir. Doğu Türkistan’dan gelen sığınmacı iki kardeşten küçük kardeşin daha çok ablasının ismini söylediği fark edilmiştir. Türkiye vatandaşı olan öğrenciler daha girişken iken göçmen öğrencilerin sürece katılımında gecikme gözlemlenmiştir. Özellikle kız sığınmacı öğrenciler grup tarafından daha görünmez olmuşlardır. Daha az söz alan kız öğrencilerle oyunlarda daha az iletişim kurulduğu gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin yanında atölyenin kazanımlarına ulaştığını

söylemek yerinde olacaktır. Eğitimci birinci atölyenin sonunda ortak bir selamlaşma belirlenerek koridorda birbirlerini gördüklerinde bu selamla selamlaşmayı önermiştir ve sunulan önerilerden oy birliğiyle bir tanesi seçilerek grupla ortak bir selamlaşma belirlenmiştir. Atölyelerin daha verimli geçebilmesi açısından çocukların keyif aldıkları bir sürece dahil olması hedeflenerek yapılandırılan atölyenin sonunda çocuklar günlüklerinde süreçten çok keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların ilk atölye sürecine dair örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Bugün en sevdiğim etkinlik Ebelemece çok sevdim. Çünkü çok eğlenceliydi. Hep koşuyorduk. Çok eğlendik. Bugün benim için güzel bir gündü. Çok eğlendim.”(Y.Ö-1)

“Bugün en sevdiğim etkinlik... Çünkü Prensesler beriler çok iyi hissediyorum. Burda çok güzeldir renk. Bugün ebelemece oynadık. Çok güzel bir gün geçirdik.(S.Ö-7)

Bugün en sevdiğim etkinlik ebelemece çünkü spor yaptık. Bugün benim için iyi bir gündü.” (Y.Ö-6)

“Bugün en sevdiğim etkinlik ebelemeç oynamak. Çünkü koşmalı olduğu için. Bugün benim için sessiz güzel ve sakin bir gündü. ” (Y.Ö-14)

“Bugün en sevdiğim etkinlik ebelemeç. Çünkü koşmalı eğlenceliydi. Bugün benim için çok güzel bir gündü. ” (Y.Ö-3)

“Bugün en sevdiğim etkinlik canavarlar oyunu ve kocalamaca. Çünkü koşmalı ve eğlenceli güzel yorucu bir oyun. Bugün benim için Canavarlar oyunu sevdiğim için bugünü çok sevdim. ” (Y.Ö-16)

“Bugün en sevdiğim etkinlik canavar etkinliği yakalamaca. Çünkü oyunlar benim için harika oyunlar. Bugün benim için harika bir gündü. ” (Y.Ö-15)

“Bugün en sevdiğim etkinlik ebelemece canavar oyunu. Çünkü bu oyunları ben çok seviyorum. Çünkü evde oynuyorum. Bugün benim için çok güzel bir gündü. ” (S.Ö-10)

“Bugün en sevdiğim etkinlik oyun oynamak yakalamaç. Çünkü çok eğlenceliydi. Bugün benim için çok eğlenceli bir gündü. ” (S.Ö-8)

“Bugün en sevdiğim etkinlik ebelemeç. Çünkü çok eğlenceliydi. Bugün benim için çok güzel bir gündü. ” (Y.Ö-5)

2. Atölyeye Dair Bulgular

İletişim- Etkileşim başlıklı bu atölyede öğrencilerin sağlıklı iletişim kurulması için gerekli özellikleri ifade etmeleri, iletişimde beden dilinin önemini fark etmeleri, sürece katılan arkadaşlarıyla farklı biçimlerde iletişim kurmaları ve göz

teması kurmanın iletişime etkisini fark etmeleri hedeflenmiştir. Bu atölyede önceki atölyeye katılmayan Suriyeli bir öğrenci olduğu için bir tanışma etkinliği de yapılmıştır.

3. etkinlikte (ek 2) öğrencilerin etkinliğe birden fazla top girdiğinde topları yere düşürmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum üzerine sorulan ara değerlendirme sorularıyla öğrencilerle iletişim üzerine konuşularak, etkili iletişim için gereken unsurlar ifade edilmiştir.

Süreç boyunca gruba yeni katılan Suriyeli öğrencinin etkinliklere katılımında gecikme gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerden bir tanesi Parazit etkinliğinde iletişimi bozan parazit olmak istememiştir.

Canlandırma aşamasında dört gruptan biri etkili iletişimin olduğu bir fotoğraf karesi oluştururken bir önceki hafta tanışma başlıklı atölyede belirlenen grup selamlaşmasını kullanmıştır. Bu durum öğrencilerin tanışma ve iletişim bağlantısı kurduklarını göstererek, bir önceki hafta yapılan çalışmanın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ortak bir değer üretmiş olmalarının iletişimlerini desteklediği düşünülmektedir. Öğrencilerden değerlendirme aşamasında verilen boşluk doldurma etkinliğini kendi düşüncelerine göre doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir.

“Bugün benim için güzel bir gündü. Çünkü hep daire yaparak oyun oynadık. Balon şişirdik. Ondan sonra oyun oynadık. Daire yaparken top oynadık. İletişim kurduk. Topları attık. Topları bazen tutamadık. Atölyede yeni arkadaş olduk. Artık arkadaşlarımın adını biliyorum.” (Y.Ö-1)

Öğrencinin yukarıdaki ifadesi de bu atölyenin bir önceki atölyeyi destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Öğrencinin yeni arkadaş edinmesi ve artık arkadaşlarının isimlerini bilmesi de atölyenin kazanımlara doğrudan hizmet ettiğini ortaya koymaktadır.

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü bizim birçok arkadaşım var. Çünkü hiç oynamayız. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim oyunlar oynadık çok oyunlar öğrendik dinlendik böyle hayat geçirdik. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim. Göz göze gelmek. Arkadaşlık işte. Gülbahar öğretmenimiz de bize çok oyunlar öğretti. Onu çok seviyorum.” (S.Ö-7)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü kime baktığımız yani karşıdaki kişi. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; Eğlence. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; Düzgün konuşmak ve deli hareketler yapmamak.” (Y.Ö-6)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü arkadaşlarımızın dediklerini anlayamayız. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; göz göze gelmek. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; göz göze gelmeyi.” (Y.Ö-14)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü arkadaşlarımız küser bizimle iletişim kurmaz. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; eğlenceyi. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; arkadaşlarıma bakmayı.” (Y.Ö-3)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü konuşmalarımız kesilir. Önemli şeyler diyen arkadaşlarımızı duyamayız. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; mesela kelekler kavanozun içinde iletişim kuramadılar. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; topu atarken iletişim kurmalı ve kimse bir şey söylediğinde o kişiyi rahatsız etmemeliyiz.” (Y.Ö-16)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü oyun oynamak için. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; göz göze gelmek. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; oyunda kalnış çıkarsa dikkat edeceğim.” (S.Ö-10)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü olumlu iletişim kurmazsak arkadaşlarımızı kırarız.” (Y.Ö-5)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü oyun bozulur, konuşmamız bozulur. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; göz göze gelmek ve iletişim kurmak. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; göz teması kurmaya dikkat edeceğim.” (S.Ö-11)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü o kişiyle iletişim kurmazsak bizi anlamaz. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; göz göze iletişim kurmaktır. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; göz göze iletişim kurmaya özen göstereceğim ve insanlar konuşurken rahatsız etmeyeceğim.” (Y.Ö-4)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; göz teması kurmayı dikkat edeceğim.” (Y.Ö-12)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü arkadaşlarımızın dediklerini anlayamayız. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; göz göze gelmek. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; göz göze gelmeye dikkat edeceğim.” (S.Ö-13)

“Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü bişey anlamamız için. Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim; sırayla konuşmayı öğrendim. Birbirimize bakarak iletişim kurmayı öğrendim. Aynı anda konuşmamayı. Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim; sırayla konuşmaya, konuşan insanın sözünü kesmemeye dikkat edeceğim.” (Y.Ö-2)

Öğrencilerin örnek ifadelerinde de sıklıkla yinelendiği üzere göz teması kurmak atölyenin en çok kazanıma ulaştığı nokta olmuştur. Oyunların ve etkinliklerin işleyebilmesi için birbirlerini dinlemenin ve anlamanın önemini fark etmişlerdir. Atölyenin belirlenen kazanımlara ulaştığını söylemek yerinde olacaktır. Bu atölyeyle birlikte birbirlerini yeni tanıyan yerli ve sığınmacı öğrencilerin iletişimlerinin arttığı ve etkili iletişim için gerekli olan dinamikler üzerine konuştukları anlaşılmaktadır.

3. Atölyeye Dair Bulgular

Uyum başlıklı bu atölyede öğrencilerin atölye süresince grupta uyumlu bir şekilde hareket etmesi ve grup içinde iş birliği yapması hedeflenmiştir. Bu atölyeye önceki atölyelere katılmayan yeni sığınmacı (4 Suriyeli 1 Afgan) öğrenciler eklendiği için atölyenin başında tekrar bir tanışma etkinliğine yer verilmiştir. Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında gruplaştığı gözlemlenmiştir. Türkçe yazarak kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrencilere Arapça yazabilirsiniz denildiği zaman kendilerini yazarak ifade edebilmişlerdir. Süreçte ısınma aşamasında yer alan oyunların ve etkinliklerin tamamının grupta bir arada hareket etmeye ve iş birliği yapmaya hizmet ettiği gözlemlenmiş olsa da ısınma etkinliklerinin azaltılması canlandırma ve değerlendirme aşamalarına daha fazla vakit ayrılması gerektiği düşünülmüştür. Bir önceki atölyede daha çekingен olan Suriyeli bir öğrenci grupta ön plana çıkarak canlandırmaya dair bir öneride bulunmuştur. Canlandırma aşamasında her grubun mevcut sorun karşısında örgütlenerek bir çözüm yolu buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin istemedikleri kişilerle aynı grupta olmak istemedikleri durumları ortaya çıkmıştır ve bu durum öğrencilerin hala tam bir grup bilincinde olmadıklarını göstermektedir. Atölye sonunda öğrencilere atölyede kullanılan kitaptaki kahramanlardan olan tavşanın fikri hakkında ne düşündükleri, arkadaşlarıyla bir arada hareket ettiklerinde ne fark ettiğini, canlandırma yaparken uyum içerisinde

hareket etmeye çalıştıklarında nelere dikkat ettikleri, ne hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri örnek cevaplar şunlardır:

“Bugün çok çok çok oynadık. Teşekkür ederim hanımefendi. (S.Ö-19)

“Bugün biz eğlendik. Birlik olmak çok güzel. Yeni arkadaşlarım geldi. Adını öğrendik. Bu atölyede oyun oynamak beni hoş etti. Bir tane oyun oynadık. Takım kurduk. Bizimki korkusuzlar. Onları de güçlülerdi. Onlar bizi 3-1 yendi. Onlar da güzel oynadı. Arkadaşlarımı tebrik ediyorum. (Y.Ö-1)

“Grupta bir oyun oynadık. Ben bütün oyunları sevdim. Ve böyle top atarak ismimizi söyledik. Çok güzel vakit geçirdik. Ve bir hikaye okuduk. Tavşan ve köpek hikayesi. Ve bir tavşan fikriyi yaptık. Böyle ne fikri olduğunu anladık. Çok bir oyun öğrendim çok güzel bir vakit geçirdik. Çok güzel bir şey yaptık çok güzel. Çok çokook güzel.” (S.Ö-7)

(...)“Grup içinde yaşamak iyi bir şeymiş.” (Y.Ö-6)

“Birlikten kuvvet doğar.” (Y.Ö-15)

“Bugün tavşan ve havuç köpek oyunu oynadık ve canlandırma yaptık. Çok hoşuma gitti. Bugün çok güzel gündü tavşan köpek havuç 2 grup oyun oynadık. Köpek hareketi bir de tavşan havuç hareketi yaptık. Biz kazanamadık. Diğer grup kazandı. Bire üç kazandılar çok eğlenceli çok güzeldi çok eğlendim. Çok iyi arkadaşlarım vardı. Çok eğlendim.” (S.Ö-10)

“Birlikte hareket etmek çok güzeldir. Tek başımıza oynamak beraber oynamaktan güzel olmaz. Birlikte hareket etmek ve uyumlu olmaya özen göstermeliyiz. Uyum içinde olmak toplum ve birlik için önemlidir.” (Y.Ö-5)

“Çok güzel hissediyorum. Tavşan köpek oyununda birbirimize karşı geldiğimiz gibi.” (S.Ö-11)

“Kendimi çok iyi hissettim. Tavşan ve çiftçi oyununu çok sevdim çok eğlenceliydi.”

“Çok iyi hissediyorum. Birlik olunca çok güçlü oluruz. Birlikte güç doğar. Arkadaşlarımla çok güzel oyun oynadık.” (S.Ö-18)

“Birlikten kuvvet doğar ama oyunu çok beğendim çok güzeldi teşekkür ederiz.” (S.Ö-13)

“Bugün çok güzel hikaye öğretmen okudu tavşan iyi y iy öylen söylüyor kalp.” (S.Ö-20)

Öğrenciler grup olmanın, birlikte hareket etmenin önemine dair ifadelerle yer vermiş olup aynı zamanda süreçten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük çektiği ama yine de süreçten keyif

aldığı görülmektedir. Atölye süresince öğrencilerin gerek oyunlarda gerek canlandırmalarda iş birliği yaptıkları ve uyum gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin örnek ifadelerinden ve araştırmacının atölye süresince olan gözleminden anlaşılabacağı üzere atölye kazanımlarına ulaşmış olup, uyum sürecine doğrudan hizmet etmiştir.

4. Atölyeye Dair Bulgular

Güven başlıklı atölyede çocukların güvende hissedilen durumlara örnekler vermesi ve gruba güven duyduğunu gösteren davranışlarda bulunması hedeflenmiştir. Bu atölyenin kazanımları gerek gruba olan bağın kuvvetlenmesi gerekse öğrencilerin güven algılarının ortaya koyulması açısından önem arz etmektedir. Atölye süreci boyunca öğrencilerin özellikle gözlerini kapattıkları oyunlarda ekip arkadaşlarına korkmadan güvendikleri gözlemlenmiştir. Sadece bir öğrencinin ilk oyunlarda gözlerini kapatmakta zorlandığı fakat süreç içerisinde rahatlayarak uyum sağladığı gözlemlenmiştir. Güven atölyesiyle birlikte grup bilincinin arttığı gözlemlenmiştir. Süreç içerisinde kendilerini Türkçe ifade edemeyen Suriyeli öğrencilere isterlerse Arapça ifade edebilecekleri söylenmiş olsa da Arapça ifade etmekte de çekimser davrandıkları gözlemlenmiştir. Kendilerini dil ile ifade etmekte güçlük çeken fakat etkinliklerle katılırken istekli olan Suriyeli öğrencilerin velisi çalışmalardan sonra araştırmacıya çocukların çok mutlu olduklarını dile getirmiştir. Değerlendirme aşamasında mekâna çeşitli çocuk dergileri getirilerek, öğrencilere dergiler içinden birbirine güvenen iki şeyin ya da güvende olan bir şeyin fotoğrafını kesip günlüklerine yapıştırmaları söylenmiştir.

Bir öğrenci dergiden bir aracın içerisinde emniyet kemeri takmış ve aracı süren bir tavşan, yanında karga ve eşeğin olduğu bir fotoğraf seçip günlüğüne yapıştırarak şu ifadeleri yazmıştır.

“Yağmur yağabilir taşlı taşlı. Karga da arabanın içinde güvenli güvenli oturuyor. Arabanın içinde tavşan, eşek, karga var. Dışarıda değil, arabanın içinde oturuyorlar.” (Y.Ö-1)

Öğrenci burada yağın yağmur esnasında kapalı alanda olan hayvanların resmini seçerek aslında kendi güven algısını ortaya koymaktadır. Taşlı yağın yağmur esnasında kapalı bir mekânda olabilme konforu güvenle ilişkilendirilmektedir. Aynı öğrenci sözlerine şöyle devam etmektedir;

“Ne güzel bir gündü. Arkadaşlarımın bazıları gelmedi ama onlara benden geçmiş olsun.” (Y.Ö-1)

Bu ifadeler öğrencinin diğer arkadaşlarının eksikliğinin farkında olacak kadar içinde olduğu grupla bağ kurduğunu göstermektedir.

Bir başka sığınmacı öğrenci iki zürafanın, iki kutup ayısının ve bazı hayvanların da arka planda küçük olarak gözüktüğü bir resmi seçerek defterine yapıştırmış ve altına şu ifadeleri yazmıştır.

“Çünkü bunlar iyi bir arkadaşlar ben olsam bile arkadaşına güvenirdim. Çünkü arkadaşlar birbirini sevmese çok kötü bir hayatı olur.” (S.Ö-11)

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere çocuk güven, arkadaşlık ve sevgi arasında bir ilişki kurup, sevgisiz ve güvensiz bir ortamda hayatın kötü olacağını ifade etmektedir. Aynı çocuk defterine “Göz kapatıp oynamayı çok sevdim” yazmıştır. Bu ifadesi çocuğun gözlerini kapatarak oyun oynadığında ekip arkadaşına ve gruba duyduğu güveni ortaya koymaktadır.

Dikkat çekici bir başka resim de üzerinde Mehmet Akif’in resminin olduğu bayrak resmi. Sığınmacı bir öğrenci bu resmi defterine yapıştırıp altına da “İstiklal Marşı” (S.Ö-13) yazmıştır. Bu durumdan anlamlı bir çıkarım yapmak güç olsa da, okullarda bayrak, istiklal marşı ve pek çok milli figürün sıklıkla güven duyulan topraklarla birlikte ifade edilmesi ile ilişkilendirilebilir. Araştırmacının süreç içerisinde bu duruma benzer olarak bir başka durumla karşılaşması da bu çıkarımı pekiştirir niteliktedir. Yapılan atölyelerden birinde ara esnasında sığınmacı bir öğrenci mekanda bulunan tahta oyuncaklardan ay yıldız şekli yaparak araştırmacıyı yanına çağırmıştır. Bu davranışın da çocuğun onaylanarak kabul görmek üzere sergilediği düşünülse de bir teşekkür niteliği taşıması da olasıdır.

Bir başka yerel öğrenci de bir kız ve bir erkeğin olduğu ve üzerinde şu ifadelerin yazdığı bir resmi yapıştırmıştır.

“Tek renk olsaydı böyle güzel olur muydu gökkuşağı? Sarı, yeşil, turuncu, kırmızı. Farklı olsalar da yan yanalar. Saygı ve sevgiyle bir aradalar. Gökkuşağı bize en güzel örnek tüm farklılıklara rağmen saygı ve sevgiyle kucaklayalım birbirimizi. Hayatımıza gelsin mutluluğun rengi.” (Y.Ö-5)

Aynı çocuk resmin altına şu cümleleri yazmıştır.

“Güveni anlattığı için bu resimleri seçtim. Birbirimize güvenmeliyiz. Herkese eşit davranmalıyız.” (Y.Ö-5)

Öğrencinin bu ifadeleri farklılıkların kabul gördüğü bir ortamı güven verici bulunduğunu göstermektedir. Kabul görmenin uyum sürecine doğrudan hizmet ettiği düşünüldüğünde yerel bir öğrencinin ortaya çıkan güven algısı anlamlı görülmektedir.

Bir başka yerel öğrenci de harflerden oluşmuş ağaca çıkan çocukların olduğu fotoğrafı seçip günlüğüne yapıştırarak şu cümleleri yazmıştır.

“Bu resmi seçtim çünkü çocuklar ağaca çıkarak kendine güveniyor. Ve bugünkü oynadığımız oyunların hepsini çok sevdim. Bugünkü en sevdiğim oyun Baykuş ve Serçe.” (Y.Ö-12)

Burada özellikle ifade edilen oyunda ikili grup olmuşlar ve sırayla gözlerini kapatarak arkadaşları tarafından verilen komutlarla gözleri kapalı olarak yürümüşlerdir. Öğrencinin sözünü ettiği oyunu sevmesi güven içerisinde hareket ettiğini göstermektedir.

Bir başka sığınmacı öğrencinin günlüğüne yazdığı ifade dikkat çekicidir.

“Bugün çok güzel bir gündü. Ben bugünkü oyunu çok sevdim. Kuzu olduğumda çok iyi hissettim. Baykuş oldum, serçe oldum.” (S.Ö-10)

Öğrenci kuzu olduğunda çok iyi hissettiğini ifade etmektedir. Bahsi geçen oyunda kuzu grup tarafından oyundaki kurt kişisinden korunan kişidir. Öğrenci grup tarafından korunduğunda iyi hissettiğini ifade ederek gruba duyduğu güveni ortaya koymaktadır. Atölye günlüklerinde bir başka benzer bir ifadeye yerel bir çocuk da yer vermiştir.

“ (...) kuzu olmakta güvende hissettim.” (Y.Ö-3)

“Hissettiğim duygular: Engeller zor olduğu için azıcık eylendim o oyunda çok zorlandım. Ama çok mutluyum. Burayı çok sevdim. Güvendiğim şey; kurt oyununda kuzu oldum. Sonra arkadaşlarım beni koruduğu zaman kendimi çok heyecanlı hissettim. En sevdiğim oyun engel olan oyundu.” (Y.Ö-16)

En sevdiği oyunun engel oyunu olduğunu ifade eden öğrencinin sözünü ettiği oyunun başında gözünü kapatmakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrenciye eğer istemezse gözlerini kapatmak zorunda olmadığı ve istediği zaman sürece dâhil olabileceği söylenmiştir. Öğrenci biraz vakit geçtikten sonra kendi arzusuyla sürece eklenmiş olup değerlendirme aşamasında da en sevdiği oyun

olarak ifade etmiştir. Bu durum da süreç içerisinde zamanla gruba ve kendisine güven duyduğunu ortaya koymaktadır.

Sığınmacı bir çocuk bir orman resmi yapıştırıp, “Çok güzel orman var çok güzel hayvanlar var. Çok güzel.” (S.Ö-17) yazmıştır.

Bir ağaç kovuğundaki sincabın resmini yapıştırıp, altında “Çok güzel bir sincap. Bu ağaç onun evi çok şirin” (S.Ö-7) ifadelerine yer vermiştir. Bu ifade ev ile güven arasındaki ilişki açısından anlamlı görülmektedir. Benzer şekilde bir başka sığınmacı öğrenci de şatoya benzeyen ve üzerinde “Çok şirin, yeşil, kitap dolu bu evden kim çıkmak ister ki... Biz de çıkmak istemedik doğrusu. Selma Hanım bize çikolata ikram etti, bizimle sohbet etti. Eşinden, Endülü’s’ten, kendisinden bahsetti. Ah Endülü’s ah seni çok özleyeceğiz!” (S.Ö-19) yazan bir fotoğrafı seçip defterine yapıştırmıştır. Türkçe konuşmakta güçlük çeken çocuğun yazan yazıyı anlayarak mı kesip yapıştırdığı araştırmacı tarafından tam anlaşılamasa da bir ev fotoğrafı seçmiş olmasının dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Aynı öğrenci fotoğrafın altına kendi duygu ve düşüncesi olarak şu ifadeleri yazmıştır.

“Bugün çok güzle. Çok küzel”(S.Ö-19)

Öğrencilerin örnek ifadelerinden anlaşılacağı üzere süreçten keyif aldıkları ve atölyenin kazanımlarına ulaştığı görülmektedir. Atölye süreci boyunca öğrenciler grupla uyum içerisinde hareket edip, gruba güven duyduklarını gösteren davranışlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu atölyeyle birlikte güven algılarını da ortaya koymuştur.

5. Atölyeye Dair Bulgular

Algı-Duyu Çalışmaları başlıklı bu atölyede öğrencilerin drama çalışmalarında duyularını etkin kullanması ve gerçek yaşamda duyuları etkin bir şekilde kullanmanın önemini ifade etmesi hedeflenmiştir. Beş duyunun aktif bir şekilde kullanılması öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir. Öğrencilerin yaratıcı drama çalışmalarıyla aktif ve yaşayan bir öğrenme sürecine dâhil olması amaçlandığı için algı ve duyulara yönelik farkındalık önem arz etmektedir. Algı ve duyu çalışmaları atölyesinde farklı duyu organlarının harekete geçirecek etkinlik ve oyunlara yer verilmiştir. Duyumların yorumlanmasıyla birlikte algılar ortaya çıkmıştır ve bunların üzerine konuşulmuştur. Aynı uyarana farklı tepkiler vermeyi deneyimlemenin ve

farklı tepkileri gözlemlemenin grupların kabul sınırlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Bu atölyede sürece yeni başlayan 2 Suriyeli sığınmacı öğrenci olmuştur. Değerlendirme aşamasında lider öğrencilere ‘kulağımıza, gözlerimize, ağzımıza, ellerimize, burnumuza bir şey söylemek isteseydik ne söylerdik? diye sorup ve düşüncelerini günlüklerine yazmalarını söylemiştir. Öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir;

“Ben olsaydım kulağıma sen olmasaydın birisinin söylediği şeyi duyamazdım, burun sen olmasaydın nefes alamazdım. Tenimiz olmasaydı bir şeylere dokunamazdım. Dilim olmasaydın bir şeylerin yediğim şeyin tadını alamazdım. Gözümüz olmasa doğadaki ve çevredeki şeyleri göremezdim.” (Y.Ö-2)

“Elime şöyle söylerdim. Sen olmazsan kimseyi hissedemezdim. Kulağıma şöyle söylerdim. Sen olmazsan duyamazdım.” (Y.Ö-16)

“Gözümle derdim ki sen benim görmemi sağlıyorsun derdim. Burnuma sen benim koku almamı sağlıyorsun derim. Dilime sen benim konuşmamı ve tat almamı sağladığını söylerdim.” (Y.Ö-12)

“Göze bir şey demek istesem şöyle derdim. Senin sayende her şeyi görebiliyorum. Kulağıma bir şey demek istesem şöyle derim. Teşekkürler senin sayende her şeyi duyarız. Dile bir şey demek istesem seninle her şeyi koklayabiliyorum teşekkürler derim. Buruna bir şey demek istesem sen olmasaydın hiçbir şeyi koklayamazdım derdim. Derime bir şey demek istesem seninle her şeyi hissediyorum. Sen olmasaydın hiçbir şeyi hissedemezdim derdim.” (Y.Ö-5)

“Ben olsaydım kulağıma sen olmasaydın nasıl duyardım? İyi ki varsın. Burnum olmasaydı koku alamazdım ve ayrıca nefes alamazdım. Dilim olmasaydı bazı yemekleri tadamazdım. Gözüm olmasaydı hiçbir şeyi göremezdim Ellerim olmasaydı gözüm kapalı kimseyi anlayamazdım.” (Y.Ö-4)

“Gözümle her şeyi görebiliyorum, elimle her şeye dokunabiliyorum.” (S.Ö-18)

“Kulağımıza ne söylerdik. Gözümüze ne söylerdik. Ellerim olsaydı ne olurdu. Burnum olsaydı ne olurdu ya ne olurdu(...) Eğlenceli olurdu gerçekten. Onlarla oyun oynarım gerçekten.” (S.Ö-7)

“Bugün çok güzel. Burunda ellerdeki ve kulaklarda öylen bir şey ama çok güzel öylen bir şey.” (S.Ö-20)

“Bugün çok güzel bir şey aldım. Gözler ve burundan ve öylen bişey.” (S.Ö-24)

“Kolanya kokusun çok bir koku.” (S.Ö-19)

Öğrencilerin örnek ifadelerini göz önünde bulundurursak değerlendirme etkinliğinin özellikle Suriyeli öğrenciler tarafından anlaşılamadığı ve kazanıma ulaştıramadığı görülmektedir. Suriyeli bir öğrencinin arkadaşının yazdıklarını tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum çocuğun kendisini Türkçe ifade edemeyip bir şekilde bekleneni yerine getirmeye dair duyduğu zorunluluk kaygısından kaynaklanabilir. Duyu ve algı meselesini yorumlamak için sözlü ya da yazılı ifade etmede gelişimlerinin daha geri de olması etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin anadillerinde okuma yazma bilmemeleri dil becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple tanımlama basamağından yorumlama aşamasına geçişte zorlanmaktadırlar. Fakat süreç içerisinde yapılan etkinliklerde ve oyunlarda tüm öğrencilerin aktif katılımının olduğu gözlemlenmiştir.

6. Atölyeye Dair Bulgular

Rol Oynama-Doğaçlama başlıklı bu atölyede bir nesneyi farklı şekillerde kullanması, karşısından aldığı tepkiye göre karşılık vermesi ve hızlı role girmesi hedeflenmiştir. Atölyenin ilk etkinliğinde öğrenciler su şişesini farklı nesneler olarak kullanmışlardır. Bir armut olarak kullanan Türkiyeli bir öğrenciye Suriyeli bir öğrencinin “*Armut ne?*” (S.Ö-21) diye sorması dikkat çekicidir. Sığınmacı öğrencinin nesne üzerinden dil ile ilişki kurup gerçek bir merak duygusuyla soru sorması ve öğrenmesi süreç açısından olumlu bir etki olarak gözlemlenmiştir. Süreçteki üçüncü etkinlikte (ev sahibi-kiracı oyunu) Suriyeli bir öğrencinin ev sahiplerini ikna etmek için “*Çünkü evimi elimden aldılar*”(S.Ö-17) demesi çarpıcıdır. Yaşantıdan yola çıkarak yapılandırılan yaratıcı drama süreci için yaşantının süreçte ifade edilmesi de buna bir alan olduğunu göstermektedir. Kendi yaşantısını ifade edebilme ve birbirinin yaşantısını duyma alanının sosyal uyuma katkı sağladığı düşünülmektedir. Canlandırma aşamasında bir grubun Suriyeli öğrenciye misafir olarak rol vermesi ve misafir eve geldikten sonra hiç ilgilenmemeleri dikkat çekicidir. Geçici koruma kapsamı altında olan öğrenciler için kullanılan ‘Misafir’ kavramının öğretmenler tarafından da sıklıkla dillendirmesinin bu durumla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu atölyede yerel öğrencilerden bir tanesi gruplar oluşturulurken yabancılara denk gelmek istemediğini ifade etmiştir. Aynı öğrenci Suriyeli bir arkadaşını işaret ederek “*Anlamıyor, bizim gruptan alın.*”

(Y.Ö-1) demiştir. Araştırmacı öğrenciyle bu durumu konuşarak çözüme ulaştırmıştır. Bu atölyede günlükler dağıtılmamış olduğundan yazılı olarak herhangi bir veri elde edilememiştir.

7. Atölyeye Dair Bulgular

Ritim başlıklı bu atölyede öğrencilerin gruba ritim içerisinde hareket etmesi ve verilen ritme ayak uydurması hedeflenmiştir. Ritim atölyesinde yapılan çalışmaların grubun birlikte uyum içerisinde hareket etmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılandırılan atölyedeki etkinliklerde öğrencilerin yer yer uyumu sağlayamadığı ritme hep birlikte eşlik edemediği gözlemlenmiş olsa da ritmi yakaladıkları anlar da gözlemlenmiştir. Atölye sürecinin sonunda “bugün yaptığımız her şey sizin bir rüyanız olsaydı, rüyanızı bir arkadaşınıza nasıl anlatırdınız?” sorusu sorularak cevabın günlüklere yazılması söylenmiştir. Değerlendirme aşamasıyla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

“Her şey çok güzel geçti. Rüyamda uyuyordum sessizliği anladım. Ritmik sesler çıkarttık.” (Y.Ö-6)

“Orkestra yaptık. Oyunlar oynadık. Hayalimizdeki ritimleri inceledik.” (Y.Ö-14)

“Gazetelerle ses çıkarttık. Bugün benim için çok güzeldi.” (S.Ö-17)

(...) “Egzersiz yaptık ya yaparken kendimi çok güçlü hissettim.” (S.Ö-9)

“Bugünkü oyunların hepsini çok sevdim ve bugün hayatımdaki ritimleri öğrendim.” (Y.Ö-12)

“Bugün ormandaki hayvanların seslerini çıkarttık diğerleri de gözünü kapatıp bilmeye çalıştılar. Adlarımızı iki heceye ayırıp şarkı yaptık.” (Y.Ö-4)

(...) “Gazeteyle ses çıkardık. Bir çember oluşturduk oynadık. Yapraklara elimizi ve ayağımızı çizdik.(...)Çok güzel bir gün gerçekten. Ses çıkardık. Güzel bir gün geçirdik. Rüya rüya gibi gerçekten.” (S.Ö-7)

“Bugün en güzel günüm. Bugünkü her oyunu çok beğendim. Hayatımızdaki ritimleri öğrendim.” (Y.Ö-15)

Öğrencilerin örnek ifadelerinden de anlaşılacağı üzere gerek yerel öğrencilerin gerekse sığınmacı öğrencilerin süreçten keyif aldıkları ve mutlu olarak katılım gösterdikleri görülmektedir.

8. Atölyeye Dair Bulgular

Patazorla Drama başlıklı bu atölyede Cevdet Bayram'ın ‘‘Patazor’’ adlı kitabı yaratıcı drama yöntemiyle işlenilmiştir. Akran zorbalığı ve çekingenlik üzerine olan bu kitapla ilgili olarak öğrencilerin canlandırmalar yapmışlardır. Bir Suriyeli öğrenci Türkçe bilmiyorum diyerek canlandırmaya katılmak istemediğini söylemiştir. Arapça da yapabileceği söylense de yine de dâhil olmak istememiştir. Dâhil olmak istemeyen öğrenci zorlanmamıştır. Öğrencinin dâhil olmak istememesinin atölyenin dilinin Türkçe olması olduğu düşünülmektedir. Bu noktada atölyelerin çift dilli yapılandırılmasının canlandırmalara katılmak istemeyen Suriyeli öğrencinin de katılımını destekleyeceği düşünülmektedir. Öte yandan iki Suriyeli öğrenci Arapça olarak canlandırma yapmışlardır. Bu atölyenin sonunda öğrenciler sürece ve hikâyeye dair resim çizdikleri için atölye günlüklerinde yazılı herhangi bir veri bulunmamaktadır.

9. Atölyeye Dair Bulgular

Farklı kültürlerin çocuk oyunları başlıklı bu atölyede farklı kültürlerle ait çocuk oyunlarının birleştirici bir dili olduğunun fark edilmesi hedeflenmiştir. Farklı ülkelerin çocuk oyunları oynanarak çocukların kendi ülkelerindeki oyunlarla benzerlikleri üzerine konuşulmuştur. Ardından çocuklardan kendi ülkelerinden, kendi kültürlerine ait oyunlar oynatmaları istenmiştir. Atölye süresince farklı kültürlerden çocuklar kendi oyunlarını arkadaşlarıyla deneyimleme fırsatı bulmuştur. Dil bilinmeyen bir ortamda oyunla kurulan ilişki üzerine paylaşımlar olmuştur. Atölye günlüklerinde çocukların sürece dair ifadeleri şu şekildedir:

‘‘Kum torbasıyla yakar top oynarken güzeldi. Çok güzel vakit geçirdik. Bugün bir de canlandırma yaptık dil bilmeyen çocuklarla. Ona zar zor Türkçe öğrettim.’’ (Y.Ö-1)

Bu ifadelere yer veren öğrencinin daha önceki atölyelerde de Türkçeyi yeterli seviyede konuşmayan arkadaşlarıyla aynı grupta olmak istemediği gözlemlenmiştir.

‘‘Bugün başka ülkelere gittik. O ülkelerin oyunlarından bir tanesini oynadık. Kendimi çok güzel hissettim. Onlar dillerimizi bilmediği için zorlandım ama çok eğlendim.’’ (Y.Ö-4)

‘‘Oyunlar bana her ülkenin oyunlarının güzel olduğunu fark ettirdi.’’ (Y.Ö-5)

“Her ülkenin farklı bir oyunu yemeği değişik olduğun fak ettim. Körebe oynarken çok korkuyorum. Çünkü bir yere çarpabiliriz. Dilini bilmediğim bir kişiyle oynadığım zaman sanki ben de oralı gibi hissediyorum. Oyunlar bana şunu hissettiriyor. Çok eğlendim.” (Y.Ö-16)

“Tren çok güzeldi. Oyun oynarken kendimi iyi hissediyorum. (...) Filipinlerin oyunu çok güzeldi.” (Y.Ö-17)

“Tren oyununda çok etkilendim. Çok güzel hissettim. Birbirimiz konuşamıyorsak oyun oynamak hiç güzel değil. Oyun oynarken Suriyeli çocukların oyunu çok güzeldi.” (S.Ö-11)

“Bugün Doğu Türkistan’a gittik. Başka şehirlere de gittik. Doğu Türkistanlıların oyununu oynadık. Oynarken çok iyi hissettik.” (Y.Ö-14)

“Biz oynarken çok güzel hissettim. Suriye oyunu oynadık. Oyun oynamak çok güzel. (...) M. ile beraber düşündük. Çok güzel rüyada gibiyim. Çok güzel. Suriye oyunu çok güzel.” (S.Ö-7)

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrenciler farklı kültürlerin çocuk oyunlarını deneyimleyip sevmişlerdir. Bu deneyimin onların farklılıklara olan açıklığını arttıracak ve kabul değerlerini geliştireceği düşünülmektedir.

“Doğu Türkistan oyunu oynarken kendimi Doğu Türkistan’da gibi hissettim. Sınıftaki arkadaşım ile birlikte rol yaptığımızda kendimizin dilini öğrendik. Suriye’deki oyunu çokook sevdim.” (S.Ö-9)

Bu ifadelere yer veren öğrencinin Doğu Türkistanlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda kendi kültürünün oyununu oynatırken sanki orada olduğunu söylemesi dikkat çekicidir. Uyumun sadece dışarıdan gelen tarafından sağlanması gereken bir durum olmadığını, yerel olan ve yabancı olanın karşılıklı bir tanışma haliyle etkileşime girdiğini ortaya koymaktadır. Bu duruma örnek olarak yerel bir öğrencinin şu ifadesi dikkat çekicidir.

“Başkalarının oyununu çöp sanardım. Ama değilmiş. Oyunlar bana iyi hissettiriyor.” (Y.Ö-6)

“Bu çocukların da biraz değişik ve gerçekten o ülkelere gittiğimi ve o ülkelerin çocukları gibi hissettim. Oyunlar değişik olduğu için bütün oyunları çok beğendim. Gerçekten başka ülkelere çocuklar gelse oyun oynamak çok zor ve sıkıcı olurdu.” (Y.Ö-2)

“Doğu Türkistan’a gittik ve oyun oynadık. Canlandırma yaptık. Trenle oyun oynadık ve çok hoşuma gitti. Herkesin farklı bir dili olduğu için farklı bir oyun oynayamıyoruz.” (S.Ö-10)

Bu ifadeler de bir önceki durumu destekler niteliktedir. Her iki öğrencinin de son cümlelerindeki ifadelerin ise 5. Etkinlikte ortak dil olmadan kurulması beklenen iletişimin çocuklar üzerinde yarattığı zorluktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

10. Atölyeye Dair Bulgular

Farklılıklar başlıklı bu atölye Stefano Bordiglioni'nin “Akkuzu Karakuzu” kitabından yola çıkarak kurgulanmıştır. Atölye içerik olarak çocukların farklılıklar üzerine konuşmasını amaçlamaktadır. Farklılık durumlarında herhangi bir gruba dâhil olup, olamama durumu üzerine konuşmalar gerçekleşmiştir. Kara olduğu için Akkuzuların olduğu yerde dışlanan, ak olduğu için kara kuzuların olduğu yerde dışlanan iki kuzunun birlikte renkli kuzuların olduğu bir vadiye yolculuklarının hikâyesi olan “Akkuzu Karakuzu” adlı kitap da farklılıklar üzerine olduğundan süreci destekler nitelikte işlenmiştir. Değerlendirme aşamasında lider çocuklardan ak kuzu veya kara kuzu rolünde olarak ilk sürüdeki arkadaşlarına renkli vadideki renkli kuzularla olan hayatlarını anlatan bir mektup yazmalarını söyler. Çocukların atölye günlüklerine yazdıkları mektuplardan örnek ifadeler şu şekildedir.

“Kuzu arkadaşlarım ben yeni arkadaşlarımla iyi zaman geçiriyorum. Sizin de gelmenizi tavsiye ediyorum. Çünkü bütün renkli kuzular oynayabiliyor. Renkli kuzularla oyun oynadık ve sizi affettim. Yeni arkadaşlar edinmek güzel bir şey, sizin gelmenizi çok istiyorum. Sizi çok özliyorum. Beni merak etmeyin. Sizi çok seviyorum.” (Y.Ö-2)

“Kuzu arkadaşlarım ben yeni arkadaşlarımla iyi vakit geçiriyorum. Sizin de gelmenizi tavsiye ediyorum. Çünkü bütün renkli kuzular oynayabiliyor. Renkli kuzularla oyun oynadık ve sizi affettim. Yeni arkadaşlar edinmek güzel bir şey. Sizin de gelmenizi çok istiyorum. Burada her şey oynanır.” (Y.Ö-6)

Her iki ifade de maruz kaldığı ayrımcılık sonrasında dahi kapsayıcı ve kabul edici bir tutum göstermeye hazır olduğunu ve farklılıklara açık olduğunu ortaya koymaktadır.

“Koyunlar birbirinizi siyah, beyaz diyip aranızda almazsanız sizi de başka koyunlar almaz. Ve renkli koyunlar aldılar. Renkli koyunların yanında mutluca yaşadım ve çok mutlu oldum. (...) Ben arkadaşlarımla şimdi daha iyi oynuyorum ve iyi anlaşıyorum. Bütün yabancı arkadaşlarımla iyi oynamayı öğreniyorum.” (Y.Ö-11)

Sığınmacı bir öğrenciye ait olan bu ifadeler yaratıcı drama sürecinin uyum sürecine olumlu etki gösterdiğini destekler niteliktedir.

“Ben olsaydım kara kuzuyu oyunuma alırdım. Sonra oyuna almayan kuzuları gebertirdim. Bir de ikimiz tek yaşadık.... Renkli renkli kuzular. Bide hayat ooo Ne güzel hayat. Ben böyle hayat görmemiştim. Oyuna alıyor.” (Y.Ö-15)

Bu ifadelerde karşılaşılan ötekileştirme sonucunda şiddetin açığa çıktığı görülmektedir.

“Bugün çok çok oynadık ve çok çok mutluydum. Öğretmenim hikaye okuduk. Hikaye bir şey anladım. Kuzular kuzu beyaz kuzu siyah kuzu biz öyle yaptık ama biraz anladım hikayeyi. Öyle çok çok çok güzel koştuk veee her şey yaptık. Ama çok çok mutluydum öyle. Çok teşekkür ederim öğretmen.” (S.Ö-20)

Suriyeli bir öğrenciye ait olan bu ifadelerden anlaşılacağı üzere dil kaynaklı olarak sürecin tam anlaşılammış olduğu görülse de öğrenci sürece dahil olmaktan ne kadar mutlu olduğunu tekrar tekrar ifade etmektedir.

“Merhaba benim adım akkuzu. Ben 7 yaşındayım. Benim tüylerim siyah. Beni oyuna almadıkları için adımlı akkuzu koydu. Ben ve karakuzu yola çıktık orada renkli bir sürü hayvanlar varmış. Renkli bir sürü hayvanlar beni oyuna aldılar ve çok mutlu oldum. Bugün çok çok güzel bir gündü ve kuzularla canlandırma yaptık ve çok çok güzel oyun oynadık. Ben akkuzu oldum ve çok hoşuma gitti.” (S.Ö-10)

“Beni renkli kuzular oyuna aldıklarında iyi hissettim. Oyuna almadıklarında kötü hissettim.” (S.Ö-8)

“Beni sürüye almayan arkadaşlar sizden böyle bir şey beklemezdim. Sizi artık sevmekte zorluk çekeceğim. Renkli kuzular sizleri çok seviyorum. Sizle tanıştığım gün çok mutluydum. Eminim ki siz de çok mutluydunuz. Galiba oyun oynarken içim neşe doldu. Renkli kuzularla tanıştığım gün çok mutluydum.” (Y.Ö-4)

“Niye beni almadınız? Benim sizden ne farkım var? Ama artık sizle arkadaş olmak istemiyorum özür dilerim bu yüzden. Sizden çok uzak bir yere gittim yani artık beni göremezsiniz. Ama benim yepyeni arkadaşlarım var. Yeni arkadaşlarım beni her zaman oyunlarına alıyorlar ve orada çok mutluyum. Artık sizinle konuşmak istemiyorum. Ben şuanda renkli kuzuların olduğu ve hiçbir renk kuzunun oyundan dışlanmadığı bir sürüdeyim. Şuanda bütün oyunlarda renkli kuzularla oyun oynuyorum. Siz beyaz kuzular beni kara olduğum için oyuna almadınız. Fakat buradaki kuzular beni oyuna alıyorlar.” (Y.Ö-16)

Bu ifadeler ise maruz kalınan ötekileştirme sonucunda ortaya çıkan tepkinin bir başka yansıması olarak görülmektedir. Öğrencilerden bazıları gruba alındıkları ve alınmadıkları zaman hissettikleri duygu durumundan bahsetmekle yetinseler de bazı öğrenciler alınmama durumlarında kendilerini dışlayan gruba karşı olumsuz düşünce ve hislerini ifade etmişlerdir.

11.Atölyeye Dair Bulgular

Bu atölye süresince çocukların deneyimlediği yaratıcı drama süreçlerine dair duygu ve düşüncelerini ifade etmesi hedeflenmiştir. Birinci etkinlikte sorulan sorular doğrultusunda dramada neler yaptıkları, en sevdikleri oyunun ne olduğu, farklı arkadaşlarla oynamanın nasıl bir duygu olduğu üzerine duygu ve düşüncelerini ister çizimle ister yazarak ifade etmişlerdir. Bu etkinlikte yerlere yapıştırılan Kraft kâğıdı kullanılarak karışık bir şekilde değerlendirme alındığından hangi ifadenin hangi öğrenciye ait olduğu tespit edilememiştir. Etkinlik sonunda elde edilen verilerde dikkat çekici ifadeler vardır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

“Başta kendi sınıfımdan başka kimseyi tanımazdım ve çok kötüydü”

“Başka kişiyle oynamak güzel”

“Farklı arkadaşlarla oyun oynamak birlikte canlandırma yapmak değişik bir duygu. Hep aynı arkadaşlarla oyun oynamamız gerekmez. Çünkü hep aynı arkadaşlarla oyun oynamak bazen sıkıcı olabiliyor. Ama eski arkadaşlarla da oyun oynayabiliriz.”

“Öğretmenim seni çok seviyorum”

Bu ifadelerden öğrencilerin kendi sınıflarından başka öğrencilerle de tanışmış olmasının, farklı etnik köken ve kültürlerden kişilerle ortak zeminde buluşarak bir araya gelmelerinin olumlu bir etki uyandırdığı anlaşılmaktadır.

Sürecin sonunda “Benim için yaratıcı drama...” yazılı büyük bir Kraft kâğıdına tüm çocuklar kendileri için yaratıcı dramanın ne olduğunu, onlara ne ifade ettiğini birer cümle ile yazmıştır. Çocukların ifadelerinden süreçten keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Çocukların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Benim için yaratıcı drama en güzel bir drama.” (S.Ö-11)

“Benim için yaratıcı drama eğlence demek.” (Y.Ö-6)

“Benim için yaratıcı drama öğrenmek demek.” (Y.Ö-1)

“Benim için yaratıcı drama mutlu ve eğlence demektir.” (S.Ö-14)

“Benim için yaratıcı drama çok güzel.” (S.Ö-18)

“Benim için yaratıcı drama bir şeyi yaratmak demektir.” (Y.Ö-3)

“Benim için yaratıcı drama sevinmek, mutlu olmak, eğlenmek demek.” (Y.Ö-5)

“Benim için yaratıcı drama yaratıcı ve birlikte oyun oynamak.” (S.Ö-10)

“Benim için yaratıcı drama oyun oynamak demek.” (Y.Ö-16)

“Benim için yaratıcı drama çok güzeldir.” (S.Ö-17)

“Benim için yaratıcı drama eğlenceli, restoran olsaydı bin puan verirdim.”
(Y.Ö-4)

“Benim için yaratıcı drama çok seviyorum oyun oynamak eğlenceli.”
(S.Ö-20)

“Benim için yaratıcı drama çok sevdi.” (S.Ö-22)

“Benim için yaratıcı drama dersinde hiç yorulmamak.” (S.Ö-9)

“Benim için yaratıcı drama oyun.” (Y.Ö-2)

“Benim için yaratıcı drama oyun oynamak.” (S.Ö-8)

Ek olarak günlüklerde hangi atölye hakkında yazıldığı anlaşılmayan bazı ifadeler tespit edilmiştir. Suriyeli bir öğrenci günlüğüne “Bugün bir şey anlamadım.” (S.Ö-19) yazmıştır. Olumsuz olarak görülebilecek bu ifade aslında dil kaynaklı olan bu sorunun açıkça ifade edilmiş olması açısından anlamlı görülmektedir.

Bir başka Suriyeli öğrenci “Bugün çok mutluyum ve oynadım top oynadım ve koştum. Çok çok teşekkür ederim hocam. Sini çok seviyorum.” (S.Ö-20) yazmıştır. Yine bir başka Suriyeli öğrenci “Öğretmenim canım benim canım benim seni be pek çok pek çok severim sen bir ana sen bir baba her şey oldun bana.” (S.Ö-21) şarkısını yazmıştır. Özellikle Suriyeli öğrenciler yaratıcı drama süreçlerinin içeriklerine dair kendilerini çok ifade etmeseler de gruba dâhil oldukları için olan mutluluklarını, sevgilerini ifade etmekten geri durmamışlardır.

Sürece katılım göstermeden önce çalışmalara davet eden öğretmen tarafından Suriyeli öğrencilerden birinin “Drama ne? Günah mı?” (S.Ö-20) sorusunu sorduğu aktarılmıştır. Aynı öğrencinin sürece aktif katılım gösterdiği süreç boyunca da verilen aralarda kardeşiyle birlikte Türkçe şarkılar söylemek için söz aldığı gözlemlenmiştir. Süreç boyunca genel olarak aynı sınıftan olan öğrenciler arasında gruplaşmalar gözlemlenmiştir. Suriyeli öğrenciler arasında da özellikle akraba bağı olan çocuklar arasında gruplaşmalar olmuştur. Her iki durum da çok olağan şekilde

araştırma süresince sürmüş olsa da çocuklar kendi sınıflarından ve milletlerinden olmayan çocuklarla etkileşime geçmiş olup iş birliği yaparak süreç boyunca oyun, etkinlik ve canlandırmalara katılım göstermişlerdir. Zaman zaman devamsızlıklar olsa da öğrencilerin büyük çoğunluğu devamlı olarak atölyelere katılmışlardır.

Yapılan atölyelerin tamamının uyum sürecine doğrudan katkı sağladığı düşünülmektedir. Atölyelerin ana kazanımlarının dışında gelişen örtük kazanımlar da bu durumu pekiştirmektedir. Atölye günlüklerinden elde edilen veriler ve araştırmacının gözlemi doğrultusunda çocukların ilk atölyelere kıyasla son atölyelere doğru kendilerini daha rahat ifade ettikleri, gruba güven duydukları, grupla iş birliği içerisinde olduğu, sürece katılmaktan keyif aldıklarını anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sadece kendi sınıflarından arkadaşlarıyla değil başka sınıflardan öğrencilerle iletişime geçmesi, arkadaş olması ve farklılıkların güzel olduğunu ifade eden söylemlere yer vermesi de uyumu destekler niteliktedir. Elbette ki yaratıcı dramının da sınırlılıkları vardır. Tasarlanan ve uygulanan bu atölyeler ele alındığında, aynı atölyelerin çok dilli olarak kurgulanmasının sürecin seyrini değiştireceği, sosyal uyuma daha fazla katkı sunacağı düşünülmektedir. Yapılan atölyelerin daha uzun soluklu olmasının da elde edilen kazanımları pekiştireceği düşünülmektedir.

3.4.3. Son Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Atölyelerin uygulama sürecinde öğrenci katılımında olan artış sebebiyle son görüşmelerde görüşülen öğretmen sayısında da artış olmuştur. Ön görüşmelerde dört öğretmenle görüşme yapılmışken son görüşmelerde toplam beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde “Sınıf İçi Davranışa Etkisi”, “Arkadaşlık İlişkilerine ve İletişime Etkisi”, “Kendilerini İfade Etme Biçimine Etkisi”, “Uyuma Etkisi”, “Yaratıcı Dramanın Gözle Görünür Etkisi”, “Zorunlu Ders Olarak Yaratıcı Drama” olmak üzere 6 farklı tema belirlenmiştir ve öğretmenlerin ifadeleri bu temalar çerçevesinde gruplandırılmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre öğrencilerin yapılan yaratıcı drama çalışmalarından olumlu olarak bahsettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin örnek ifadeler şu şekildedir:

(...)“Çocuklar yaratıcı drama çalışmalarını çok sevdiler”(…) (Ö-5)

(...)“Hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerimiz vardı bizim. Onlar da katılmak istediler. Ne olduğunu da bilmiyorlardı ama yani gidelim görelim diyorlardı. Ayrıca çok meraklılar. Hani böyle sinip, yabancılık çeken öğrenciler değil. Bu bizden mi kaynaklı yoksa yapıları mı öyleydi onu bilemiyorum ama bir yere gidiyorsun, tanımıyorsun, dilini kültürünü hiçbir şeyini bilmiyorsun ki dil çok önemlidir. Dil çok önemlidir. Ama bunların hiçbirisi hiçbir konuda geri çekilmediler. Hep ileriye atıldılar. Her konuda hangi etkinlik olursa olsun. Ben de ben de... Konuşmadan bile parmakla. Yanına geliyorlar. Zorluyorlar seni. Çok hoşuma gitti.” (Ö-5)

Sığınmacı öğrencilerin zaman zaman verilen yönergeleri anlamakta güçlük çekmelerine, kendilerini Türkçe olarak rahatça ifade edememelerine rağmen sürece istekle katılmaları öğretmenin bu ifadelerini destekler niteliktedir. Atölye sürecinde araştırmacı bir atölye sonunda Suriyeli velilerden birinden atölyeye yönelik olumlu geri bildirim almıştır. Velinin “Her sabah erkenden kalkıyorlar buraya gelmek için. Allah sizden razı olsun.” ifadesi öğrencilerin dersler dışında zorunda olmayarak kendi istekleriyle mutlu oldukları bir sürece dahil olduklarını göstermektedir.

Bu duruma yönelik diğer öğretmenlerin ifadeleri de şu şekildedir:

“Sadece dramaya gittikleri zaman çok mutlu olduklarını söylediler ama dramayla ilgili herhangi bir şey anlatmadılar.” (Ö-2)

“Bahsettiler tabi. Sürekli konuşuyorlar. O heyecanlarını da taşıyorlar. Kendiliğinden anlatıyorlar zaten. O gün neler yaptıklarını nasıl bir konu işlediklerini anlatıyorlar.” (Ö-1)

“Nasıldı bu hafta diye sorduğumda harikaydı diye bahsediyorlar.” (Ö-4)

Sınıf İçi Genel Davranışa Etkisi

Öğretmenlere yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğunun yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin sınıf içi genel davranışlarına etkisi olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Öğrencilerin özellikle derse katılım, kendini ifade etme, sorun çözme becerileri noktasında anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir.

“Derse katılım anlamında büyük bir etkisi var. Mesela hiç söz almayan ya da kendini ifade edemeyen bir öğrenci sınıf içerisinde dramaya katılan ve katılmayan olarak ayrılıyor zaten direk. Mevcutlar kalabalık olduğu için azınlığa hitap edebiliyoruz. Sınıf içerisinde şöyle bir değişiklik oluyor yaratıcı dramaya katılan çocuklarda. Kendilerinin çatışmalarını çözmeye odaklanıyorlar çocuklar. Yani sorunları kısıtlı bir zamanda dar bir zamanda bir canlandırmayı nasıl hazırlıyorlarsa o şekilde sorunları da çözmeye çalışıyorlar. Mesela dramaya başladığımızdan beri dönem içerisinde grupları gözlemlediğimde katılan öğrencilerin sorun çözme noktasında kendilerini geliştirdiklerini düşünüyorum. Aynı

zamanda sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarına da çok fazlasıyla yansıdığını düşünüyorum.” (Ö-4)

Çalışma yapılan okulda bir başka öğretmen de yaratıcı drama çalışmaları yürütmüştür. Bir öğretmenin yaratıcı drama çalışmalarının yabancı uyruklu öğrencilere olan etkisi konusundaki paylaşımı dikkat çekicidir.

“Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerde o fark bariz gözlemleniyor. Şimdi benim diğer dramaya katılan öğrencilerim zaten M.’yi daha ileri taşıyabilecek öğrencileri yönlendirmiştım. Onun rahat çalışabileceği çocukları yönlendirmiştım. Zaten ışık olup da üzerine bir şeyler daha koyulabilecek öğrencileri göndermiştım. O açıdan o çocuklar tabi bir üst seviyeye taşındılar kendilerini çok eğlenerek severek. Onlar beklenen şeyi gösterdiler. Ama yabancı uyruklu öğrenciler kendilerinden çok çok çok fazlasını gösterdiler. Yani onlarda bariz gözlenen bir değişim vardı. F. çok kapalı bir çocuktu. Zaten dil probleminde dolayı bayağı bir sıkıntıları vardı bu sene o dil sorunu da aştı. Yaratıcı drama onda çok daha farklı şeyler yaptı. Kendisini çok daha güzel ifade ediyor şimdi .” (Ö-1)

Aynı öğretmen Suriyeli öğrencisinin kendisini ifade etme konusundaki değişimini şu ifadelerle pekiştirmiştir.

“F.(S.Ö-7) bir derdi olduğunda gelip size derdiniz söyleyecek? Mümkün değil. Anca siz onu fark edeceksiniz. Gidip soracaksınız. Belki söylediler. Ama şimdi öyle değil. Bir sorunu olduğunda gelip söylüyor. Öğretmenim şu arkadaşım beni rahatsız ediyor diyor.” (Ö-1)

Öğretmenin sözünü ettiği öğrencinin ilk atölyelerde kendini ifade etmekte güçlük çektiği ve çekingen olduğu gözlemlenmişken ileriki süreçte kendisini çok daha rahat ifade ettiği ve sürece katılım noktasında daha girişken olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerinde olan değişiklikleri sadece sığınmacı öğrenciler de değil Türkiye vatandaşı olan öğrencilerde de gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

“Aslında benim zaten dramaya gönderdiğim çocuklar parmak kaldıran çocuklardı. Çok fazla katılmayan bir öğrencim var, yok hala gene de bir içine kapanıklık çekingenlik var. Ama beni çok şaşırttı. Sunuculuk yaptı. Şok oldum. Bu vesileyle onu da tanımış oldum. Çünkü evde de böyle kendi kendine mikrofon tutup sunuculuk yapıyormuş. Ben heyecanlanacağını ve konuşamayacağını zannettim. Hatta o kadar çok beğendiler ki seneye seni yine sunucu yapacağız dediler. Ben de bu olay karşısında çocuğu tanımış oldum.” (Ö-2)

Yukarıdaki ifadeler aslında yaratıcı drama süreçlerinin çocuğun yapabileceklerini keşfetmesi, çocuğun kendisini tanıması ve öğretmenin de çocuğu tanıması açısından bir önem arz ettiğini göstermektedir. Grupla iş birliği içerisinde

canlandırmalar hazırlayan, strateji üreterek oyunlar oynayan çocukların kendilerine güvenlerinin arttığını ve daha görünür olduklarını ortaya koymaktadır.

“Ben şunu gördüm. Benim sınıfımda yaş grubu daha büyük öğrenciler de vardı küçük öğrenciler de vardı. Onların çekimser kalmasının tek sebebi dilmiş. Bunu öğrendim. Çünkü her söylediğini çok iyi algılıyor. Yapmaya çalışıyor. Her çocuk oyunu sever hangi dilden olursa olsun. Hiçbir şey bilmeyen bir çocuğu al götür bir ortama sok orda oyun varsa o çocuk girer o oyunu oynar yani.”(Ö-5)

Öğretmenin bu ifadeleri de aslında ön görüşmelerle de sıklıkla dile getirilen dil sorununun oyunla aşılabileceğini, oyun üzerinden ortak bir dil kurulabileceğini destekler niteliktedir. Öte yandan sadece öğretmenlerin seçtiği öğrencilerle yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin seçildikleri için kendilerini iyi hissettikleri ifade edilmiştir.

(...)“Tabi ki de etkili oldu olmaz olur mu. Çocuk orada mesela ben de bir şeyi başardım diye düşündü. Biz mesela müzik dersi yapıyoruz. Şarkı öğretiyoruz onlar bir çekimser kalıyorlar. Ama işte şu oyunda bir şeyler göstermiş ya seçilmiş ya o kendince öyle diyor. Şu sınıfta onları değil beni aldı diyor. Çok etkili oluyor. Çıkıp o şarkıları da yarım yamalak da olsa söylemeye çalıştılar. Biz kendi dillerinde de şarkılar söyledik. Onu bayıla bayıla söylüyor. Artık durduramıyorum ki. Onu yapmıyorlardı biz zorladık. Başta mesela ben çok şaşıırıyordum. Yarım yamalak Türkçe söylemeye çalışıyorlardı. Hani bu yasak mı acaba söylemeli miyim? Demek ki bilmiyor çocuk. Öyle zannediyor. Ben Arapça da söyleyebilirsiniz. Kendi sevdiğiniz şarkılar varsa söyleyebilirsiniz. Ama onu söylerken ki durumla Türkçe söylerken ki durum çok farklı. Hakim çünkü olaya.”(Ö-5)

Benzer bir durum araştırmacı tarafından da süreç içerisinde deneyimlenmiştir. Suriyeli öğrencilerden kimisi diledikleri takdirde Arapça yazabilecekleri ya da Arapça canlandırma yapabilecekleri söylendiğinde çekimser kalmışlardır. Süreçten bağımsız olarak bildikleri Türkçe şarkıları söylemek isteyen öğrenciler olmuştur.

Öte yandan yapılan çalışmaların büyük bir etkisini gözlemlemediğini ifade eden bir öğretmen de olmuştur. Bunun sebebini çalışmaların kısa sürmesiyle ilişkilendiren öğretmen, kimi çocuğa etki edebilirken kimi çocuğa etki etmeyebileceğini ifade etmiştir.

“Bu konuda etkisini ben gözlemlemedim neyseler o şekildeler ama tabi drama çalışmalarının daha uzun sürmesi gerekiyordu. Çok kısaydı. Veliler de değişik bakıyorlar olaya. Bir tane veli biz hiç yararını görmedik dedi. Biz çok kendine dönük olduğu için göndermiştik dedi G. için. G. yine aynı. Bir tane veli de hocam M. çok seviyor keşke hiç bitmeseydi dedi. Hani çok hoşlanıyor oraya gitmekten çünkü M. da çok arkadaşlara katılan bir çocuk değil. Yani bir çocukta etki

yapabilirken başka bir çocukta yapamıyor olabilir. Ama tabi ki süresi çok uzun olmadığı için çok etkisini görmedim.”(Ö-3)

Arkadaşlık İlişkilerine ve İletişime Etkisi

Yapılan çalışmaların çocukların arkadaşlık ilişkilerini kuvvetlendirdiği, daha fazla kişiyle iletişime geçebildiklerini, farklı etnik kökenden olan öğrenciler arasında bir bağ kurulduğunu göstermektedir. Özellikle genel olarak kendi etnik kökenleriyle bir arada vakit geçiren öğrencilerin iletişim ağlarının genişlediği ifade edilmektedir.

(...)“Her sınıfta gözlemledik. Hep bir arada geziyorlardı. Teneffüslerde de bir arada. Sınıf içinde de etkinlik yapıyoruz mıknaş gibi bir araya geliyorlar. Yok olmuyor yani. En son görevlendiriyoruz. Bak bununla, onunla, şununla biraz zoraki şekilde Ama birbirlerini tanıdıkça çok güzel oldu. Zaten oyun da bunu tetikler biliyorsunuz. Müthiş derecede etkili olur. Kesinlikle sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine olumlu bir etkisi oldu. Mümkün değil zaten olumsuz bir etkisi olması.”(Ö-5)

(...)“Birbirlerini gördüklerinde koridorlarda vs bir selamlaşma şekilleri vardı çocukların ve birbirlerini öyle selamlıyorlardı. Bu bile başka sınıflardan çocukların birbirlerini tanımasına yol açtığı için bu alanda çalışmayı sağlıklı buluyorum açıkçası. Şu çıktısı da çok önemli ‘Benim diğer sınıftan bir arkadaşım var’ hani sosyallik katıyor aslında çocuğa. Benim tanımadığım bir öğrenci değil. O da benim arkadaşım. Direkt iletişimini güçlendiriyor ve iletişim alanını sadece sınıfta tutmuyor. Diğerleriyle de çok rahat iletişim kurmasına sebep oluyor. Mesela eskiden sınıflarında az kişiyle bir iki kişiyle konuşan Suriyeli öğrenciyi daha geniş çerçevede görebiliyorsun. İletişim çemberini genişletebiliyor.”(Ö-4)

Öğretmenin ifadesinde yer alan selamlaşma birinci atölyenin sonunda grupta birlikte kararlaştırılan ortak bir selamlaşmadır. Öğrencilerin atölyeden sonra birbirlerini teneffüslerde gördüklerinde ortak bir selamla iletişim kurmaları aslında atölye sürecinden sonra da arkadaşlık ilişkilerinin devam ettiğini ve daha geniş bir çerçeveye yayıldığını göstermektedir. Bu durum ortak bir değer oluşturma ve iletişim olan etkisini ortaya koymaktadır.

“Teneffüslerde gözlemlediğim birkaç nokta var. Mesela Suriyeli öğrencilerin evet küçük bir çemberi vardı. Kendi dil becerisinden dolayı belki ilk geldikleri zaman. İlk ben gözlemlediğim zaman öğrencileri alırken Suriyeli öğrencileri şu şekilde seçmiştim. Gruplardı. Gerçekten hani birbirlerini kollayan koruyan Suriyeli öğrencilerdi ve gerçekten diğerlerine karşı güçlü bir arkadaşlık ilişkiler ve bağları vardı. Acaba dramayla diğerleriyle nasıl uyumlanabilecekler, artacak mı, yoksa kendilerine yetiyorlar mı anlamında düşündüğümde bu açıdan çok özel olduğunu düşünüyorum yaratıcı dramının. Diğer çocuklarla selamlaşmaları, o selam şeklini vermeleri bile birbirlerini tanımaları bile benim açımdan çok keyifliydi. Devam edecek mi tekrar olacak mı cümlesi etkileyici noktalardı.”(Ö-4)

(...)“Diğer öğrencilerle teneffüslerde diyalog kurmak eskiden yoktu. Nasıl olsun ki. Çocuk bütün gün tutmuş tutmuş kendisini hiçbir şey söyleyememiş. E ne yapacak? Suriyeli bir çocuğu görünce onunla iletişim kuracak bu çok normal. Ama bu süreçlerde Türkçeyi de yavaş yavaş öğrendiler ya ve ayrıca oyunlarla bir keyif de aldılar.”(Ö-5)

Dışlandığını, arkadaşı olmadığını düşünen Suriyeli bir öğrencinin iletişim ağını genişlettiğine vurgu yapılmıştır.

(...)“E. mesela. Sınıfta arkadaşlarının onunla konuşmadığını iddia ediyordu ya da onu dışladıklarını düşünüyordu arkadaşları olmadığını düşünüyordu. Daha sonra o ortama girdikten sonra geldiğinde daha fazla arkadaşıyla iletişim kurduğunu gözlemledim Kısıtlı bir çevresinden ziyade kendini ifade edebildiği alanları genişlettiğini gördüm.”(Ö-4)

Çalışmalara katılmak üzere sınıftan sadece Türkiye vatandaşı öğrencileri seçen bir öğretmen, çalışmalara katılan öğrencilerindeki olumlu değişimleri paylaştıktan sonra konuşmasında şu ifadelerle yer vermiştir.

“Ben böyle bir etkisi olduğunu bilseydim daha olumsuz çocukları gönderirdim. Keşke onları gönderseydik de üzerindeki değişimi görseydik dimi?”(Ö-2)

Bir başka öğretmen Türkçeyi bildikleri için zaten büyük bir uyumsuzluğun olmadığını ifade etmiştir. Yaratıcı drama çalışmalarının arkadaşlık ilişkisine etkisi konusundaki bu ifadesi çarpıcıdır. Bu ifade araştırmacı tarafından arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini ve iletişimi sadece dil bazlı ele almanın bir yanılgısı olarak görülmektedir.

“Zaten büyük bir uyumsuzluk söz konusu değildi. Türkçeyi biliyorlardı çünkü. Bir sıkıntımız zaten yoktu. Sıkıntı vardı da düzeldi de diyemem.”(Ö-3)

Kendilerini İfade Etme Biçimine Etkisi

Öğretmenler yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasında ve kendilerini ifade etmede olumlu etkileri olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Şiddete başvuran sığınmacı bir öğrencinin davranışında olan değişiklik şöyle ifade edilmiştir:

“M. eskiden biri ona bir şey yaptığı zaman ağlamazdı. Ben geldiğimde genelde şöyle olurdu. O da bana bunu yaptı ben de ona bunu yaptım. M. şimdi ben geldiğimde oturmuş kafasını önüne eğmiş. Diyorum ne oldu. Bana böyle yaptı ama ben ona hiçbir şey yapmadım. M. çok değişti.”(Ö-5)

Çekingen bir öğrencinin çalışmalarından sonra olan değişimi ise şöyle ifade edilmektedir:

“Ö.’de çok değişiklik var. Ö. çok sessizdi her şeyden çok korkuyordu şimdi Ö. çok konuşuyor. Aşırı derecede. Acayip bir konuşma. Önceden böyle değildi korkardı hata yapacağım diye ya da çok kuralcıydı. Şimdi müthiş bir rahatlama oldu. Dersin ya 180 derece. Bu Ö.’de oldu. Sürekli konuşuyor artık. Her konuya giriyor. Çok çekinirdi. Olayı şöyle anlamış o okula gelince. Öğretmen kızar her şeye harfiyen dikkat etmek lazım. Bir hata yapılmaması lazım diye böyle çocuk gergindi.”(Ö-2)

“Bizim Türk insanının en zorlandığımız şey bir kendimizi anlatamıyoruz bir duygularımızı anlatamıyoruz. Zaten bunları söyleyebilsek iletişimimiz çok güçlü olur. Mesela duygularımızı söyleyemiyoruz karşımızdaki insana. Diğeri de kendini anlat dediğinde kendimiz hakkında hiçbir şey söyleyemiyoruz. Ben neyi severim, olaylara karşı nasıl davranırım, neyi severim neyi sevmem çok bilmiyoruz. Anlat desen kendini 3 kelime anlatırsın sonra durursun. Kendini tanımak çok önemli bir şey.”(Ö-2)

Öğretmen aslında bu ifadesiyle kendini ifade etmek ve iletişim arasında güçlü bir iletişim kurmaktadır. Gerek sığınmacı gerekse yerel öğrencilerdeki kendini ifade etme anlamında olan değişiklik yaratıcı dramının kendini ifade etmeye bir alan açtığını göstermektedir. Açılan bu alanın kapsayıcı olmasına gösterilen çaba da olumlu olarak etkisini göstermektedir.

Yapılan yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinde olumlu bir etkisi olduğu konusunda öğretmenlerin ifadeleri birbirini destekler niteliktedir.

“Kendilerine güven boyutunda muhakkak olmuştur. Hani gözlemlediğimi söyleyemem ama böyle çalışmaların çocukların kendine güven boyutunda muhakkak etkisi olmuştur. Hani sınıfta da yaptıklarımızda ben de çünkü işte gösteri yapıyorum hazırlıyorum genel olarak açık çocuklar. Korkmuyorlar düşüncelerini özgürce ifade ediyorlar. Bu çalışmaların faydası olduğuna ben inanıyorum. Sınıfta da yaptığım için çalışmalara çok uzak değiller. Gösteri yapmak bir şeyler hazırlamak onları kendilerine güvenli bir birey haline getiriyor. (...)Bu onların kendilerini ifade ettikleri kendilerini buldukları bir alan. Ben böyle şeylerin yüzde yüz faydası olduğuna inanıyorum.”(Ö-3)

“Özgüvenleri arttı. Daha rahat parmak kaldırıyorlar. Derse kalkıyorlar. Yabancı uyruklular için söylüyorum. Kendi öğrencilerim de zaten rahattı daha bir açık oldular. Zaten bizim ilkokulda yapmamız gereken şey o değil mi yani? Çocuğun farkındalığını sağlamak, kendi özelliklerinin farkına varmasını sağlamak. Bence ilkokul öğretmenin görevi bu. Çünkü matematiği bir başkası da öğretebilir yani.

İki iki dört. Gösterirsin öğrenir yani çocuk. Öğretmek bir şey değil. Önemli olan onlara bazı şeyleri hissettirmek. Kendilerinde olan bazı güzel duyguların farkında olmalarını sağlamak.”(Ö-1)

Öte yandan sırayla konuşmak, dinlemeyi öğrenmek, sorun çözme becerilerinin gelişmesi de sürecin örtük kazanımlarından olmuştur.

“Sorun çözme anlamında çok yeterli buluyorum yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencileri. Süreç kısıtlı olduğu için yaygınlaşmış haliyle de yorumluyorum açıkçası. Çalışmalar devam ettiği sürece o öğrencilerin üzerinde büyük etkisi oluyor. Mesela sırayla konuşmayı öğrenmek bile, dinlemeyi öğrenmek bile, iletişim becerilerini kazandırmak, birini etkili dinleme sağlamak gibi derste kazandıramadığımız çok şeyi yaratıcı dramayla kazandırmayı güçlü buluyorum.” (Ö-4)

Uyuma Etkisi

Öğretmenlerin tamamı yaratıcı drama çalışmalarının devam etmesi durumunda uyum sürecine hizmet edeceği konusunda ortak yargıya varmışlardır. Sığınmacı çocukların şuan oldukları coğrafyanın kültürünün içerisinde eritilerek var olmaktan ziyade kendi olarak kendi sesleriyle görünür olabilmelerinin uyuma katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Uyum öyle bir şey ki çocuklarda yani evet kolay oluyor. Hani bahsedilen çocuk gelir işte dörde kadar uyum sağlar gibi bir mottoya sahip genelde öğretmenler. Ama bu böyle değil yani. Sağlıklı bir uyumdan bahsediyoruz açıkçası. Birbirimizi olduğu gibi kabullenmekten, uyum sağlamaktan, ille birbirimizin düşüncesini evet diye onaylamaktan bahsetmiyoruz.. Hayır da diyebilmekten bahsediyoruz uyumda. Bunu kazandırabildiğini düşünüyorum yaratıcı dramanın. Hani hayır da diyebilsin. O düşünceye katılmıyorsa hayır demek bir uyumsuzluk değil. Hayır diyebilmek de bir uyum. O sesi çıkarabilecek bir çocuk istiyoruz aslında yaratıcı drama çalışmalarında. Bu çalışmaların etkisi benim gözlemlediğim kadarıyla yaygınlaşırsa çok daha fazla biz sesleri yükseltebileceğimizi düşünüyorum.”(Ö-4)

Oyunun yan yana durmayan öğrenciler arasında dahi dayanışmayı arttırdığı, dolayısıyla uyum sürecine olumlu etki ettiği belirtilmektedir.

(...)“İki grubun da aynı drama dersini alması demek yaşanan o pek çok sorunun önüne geçer. Biz geçen hafta M. öğretmen ile hafta sonu yaratıcılığını özgür bırak diye bir atölyeye katıldık. Sizin derslerde uyguladığını Taş kâğıt makas oyununa benzer bir oyun var ya farklı karakterlere yönlendiriyorsunuz. Onu mesela ben bilmiyordum ki dramayı canlandırmayı çok kullanan bir insanım sınıfta. Onu bilmiyordum. Onu çocuklarla dışarda oynadık. Hiç birbiriyle anlaşılamayan çocukları özellikle aynı gruba koyarak yaptım ben bunu. O kadar güzel strateji oluşturarak bir sonraki adımı tahmin etmeye çalışarak, nerdeyse birbirini gözünü çıkaracak olan çocuklar aynı kararı nasıl alırım nasıl yaparım

onu o kadar güzel çözüverdiler ki... O esnada hiçbir problem yoktu aralarında. Bütün engeller kalktı. Onu çok rahat gözlemledim yani. Bir küçücük oyun sadece.”(Ö-1)

Yaratıcı drama sürecinin çocukların kendilerini ifade etmelerinde, kendilerine güvenmelerinde, gruba uyum sağlamada etkili olduğu, örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere ortak yargılardandır.

(...)“Drama çalışmaları çocukların kendilerini ifade etmelerinde, kendilerine güvenmelerinde, özgüven kazanmalarında, birçok değişik kavramı öğrenmelerinde, gruba uyum sağlamalarında çok etkili. Keşke devam etseydi bitmeseydi olumlu sonuçlarını daha da görürdük.”(Ö-3)

(...)“Keşke 6-7 ya da 10-15 tane çocuğumuz olsa ve bunların hepsi yaratıcı dramaya gitse, bu devam etse, çok özgüvenli çocuklar olur, rahat konuşabilen.(...) Arkadaşlarıyla olan iletişimlerini güçlendirebilirler. Arkadaşının eşyasını izinsiz alma gibi olumsuz olayları belki yok edebilirler.”(Ö-2)

(...)“Bu genele yayılırsa var ya çok güzel olur. Daha çabuk kaynaşır. Varsa o şiddet eğilimi kesinlikle biter. Bitmez belki ama yüzde yüz olarak. Çünkü siz hangi şeyi yaparsanız yapın yüzde yüz verim elde edemezsiniz. Ama bizim için önemli olan nedir. Olumlu sonuçlar alınıyor mu alınıyor. Olay bitmiştir. Yani yüzde doksan etkilidir. Bir çocuktaki davranışları zaten bir durum yüzde doksan seksen değiştiriyorsa o müthiş bir olaydır. Çocuk düzensizliğe eğilimlidir, bencillığe eğilimlidir. O onun yapısında olan bir şey. Siz hangi yöntemi denerseniz deneyin mutlaka bir aksaklık doğar çünkü söz konusu olan insan. Ama bu çok etkili ve inşallah bunun devamı sağlanır. Genele yayılır. O zaman çok daha güzel olur.”(Ö-5)

Öte yandan yapılan görüşmeler esnasında bir öğretmenin yaratıcı drama çalışmalarının sığınmacı çocukları bizim içimizde eritebilmek için gerekli gördüğünü ifade etmesi çarpıcıdır.

(...)“O çocuklar üzerinde bu topluma, ortama katabilmek bizim içimizde eritebilmek için bence gerekli. Ben çözüm bulamıyorum.”(Ö-2)

İçimizde eritebilmek ifadesinin araştırmacı tarafından problematik olduğu düşünülse de görüşme esnasında öğretmene herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır.

Öte yandan yapılan çalışmalarla birlikte sığınmacı öğrencilerin ötekileştirilmedikleri, bir arada yaşam için bir gayretin olduğunun fark edilmesinin uyum üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Okuldaki sığınmacı

öğrenci sayısının fazlalığının da mevcut tutum ve davranışları etkilediği düşünülmektedir.

(...) ‘‘E bir de ötelenmediklerini anladılar. Çünkü bazı velilerimde şey vardı. Biz buraya sanki kendimiz mi geldik. Kendi isteğimizle mi geldik. Neden bize çok farklı bakıyorlar. Biz onlarla bayağı bir konuşmuştuk. Bir velim ağlayarak anlattı. Ben de evimi bırakmak istemezdim. Ben orada ağa paşaydım. Bak burada hiçbir şey yapamıyorum bir hastaneye gidip derdimi bile anlatamıyorum. Bazen insanlar bana çok şey bakıyorlar. Dedim yani bunda sizin de suçunuz yok, onların da suçu yok. Yani hani o insanlar da ne oluyoruz falan olmaya başladılar. Kendilerince bazı şeylerde en basitinden bir ev fiyatının artmasını bile bunlara bağlayanlar oldu. Dedim bunlar normal şeylerdir. Süreçlerde aşılır. Aşılamayacak durumlar değil ama hiç kimse zannetmiyorum ki onları gerçekten de dışlayıcı şekilde tepki gösterebilir. En azından ben şahit olmadım. Hele ki bizim okuldaki öğretmenler asla. Tam tersi. Pozitif ayrımcılık yaptılar Suriyeli öğrencilere karşı. Ki olması gereken de buydu zaten. Burada 1. Sınıflarda her sınıfta ortalama 10 öğrenci var. 2. Sınıflarda belki o kadar değil ama. Ortalama 10 öğrenci. 10 öğrenci çok etkilidir.’’ (Ö-5)

Yaratıcı Dramanın Etkisi

Öğretmenlerin tamamı yaratıcı drama çalışmalarının uyum sürecinde diğer derslerden daha etkili olduğunu düşünmektedir. Yaratıcı dramanın ve oyunun dil bilmeyen öğrenciler için ortak bir dil oluşturması, öğrencilerin verilen yönergeleri anlamak için dinlemelerinin dinleme becerilerini arttırması, kendini tanımayı ve etkili iletişim kurmayı sağlaması vurgulanmıştır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

‘‘Biz hayat bilgisi Türkçe matematik dersleri işliyoruz. Yani şimdi bir drama dersiyle bir tutabilir miyiz? Mümkün değil. Hele ki dil bilmeyen bir çocuğa ben başka bir dilde Türkçe matematik hayat bilgisi anlatırken yani o çocuk orda oyunla... Yani mümkün değil zaten aynı olması. Müzik çok etkili çok seviyorlar. Ve bu oyun. Müthiş derecede etkili. Kendisi zaten oyun oynamayı seviyor. Ve orda dil de yok. Harika bir şey ya. Bunun gerçekten çok yayılması gerekiyor.’’ (Ö-5)

‘‘Uyumlu olan bir çocuk zaten derslerinde başarı gösterir. Onlar birbirlerine bağlı şeyler. Düşünsenize kavga etmiyor, uyum içerisinde düzenli bir çocuk dersi de dinler. Dersi dinlediği zaman anlar ve korkmaz. Bir çocuk bir dersi niye sevmez. Anlamadığı için sevmez. Yapamayacağım korkusuyla. Yoksa herhangi bir zihinsel özrü yoksa anlamaması için bir hiçbir neden yok ki. Bizim çocuklarımız neyden kaybediyor. Dinlemekten. Şimdi onu dinliyor. Onu uygulamaya çalıştığı zaman bir şekilde dinlemeyi de öğreniyor çocuk. Sizin verdiğiniz yönergeleri dinlerken dinlemeyi de öğrenmiş oluyor çocuk. Etkisi var.’’ (Ö-2)

‘‘Evet tabi düşünüyorum. Çünkü birbirleriyle iletişim kuruyorlar. Bir şey paylaşıyorlar bir şey ortaya çıkarıyorlar. Bir de kendini tanımayı sağlıyor drama.

Karşısındaki insanı tanımayı kendini başkasının yerine koyabilmeyi sağladığı için inanıyorum.”(Ö-3)

“Kesinlikle düşünüyorum. Her çocuğun drama eğitimi almaya hakkı var. Şimdi her öğretmenin belki buna kapasitesi olmayabilir.”(Ö-1)

“Tabi ki. Matematikte ne kadar iletişime geçebilir çocuk? Matematik Türkçe dersi de yaratıcı dramayla işlenebilir. Ama bazı spesifik dersleri sınıf ortamının kalabalık olmasından dolayı bir çember kurmanın böyle bir sınıf düzeninde mümkün olmamasından dolayı çok fazla çemberler kurulmuyor sınıflarda. Ama katılan öğrenci 20 25i geçmediği takdirde ve bir drama çemberinde buluştukları takdirde çocukların uyumunun artacağını düşünüyorum. Uyuma etkisi noktasında çok önemli. İletişim diyoruz, atölye başlıklarına iletişim uyum güven. Birbirimize güven duyduğumuz zaman uyumlu hareket ediyoruz. İşlenen konular da açıkçası çok önemli dramada. Sosyal beceri kazandırmaya çalışıyoruz açıkçası. Bu anlamda uyuma katkı sunuyor.”(Ö-4)

Zorunlu Ders Olarak Yaratıcı Drama

Öğretmenlerin çoğu yaratıcı dramanın müfredatta zorunlu bir ders olarak yer alması gerektiği konusunda hem fikir olmuşlardır. Sadece bir öğretmen seçilebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Zorunlu bir ders keşke olsa. Her zaman söylüyorum. Bu alanda buna çok ihtiyacımız var çünkü. Şunu demeleri bile çok güzel değil mi? Devam edecek mi? tekrar olacak mı diye beklenti içerisine giriyorlar atölyeler bitince. Bizim açımızdan çok sevindirici bir durum. Devam etmesini istiyorlar. Çünkü orda demek ki onları ifade edebilecekleri bir alan buluyorlar. Çoğu çalışmada çocukları dinlediğimiz zaman şunlarla karşılaşıyoruz. Konuşamıyorum ki kendimi ifade edecek zamanım olmadığı için şiddete başvuruyorum. Teneffüslerim kısa olduğu için şiddete başvuruyorum. Biz aslında dramayla alan açıyoruz. Alan açmak da çok önemli çocuklara. Orada dramada alan bulduğu için çocuk yaygınlaşırsa eğer kendilerini ifade edebilecek nesillere doğru umarım gidebileceğimizi düşünüyorum.”(Ö-4)

“Kesinlikle zorunlu olmalı Çünkü her öğretmenin dramayı, canlandırmayı yapmaya belki kapasitesi yoktur ama her çocuğun drama o dersini almaya hakkı var. O nasıl çözülebilir o noktada. Çok da güzel istihdam alanı oluşur. Pek çok bu konuda yetenekli insan işsiz geziyor. Ama onlar okullarda çok çok daha faydalı işler yapabilirler. Hatta haftada iki saat drama. Bu serbest etkinlikler dediğimiz bir dersi var. Onun yerine drama dersi konmalı diye düşünüyorum. Teşekkür ederim gerçekten çocuklarıma çok şey kattınız.”(Ö-1)

“Anasınıfından itibaren başlayıp okullarımızda yaratıcı dramanın devamlı olması gerektiğini düşünüyorum. Uzun süreli zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum. O zaman biz toplum olarak da değişeceğiz diye düşünüyorum. Çünkü biz kendine güvensiz çocuklar yetiştiriyoruz. Anne baba tahakkümü altında, kendi fikrini söyleyemeyen, siz ne diyorsanız peki demek zorunda kalan çocuklar yetiştiriyoruz. Bir iki tane çocuk çıkabiliyor içlerinden özgürce ifade edebiliyor ama çoğu bastırılmış bireyler oluyor. Ama yaratıcı drama bunu giderecektir Ama sürekli

olursa, zorunlu bir ders olursa ve uygun kişiler tarafından yaptırılırsa. Bir de çok kalabalık olmaması gerekiyor. ''(Ö-3)

Yukarıdaki ifadede öğretmen kendi fikirlerini ifade edemeyen, sadece toplumda hiyerarşik olarak kendisinden üstte olanların baskısı altında şekil alan çocuklar yetiştirildiğini söylerken bu durumu güvenle ilişkilendirmiştir. Bu ilişki kendisini özgürce ifade edebilen, kendi duygu ve düşüncesinin farkında olan çocuğun kendisine güveneceğini ifade etmektedir. Kendisine ve yaşadığı topluma güven duyan, bu güven duygusuyla yetişen çocuğun uyum içerisinde olacağı düşünülmektedir.

“Dramanın zorunlu olmasının yanı sıra bana sorarsan daha farklı derslerin de ben olmasını isterim. İletişim için olması gereken bir ders ama seçmeli olmalı. Konulmalı fakat seçilmeli. Bazı çocuklar istemiyor çünkü. Mutlaka çocukların üzerinde olumlu bir etkisi olacaktır fakat yine seçmeli olması düşüncesi var bende. Ben bunu diğerleri için de söylüyorum. Resim, müzik. Bunun çok olumsuz taraflarını gördüğüm için söylüyorum. Benim o sığınmacılardan bir tanesi şiddetle yazı yazmayı reddediyor ve ben yılın sonunda neden reddettiğini anladım. Ben dedi sabah da derse gidiyorum. Kuran dersine. Demek ki orada çocuğu o kadar yazdırıp ya da daha disiplinli bir eğitim verdikleri için çocuk tamamıyla reddediyor ve biz onunla savaş halindeyiz. Ben böyle bir durum olduğunu bilsem daha farklı yaklaşırım ya da anlatırım. İşte burada iletişim kopukluğu var. Aileleri tanımıyoruz aslına bakarsan. Sayı çok. Aileleri evinde ziyaret edemiyorsun. Bir arkadaşım yapıyordu çok beğenmiştim. Her bir öğrencinin annesiyle bir saat sohbet ediyordu. Bu zamanı onlara ayırıyordu. Çok hoşuma gitmişti. Keşke yapabilsek. Ayrıntılı bu sefer çocuğun derdini öğreniyorsun. Eksikliği sevgi mi, şiddet mi neyse onu hemen saptayabiliyorsun. Bu çocuğunkini anladım. Böyle savaştık yani didiştik. Ama mesela çocuğa resim yap sana hemen çok güzel bir resim yapsın. Çünkü ondan hoşlanıyor. Sen ona gidip roman yaz diye ısrar edemezsin. O çocuk resim yapmaktan zevk alıyor. İşte çoklu zeka aslında güzeldi fakat alt yapı yoktu.”(Ö-2)

Öğretmenin bu ifadelerinden çocukların kendi ilgi ve alakalarına göre çeşitli branşlarda eğitimlere yönlendirmeleri gerektiği, çocuğun kendisini ifade edebileceği alanları bir mecburiyet haline getirilmemesi gerektiği anlamı çıkmaktadır. Bu noktada öğretmene hak verilmekle birlikte yaratıcı dramın çocuk veya yetişkin olsun bireyin kendisini tanıması, kendisini keşfetmesi noktasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bilişsel düzeyde klasik eğitim yöntemiyle aktarılmaya çalışılan ve müfredatta zorunlu olarak yer alan matematik, hayat bilgisi gibi derslerin de alternatif bir yöntem olan yaratıcı drama yöntemiyle çalışılmasının gerek sosyal becerilerde gerek bilişsel düzeyde olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı dramın müfredatta zorunlu olarak yer alması fikrini sadece bir

disiplin olarak değil, bir yöntem boyutuyla da ele almanın faydalı olacağına inanılmaktadır. Elbette bunun için mevcut öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimlik eğitimini alması ve bu noktada desteklenmesi gerekmektedir.

“Drama zorunlu bir ders olmalı. Şimdi şöyle bir şey var biz genelde şey deriz biz sorunlu öğrencilerimizi sanata yönlendirelim deriz. Hem başarıma var olayı var hem de çocuk bütün duygu düşünce e varsa orada atıyor çocuk, bütün enerjisini de atıyor. Bence yapılmalı. Hatta bizim zamanımızda tiyatro dersleri vardı. Öğretmenlerimiz yapardı. Katılamayanlar o kadar üzülürdük ki. Utanan öğrenciler bile derste parmak kaldıramayanlar bile ona katılmak istiyordu. Bu çok farklı bir alan herhalde çocuğun kalbine dokunan alan odur diye düşünüyorum. Hem o hem de spor etkinlikleri. Ben ikisinin de çok etkili olduklarını düşünüyorum. Sadece göçmen öğrencilerimizle alakalı değil. Yani bizim kendi öğrencilerimiz için de öyle Çünkü çocuk ne yapıyor. Hiçbir şey yapamadığı zaman ona vuruyor buna vuruyor kırıyor döküyor. Ama düşünsenize bir spor salonu olsa o spor etkinliklerini yapabileceği oyun alanları olsa ya da çocuk gidecek orada dağıtacak kafayı. Hem ufkü genişleyecek hem de bütün enerjisini o alana dökcek. Ve ayrıca şöyle bir şey de var. Zaten bizim eksikliğimiz de orda. Yeteneklerine göre branşlaştıralım diyoruz bir türlü yapamadık. Bu işte etkili olacak. Bu şekilde kendisini keşfedecek. Öyle öğrenciler tanıyorum ki liseye gelmiş duruyor diyor ki benim yeteneğim ne. Bilmiyor. Yeteneğinin ne olduğunu bilmiyor. Çünkü ne yapılmış ona şu test çöz bu testi çöz. E çocuk Türkçede başarılı ama içi boş. Çocuk mutlu değil. Çocuk bu sayede belki yeteneğini keşfedecek. Çocuk izliyor birileri bir şeyler yapıyor ama o öyle ben ne yapıyorum ben neyi biliyorum. Bunu bilmek önemli değil. Evet bu sana bir meslek getirebilir ama bu da bir meslek getirebilir. Biz meslekleri de daralttık ya. Sanatsal sportif meslekleri de bir kenara attık ya. Çocuklarımızı böyle illa at yarışı gibi doktor öğretmen veya bilmem ne olacak. Bunlar çok önemli. Hem çocuk kendi yeteneğini keşfedecek. Ayrıca bir güç . Kültürel bir güç oluşacak toplumda. Bence yayılmalı ve zorunlu da olmalı.”(Ö-5)

Öğretmenin bu ifadelerinden yola çıkıldığında yaratıcı dramının öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri bir alan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yapılan çalışmaların devamını istemeleri de gönüllü olarak katılımlarını göstermektedir. Dolayısıyla yaratıcı drama müfredatta olan bir ders olduğu takdirde öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olabileceği, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, şiddete daha az başvuracakları öngörülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada farklı sınıflardan ve farklı uyruklardan (Suriye, Doğu Türkistan, Afganistan, Çeçenistan, Türkiye) öğrencilerin bir araya getirildiği grupla yaratıcı drama atölyelerinin uygulanmasıyla birlikte eğitimde yaratıcı dramanın sığınmacı çocukların uyum sürecine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda nitel bir araştırma yöntemi olarak özellikle eğitimsel uygulamalarda kullanılan eylem araştırması yöntemiyle sığınmacı öğrencilerin uyum sürecine dair bir iyileşme gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Nitel veriler farklı sınıflardan seçilen öğrencilerin öğretmenleriyle atölye sürecinden önce ve sonra yarı yapılandırılmış sorularla yapılan mülakatlar ve atölye günlükleri ve araştırmacının katılımcı gözlemleri yardımıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan ön ve son görüşmeler neticesinde nitel veriler betimsel analiz tekniğiyle belirli temalar oluşturularak ve bu temalara dair verilen cevaplar gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Süreç öncesinde cinsiyet ve etnik kökene dair herhangi bir gözlem ayrımı planlanmamış olsa da, araştırmacı sığınmacı kız çocukların sürecin başında daha çekingen olduğunu, sığınmacı erkek çocukların ise zaman zaman saldırgan tavırlar gösterdiklerini gözlemlemiştir. Bu sonuç, araştırmacının literatür kısmında yer verilen toplumsal kabulle ilgili başlıkta Mavi Kalem Derneğinin alan araştırması çalışmasındaki çıkarımla örtüşmektedir.

Öğrencilerin farklı uyruklardan olmalarının yanı sıra farklı sınıflardan da seçilmiş olmasının süreç için daha da zorlayıcı bir unsur oluşturduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde sığınmacı çocukların uyum konusunda genel olarak zorluk çektikleri, en çok sıkıntı çektikleri konunun ise dil olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin kimlik ve etnik köken farklılıklarından dolayı aidiyet sorunu yaşadıkları, kendilerini yabancı hissettikleri ifade edilmiştir. Suriyeli sığınmacıların diğer sığınmacı öğrencilere kıyasla daha büyük uyum sorunu yaşadıkları, bu durumun da yine dil kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Aileyle kurulan iletişimin çocukların uyum süreçlerine etki ettiği, Suriyeli sığınmacı ailelerle iletişimin dil kaynaklı olarak kısıtlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen tutumunun

sınıf içerisindeki ya da veliler arasındaki her türlü ayrımcılığa karşı belirleyici olduğu, öğretmenin kapsayıcı olması durumunda yerel çocuk ve yerel ailelerinde kapsayıcı oldukları belirtilmiştir. Oyunun tüm çocuklar için kapsayıcı bir ortak dil olduğu vurgulanmıştır. Okulda çokkültürlülüğü görünür kılmaya yönelik herhangi bir sistemli çalışma yürütülmediği konusunda öğretmenler hem fikir olmuşlardır. Yapılan son görüşmeler neticesinde çocukların sınıf içi genel davranışlara etkisinin olduğu, derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği, kendilerini ifade etme biçimlerinde değişiklikler olduğu, gerek yerel gerekse yabancı öğrencilerin kendilerine güvenlerinin arttığı, yabancı öğrencilerin bu süreçle birlikte görünürlüklerinin arttığı, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği ve etkili iletişim konusunda olumlu bir etkinin olduğu, sürecin devam etmesi durumunda uyum sürecine daha iyi katkı sağlayacağı görülmektedir. Yaratıcı dramının öğrencilerin sırayla konuşmak, dinlemeyi öğrenmek, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmak gibi konularda örtük kazanımları olduğu ifade edilmiştir. Müfredatta yer alan zorunlu bir ders olması halinde çocuğun çatışmalarını daha farklı çözeceği, kendisini keşfetmesine olanak sağlayabileceği, hem çocuğun kendisini daha iyi tanımasına hem de öğretmenin çocuğu daha iyi tanımasına yardımcı olacağı ve bir istidam alanının oluşabileceği anlaşılmaktadır. Yaratıcı drama süreçlerinde öğrencilerin işbirliği içerisinde ortak bir değer üretmelerinin karşılıklı uyuma katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde sıklıkla ifade edilen dil sorununun oyun zemininde etkisini azalttığı, kültürden de önce var olan oyunun ortak bir dil oluşturarak tüm farklılıkları bir araya getirdiği, sağlıklı bir sosyal temas için bir alan açtığı görülmüştür. Son olarak yapılan çalışmaların içerikleri süreç içerisinde öğretmenlerle paylaşıldığı takdirde son görüşmelerin daha nitelikli olabileceği düşünülmektedir.

Göç hareketlerinde göçmenler ve yerel halk arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Dinamik ve taşıyıcı yapısıyla göç, mevcut toplumu değiştirir dönüştürür. Göç devletin sınırlarını tekrar tekrar sorgulamasına ve hatta yeniden tanımlamasına sebep olurken, bir yandan bilinenin karşısına bilinmeyen koyarak yeni ötekiler yaratabilmektedir. Tam da bu noktada ötekiyle karşılaşmayı göze almak, etkileşimle değişime dönüşüme izin vermek ve göçün zenginleştirici yanlarına odaklanmak sürecin her iki topluluk için de olumlu seyretmesini sağlayacaktır. Yaratıcı drama süreçlerinde kişiler daha önce deneyimlemedikleri durumları

deneyimlemekte ve kendilerine de dışarıdan eleştirel bir gözle bakabilmektedirler. Yaratıcı dramanın bu ikili değer odağının ötekiyle teması arttırarak ötekinin dönüştürücü gücüne katkı sağladığı düşünülmektedir.

Göç dinamik ve değişken yapısıyla yaratıcı drama süreçleriyle benzerlik göstermektedir. Yaratıcı drama katılımcının ön planda ve aktif olduğu yaşayan bir süreçtir. Kişilerin tüm farklılıklarıyla bir grup içerisinde bir araya gelerek ortak bir zeminde bulunduğu, karar mekanizmalarına dâhil olduğu, edilgen değil etken bir formda hareket ettiği bir süreç olarak yaratıcı drama, sadece sığınmacı çocukların değil yerel çocukların da iletişimlerine, kendilerini ifade etme biçimlerine, kendilerine güvenmelerine olumlu etki etmiştir.

Çocuk eğitimi göç hareketleri karşısında toplumun karşı karşıya kalma ihtimali olan birçok sorunun önüne geçebilme potansiyeli olan bir husustur. Göç hareketlerinden sonra kayıp bir neslin oluşmaması, çocuğun erken evlilik, çocuk istismarı, çocuk işçiliği gibi karşı karşıya kalınması muhtemel sorunlar karşısında, sığınmacı çocuğun eğitim ortamına dahil olarak akranlarıyla bir araya gelerek sosyalleşmesi gerekmektedir. Bu sosyalleşmenin kapsayıcı bir zeminde olmasının toplumsal uyumla etkisi olduğu düşünülmektedir. Alternatif bir eğitim yöntemi olan yaratıcı dramanın eğitimde gerek yöntem gerekse disiplin olarak kullanılmasının çokkültürlü ve kapsayıcı bir bakış açısıyla yapılandırılması, doğru ihtiyaç tespitleri ve kazanımlar doğrultusunda uzun vadeli olarak uygulanmasının çocuğun bütüncül iyi olma halini destekleyeceğine ve içinde bulunduğu toplumla uyum içerisinde yaşayacağına kayda değer bir katkı sunacağına inanılmaktadır.

Öneriler

Araştırmada sığınmacı çocukların uyum sürecinde eğitimde yaratıcı drama bir disiplin olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinden yola çıkılarak elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanan öneriler şu şekildedir:

1. Devletin çeşitli sivil toplum kuruluşları, derneklerle ortak çalışmalarını arttırması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle eğitim hususunda çeşitli sivil inisiyatiflerin yapabileceği araştırmaların desteklemesinin mevcut durumun analizine katkı sunacağı ve bu analizler doğrultusunda ihtiyaç tespitlerinin daha nitelikli yapılabileceği düşünülmektedir. Doğru ihtiyaç

tespitlerin doğrultusunda tasarlanacak yaratıcı drama atölyelerinin daha etkili olacağına inanılmaktadır.

2. Eğitim alanında çalışan ve sığınmacı öğrencilerle sahada birebir temas halinde olan öğretmenlerin düzenlenen hizmetiçi eğitimlerde yaratıcı drama ve oyun üzerine yapılacak çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.
3. Sığınmacıların kendilerini ilgilendiren her türlü konuda karar süreçlerine etkisinin artırılmasının uyum sürecine olumlu tesir edeceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak yaratıcı drama ile ilişki kurulduğunda, yaratıcı drama çalışmalarındaki karar süreçlerinde aktif bir şekilde yer alarak görünürlüğü artan sığınmacı çocukların benzer süreçlere katılımı desteklenmelidir.
4. Çocukların ihtiyaçları doğru tespit edilmeli ve yaratıcı drama atölyeleri bu ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmalıdır.
5. Uyumun ve iletişimin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülen dil bariyerini aşmak adına, öğretmenlerin derslerde kullanabileceği çeşitli eğitim materyalleri geliştirmeli ve bu materyallerin gelişiminde oyunun ortak dilinden faydalanılmalıdır.
6. Yaratıcı drama çalışmalarının çokkültürlü bir zeminde olabilmesi adına katılımcıların dillerini de kapsaması gerektiği düşünülmektedir. Çokdilli yaratıcı drama süreçlerinin tasarlanabilmesi için öncelikli olarak yaratıcı drama eğitmeninin sığınmacı öğrencinin dilini bilmesi önerilmekte, eğer bu mümkün değilse çevirmen desteği önerilmektedir.
7. Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin velilerinin de benzer süreçlere katılımlarının çok boyutlu bir uyumu beraberinde getireceği düşünülmektedir. Aile ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin tutumlarındaki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, ayrımcılığa karşı farklılıklarla bir arada barış içerisinde yaşamaya yönelik çeşitli yaratıcı drama atölyelerinin planlanması ve bu atölyelerin sığınmacı öğrencisi olan öğretmen gruplarına ve Türkiye vatandaşı veli gruplarına uygulanmasının toplumsal kabulü arttıracığı, uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

8. Türkiye vatandaşı veliler ve sığınmacı öğrencilerin velilerinin bir araya getirildiği gruplarla yapılacak yaratıcı drama çalışmalarının da her iki grubun da birbirlerini tanınması, ortak zeminde iletişim kurabilmesi için bir alan oluşturacağı düşünülmektedir. Sağlıklı sosyal temasla birlikte veliler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesinin öğrencilerin ilişkilerini de güçlendireceğine inanılmaktadır.
9. Sadece Türkiye vatandaşı olan öğrencilerden oluşturulacak gruplarla göç üzerine yazılmış nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin yaratıcı drama yöntemiyle ele alınmasının yerel öğrencinin göç, göçmen algısını değiştireceği düşünülmektedir. Uyumun tek taraflı bir süreç olmadığı göz önünde bulundurulduğunda yerel öğrencideki değişen algının uyum sürecine olumlu katkı sağlayacağına inanılmaktadır.
10. Okullarda yaratıcı drama çalışmalarının yaygınlaşabilmesi için yeterli mekânların tasarlanmasına ihtiyaç vardır. Devletin gerek yaratıcı drama eğitmen eğitimini desteklemesi, gerekse uygun mekânların inşası noktasında çalışmalar yürütmesine ihtiyaç vardır.
11. Oyunun çocuğun sosyalleşmesindeki rolü göz önünde bulundurularak okullarda oyun mekânlarının iyileştirilmesi, oyun ve benzeri aktivitelere daha fazla vakit ayrılması gerekmektedir.
12. Sosyal becerilerin uyum sürecine olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir ve bu bağlamda eğitim ortamlarının alternatif yöntemlerle zenginleştirilerek öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğine inanılmaktadır.
13. Yapılan bu çalışmanın yaratıcı drama, göç ve uyum ekseninde bir model oluşturmayı hedeflediği göz önünde bulundurulduğunda, yapılacak bu ve önerilerde yer alan benzeri çalışmaların uzun vadeli olması, sürekliliğin sağlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Ö. 2015 **Eğitimde Yaratıcı Drama**, 7.bs. Ankara: Pegem Akademi.
- ADIGÜZEL, Y. 2016 **Göç Sosyolojisi**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- AJP. 2010 “Science of the Brain as a Gateway to Understanding Play”, **American Journal of Play**, 2(3), pp. 245-277.
- AKFIRAT, F. Ö. 2006 “Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1(1), s. 39-58.
- AKSOY, N. 2003 “Eylem Araştırması:Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, (36), s. 474-489.
- AKINCI, B., NERGİZ, A., & Gedik, A. 2015 Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. **Göç Araştırmaları Dergisi**, 1(2), s. 76.
- AKTAŞ, E. ve GÜLÇÜR, İ. 2017 “Suriyelilere Yönelik Toplumsal Kabulü ve Uyum Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler: Mersin ili Mezitli İlçesi Örneği”, **Toplum ve Demokrasi Dergisi**, 11(3), s. 235-248.
- ALLPORT, G. W. 1954 **The Nature of Prejudice**, Cambridge Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company
- AND, M. 2016 **Oyun ve Bügü**, 4. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ASAR, A. 2004 **Türk Yabancılar Mevzuatında Yabancı ve Hakları**, Ankara: Emek Ofset.
- AVRUPA SOSYAL ŞARTI. 1996 (Çevrimiçi) <https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/07/29/GozdenGecirilmisAvrupaSosyalSarti.pdf>, 5 Nisan 2019.
- AYDIN, S. 1999 **Kimlik Sorunu, Ulusallık ve Türk Kimliği**, Ankara: Öteki Yayınları.

- AYKARA, A. 2018 “Çocukların Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Oyun”, Ed., A. B. Öztürk, **Çocuk ve Oyun Hakkı** Ankara: Nika Yayınevi. s. 13-23.
- BATESON, P., & MARTIN, P. 2014 **Oyun, Oyunbazlık, Yaratıcılık ve İnovasyon**, Çev., S. Kirgezen, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BAUMAN, Z. 2018 **Kapımızdaki Yabancılar**, Çev., E. Barca, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BENHABİB, S. 2018 **Ötekilerin Hakları: Yabancılar, Yerliler, Vatandaşlar**, 4. bs. Çev., B. Akkıyal, İstanbul: İletişim Yayınları.
- BERRY, J.W. 2005 “Acculturation: Living Successfully in Two Cultures”, **International Journal of Intercultural Relations**, 29, pp. 697-712.
- BERRY, J.W. 2009 “Living together in culturally-plural societies: Understanding and managing acculturation and multiculturalism”, **In Perspectives on Human Development, Family, and Culture** Eds., S. Bekman, A. Aksu-Koç New York: Cambridge University Press s. 227-240.
- BİLGE ZAFER, A. 2016 “Göç Çalışmaları için Bir Anahtar Olarak ‘Kültürleşme’ Kavramı”, **U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19(30), s. 75-92
- BM. 1989 **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme** New York (Çevrimiçi) https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf ,7 Mayıs 2019.
- BMMYK. 1951 **Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme**. (Çevrimiçi) <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> ,10 Şubat 2019.
- BMMYK. 2018 (Çevrimiçi) <https://www.unhcr.org/tr/19707-zorla-yerinden-edilen-insan-sayisi-2017de-68-milyonu-asti-multeciler-icin-kuresel-bir-anlasmanin-saglanmasi-kritik-onemde.html> ,15 Mart 2019.

- BMMYK. 2019 UNHCR Türkiye İstatistikleri, (Çevrimiçi)
<https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>, 8 Mayıs 2019.
- BOJADZIJEV, M., & KARAKAYALI, S. 2010 “Recuperating the Sideshows of Capitalism: The Autonomy of Migration Today”, **E-Flux Journal**, pp. 1-9.
- CHAMBERS, I. 2014 **Göç, Kültür, Kimlik**, 2. bs., Çev., İ. Türkmen, & M. Beşikçi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- ÇAYIR, K. 2012 “Gruplararası İlişkiler Bağlamında Ayrımcılık”, Der., K. Çayır, & M. Ayan Ceyhan, **Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ÇAĞLAR, A., & ABDÜLKADİR, O. 2015 “Entegrasyon/Uyum: Kavramsal ve Yapısal Bir Analiz”, Der., B. D. Şeker, İ. Sirkeci, & M. Yüceşahin, **Göç ve Uyum**, 2. bs., London: Transnational Press London. s. 42-45.
- ÇOCUK VE HAKLARINI KORUMA PLATFORMU. 2016, Toplum Gözüyle Mülteci Çocuk Araştırması, (Çevrimiçi)
http://cocukhaklarinikorumaplatformu.org/wp-content/uploads/2016/11/GfK_Toplum_Gozuyle_Mul-teci_%C3%87ocuk_Arastirmasi_Raporu_Eyl%C3%BCl_2016_v.2.pdf, 8 Mayıs 2019.
- ÇOÇA. 2015 Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (Çevrimiçi)
<http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>, 12 Aralık 2018.
- DOĞAN, İ. 2018 **Göç ve Kültür**, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- DOYTCHEVA, M. 2016 **Çokkültürlülük** 3.bs., Çev., T. A. Onmuş, İstanbul: İletişim Yayınları.
- ELKIND, D. 2011 **Oyunun Gücü**, Çev., B. Onur, Dü., & D. E. Öngen, Ankara: İmge Kitabevi.
- EMET, E. 2018 **21. Yüzyıl Uygur Dramı Göç**, Ankara: Akçağ Yayınları.

- ERDOĞAN, M. M. 2018 **Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ERG. 2018 Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- FIELDEN, A. 2008 Local Integration: an Under-Reported Solution to Protracted Refugee Situations. (Çevrimiçi)
<https://www.unhcr.org/research/working/486cc99f2/local-integration-under-reported-solution-protracted-refugee-situations.html> ,3 Mayıs 2019.
- FLASKERUD, J.H. 2007 “Cultural Competence Column: Acculturation”, **Issues Ment Health Nurs**, 28 pp. 543-546
- GİGM. 2019 Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Çevrimiçi)
https://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 ,20 Nisan 2019.
- GÜVENÇ, B. 1996 **İnsan ve Kültür**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HABERMAS, J. 2019 **"Öteki" Olmak "Öteki"yle Yaşamak**, Çev.,İ. Aka, 10.bs., İstanbul: Yapı kredi Yayınları.
- HUIZINGA, J. 2018 **Homo Ludens** 7. bs., Çev., M. A. Kılıçbay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- IFSW. 2014 Sosyal Hizmetin Küresel Tanımı, Uluslararası Sosyal Hizmet Federasyonu (Çevrimiçi)
<https://www.ifsw.org/tr/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> ,1 Mayıs 2019.
- IOM. 2009 **Göç Terimleri Sözlüğü**, Ed. B. Çiçekli, Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- IOM. 2013 **Göç Terimleri Sözlüğü**, Uluslararası Göç Hukuku 2. bs. (Çevrimiçi)
http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf ,2 Nisan 2019.

- KALKINMA ATÖLYESİ. 2016 **Suriyeli Dom Göçmenler En Alttakiler Yoksulluk ve Ayrımcılık Arasında Göç Yollarında**, Ankara: Altan Matbaası. (Çevrimiçi) <http://www.ka.org.tr/dosyalar/file/Yayinlar/Raporlar/TURKCE/04/DOM%20RAPOR%20TR.pdf> , 10 Nisan 2019.
- KARA, Y., & ÇAM, F. 2007 “Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, (32), s.145-155.
- KHK. 2018 Resmi Gazete. (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180709M3.pdf> ,16 Nisan 2019.
- KILIÇ, G. & ÖZKOR, D. 2019 **Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri**. İstanbul:Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği
- KILIÇASLAN, S. C. 2016 “Mülteciler, Sığınmacılar ve Göçmenler Açısından Türkiye'de Sosyal hizmete Dair Saptamalar, Çözüm ve Öneriler”, Der., P. Akkuş, & Ö. Başpınar Aktükün **Sosyal Hizmet ve Öteki**, 2. bs., İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- KUMAŞ, Ö. A., ALTINDAĞ, Ö., & EGE, A. (2018). “Sığınmacı Çocuklarla Çalışmada Oyun”, Der., A. B. Öztürk, & A. B. Öztürk, **Çocuk ve Oyun Hakkı**, Ankara: Nika Yayınları.
- KÜÇÜK, B. 2013 Türkler Nasıl Türkiyelileşir? (Çevrimiçi) <https://t24.com.tr/haber/turkler-nasil-turkiyelilesir,237573> ,12 Nisan 2019.
- KÜÇÜKKARACA, N. 2013 “İnsan Hakları, Sosyal Adalet ve Sosyal Hizmet”, Der., H. Acar, N. Negiz, & E. Akman. **Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları**, Ankara: Maya Akademi.
- MACKREATH, H., & SAĞNIÇ, Ş. G. 2017 Türkiye'de Sivil Toplum ve Suriyeli Mülteciler, İstanbul: Yurttaşlık Derneği. (Çevrimiçi) <http://www.hyd.org.tr/attachments/article/216/turkiye-de-sivil-toplum-ve-suriyeli-multeciler.pdf> , 22 Mart 2019.

- MADRAN, H. A. 2012 “‘Sosyal Kimlik ve Ayrımcılık’”, Der., K. Çayır, & M. Ayan Ceyhan, **Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar** İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- MEB. 2015 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı . T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (Çevrimiçi)
<http://abdigm.meb.gov.tr/dokumanlar/stratejikplan.pdf>
30 Nisan 2019.
- MEB. 2017 Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Çevrimiçi)
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf ,
30 Nisan 2019.
- MEB. 2018a Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri (Çevrimiçi)
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018_Ynternet_BYlteni.pdf
30 Nisan 2019.
- MEB. 2018b PICTES (Çevrimiçi)
<http://pictes.meb.gov.tr/izleme/Uploads/telafi/Turkce.pdf> 30 Nisan 2019.
- MÜLTECİLER DERNEĞİ. 2018 Türkiye’de Doğan Suriyeli Sayısı (Çevrimiçi)
<https://muhteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
20 Nisan 2019.
- OKTAY, F. t.y. Siz Türkler Çok Oldunuz! (Çevrimiçi)
<https://www.haber.nl/siz-turkler-cok-oldunuz/>
17 Nisan 2019.
- ÖRGEN, A. 2017 “‘İnsan Hakları, Sosyal Hizmet ve Mültecilik Üzerine Bir Derleme’”, **Ufkun Ötesi Bilim Dergisi**, 17(1), s. 53-67.
- ÖZER, Y. 2015 **Uluslararası Göç ve Yabancı Düşmanlığı**, İstanbul: Derin Yayınları.
- ÖZER, Y. Y., ATEŞOK, Z. Ö., & KOMŞUOĞLU, A. “‘Türkiye'nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim

2016. Politikalarının Dönüşümü”, Ed., A. Esen, & M. Duman, **Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler Tespitler ve Öneriler**, İstanbul: WALD.
- ÖZER, Y. Y., KOMŞUOĞLU, A., & ATEŞOK, Z. Ö. 2016 “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **The Journal of Academic Social Science**,(37), s. 34-42.
- ÖZGÜLER, V. C. 2018 “Göç ve Uyum Politikaları”, **GSI Journals Serie B: Advancements in Business and Economics**(1), s. 1-18.
- ÖZTÜRK, A. B. 2018 **Çocuk ve Oyun Hakkı**, Ankara: Nika Yayınevi.
- PAREKH, B. 2002 **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori**, Çev., B. Tanrıseven, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- PAY, G. 2018 “Eğitimde Yaratıcı Dramanın Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecine Etkisi”, **Gelenler 29. Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi** , Ankara: Ankara Üniversitesi. s. 18-19
- PICTES. t.y. (Çevrimiçi) <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler> , 2 Nisan 2019.
- RESMİ GAZETE. 2014 Geçici Koruma Yönetmeliği (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm> ,16 Nisan 2019.
- RESMİ GAZETE. 2016 Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/01/20160115-23.pdf> ,20 Nisan 2019.
- RESMİ GAZETE. 2018 Geçici Koruma Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180316-15.pdf> ,30 Nisan 2019.
- SAĞLAM & BEŞTEPE. 2018 “Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Kültürleri Tanıma ve Bir Arada Yaşama Çalışmaları” Yaratıcı Drama Dergisi 13(1) s. 85-100.

- SAN. 2002 “Yaratıcı Drama- Eğitsel Boyutları”, **Yaratıcı Drama Yazılar: 1985-1995**, Ed. Ö. Adıgüzel, Ankara:Naturel.
- SAYGIN, S. & HASTA, D. 2018 “Göç, Kültürleşme ve Uyum”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 10(3), s. 312-333.
- SÖNMEZ, M.E & ADIGÜZEL F. 2017 “Türkiye’de Suriyeli Sığınmacı Algısı: Gaziantep Şehri Örneği”, **Gaziantep University Journal of Social Sciences** 16(3) pp.797-807.
- ŞEKER, B. D. 2015 “Göç ve Uyum Süreci: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme”, Der., B. D. Şeker, İ. Sirkeci, & M. Yüceşahin içinde, **Göç ve Uyum** London: Transnational Press London.
- TAYLOR, S. E. ve diğ., 2007 **Sosyal Psikoloji**, Çev., A. Dönmez, Ankara: İmge Kitabevi
- TEKİN, F. 2014 **Sınırın Sosyolojisi:Ulus, Devlet ve Sınır İnsanları**, İstanbul: Açılım Kitap.
- TUFAN, B., ÖZGÜR SAYAR, Ö., & KOÇYILDIRIM, G. 2009 “Sosyal Bir Hak Olarak Sosyal Hizmet”, **Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu**, Antalya: Belediye-İş Sendikası. s.76-85
- TÜZEN, I. 2017 **Türkiye’de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumunu Destekleyen Yaklaşımlar, Politika ve Uygulamalar**, İstanbul: Avrupa Liberal Forumu.
- UNESCO. 2005 Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. (Çevrimiçi) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>,20 Nisan 2018.
- UNHCR. 2018a. BM Mülteci Örgütü Türkiye (Çevrimiçi) <https://www.unhcr.org/tr/20155-millions-of-refugee-children-going-without-schooling-unhcr-report-shows.html> 15 Mart 2019.
- UNHCR. 2018b Turn the Tide: Refugee Education in Crisis, (Çevrimiçi) <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf> 29 Nisan 2019.

- UNHCR. 2018c Her Turn It's time to make refugee girls' education a priority, (Çevrimiçi) <https://www.unhcr.org/herturn/> ,29 Nisan 2019.
- UNICEF.2018 Yaygın Eğitim Programı, (Çevrimiçi) http://www.unicef.org.tr/nfe/pdf/non-formal_factsheet_TR.pdf ,30 Nisan 2019.
- UNICEF. t.y. Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar, (Çevrimiçi) <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> ,30 Nisan 2019.
- UŞAKLI, H. 2014 **Drama ve İletişim Becerileri**, 3. bs., Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- ÜSTÜNDAĞ, T. 1998 “Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri”. **Eğitim ve Bilim**, 22(107), s. 28-35.
- WATERS,T., & LEBLANC, K., 2005 “Refugee Education: Mass Public Schooling without aNation-State”, **Comparative Education Review**, Volume 49(2), pp 129-147.
- YILDIRIM, K., AYKAÇ, N., & OKÇU, S. T. 2019 “Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 14(1), s. 55-72.
- YILDIZ, A. 2017 “Göç ve Entegrasyon Politikalarında Vatandaşlık” **Göç Araştırmaları Dergisi**, 3(1), s. 36-67.
- ZASTROW, C. 2014 **Sosyal Hizmete Giriş**, 2. bs., Ankara: Nika Yayınevi.
- ZENGİN, O., & ALTINDAĞ, Ö. 2016 “Bir İnsan Hakları Mesleği Olarak Sosyal Hizmet”, **Toplum ve Sosyal Hizmet**, 27(1), s. 179-190.

EKLER

Ek 1. Öğretmenlerle Yapılan Ön Görüşmelerde Sorulan Sorular

- Sınıfınızdaki sığınmacı çocuklar sınıf içerisinde uyum problemi yaşıyorlar mı?

Yaşıyorlarsa en çok hangi konularda uyumla ilgili sorun yaşıyorlar?

- Siz iletişim kurarken zorluklarla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne gibi zorluklarla karşılaştınız?
- Çocuğun kendini ifade etme biçimi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Çocuğun kimliğiyle ilgili bir problem yaşadığına şahit oldunuz mu?
- Sığınmacı çocuklar sınıf arkadaşları tarafından ötekileştirmeye ve akran zorbalığına maruz kalıyorlar mı?
- Türkiye vatandaşı olan çocuklarla sığınmacı çocuklar birlikte oyun oynuyorlar mı?
- Sığınmacı çocuğun sınıf içi katılımını arttırmak için siz ne gibi yollara başvuruyorsunuz?
- Sığınmacı çocukların aileleriyle iletişim ne boyutta?
- Okulunuz çok kültürlülüğü görünür kılmaya dair bir program geliştiriyor mu?

Yaratıcı Drama Çalışmalarından Sonra Yapılan Görüşmelerde Sorulan Sorular

- Çocuklar size yapılan yaratıcı drama çalışmalarından bahsettiler mi? Bahsettilerse nasıl bahsettiler?
- Yaratıcı drama çalışmalarının sınıf içi genel davranışlarına (derse katılım, söz alma, soru sorma) etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Yaratıcı drama çalışmalarının çocukların arkadaşlık ilişkilerine etkisi hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?
- Yaratıcı drama çalışmalarından sonra çocukların kendilerini ifade etme biçimlerinde değişiklikler gözlemlediniz mi? Nasıl?
- Yaratıcı dramanın çocuklar üzerinde sizin gözlemlediğiniz farklı bir etkisi oldu mu?

- Yapılan yaratıcı drama çalışmalarının devam etmesi durumunda çocukların uyum sürecine katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz? Niçin?
- Yaratıcı dramanın uyum sürecinde diğer derslerden daha etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız neden? /Düşünmüyorsanız neden?
- Sizce sığınmacı öğrencilerin olduğu okullarda drama zorunlu bir ders olmalı mı? Olmalıysa neden? Olmamalıysa neden?



Ek 2. Atölye Planları

1.Atölye

Konu: Tanışma

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. Ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler:

Araç-Gereçler: Günlükler, kalemler, renkli zarflar, zarfların içerisindeki renkli soru kâğıtları.

Kazanım/lar:

- Katılımcılar birbirlerinin isimlerini söylerler.
- Katılımcılar birbirlerinin bazı kişisel özelliklerini söyler.
- Grup arkadaşlarıyla göz teması kurar.
- Grup arkadaşlarıyla iletişim kurar.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Lider katılımcılara çember oluşturacak şekilde yan yana dizilmelerini söyler. Lider herkesin önce ‘merhaba’ diyerek sonra da teker teker ismini söyleyerek ortaya doğru gelmesini söyler. Tüm grubun da merhaba deyip sonra kişinin ismini tekrar edeceğini belirtir. Herkesin ismi söylenene dek etkinlik devam eder. Bu etkinliğin ardından, katılımcılardan bir ebe seçilir. Ebe çemberin etrafında dolaşırken katılımcılardan birinin sırtına dokunur. Ebe ve dokunduğu kişiyle zıt yönlerde koşarlar. Karşılaştıkları noktada farklı bir merhaba şekli bularak “Merhaba ben ...” “Merhaba ben...” derler ve koşmaya devam ederler. Ebenin sırtına dokunduğu katılımcıdan boş kalan yeri ilk dolduran katılımcı kazanır. Boşta kalan katılımcı ebe olarak oyuna devam eder.

2.Etkinlik

Lider gönüllü olarak bir ebe seçileceğini ve ebenin çemberde kendi adını söyleyerek herhangi bir katılımcıya gitmesi gerektiğini söyler. Gittiği katılımcının

eline vuracağını, eline vurduğu kişinin de kendi adını söyleyerek başkasına gideceğini söyler. Bir süre böyle devam ettikten sonra katılımcı ismini hatırladığı birine doğru giderek onun eline vurur. Süreç bir süre de böyle devam eder.

3. Etkinlik

Grup çember şeklinde yan yana sıralanır. Ebe olan kişinin grubun ortasına geçeceğini ve kendisine göre, içinden geldiği gibi bir canavar formuna bürünerek gruptan birisine doğru ilerlemesini söyler. Bu canavara grupça bir isim belirlemeler gerektiğini söyler. Oy birliğiyle istenilen isim canavara verilir. Lider, ebenin ilerlediği kişi başka bir grup arkadaşıyla göz teması kurarsa ve göz teması kurduğu kişi onun adını söylerse o kişinin kurtulacağını söyler. Bu durumda canavarın bir başkasına doğru yönelmesi gerektiğini söyler. Eğer söylemezse canavar onu yer ve yenilen kişi canavara dönüşerek ebe olur. Etkinlik her katılımcı canavar olana kadar devam eder. Lider zaman zaman gitmediğimiz arkadaşlara doğru gidelim diyerek hatırlatmada bulunur.

4. Etkinlik

Lider gönüllü bir ebeye ihtiyaç olduğunu söyler. Bir kişi ebe olur. Ebe olan kişiden herkesin kaçması gerektiğini söyler. Lider ebe size doğru yaklaştığında başkasının adını söylerlerseniz, adı söylenen kişinin ebe olacağını söyler. Bu sefer de herkes yeni ebeden kaçır. Yanan kişi oyundan çıkar. Son iki kişi kalana kadar oyun devam eder. Bu etkinlik en az iki kere tekrarlanır.

Kısa bir aradan sonra Gülbahar burada X nerede? X burada Y nerede? oyunu oynanarak sözlü yoklama alınır.

B-Canlandırma

5. Etkinlik

Lider katılımcılar ikiye ayrılarak eşleştirir. Kendi aralarında A ve B olarak belirlenmelerini söyler. Lider her gruba bir zarf verir. Zarfın içerisinde çıkan soruları önce A'ların B'lere sormasını ve B'lerin cevaplarırken A'ların müdahale etmeden B'leri dinlemesini söyler. Daha sonra aynı etkinlik B'ler tarafından A'lara soru sorularak devam ettirilir.

-Zarfların içindeki sorular-

“En sevdiğiniz yer neresidir?”

“En sevdiğiniz kitap nedir?”

“En sevdiğiniz renk nedir?”

“En sevdiğiniz yemek nedir?”

“En sevdiğiniz hayvan nedir?”

“En sevmediğiniz yer neresidir?”

“Hayaliniz nedir?”

Soru sorma ve cevaplama tamamlandıktan sonra lider, katılımcılara rastgele dokunur ve dokunulan katılımcı eşi hakkında sanki kendisinden bahsediyormuş gibi ben diliyle birkaç cümle söyler. (Ben Ayşe, kedileri çok severim. Ev sevdiğim yer dedemlerin köyü gibi)

C-Değerlendirme

6. Etkinlik

Lider katılımcılara sağ yanım boş oyununun oynanacağını söyler. Sandalyelere oturarak yan yana çember oluşturulacak şekilde sıralanacaklarını belirtir. Lider Sağ yanı boş bırakılan A kişinin “Sağ yanım boş” demesi gerektiğini, grubun da “Kim gelsin?” diye sormasını söyler. Ardından A kişinin gruptan birisini seçerek örneğin; “B gelsin” demesi gerektiğini söyler. B kişinin “B ne yaparak gelsin? diye sormasını ve A kişinin de örneğin; “ zıplayarak gelsin” gibi herhangi bir şey yaparak gelmesini söyler. Süreç bu şekilde devam eder.

7.Etkinlik

Lider katılımcılara bedenleriyle ortak bir selamlaşma hareketi belirlemelerini ve hafta içi koridorda birbirlerini gördüklerinde bu selamla selamlaşmayı önerir. Öğrencilerden selamlaşmaya dair öneriler sunmalarını söyler. Yapılan önerilerden oybirliğiyle bir tanesi seçilerek grup selamlaşması olarak belirlenir.

8. Etkinlik

Lider her bir katılımcıya değerlendirmeden sonra geri almak üzere bir defter dağıtır. Bu defteri her atölye sonunda kullanacaklarını ve ilk sayfasına isimlerini yazmalarını söyler.

Daha sonraki sayfayı da kendilerine göre doldurmalarını, eklemek istedikleri bir şey varsa onu da yazmalarını söyler.

“ Bugün en sevdiğim etkinlik Çünkü Bugün benim için bir gündü. ”

2. Atölye

Konu: İletişim- Etkileşim

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler:

Araç-Gereçler: Günlükler, kalemler, 3 adet farklı renklerde yumuşak top, görseller, balonlar.

Kazanım/lar:

- Sağlıklı iletişim kurulması için gerekli özellikleri ifade eder.
- İletişimde beden dilinin önemini fark eder.
- Katılımcılarla farklı biçimlerde iletişim kurar.
- Göz teması kurmanın iletişime etkisini fark eder.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Tüm katılımcılara birer tane balon dağıtılır. Balonları şişirmeleri ve üzerine isimlerini yazmaları istenir. Daha sonra müzik çalmaya başlar ve katılımcılar balonları havaya atarak karışmasını sağlarlar. Müzik durana kadar amaç, balonların tamamını olabildiği kadar havada tutmak ve yere düşmelerini önlemeye çalışmaktır. Müzik durduğu zaman herkes en yakınındaki balonu yakalayarak balonun üzerinde ismi yazan kişiyi bulmaya çalışır.

2.Etkinlik

Katılımcılardan yan yana sıralanarak çember oluşturmaları istenir, ortada bir ebe vardır. Önce herkes solundaki ve sağındaki kişilere ismini sorar. Daha sonra ortadaki ebe parmağıyla birisini işaret eder. İşaret ettiği kişi eğilmek zorundadır. İşaret edilen kişinin sağındaki ya da solundaki kişi şak şak diyerek ellerini çırparak eğilen arkadaşının ismini söylemelidir. İlk kim söylerse o kazanır, diğer kişi yanmış olur. Çemberde oturur. İsmi bilen kişi ortaya geçer bu sefer o parmağıyla birisini işaret eder ve süreç böyle devam eder.

3. Etkinlik

Lider çember oluşturulacak şekilde yan yana dizilmelerini söyler. Ardından elinde tuttuğu bir topu birbirlerine atmalarını ve amacın topu olabildiğince az yere düşürmek olduğunu söyler. Birinci top çemberde dolaşırken, lider süreç içerisinde sırayla farklı renkteki iki topu da oyuna ekler. Katılımcılar topu düşürmeden taşımakta zorlanıyorsa oyun durdurulur ve lider katılımcılara bazı sorular yöneltir.

- Ne oldu da topları düşürmeye başladık?
- Bir tane top varken taşımak daha mı kolaydı? Neden?
- Hangi durumlarda topu yakalayabiliyorsunuz?
- Göz teması kurmanın önemi hakkında ne söyleyebilirsiniz?

Kısa bir ara değerlendirmeden sonra oyuna bir süre daha devam edilir.

4. Etkinlik

Lider katılımcıları A-B-C olacak şekilde 3'erli gruplara ayırır. A ve B kişinin kendi arasında iletişime dair, arkadaşlarıyla ve aileleriyle nasıl iletişim kurduklarına dair, iletişim engellerine dair sohbet etmesini C kişinin ise konuşmadan A ve B kişinin sohbetlerini bozmasını söyler. Daha sonra A ve C kişinin sohbet etmesini B kişinin ise ses çıkararak A ve C kişilerinin sohbetlerini bozmalarını söyler. Ardından B ve C kişilerinin sohbet etmesini ve A kişinin sohbeti dokunarak ya da ses çıkartarak bozması söylenir. Lider, sohbet eden kişilerin mümkün olduğunca kendi aralarında sohbete devam etmeleri gerektiğini belirtir.

Ara Değerlendirme

İletişimi sağlayan neydi? Karşınızdakiyle iletişiminizi engelleyen etkenler nelerdi? Gürültü yükselince kendinizi nasıl hissettiniz?

B-Canlandırma

5. Ekinlik

Lider atölyeye getirdiği görselleri mekâna dağınık şekilde yerleştirir ve katılımcıların görselleri incelemesini söyler. Görseller üzerine sorular sorar ve iletişim engelleri üzerine sohbet edilir.

- Bu fotoğrafta ne görüyorsunuz?
- Aralarında bir iletişim var mı?
- İletişimi engelleyen bir şey var mı? Varsa ne olabilir?

Lider katılımcıları dört gruba ayırır ve iki grubun iyi iletişim kuran bir fotoğraf karesi oluşturmalarını söyler. Diğer iki gruba ise iletişimsizlikle ilgili fotoğraf karesi oluşturmalarını söyler. Fotoğraf kareleri incelenerek üzerine konuşulur.

C-Değerlendirme

6. Etkinlik:

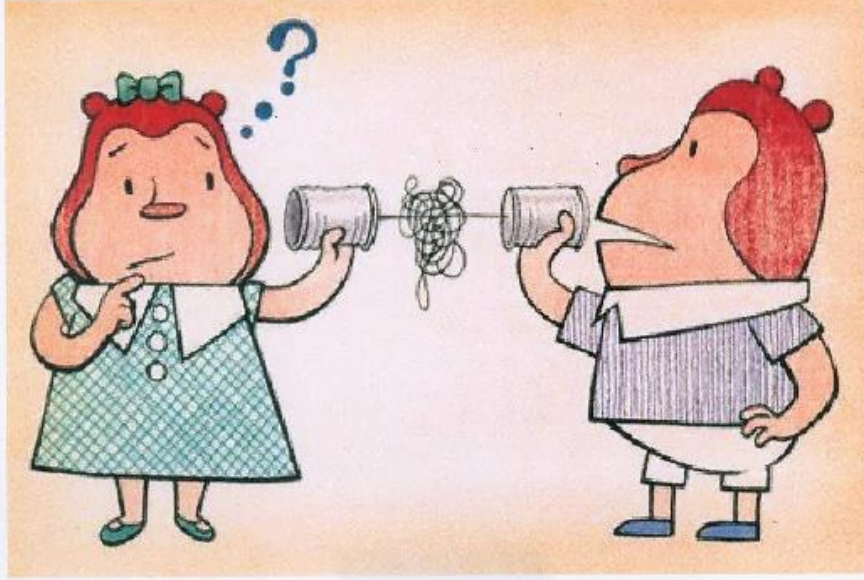
Lider katılımcılara yan yana çember oluşturacak şekilde oturmaları komutunu verir. Lider katılımcılara günlüklerini dağıtır. Günlükte boş olan kısmın kendilerine göre doldurulmasını söyler.

Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü

Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim;

Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim;

Atölyede Kullanılan Görseller



Fotoğraf 1: İletişimsizlik Üzerine Görseller



Fotoğraf 2: İletişimsizlik Üzerine Görseller

3. Atölye

Konu: Uyum

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. Ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler:

Araç-Gereçler: Yeşil ve turuncu kâğıtlardan yapılmış bir havuç, Michael Engler'in “Bay Tavşan'ın Bir Fikri Var” adlı hikâye kitabı, günlükler, kalem.

Kazanım/lar:

- Grupla uyumlu bir şekilde hareket eder.
- Grup içinde iş birliği yapar.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Yeni katılan katılımcılar için bir tanışma etkinliği uygulanır. Önce herkes ses çıkaran bir topu elden ele gezdirerek ismini söyler ve isminin baş harfiyle başlayan bir kelime söyleyerek ‘ gibiyim’ der. Örneğin; Ben Gülbahar Gezin gibiyim. Tüm grup da o kişinin ismini ve söylediğini tekrar eder. Daha sonra top bırakılarak bir ritim eşliğinde aynı etkinlik tekrarlanır.

2. Etkinlik

Lider usta rolüne girerek katılımcılara: “ Usta derki, yürüyelim. Usta der ki, çömelelim. Usta der ki, hızlı yürüyelim...” yönergelerini verir. Katılımcılar lideri takip ederek verilen yönergeleri gerçekleştirirler. Lider, yönergeye “Usta der ki” sözüyle başlamadığı durumlarda yönerge uyulmayacağını katılımcılara söyler. “Usta der ki” sözüyle başlamayan yönergelerde yönergeyi gerçekleştiren katılımcılar alanın kenarında beklerler. “Usta der ki, usta ... olsun.” Yönergesiyle usta rolü katılımcılar arasında uygulanır.

3.Etkinlik

Gönüllü ebe seçilir. O kişi çiftçi olur. Çiftçi bir sandalyeye oturur ve ayaklarının arasına temsili kartondan yapılmış bir havuç konur. Çiftçi başını öne

eğer, içinden birden beşe kadar sayar ve başını kaldırır. Hareket edeni görürse o kişiye/kişilere “Sen yakalandın!” der. Yakalanan tavşanlar sıranın sonuna gönderilir. Amaç çiftçinin ayağının altındaki havucun bir tavşan tarafından alınıp, daha sonra çiftçiye havucun kimde olduğunu fark ettirmeden odanın öbür ucuna kadar taşınmasıdır. Çiftçinin havucun kimde olduğunu tahmin edebilmesi için üç hakkı vardır. Eğer tahmin ederse oyun biter ve tavşanlar kaybeder. Eğer tahminlerinde yanılırsa veya havuç odanın öbür ucuna taşınırsa çiftçi kaybeder.

4. Etkinlik

Lider Tavşan kuyruğu oyunu oynanacağını söyler. Bir tane gönüllü tavşan başı belirlenir. Lider oyunu başlattığında tavşan başının katılımcıları yakalamaya çalıştığını ve yakaladığı katılımcıların kuyruğu oluşturacaklarını, tavşanın diğer katılımcıları yakalaması için yardımcı olacaklarını söyler. Liderin komutuyla oyun başlatılır. Bütün katılımcılar yakalanana kadar oyun devam eder ve başka bir gönüllü ejderha başı seçilir. Lider yakalanmayan katılımcıları tebrik eder.

5. Etkinlik

Bir ebe seçilir. Bu ebenin bir tazı olduğu diğerlerinin ise birer tavşan oldukları söylenir. Tazı tavşanları yakalamaya çalışır. Tazı kimi neresinden yakalarsa yakalanan kişi elini yara bandı gibi yakalandığı yerine koyarak kaçmaya devam eder. İkinci kere yakalanan ikinci elini de yara bandı olarak kullanır ve olduğu yerde donar. Donan kişiye tek veya iki eli açıkta olan iki kişi dokunup 5’e kadar yakalanmadan sayabilirse, yani iyileştirebilirse, o kişiyi kurtarıp oyuna dönmesini sağlayabilir. Herkes yakalanana kadar oyun devam eder. Tazı, yaralıyı iyileştiren tavşanları da yakalayabilir.

6. Etkinlik

Lider, katılımcılara taş-kâğıt-makas oyununu Tavşan, Köpek, Havuç olarak uyarladıklarını ve o şekilde oynayacaklarını söyler. Katılımcılarla beraber her hayvanın hareketleri belirlenir. Köpek tavşanı yener. Tavşan havucu yener ve havuç da köpeği yener. (Eşler sırt sırta gelerek, liderin komutuyla oyuna başlar. Lider birkaç tur oyunu devam ettirir.

Lider eşleri birleştirerek 4 kişilik gruplar oluşturur. Gruplar, karşılarındaki grupları yenmeye çalışırlar. Eşler kendi aralarında farklı hareketi yaparsa yanarlar. Lider durdurana kadar devam eder.

Lider katılımcıları iki gruba ayırır ve gruplar yarışır. Gruplar birbirlerine sırtını dönerek dururlar. Grup ortak bir hareket seçer ve o hareketi yapar. Yenen gruba 1 puan eklenir. Etkinlik 10 tur tekrarlanır (sonuçlar tahtaya yazılır, lider 3-2-1 biçiminde yönerge verebilir).

B-Canlandırma

7. Ekinlik

Lider katılımcılara minderlerin üzerinde çember formunda oturmalarını söyler ve Lider YKY tarafından basılmış “Bay Tavşanın Bir Fikri Var” adlı hikâyenin bir kısmını okur. Bay Tavşanın diğer tavşanlara bir fikri olduğunu söylediği ana kadar hikâyeyi okur ve nasıl bir fikri olduğu üzerine grupça ortak bir fikir belirlemelerini ve bunun üzerine canlandırma yapılacağını söyler. Lider, katılıma göre grubu üçe ya da dörde böler. Canlandırmalar üzerine sohbet edilir.

C-Değerlendirme

8. Etkinlik

Lider tarafından “Bay Tavşanın Bir Fikri Var” adlı hikâyenin geri kalanı da okunur ve bunun üzerine sohbet edilir. Çocuklara tavşanın fikri hakkında ne düşündükleri sorulur.

Siz arkadaşlarınızla bir arada hareket ettiğinizde ne fark etmiş olabilir?

Sizler canlandırma yaparken arkadaşlarınızla uyum içerisinde hareket etmeye çalıştığınızda nelere dikkat ettiniz? Nasıl hissettiniz? Bu sorular doğrultusunda günlüklerine düşündükleri, hissettikleri şeyleri yazmaları söylenir.

4. Atölye

Konu: Güven

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler:

Araç-Gereçler: Bilgisayar, hoparlör, günlükler, kalemler, göz bandı, beyaz bant, çocuk dergileri, makaslar, yapıştırıcılar, Heinz Janisch'in ‘‘Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü’’ adlı hikâye kitabının içindeki görsellerden seçilenler

Kazanım/lar:

- Güvende hissedilen durumlara örnekler verir.
- Gruba güven duyduğunu gösteren davranışlarda bulunur.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Lider, katılımcılara müzik eşliğinde mekânda serbest yürümelerini söyler.

(Müzik: Lord of the Rings Sound of the Shire)

<https://www.youtube.com/watch?v=LML6SoNE7xE>

Lider; Şuan hep birlikte rengârenk bir ormanda gezintiye çıktık. Hava çok temiz. Gökyüzüne bakıyoruz, tertemiz havayı içimize çekiyoruz. Güneş öyle güzel parlıyor ki gözlerimiz kamaşıyor. Etrafta rengârenk çiçekler cıvıl cıvıl kuş sesleri var. Şimdi çiçekleri eğilip koparmadan kokluyoruz. Kocaman bir ormanda neler olabilir?

Çocukların verdikleri cevaplara göre mekânda bir süre gezinilerek mekân daha belirgin bir şekilde oluşturulur.

2. Etkinlik

Üçgen Kurt-Kuzu Lider şimdi de bu ormanda gezinirken büyük çınar ağacının yanına gittiklerini ve çınar ağacının gölgesinde çember şeklinde el ele tutuşulmasını söyler. Çember formu alındıktan sonra oyunu anlatır. Üçgen kurt kuzu oyunu oynayacaklarını söyler. Katılımcıları dört gruba ayırır. Her grupta üç kişinin kollarını birbirlerinin omuzlarına koyarak üçgen olmalarını söyler. Kurt üçgende belirlenen kuzuyu üçgenin içine girmeden yakalamaya çalışır. Üçgendekiler de

kuzuyu yakalatmamaya çalışmaktadır. Kurt kuzuyu kollarından yakalayamaz. Kurt yakalayınca kuzu ve kurt değiştirilerek oyun devam eder. Bu oyun bir süre oynandıktan sonra lider gruba çember olmalarını söyler. Şimdi de bir tane kurt ve kuzu seçileceğini, kurdun çemberin dışında, kuzunun ise çemberin ortasında olması gerektiğini söyler. Grupça kuzuyu kurttan koruyacaklarını söyler. Lider oyun boyunca çember formunun bozulmaması gerektiğini ifade eder.

Ara Değerlendirme

Etkinlik sonunda lider katılımcılara, küçük gruplardayken nasıl hissettiklerini, büyük çemberde benzer oyunu oynayınca ne fark ettiğini sorar. Kurt, kuzu ya da çemberin gerçek yaşamda kimler oldukları üzerine konuşulur. Kurt ya da kuzu olanların nasıl hissettikleri, hangi durumlarda yakalandıkları üzerine konuşulur.

3. Etkinlik

Kör Araba- Lider, katılımcılara en az temas ettikleri katılımcıyla eş olmalarını söyler. İkili olarak kendi aralarında baykuş ve serçe olarak ayrılırlar. Lider, şimdi de ormanın içinde karanlık bir mağaraya doğru yol aldıklarını söyler. Serçeler gözlerini kapatırlar. Lider baykuşların karanlıkta iyi gördükleri bilgisini verir. Baykuşlar serçelerin arkasına geçerler, sırtına dokununca düz, ensesine dokununca geri, sağ omzuna dokununca sağa, sol omuza dokununca sola gitmeleri, el çekilince ise durmaları gerektiğini söyler. Baykuşlar ve serçeler bir süre bu şekilde yürürler. Baykuşlara, serçelerin güvenliğinden sorumlu oldukları ve buna göre hareket etmeleri gerektiği söylenir. Bir süre sonra rol değişilir ve etkinlik tekrarlanır.

Ara değerlendirme

Serçe olduğunuzda ne hissettiniz?

Baykuş olduğunuzda ne hissettiniz?

Güvende hissettiniz mi? Soruları sorulur.

4. Etkinlik

Lider, grubu ikiye böler. Her gruptan bir gönüllü seçer. Daha sonra oyunun mekânını netleştirmek adına büyük bir dikdörtgen oluşturacak şekilde yerleri bantlarla kuşatır. Lider gönüllülerin varış noktalarında konumlanmasını, grupların ise kendi gönüllülerinin tam karşısında başlangıç noktasında arka arkaya sıralanmasını söyler. En öndeki katılımcının gözlerini bir göz bandıyla kapatır. Şimdi mağaradan çıktıklarını bir dereye doğru yola çıktıklarını söyler. Dereye ulaşmak için önlerinde

bazı engeller olduğunu ve gönüllü olan grup arkadaşlarının yönlendirmesiyle engelleri aşmaya çalışacaklarını söyler. Engelleri aştıkları noktada resimler vardır. Her turda ilk varan gruba bir resim verilir. Her varan kişi bir sonraki arkadaşına yolu tarif etmeye çalışır. Herkes derenin kenarına ulaşınca oyun sonlanır.

B-Canlandırma

5. Ekinlik

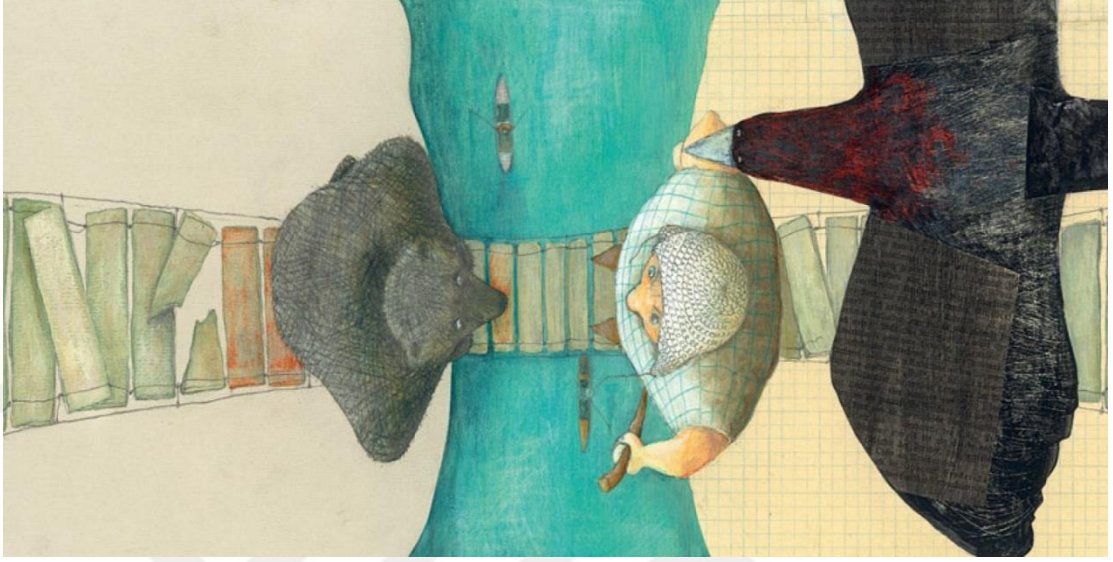
Resimler üzerine bir süre konuşulduktan sonra; şimdi ikili gruplara ayrılalım der. Yere çekilen uzun şerit bandın olduğu yerin derenin üstündeki çok dar bir köprü olduğunu ve çok yüksekte olduğunu söyler. İkili grupların karşı karşıya gelerek aynı anda derenin diğer tarafına geçmek istediklerini söyler. Nasıl bir yol izleyecekleri, nasıl bir çözüm yolu bulacakları konusunda bir canlandırma yapmalarını söyler. İkili canlandırma yaparken diğer katılımcılar bu canlandırmaları izler. Lider zaman zaman canlandırmalara müdahale edebilir. (Şimdi köprü çok sallanmaya başladı, fırtına çıktı rüzgar çıktı ve düşünüz veya bu köprüden birbirinize yol vermeden aynı anda geçmeye çalışırsanız nasıl bir yol izlersiniz?)

C-Değerlendirme

6. Etkinlik

Yan yana çember oluşturacak şekilde sandalyelere oturulur. Katılımcılara canlandırmalar esnasında “Köprüden geçerken neler hissettiniz?” “Nasıl çözüm yolları buldunuz? sorusu yöneltilerek sohbet edilir. Dergiler mekâna getirilir. Bu dergiler içinden birbirine güvenen iki şeyin ya da güvende olan bir şeyin fotoğrafını kesip defterlerine yapıştırmaları söylenir. Yapıştırma işleminden sonra bu iki şeyin niçin birbirine güvendiklerinin yazılmasını söyler. Daha sonrasında lider, bugün gözlerini kapattıkları zaman, köprüden geçmeye çalışırken neler hissettikleri, kurt kuzu olduklarında neler düşündükleri ile ilgili istediklerini yazmalarını söyler.

Atölyede Kullanılan Görseller



Fotoğraf 3: Heinz Janisch'in “Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü” adlı hikâye kitabından seçilen görsel



Fotoğraf 4: Heinz Janisch'in “Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü” adlı hikâye kitabından seçilen görsel



Fotoğraf 5: Heinz Janisch'in “Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü” adlı hikâye kitabından seçilen görsel



Fotoğraf 6: Heinz Janisch'in “Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü” adlı hikâye kitabından seçilen görsel



Fotoğraf 7: Heinz Janisch'in “Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü” adlı hikâye kitabından seçilen görsel

5. Atölye

Konu: Algı- Duyu Çalışmaları

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler:

Araç-Gereçler: Müzik, Hoparlör, Post-it, Kalem, Günlükler, Kuruyemişler

Kazanım/lar:

- Drama çalışmalarında duyularını etkin kullanır.
- Gerçek yaşamda duyuları etkin bir biçimde kullanmanın önemini ifade eder.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Lider, “Hangi duyularımız var? Nerelerde kullanıyoruz? Herhangi bir duyunuzu kullanmadığınız/kullanamadığınız bir durum yaşadınız mı? En çok hangi duyularımızı kullanıyoruz, neden?” sorularını sorarak katılımcıların hazır bulunuşluğunu orta çıkarır.

2.Etkinlik

Lider katılımcılara etkinliğe çeşitli durumlarda ve alanlarda yürüme çalışmasıyla başlayacağını söyler. Katılımcılara; taşlı yolda, kaygan zeminde, sıcak kum üstünde sonra yavaşça denize girerek denizin içinde, çimlerin üstünde, çamurun içinde, su birikintisinin içinde, asfalt yolda yürüdüklerini söyler. Lider katılımcılara yürüyüşler sırasında birbirlerini dikkatli izlemelerini söyler.

3. Etkinlik

Katılımcılar alanda serbest yürürler. Liderin yönergeleriyle katılımcılar alandaki nesnelere dokunurlar, nesneleri incelerler. Lider, “Katılımcılarla merhabalaşalım, donalım, birbirimizi inceleyelim.” gibi yönergeler verir. Katılımcılar sırtları birbirlerine dönük şekilde çember olurlar, liderin yönergeleriyle gözlerini kapatırlar. Lider, “Bulunduğumuz alandaki ...nin rengi nedir? Alanımızda kaç tane ... vardır? ... arkadaşımızın üstünde ne vardır, rengi nedir?” gibi sorular

sorar. Ardından katılımcılar gözlerini açarak verdikleri cevaplarla gerçekleri karşılaştırırlar

Ara Değerlendirme

Bu etkinlikte ne hissettiniz? Bu etkinlikte en önemli şey neydi? Bu etkinliği yaparken hangi duyunuzdan daha çok yararlandınız?

4. Etkinlik

Grup ayakta çember olur. Lider oyunculardan bir, iki diye saymalarını ister. Bir'lerden içeride bir çember yapmaları, iki'lerden de dışarıda ve birlerin tam arkasında çember yapmaları istenir. Bir'ler iki'lere yüzlerini döner. Bir'lerden gözlerini kapatmaları istenir ve avuç içleri yukarı bakacak şekilde dururlar. Bir'lerin gözleri kapalı iken lider iki'lerden birkaç tur dönmelerini ve sonra herhangi bir oyuncunun önünde durmalarını ister. Bir'ler karşılına gelen kişilerin ellerini, gözleri kapalı iken birkaç dakika içinde tanımaya çalışır. Lider eşinin elini tanıdığını hisseden kişilerin ellerini indirmesini söyler. Sonra dış çemberdekiler/iki'ler karışık bir şekilde farklı kişileri dolaşır ve ellerini uzatır. Bir'lerin amacı kendi eşlerinin ellerini tanıyabilmektir. Kendi eşlerini bulduklarını hissettiklerinde “benim eşim sensin” derler ve doğru ise gözlerini açarak çemberden çıkarlar.

Ara Değerlendirme

Bu etkinlikte ne hissettiniz? Bu etkinlikte en önemli şey neydi? Bu etkinliği yaparken hangi duyunuzdan daha çok yararlandınız?

5. Ekinlik

Çocuklar çember biçiminde otururlar ve gözlerini kapatarak ellerini arkalarında tutarlar. Drama eğitmeni çocukların avuçlarına birer kuruyemiş koyar. Kuruyemişlere önce dokunurlar ve tanımaya çalışırlar. Bir süre sonra şimdi yiyebilirisiniz denir ve çocuklar gözlerini açmadan ellerindeki yerler. Gözlerini açtıklarında etkinlik üzerine konuşulur.

Ara Değerlendirme

Bu etkinlikte ne hissettiniz? Bu etkinlikte en önemli şey neydi? Bu etkinliği yaparken hangi duyunuzdan daha çok yararlandınız?

6.Etkinlik

Katılımcılar ikili olurlar. Ortak bir ses bulurlar ve gözlerini kapatırlar. Bulunan sesin sürekli ve ritmik bir ses olması gerekmektedir. Katılımcılar

bedenlerinin her noktasını kullanarak bu sesi çıkarabilirler. Lider katılımcılar gözlerini kapattıktan sonra yerlerini değiştirir ve ikililer belirledikleri ortak sesle birbirlerini bulmaya çalışırlar. Birbirini bulan ikili kenara geçer.

7.Etkinlik

Katılımcılar post-it ve kalem alarak çember olurlar, kimseye göstermeden bir koku ismi yazarlar. Kâğıtlar ellerinde kalacak biçimde serbest bir biçimde yürürler. Yürürken hızlı bir biçimde kâğıtları diğer katılımcılara verirler. Kâğıtlar karışınca lider “dur” yönergesini verir ve katılımcılar ellerindeki kağıda bakarak kağıtta yazan kokuyu ifade eden (o duyguyu veren) bir beden formu oluşturmalarını söyler. Katılımcılar tekrar yürürler, kâğıtlar değişir ve lider “dur” dediği anda katılımcılar durarak ellerine gelen kağıda bakarlar ve heykeli canlandırırlar. Lider beden formunu canlandırırken bir yandan da diğer katılımcılara bakmalarını söyler.

Kokuları çocuklar yerine lider kendisi de yazarak çocuklara verebilir.

Yazılabilecek kokular: vanilya, limon, çiş, rutubet, çilek, hastane, elma, saman, çürük yumurta, çam ağacı, gül, kızartma, ceviz ağacı yaprağı, şeftali reçeli, fesleğen, armut, kavun vb.

B-Canlandırma (Süre kısıtlı olduğundan yapılamadı)

Lider katılımcıları 4 gruba ayırır. Gruplara kendi aralarında bir mekan ve roller belirlemelerini ve her biri farklı bir duyusunu kullanarak bir canlandırma hazırlamaları söylenir.

C-Değerlendirme

Lider mekâna günlükleri getirir ve herkesin günlüğüne ‘kulağımıza bir şey söylemek isteseydik ne söylerdik?’ ‘gözlerimize bir şey söylemek isteseydik ne söylerdik?’ ‘ağzımıza bir şey söylemek isteseydik ne söylerdik?’ ‘ellerimize bir şey söylemek isteseydik ne söylerdik?’ ‘burnumuza bir şey söylemek isteseydik ne söylerdik?’ yazmasını söyler.

6. Atölye

Konu: Rol Oynama Doğaçlama

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. Ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler: Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereçler: post-itler, su şişesi

Kazanım/lar:

- Bir nesneyi farklı şekillerde kullanır.
- Karşısından aldığı tepkiye göre karşılık verir.
- Hızlı role girer.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Katılımcıların ayakta yan yana çember oluşturacak şekilde sıralanması sağlanır. Lider elinde tuttuğu nesneyi bir yandakine verir fakat verir ve verirken bu nesneye olduğundan başka bir isim takar ve bir yandaki kişi de nesneyi alırken ona göre bir eylemde bulunur. Örneğın katılımcı bir su şişesini ‘bu çiçeğı sana veriyorum’ diyerek verir ve katılımcı da şişeyi elinde tutarak koklar. Ardından elindeki şişeyi başka bir nesneymiş gibi bir yanındaki katılımcıya verir ve nesneyi alan katılımcı nesneye göre bir hareket yapar. Çemberdeki herkes deneyimleyene kadar süreç devam eder.

2.Etkinlik

Katılımcılar hilal oluşturacak şekilde sıralanırlar. Her katılımcı karşısındaki kişiyle eş olur. Eşlerden biri ‘evet’ biri ‘hayır’ olur. Lider el çırttığıında biri evet dediğinde diğeri hayır der. Bu bir süre devam ettikten sonra lider diğeri katılımcılara geçer.

3. Etkinlik

Evine girebilir miyim? Oyunu- Lider mekânın farklı yerlerine post-itler yapıştırır. Bu post-itler herkesin evi olur. Lider evlere yerleşin dediğı anda her eve iki kişi gelecek şekilde evlere yerleşirler. (kişi sayısına göre bazı evler 3’lü olabilir.

Bu post-itlere yazılarak gösterilebilir.) Her seferinde bir kişi açıkta kalır ve açıkta kalan kişi herhangi bir eve gidip evin sakinlerini evlerine girebilmek için ikna etmeye çalışır. Ev sahipleri eve girmek isteyen kişiye ‘Evet içeri girebilirsin, hayır içeri giremezsin derler.’ Dışarıda kalan kişi eve girebilirse herkes evini değiştirir. Bu sefer de yeni açıkta kalan kişi başka bir evin sakinlerini ikna etmeye çalışır. Ev sahipleri neden eve aldıklarını ya da almadıklarını söylemek zorundadırlar.

4. Etkinlik

Lider el ırttığında katılımcılar karşılıklı olarak birbirlerine koşarlar ve birbirleriyle karşılaşınca dururlar. Lider bu anda onlara bazı cümleler söyler. Bu söylenilen cümlelerle ilgili doğaçlama yapacaklarını, mekânı, kişileri istedikleri gibi belirleyebileceklerini öncesinde ifade eder.

Cümleler

- Kalemimi kaybettim!
- Gzlğm gördün m?
- İki saatim kaldı.
- Biraz bekler misin?
- Evladım, geç kaldık!
- Bir kilo domates alabilir miyim?
- Sokağa çıkabilir miyim?
- Dişim ağrıyor.
- Kazandım.

5. Etkinlik (Vakit yetmeyeceğinden bu etkinlik yapılmadı)

Bu sefer de lider her el ırttığında karşılıklı eşler birbirlerine doğru koşarlar ve birbirlerini geçtikleri anda istedikleri bir yüz ifadesi, beden formuyla donarlar. Liderin dokunduğu kişi diğerinin yanına gidip onu beden formundan yüz ifadesinden de yola çıkarak doğalamayı başlatır.

6. Etkinlik

Tüm katılımcılar çember şeklinde sıralanır. Bir kişi bir eylem yapar. Yanındaki kişi ‘ne yapıyorsun?’ diye sorar. Eylemi yapan katılımcı; ‘görmüyor musun’ deyip yaptığı eylemin dışında başka bir eylem yapmaya başlar. Daha sonra bu katılımcı arkadaşının söylediği eylemi yapmaya başlar. Bir yanındaki de yine ‘ne yapıyorsun’ diye sorar. Eylemi yapan katılımcı; ‘görmüyor musun’ deyip yaptığı

eylemin dışında başka bir eylem yapmaya başlar. Süreç herkes deneyimleyene kadar devam eder.

B-Canlandırma

7. Etkinlik

Lider katılımcıları 4 gruba ayırır ve her katılımcıya bir önceki etkinlikte yaptıkları eylemleri hatırlamalarını söyler. Gruptaki her katılımcı kendi eylemini yaparak ortak bir canlandırma hazırlarlar.

C-Değerlendirme

8. Etkinlik

Lider bugün nasıl bir gündü, neler yaptınız? Hangi rollere girdiniz. Canlandırmalarda nerelerdeydiniz? Bunları düşünerek sınıfça bir fotoğraf karesi oluşturalım der ve grup donuk imge şeklindeyken onların fotoğrafını çeker.

7. Atölye

Konu: Ritm, Müzik

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. Ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler: Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereçler: Bilgisayar, hoparlör, beyaz boş kağıtlar, günlükler, kalemler, gazeteler

Kazanım/lar:

- Grupla ritim içerisinde hareket eder.
- Verilen ritme ayak uydurur.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Arka fonda Lena Chamamyan'dan 'Marsa Zaman' adlı şarkı çalar.
<https://www.youtube.com/watch?v=8EdJiWm6hrg> Lider mekânda serbest dolaşmalarını söyler ve devam eder...

Şuan çok derin bir uykunun içerisindeyiz. O kadar tatlı ki uykumuz, çok güzel rüyalar görüyoruz ve bu rüyalarda geziniyoruz. Fakat birazdan bir ses bizi uyandıracak (lider elindeki topu sallar) Uyanma saatiniz geldi. Şimdi kendinizi aynanın karşısında yüzünüzü incelerken bulacaksınız. Karşılaştığınız kişiyle eş olun. Karşılaştığınız kişi aslında sizsiniz. Aslında dışarıdan kendinize bakıyorsunuz. Hangi çizgiler daha belirgin, hangi çizgiler daha silik, yüzünüzün biçimi tam olarak nasıl... Bunlara dikkat etmenizi istiyorum. Yüzün bir ifadesi var mı? Nasıl bir ifadesi var? Peş peşe izleyen hareketler neler? Bunları sadece içinizden düşünerek yapınız. Şimdi yüzünüzü yıkadınız, hazırlandınız ve sokağa çıktınız. Çok kalabalık bir sokaktan geçiyorsunuz. İnsanların yürüyüşlerine bakıyorsunuz. Onlar nasıl yürüyorlar? Herkesin kendine göre bir yürüme biçimi bir yürüme ritmi vardır. Birbirimizi inceliyoruz. Birbirimizin yürüme biçimlerini, ritimlerini, hızını. Doğada bir ritim var mı acaba? Güneş doğuyor, batıyor, çiçek baharda açıyor sonra döküyor. Aynı şeyler ritimli şekilde gerçekleşiyor mu acaba? Kısa bir sohbetten sonra

Lider katılımcılara bazı komutlar verir. Şimdi geniş yemyeşil bir parka geldiniz. Açık havada masmavi gökyüzünün altında biraz egzersiz yapıp, kaslarımızı çalıştıracğız.

- Kolları iki yana açmalarını, alt tarafın oynamamasını sadece omuz ve kollarla sağa ve sola doğru kendilerini zorlamalarını söyler.
- Sağ kolu yukarı doldur esne sola doğru, sonra tam tersi.
- İki elini yana doğru gergin olarak aç, tut, tut, bırak.
- Alnını ittir.
- İki elini yukarı kaldır birleştir kafanın üstünde
- Şimdi parktaki elma ağacının dalına doğru uzanmaya çalışıyoruz. Dal çok yüksekte elmalara uzanmakta zorluk çekiyoruz.
- Ellerinle tüm vücuduna vuruşlar yap. Bakalım vücudumuzdan sesler çıkıyor mu?

2. Etkinlik

Lider bazı ritimler verir ve tüm katılımcıların aynı anda tekrar etmesini söyler. Bunun ardından herkesin sırayla ismini bir ritim eşliğinde söylemesini ve diğer katılımcıların da o kişinin yaptığı ritmi yaparak ismini söylemesi gerektiğini söyler. (Kendisi örneklendirir)

3. Etkinlik

Lider her katılımcıya iki adet boş sayfa ve birer kalem verir. Bu boş sayfaların birisine ellerini diğerine ayaklarını çizmelerini söyler. Bunun ardından katılımcıları dört gruba ayırır. Her gruba ellerindeki el ve ayak çizimli kâğıtları karışık olarak istedikleri gibi sıralamalarını söyler. Her grubun sırasıyla el gördüklerinde ellerini çırpmalarını, ayak gördüklerinde ayaklarını yere vurmalarını söyler. Katılımcılara hazırlanması için süre verildikten sonra sırasıyla her grup ritmini canlandırır.

4. Etkinlik

Lider her katılımcıya bir gazete sayfası verir. Sırasıyla herkesin bu sayfalardan bir ses çıkarmasını ve diğer katılımcıların da bu sesi tekrar etmesini söyler.

5. Etkinlik (vakit kalmayacağından etkinlik yapılamadı)

Grup çember oluşturur. Birer kişi arayla iç ve dış çember olarak ayrılırlar. Gruplar 4 adımda çemberin içine gelecek şekilde bir ritim bulurlar ve daha sonra

diğer ekiple iç çember dış çember şeklinde hareket ederler. Bir grup merkeze doğru giderken diğer grup geri gider.

B-Canlandırma

6. Etkinlik

Lider 1 ve 2 diye sayarak grubu ikiye ayırır. Her gruba bir kelime söyler. Verilen kelimeyi sesle ritmik olarak nasıl ifade edebilecekleri üzerine konuşulur. Gruplara hazırlanmaları için süre verilir. Bir grup canlandırmasını yaparken diğer grup gözleri kapalı olarak dinler. Canlandırmalar bitince seslerden verilen kelimeler tahmin edilir. Verilen kelimeler; Orman, Pazar Yeri

C-Değerlendirme

7. Etkinlik

Lider; “Bugün yaptığımız her şey sizin bir rüyanız olsaydı, rüyanızı bir arkadaşınıza nasıl anlatırdınız? Günlüklerinize yazınız.” der.

8. Atölye

Konu: Cevdet Bayram'ın 'Patazor' adlı kitabının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler:

Araç-Gereçler: Beyaz kâğıtlar, boyalar

Kazanım/lar:

- Patazor'u yaratıcı drama yöntemiyle tartışır.

SÜREÇ

A-Isınma- Hazırlık

1.Etkinlik

Lider bir kişiyi ebe olarak belirler. Ebe kimi yakalarsa o kişinin çukura düştüğünü ve eğilmesi gerektiğini söyler. Yakalanmayan katılımcılar iki kişi olarak çukura düşen katılımcının iki omzuna dokunursa yakalanan katılımcıları çukurdan kurtarmış olurlar. Lider zamanla ebe sayısını artırır. Oyun herkes yakalanana kadar oynanır. Katılımcıların dinamiğine göre oyun bittikten sonra tekrar oynattırılabilir.

B-Canlandırma

Lider katılımcıların yan yana çember oluşturacak şekilde minderlerin üzerine oturmalarını söyler. Öncelikle bir şarkı söyler ve herkesin tekrar etmesini ister.

Şarkının sözleri;

'Minik küçük çekingen

Bir sevimli dinazor

Ailesi dedi ki;

Adı olsun Patazor'

Birkaç kere şarkının sözleri tekrar edildikten sonra lider 'Patazor'un hikâyesini anlatmaya başlar. Taşdelen'in kendi kazdığı çukura düşme kısmına kadar hikâyeyi anlatır ve Taşdelen'in çukurda, Patazor'un ise onun başında olduğu kısmın başlangıç noktaları olduğunu söyler. Katılımcıları ikişer olarak gruplandırır ve canlandırma yapmalarını söyler.

C-Değerlendirme

Lider, “Hepiniz canlandırmada farklı şeyler yaptınız. Kiminiz Taşdelene yardım etti, kiminiz etmedi. Şimdi bundan sonrasında Taşdelen ve Patazorun arkadaşlığı nasıl olur bununla ilgili bir resim yapmanızı istiyorum.” der.



9. Atölye

Konu: Farklı Kültürlerin Çocuk Oyunları

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler: Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereçler: Zarf, 2 Adet Çember, kâğıt bant, konserve kutusu, katılımcı sayısı kadar tahta, Doğu Türkistan'a özel top, günlükler, kalemler

Kazanım/lar:

- Farklı kültürel çocuk oyunları üzerinden oyunların birleştirici bir dili olduğunu fark eder.

SÜREÇ

A-Isınma-Hazırlık

Not: Bu etkinlik doğaçlama atölyesinin başına eklenecektir.

1.Etkinlik

Katılımcılar iki gruba ayrılır. Her gruba bir çember verilir. Katılımcılar el ele tutuşarak yan yana sıralanır. Her grup baştan sona çemberi ellerini bırakmadan taşımaya çalışır. En sona ulaşan çember gruba bir zarf kazandırır. Zarfın içinden doğaçlama ilkeleri ile ilgili bilgiler üzerine konuşulur.

1-Canlandırma yaparken konuşmalarımız aynı anda olmamalı.

2-Bizi izleyen kişilere sırtımızı dönmemeliyiz.

3-Role girdiğimizde rolden çıkmamalıyız.

4-Grubun uyumuna dikkat etmeliyiz.

5-Mekânı ve kullanacağımız nesneyi doğru seçmeliyiz.

6- Doğal, samimi ve içten olmalıyız.

7-Mükemmel olmasına gerek yok.

8-Zamanımızı verimli kullanmalıyız.

9-Canlandırdığımız konunun dışına çıkmamalıyız.

10-Başka arkadaşımızın rolünü yapmasına izin vermeliyiz.

11-Başladığımız anı ve bitirdiğimiz anı net bir şekilde belirtmeliyiz.

12- Anlatacaklarımızı net bir şekilde anlatmalıyız.

13- Role girdiğimizde kendimize takma bir isim vermeliyiz.

Lider bir yolculuğa çıkıyoruz bu yolculuk trenle gidiliyor. Makinist kim olmak ister der. İlk durağımız Çin Seddi. Vardığımız yerde çocuk oyunları oynayacağız diye ekler. Katılımcılar arka arkaya dizilir. Trenle yolculuk başlar.

2.Etkinlik

Birbirine paralel iki çizgi çekilir arasında bir metre olacak şekilde. Oyuna başlamadan önce ebe seçilir. Ebe Çin seddini korumak ile görevlidir. Muhafız rolündeki ebe sadece iki paralel çizgi arasında hareket edebilir. Diğer oyuncular çizginin kenarında toplanırlar. Muhafızın geçin demesiyle muhafız yakalanmadan karşıya geçmeye çalışırlar. Muhafızın yakaladığı kişi ebe olur ve çizgilerin içine geçer. En sona kalan kişi oyunu kazanır.

3.Etkinlik

Lider katılımcıları tekrar trene çağırır. Filipinlere doğru yolculuğa çıkıyoruz der. Burada sokakta çocuklarınız hepimiz. tabis tabis oyunu oynayacağız. Oyunda bir adet konserve kutusu yere konulur. Aralarından bir ebe seçilir. Herkeste birer tahta olur. Ebe olan kişinin tahtası konserve kutusunun üzerine yerleştirilir. Konserve kutusuna 5-6 m uzakta bir çizgi çekilir. Katılımcılar ve ebe çizginin dışında durarak katılımcılar sıra ile nişan alarak ebenin tahtasını devirmeye çalışır. Oyunculardan biri tahtayı düşürür veya konserveyi devirirse bütün oyuncular koşarak tahtalarını alıp tekrar atış çizgisine geçerler. Ebe de tahtasını konserve kutusunun üzerine yerleştirmeli ve diğer oyuncuları yakalamalıdır. Yakalanan kişi ebe olur oyun devam eder.

Ara Değerlendirme

Oynadığımız oyunlardan sizin oynadığınız oyunlara benzeyen yönleri var mı?

4.Etkinlik

Tekrar trene binip Doğu Türkistan'a gidelim burada sokakta oynayan çocuklarınız. Elindeki topu gösterir ve oynayacağımız oyunlar neler olabilir denir. Çocuklardan gelen oyun oynanır. Şimdi ise Suriye'ye gidelim bu topla orada ne oynardık denir. Çocuklardan gelen oyun oynanır. Afganistan'a da uğrayalım denir. Çocuklardan gelen oyunlar dinlenir ve oynanır. Bu top Türkiye'de olsa ne oynardık denir karar verilir ve o oyun oynanır.

B-Canlandırma

Trene binelim tekrar şimdi ismini bilmediğimiz bir ülkeye gidiyoruz. Bunun için grup üçe ayrılır.

5.Etkinlik

Dramatik durum-1: İsmi bilinmeyen bir ülkeye hepiniz farklı ülkeden gelmiş çocuklarsınız. Birbirinizin dilini bilmiyorsunuz. Sokakta karşılaştınız ve bir oyun oynamak istiyorsunuz. Hangi oyunu oynayacağınıza nasıl karar verirsiniz?

C-Değerlendirme

6.Etkinlik

Bugün oynadığınız farklı ülkelerdeki oyunlardan neyi fark ettiniz? Herhangi bir oyunu oynarken ne hissedersiniz? Oyun arkadaşları birbirinin dilini bilmediğinde yaşadıklarınız nelerdi? Soruları doğrultusunda günlüklerine not alınır.

10. Atölye

Konu: Farklılıklar

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. Ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler: Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereçler: Renkli Kurdeleler, günlükler

Kazanım/lar:

- Stefano Bordiglioni'nin 'Akkuzu Karakuzu' kitabından yola çıkarak farklılık üzerine tartışır.

SÜREÇ

A-Isınma Hazırlık

1.Etkinlik

Lider katılımcılara yan yana çember oluşturacak şekilde sıralanmalarını söyler. Çemberdeki bir katılımcı hariç tüm katılımcılara mor renk kurdele verir. Sadece bir katılımcıya farklı renkte bir kurdele verir ve farklı renkte kurdelesini olan katılımcıyı çemberin dışında tutmalarını söyler. Lider bir süre sonra dışarıda bırakılan katılımcıya mor kurdele verirken, bir başka katılımcıya farklı renkte kurdele verir. Grup kimde farklı renkte kurdele olduğunu hemen gözlemleyip onu grubun dışında tutmaya çalışmalıdır. Renkli kurdelesini olan katılımcı da çembere dâhil olmaya çalışır. Lider konuşarak çembere dâhil olmaya çalışalım gibi yönergeler verir.

Ara Değerlendirme

Lider katılımcılar, oynarken ne deneyimlediniz? Sizi niçin çembere dâhil etmemiş olabilirler? Siz neden çembere almamış olabilirsiniz? Gibi sorular sorar.

B-Canlandırma

3.Etkinlik

Lider grubu beşe ayırır. Sadece ikinci dramatik durumu vereceği grupta iki kişi olur, diğer grupların katılımcı sayısını eşit şekilde belirler.

1. Dramatik Durum: Bembeyaz kuzuların olduğu sürüdeki kuzularsınız. Aranızda sadece bir kuzu simsiyah renge sahip. Sürünün çobanı tarafından bu simsiyah kuzuya ‘Akkuzu’ adı verilmiş. Fakat beyaz kuzular olarak siyah kuzuyla oynamayı istemiyorsunuz. Çoban uyuduğunda oyun oynamaktan çok hoşlanıyorsunuz. Kendinizi özgür hissediyorsunuz. Yine bir gün çoban uyuduğunda oyun oynamaya başladınız. Akkuzu oyuna girmek istediğinde beyaz kuzular olarak ‘Sen bizim gibi değilsin! Uzak dur lütfen’ diyerek akkuzuyu oyun dışı bıraktınız.

Ara Değerlendirme

Çoban niçin siyah kuzuya akkuzu adını vermiştir?

2. Dramatik Durum: Beyaz kuzulardan oluşan sürüdeki bir tek siyah kuzu vardır. Çoban tarafından bu kuzuya Akkuzu adı verilmiştir. Beyaz kuzular siyah kuzuyla oynamak istemediği için siyah kuzu; ‘Eğer beyaz arkadaşlarım beni istemiyorlarsa ben de o zaman oynamak için benim gibi siyah olan kuzuları aramaya giderim.’ diyerek yola çıkar. Siyah kuzu yolda rüzgarla karşılaşır ve başından geçenleri anlatır. Rüzgar ise siyah kuzuya yalnızlığın ne kadar güzel olduğunu söyler. Ama siyah kuzu onunla aynı fikirde olmaz.
3. Dramatik Durum: Beyaz kuzulardan oluşan sürüdeki bir tek siyah kuzu vardır. Çoban tarafından bu kuzuya Akkuzu adı verilmiştir. Beyaz kuzular siyah kuzuyla oynamak istemediği için siyah kuzu; ‘Eğer beyaz arkadaşlarım beni istemiyorlarsa ben de o zaman oynamak için benim gibi siyah olan kuzuları aramaya giderim.’ diyerek yola çıkar. Sonunda kendisi gibi siyah kuzuların olduğu bir sürü bulur ve onlarla oyunlar oynar. Ama orada da sürünün tek beyaz kuzusunun oyuna alınmadığını fark eder. Çoban bu beyaz kuzuya karakuzu adını vermiştir. Siyah kuzu beyaz kuzuya yaklaşıp adın ne diye sorar.

Ara Değerlendirme

Çoban beyaz kuzuya niçin kara kuzu adını vermiş olabilir?

4. Dramatik Durum: Biri beyaz biri siyah iki kuzu arkadaş vardır. Biri siyah olduğu için beyaz kuzuların olduğu sürüde oyunlara alınmamıştır. Diğeri de beyaz olduğu için siyah kuzuların olduğu sürüde oyunlara alınmamıştır. İkisi

birlikte tüm kuzuların arkadaş olduğu, birlikte oynayabildikleri bir sürü aramak için yola çıkarlar. Yolda yorulurlar ve sığınacak bir yer ararlar. Farketmeden sadece meyve yemeyi seven bir ayı ailesinin yatağında uyuyakalırlar. Uyandıklarında ayı ailesiyle karşılaşırlar.

5. Dramatik Durum: Biri beyaz biri siyah iki kuzu arkadaş vardır. Biri siyah olduğu için beyaz kuzuların olduğu sürüde oyunlara alınmamıştır. Diğeri de beyaz olduğu için siyah kuzuların olduğu sürüde oyunlara alınmamıştır. İkisi birlikte tüm kuzuların arkadaş olduğu, birlikte oynayabildikleri bir sürü aramak için yola çıkarlar. Nehirleri geçip dağları aşarak her tarafın rengarenk olduğu bir vadiye varırlar. Bu vadide yeşil benekli kahverengi, kırmızı yamalı gri ve sarı çizgili mavi kuzularla karşılaşırlar.

C-Değerlendirme

1.Etkinlik

Lider masalı anlatır. Daha sonrasında günlükleri dağıtarak herkese kendilerini Akkuzu veya karakuzu olarak düşünmelerini söyler. Lider katılımcıların rolde olarak ilk sürüdeki arkadaşlarına renkli vadideki renkli kuzularla olan hayatlarını anlatan bir mektup yazmalarını söyler.

11. Atölye

Konu: Değerlendirme

Grup: Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu 1. Ve 2. Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 dk.

Mekân: : Zeytinburnu Kazım Özalp İlköğretim Okulu

Yöntem/Teknikler: Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereçler: renkli kurdeleler, beyaz kâğıtlar, kalemler, post-it, bilgisayar, hoparlör, cümlelerin yazılı olduğu kâğıtlar, Bay Tavşan, Köpek, Patazor, Taşdelen, Dev, Ayı, Kurt, Kuzular, Tren, Ak Kuzu Kara Kuzu, Mor Kuzu karakterinin olduğu fotoğraf çıktıları.

Kazanım/lar:

- Deneyimlediği yaratıcı drama sürecine dair duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- Deneyimlediği etkinliklerle ilgili beğenisini ve ilgisini ifade eder.

SÜREÇ

A-Isınma Hazırlık

1.Etkinlik

Lider mekânın dört farklı zeminine Kraft kağıdı yapıştırır. Tüm katılımcılara birer renkli kurdele dağıtır. Müzik çaldığında herkesin kurdelelerle dans etmesi gerektiğini söyler. Müzik durduğunda farklı renkte kurdelesini olanların bir araya gelip bir kraft kağıdının olduğu yerde birlikte yere çökmelerini söyler. Katılımcı yere çökerken farklı renkteki arkadaşlarıyla bir arada olmaya dikkat etmelidir. Eğer aynı renkte biriyle aynı kraftın başındaysa farklı bir kraftın başına geçmelidir. Lider her grup çöktüğünde farklı sorular sorar ve bu sorular doğrultusunda kraftlara cümleler yazmalarını resimler çizmelerini söyler. Lider katılımcılara bir sonraki turda başka bir krafta gitmeleri gerektiğini söyler.

-Lider bizim için drama nasıl başlamıştı?

-Dramada neler yapmıştık?

-En sevdiğiniz oyun neydi?

-Farklı arkadaşlarla oyun oynamak nasıl bir duygu? diye sorar.

Etkinlik tamamlanınca kraft kâğıtları incelenmek üzere duvara asılır.

B-Canlandırma

2.Etkinlik

Lider katılımcıları dört gruba böler. Her gruba, bay tavşan, köpek, Patazor, Taşdelen, dev, ayı, kurt, kuzular, tren, ak kuzu kara kuzu, mor kuzu karakterinin olduğu fotoğraf çıktıları verilir. (daha önceki atölyelerde kullanılan karakterler) Tüm bu karakterlerin bir arada olduğu bir yer hayal etmeleri söylenir. Nerede nasıl yaşıyor olabilirler? İstedikleri karakterleri seçerek bu karakterlerin birlikte yaşadıkları bir yerin bir gününü canlandırmaları söylenir.

Ara Değerlendirme

Lider herkese üzerinde

-Seçtiğim karakter

-Niçin seçtim:

-Diğerini seçmedim çünkü:

yazılı kağıtları dağıtır ve doldurup defterlerine yapıştırmalarını söyler.

C-Değerlendirme

3.Etkinlik

Lider üzerinde “Benim için yaratıcı drama?” yazılı büyük bir kraft kâğıdını duvara asar ve herkesin sırayla yaratıcı dramının onun için ne olduğunu ne ifade ettiğini yazmasını söyler. Ardından herkes kendi yazdığını sesli olarak okur.

Atölyede Kullanılan Görseller



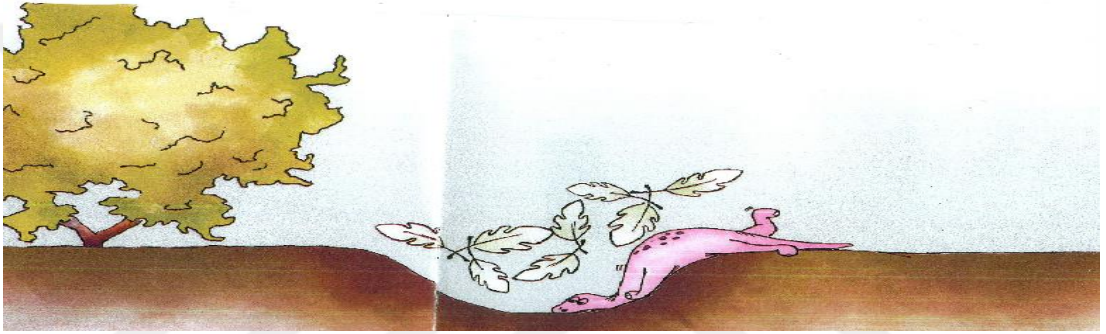
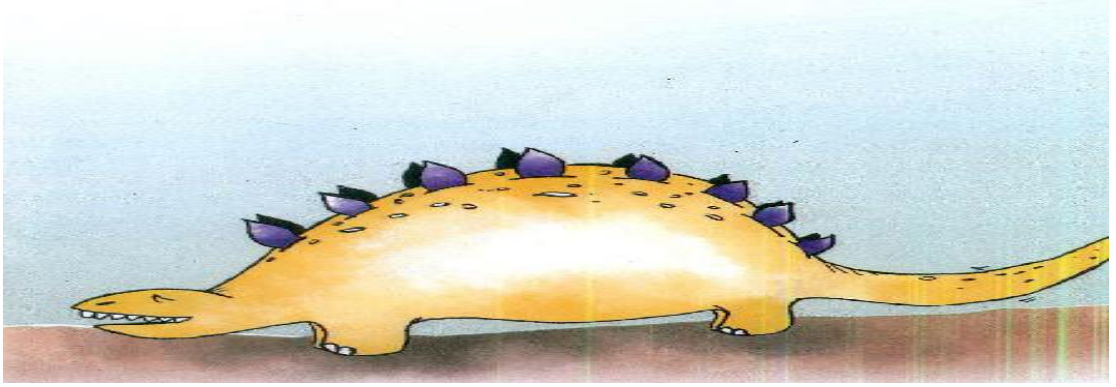
Fotoğraf 8: Stefano Bordiglioni'nin "Akkuzu Karakuzu" adlı çocuk kitabından seçilen görseller



Fotoğraf 9: Heinz Janisch'in “Köprüyü geçerken: Dev ile Ayının öyküsü” adlı hikâye kitabından seçilen görseller



Fotoğraf 10: Michael Engler'in “Bay Tavşan’ın Bir Fikri Var” adlı hikâye kitabından seçilen görseller



Fotoğraf 11: Cevdet Bayram'ın “ Patazor” adlı hikâye kitabından seçilen görseller



Fotoğraf 12: Oyun üzerine kurgulanan atölyedeki treni sembolize etmesi adına seçilen görsel

ATÖLYEDE KULLANILAN KİTAPLAR

- BAYRAM, C. 2017 **Patazor**, Resimleyen Şebnem Balım, İstanbul: Büyük Düşler
- BORDİGLİONİ, S. 2017 **Akkuzu Karakuzu**, Resimleyen Barbara Nascimbeni, Çev., Tülin Sadıkoğlu, 7.bs. İstanbul: Can Çocuk
- ENGLER, M. 2018 **Bay Tavşan'ın Bir Fikri Var**, Resimleyen Feridun Oral, Çev. Şeyda Öztürk, 5.bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- JANİSCH, H. 2016 **Köprüyü Geçerken Dev ile Ayının Öyküsü**, Resimleyen Helga Bansch, Çev., Serhat Yalçın, 2.bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Ek 3. Öğrencilerin Atölye Günlüklerinden Örnek Görüntüler

ایوم کتر لمبنا
حکرا لکي یا آنستی ایوم لمبنا
کتر کتر

Fotoğraf 13: S.Ö- 23

Çok iyi hissediyorum
Birlik olunca çok güçlü oluruz
Birlikte güç doğar.
Arkadaşlarımla çok güzel oyun oynadık

Fotoğraf 14: S.Ö-18

Tiren çok güzeldi oyun oynarken
Kenimi iyi hissediyordum
Pulu çok güzeldi Pili Pillerin
Oyunu çok güzeldi.

Fotoğraf 15: S.Ö-17

{ Bugün çok çok oynadık ve çok çok
 { Mutludum Öğretmenim hikaye okudu*
 { Hikaye bşey anladım Kuzular Kuza beyaz
 { Kuza siyah biz öyle yaptık ama biraz
 { anladım hikayeydi öyle çok çok çok
 { güzel öyle koştu veee! herşey yaptık
 { ama çok çok mutludum öyle

Fotoğraf 16: S.Ö-20

Ben Bugün çok KÜZEL
 BUĞUN GOK KÜZEL
 Abla bakar ☆♡

Fotoğraf 17: S.Ö-21

Kuzu arkadaşım ben yeni arkadaşlarımla
 iyi zaman geçiriyorum. Sizde gelmenizi tav-
 siye ediyorum çünkü bütün renkli kuzular
 oynayabiliyor. Renkli kuzularla oyun oynadık ve
 sizi affettim. Yeni arkadaşlar ediyorum güzel
 bir şey sizin gelmenizi çok istiyorum. Sizi çok
 özleyorum. Beni merak etmeyin. Sizi çok se-
 yorum.

Fotoğraf 18: Y.Ö-2

Bugün çok çok güzel bir
 günü ve kuzularla canlan-
 dırma yaptık ve
 çok, çok, çok, güzel
 oyun oynadık Ben Ak
 Kuzuludum ve çok
 Hoşuma gitti ☆♡
 ♡ ☆ ♡ ☆ ♡ ☆

Fotoğraf 19: S.Ö-10

Grup arkadaşlarımızla olumlu iletişim kurmalıyız. Çünkü
oyun başlanır, konuşmamız biter.
Bu atölyede etkili iletişim hakkında öğrendiğim;
Göz göze gelmek ve iletişim kurmak.
Bu atölyeden sonra etkili iletişim hakkında şunlara dikkat edeceğim;
Göz teması kurmayı dikkat edeceğim.

Fotoğraf 20: S.Ö-11

Biz oynarken çok güzel hisettim
Ben surge aynaya oynadık
Uzun oynamak çok güzel
~~çok~~ Sabne gibi oynadık
Müslisayla Bamber dâimîlik
Çok güzel
Bugün de ağız
çok güzel
Surge de oynadı çok güzel

Fotoğraf 21: S.Ö-7

Bugün başka ülkelere gittik
o ülkelerin oyunlarından bir
teranesini oynadık kendimi çok güde hissettim
Oklar dillerimizi bilme-
diği için zorlandım. Ama
çok eğlendim. Oyun görüşürüz

Fotoğraf 22: Y.Ö-4

Oyunlar bana;
Her ülkenin oyunlarının güzel
olduğunu fark ettim.

Fotoğraf 23: Y.Ö-5

Orkestra yaptık. Oyunlar
oynduk. Hayalimizdeki
ritimleri inceledik.
Bugün Doğu Türkistan'a
gittik. Başka şehirlerde
gittik. Doğu Türkistanlıların
oyununu oynadık. Oyuna
çok iyihiss olduk.

Fotoğraf 24: Y.Ö-14

NERVE
Ben şu anda renk
kuruların olduğu ve hiçbir renk
kurulan oyundan dışlanmıyacağı
bir şeye benzerim. Çünkü bugün
oyunlarda ~~renk~~ renkli ku-
rularla ~~oyun~~ oynuyoruz.
Şu kadar kurular ben de
renk olduğum oyun oynamadık. Fakat
ama ben de ki kurular beni oynatıyor.

Fotoğraf 25: Y.Ö: 5

birlikten kuvvet doğar
ama oyunu çok beğendim çok güzel
teşekkür ederiz

Fotoğraf 26: S.Ö-13

Ben arkadaşlarımla şimdi
daha iyi oynuyorum ve iyi
anlaşıyorum. Bütün yabancı
Arkadaşlarımla iyi oynamayı
öğreniyorum.

Fotoğraf 27: S.Ö-11



Ek 4. Etik Kurulu Onayı

Tarih ve Sayı: 25/05/2018-139614



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :35980450-663.05-
Konu :Gülbahar PAY

Sayın Gülbahar PAY

Sorumlu araştırmacılığımı üstlendiğiniz 30.04.2018 tarih ve 48873 sayılı "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecine Etkisi" konu başlıklı çalışma kurulumuzun 07.05.2018 tarih 05 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

25/05/2018 Sağ. Teknr. : G.ÇELİK

Doğrulamak için: <http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BENDC1568>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Güldane ÇELİK Dahili : 11816

Istanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü

34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul

Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88

e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI



İlgili makama,
İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
Gülbahar PAY'ın "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Sığınmacı çocukların Uyum Sürecine Etkisi" başlıklı,
2018/107 dosya numaralı 30.04.2018 tarih ve 48873 sayılı başvurusu ile İ.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler
Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 07.05.2018 tarihinde gerçekleştirilen inceleme sonucunda, adı geçen
çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize
saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Böke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	B. Turan.
Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU	İlahiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Melek Nihal ESİN	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin İŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Suat GEZGIN	İletişim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. İlkay DEMİR	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☒ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hüseyin Kurtuluş ÖZCAN	Mühendislik Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☒ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Funda BÜYÜKYILMAZ	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Enes KABAKCI	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	