

Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama*

Kasım Yıldırım¹

Necdet Aykaç²

Sevde Tuba Okçu³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.003

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 28.11.2018

Kabul 22.12.2018

Anahtar Sözcükler

Göç

Kültürlerarası duyarlılık

Yaratıcı drama

Resimli çocuk kitapları

Öz

2011'de başlayan Suriye iç savaşı ve beraberinde Suriye'den Türkiye'ye yönelen göç sonucunda Türkiye'nin iç yapısında meydana gelen sosyal, ekonomik ve kültürel değişiklikler ve sosyal yaşamda oluşan çok katmanlı çeşitlilik beraberinde kültürlerarası duyarlılığın önemini daha da artırmıştır. Türkiye'de Suriyeli sığınmacılar özelinde yapılan bilimsel araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, Suriyeli mültecilere yönelik toplumun dilinde olumsuz kanaatlerin dolaşımını sağlayan duyular ve damgalayıcı stereotiplerin kullanılmaya başladığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bu olumsuz tabloyu silecek ve Türkiye'de kültürlerarası duyarlılığı artıracak önemli çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da bu çabalara belki de katkı sağlayacak, en azından bir yol gösterecek bir örnek uygulama üzerinde durulmuştur. Yaratıcı damanın ve resimli çocuk kitaplarının birlikte nasıl güçlü bir potansiyel oluşturduğu ve kültürlerarası duyarlılığı geliştirmedeki rolleri bilimsel literatür ve örnek bir uygulama üzerinden aktarılmıştır.

Makale Türü

Özgün Makale

* Bu çalışma 29. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: kasimyildirim@mu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-709X>

2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: necdetaykac@mu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8020-713X>

3 Bilim Uzmanı, UNICEF, Türkiye. E-posta: sevdetb@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9058-7244>

Creative Drama and Children's Picture Books: An Example of Implementation on Intercultural Sensitivity

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.003

Article History

Received 28.11.2018

Accepted 22.12.2018

Keywords

Migration

Intercultural sensitivity

Creative drama

Children's picture books

Abstract

After the Syrian Civil War starting in 2011, many Syrian refugees have come to Turkey. This migration movement has made some changes in Turkey's social, economic, and cultural lives and increased superdiversity in social life. These social, economic, and cultural transformations have increased the importance of intercultural sensitivity in Turkish society. Considering the scientific research literature focusing on Syrian refugees in Turkey, it is argued that there are negative expressions (discourse) and attitudes towards the Syrian refugees and also the people have been labeling the Syrian refugees with undesirable characteristics that form the stereotypes. It needs to be made so many attempts to change all these negative attitudes which the scientific research literature has revealed and increase intercultural sensitivity. This research focuses on one of these attempts and gives an example of implementation including creative drama and children's picture books and shows how strong relations they form to increase intercultural sensitivity.

Article Type

Research paper

Giriş

Bu çalışmada kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarından nasıl faydalanılacağı tartışılmıştır. Öncelikli olarak kültür kavramı açıklanmıştır. Sonrasında ulusal düzeydeki göç ve mülteci sorunu irdelenerek göç ve göçmen sorunu ile birlikte önemi gittikçe artan kültürlerarası duyarlılık kavramı betimlenmiştir. Son olarak ise kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarının olumlu etkileri ifade edilmiş ve bu süreç yaratıcı drama ve resimli çocuk kitabını içeren örnek bir uygulama ile desteklenmiştir.

Kültür ve Göç

Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010) tarafından kültür; insanların nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, nasıl davrandıkları, kolektif olarak bir grubu oluşturan üyelerin zihinlerinin programlanması ve diğer gruptan ayrılması veya sosyal bir oyunun yazılı olmayan kuralları şeklinde tanımlanmıştır. Yine Bennet (1998) tarafından kültür, etkileşim halindeki bir grup insanın paylaştığı öğrenilmiş ve paylaşılmış inanç, davranış ve değer örüntüleri şeklinde betimlenmiştir.

Yapılan bazı araştırmalar (örn. Zimmerman, 1995) göçün birçok toplumda kültür için bir tehdit olarak algılandığını göstermiştir. Buna sebep olarak da çok fazla göç alan toplumların kendi bünyelerinde barındırmış oldukları ve koruma altında tuttukları kültürel öğeleri (inançlar, değerler, gelenekler vb.) ve uygulamalarını sürdürmelerinin zor olacağı kaygısı gösterilmiştir (akt. Scheffler, 2007). Özellikle 1960'lı yıllarda ortaya atılan çok kültürlü toplum yapısı formülü ve 2000'li yıllardan sonra ortaya çıkan çok katmanlı çeşitlilik (superdiversity/hyperdiversity) (Vertovec, 2007; Wiseman, 2017) modelleri, bu kaygının ötesinde göç sonucunda oluşan kültürel çeşitlilik dinamiğinin toplumun yararına nasıl kullanılabileceğine odaklanmıştır. İşte bu kültürel çeşitlilik dinamizminin etkin bir şekilde kullanılabilmesinin en önemli yollarından birisi olarak da toplumu oluşturan bireylerde kültürlerarası duyarlılık becerilerinin geliştirilmesi gösterilebilir.

Göç ve Göçmen Sorunu

Sosyolojik, antropolojik ve psikolojik boyutlarıyla insan ve toplum yaşamında oldukça geniş anlamı ve etkileri olan göç, toplumsal bir olgu olarak değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Göç; algıdaki değişim ile başlayan, mekânda yer değiştirme ile devam eden ve varılan yere uyumla tamamlanan bir süreçler bütünüdür. Göçün bu anlamdaki “aktörü”, değişime bağlı olarak davranan, süreçleri başından sonuna dek yaşayan, sonuçlarını tüm olumsuzluğu ile birlikte yıllarca göğüsleyen “insan”dır. Göç, çeşitli etkenlerin insan zihninde meydana getirdiği istemli/kasıtlı ya da istemsiz güdülenmelerin, mekânda yer değiştirme amacıyla eyleme dönüşümü ile başlar. Mekânda yer değiştirme; konma, konaklama, yerleşme, uyum ve bütünleşme aşamalarıyla devam eder (Çakır, 2011). Yine göç kavramı, süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri olarak tanımlanmakta ve bu tanımın içerisine mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler de dâhil edilmektedir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009).

Göç kuramlarının gelişimi takip edildiğinde ilk olarak 1960'lı yıllarda ortaya atılan neo-klasik göç teorilerinin dayandıkları iktisat modeline ve günün koşullarına uygun olarak “bireysel faktörlerin” göç analizine dâhil edildiği söylenebilir. Bu teori, göç sürecini bireysel girişimin bir parçası olarak yorumlarken, bölgeler arası eşitsizlikleri işgücü arz-talebi yoluyla giderilebilecek

geçici dengesizlik durumları olarak değerlendirmiştir. Ancak, özellikle 1970’li yıllarla birlikte, dünyadaki ekonomik krizler ve işgücünün sömürülmesine karşı ortaya çıkan negatif ortam, göç kuramlarında yapısal eşitsizliklerin sorgulanmasını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda, merkez-çevre ilişkileri kapsamında, uluslararası göçün merkez ülkeler tarafından çıkarlarına uygun olarak yönlendirildiğini savunan dünya sistemi teorisi ön plana çıkmıştır. Aynı dönemlerde, ikili işgücü piyasası teorisi ise merkez-çevre kavramını işgücü piyasalarının yapısına uyarlayarak zengin ülkelerdeki birincil (vasıflı) ve ikincil (vasıfsız) işgücü ayırımına dayalı olarak enformel sektörün güvencesiz ve ucuz işgücü olması nedeniyle yüksek düzeyde göçmen emek gücüne ihtiyacı olduğu iddiasını öne çıkarmaktadır. 1990’lı yıllardan sonra ise ekonominin küreselleşmesi, uluslararası iletişim ve ulaşım kaynaklarının gelişmesinin uluslararası göç sürecinde yarattığı karmaşıklaşma ile birlikte yapısal faktörlerin yanında kültür, aileler, etnik gruplar ve ilişki ağlarının da göç analizine katılması söz konusu olmuştur (Güllüpnar, 2012).

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan devasa yenilikler, çağımız insanların daha kolay ve hızlı yer değiştirmelerinin önünü açmıştır. Küresel ölçekte ortaya çıkan bu yoğun hareketlilik nedeniyle, Castles ve Miller (2008) içinde bulunduğumuz çağı “göçler çağı” olarak adlandırırken, Papastergoadis (1999) günümüzde yaşanan yer değiştirmeleri “göç türbülansı” olarak tanımlayarak küreselleşme ve göçmenlik koşullarının kalıcı olacağını ifade etmektedir.

Birleşmiş Milletler raporlarında yayınlanan rakamlara göre 2000 yılında dünyada uluslararası göç hareketlerine 173 milyon kişi katılırken bu rakam 2010 yılında 220 milyona ve 2017 yılında ise 258 milyona ulaşmıştır. Bu göçmenlerin %60’ı Asya (80 milyon) ve Avrupa’da (78 milyon) yaşamaktadır. Bunu Kuzey Amerika (58 milyon), Latin Amerika ve Karayipler (10 milyon) ile Okyanusya ülkeleri (8 milyon) takip etmektedir (United Nations [UN], 2017). Bu raporlara göre 2017 yılında göçmenlerin üçte ikisi 20 farklı ülkede yaşamaktadır. Uluslararası göçmenlerin çoğunluğu Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunurken bunu sırasıyla Suudi Arabistan, Almanya, Rusya, İngiltere ve Kuzey İrlanda takip etmektedir. Bunun yanında 2017 raporlarına göre dünya genelinde yaklaşık olarak 25.9 milyon insan sığınmacı durumunda bulunmaktadır. Türkiye 3.1 milyon Suriyeli sığınmacı (geçici koruma statüsü) ile bu anlamda en büyük sığınmacı grubunu oluşturan ülke konumundadır (UN, 2017).

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri var olan göç hareketliliği, günümüzde II. Dünya Savaşı’ndan beri en yoğun zamanını yaşamaktadır. Türkiye, coğrafi konumunun yanı sıra bölgesinde yaşanan krizler karşısında mağdur insanlara kucak açan politikalar benimsemesiyle göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerin başında bulunmaktadır. Göç alanında geçiş ülke konumunda olan Türkiye, sağladığı ekonomik ve siyasi istikrar neticesinde hedef ülke hâline gelmiştir. Ülke içinde bulunan yabancılara sağlanan hak ve hizmetler neticesinde çekim merkezi hâline gelen Türkiye, bu konumunu 2016 yılında da devam ettirmiştir. 2017 yılı içinde 25 milyon yabancıların Türkiye’ye giriş-çıkış yapmasının yanında eğitim, çalışma ve turizm gibi amaçlarla 460.000 civarında yabancıların Türkiye’de ikamet ediyor oluşu da bu durumun göstergelerinden birisidir. 2011 yılında başlayan Suriye krizine dünya kamuoyunun duyarsız kalmasına karşılık Türkiye “açık kapı politikası” izleyerek Suriyelileri Geçici Koruma Statüsü altında misafir etmiştir ve etmeye de devam etmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2016).

Suriye’deki iç savaş nedeniyle 23 milyonluk ülke nüfusunun 11 milyonu insani yardıma muhtaç hale gelmiştir. 7 milyon kişi ülke içinde yer değiştirmek zorunda kalmıştır. 3 milyondan fazla

Suriyeli mülteci komşu ülkelere sığınmış, ülke içindeki ekonomik tahribat 150 milyar dolara ulaşmıştır. 2011 yılı Mart ayından bu yana devam eden Suriye iç savaşı ve kitlesel göç hareketi, başta Türkiye olmak üzere tüm bölge ülkelerinin iç siyasi, ekonomik ve sosyal dinamiklerini etkilemiştir. Savaşın en önemli sonuçlarından birini, sayıları milyonları bulan Suriyeli sığınmacılar oluşturmaktadır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2016 göç raporuna göre Türkiye’de biyometrik olarak kayıt altına alınmış yaklaşık olarak 3 milyon civarında Suriyeli göçmen bulunmaktadır (GİGM, 2016; Kap, 2014).

Söz konusu rakamlar Suriye nüfusunun yarısının iç veya dış göçe zorlanmış olduğu anlamına gelmektedir. Başta Türkiye olmak üzere tüm dünya bu göç krizinin ana muhatabıdır ve güvenlik perspektifin ağır bastığı, korumacı yaklaşımlar yerine, kökten ve uzun vadeli, kalıcı çözümler üretmek tüm aktörler için kaçınılmaz bir gereksinimdir. Türkiye’nin Suriyeli sığınmacılara yönelik normalleştirme ve uyum politikası iki aşamadan oluşmaktadır; bunların ilki eğitim politikası ile sosyal normalleşme ve diğeri istihdam yolu ile Suriyelilerin ekonomik hayata katılmalarıdır. Eğitimde çocuklara, gençlere ve yetişkinlere hem Türkçe dersleri hem de mesleki eğitim kursları verilmekte; diploma denklik işlemlerinin kolaylaştırılması, burs imkânları ve harçların kaldırılması gibi hizmetler yolu ile de yükseköğrenim teşvik edilmektedir. Suriyelilerin ekonomik hayata katılabilmesi için ise hazırlanan yeni kanun tasarısı ile istihdamın kolaylaştırılması ve sömürünün önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Dillioğlu, 2015).

Yukarıda da ifade edildiği üzere sığınmacıların toplumsal uyumunu sağlamadaki en önemli değişkenlerden biri eğitimdir. GİGM (2016) verilerine göre, devlet okulları ve geçici eğitim merkezleri de olmak üzere toplam 459.521 Suriyeli sığınmacı, Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre ülkemizde kamp içi 31, kamp dışı 401 olmak üzere 432 geçici eğitim merkezi bulunmaktadır. Bu kampların illere göre dağılımı incelendiğinde Geçici Eğitim Merkezleri’nin en yoğun olduğu iller sırasıyla; Hatay (120), İstanbul (66), Gaziantep (52) ve Şanlıurfa (43)’dir. Geçici Eğitim Merkezleri’nde Suriyeliler kendi dilinde öğrenim görmektedir. Ayrıca Türk öğretmenler tarafından haftada 15 saat Türkçe dersi verilmektedir. Yoğun Türkçe dersleri Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesini ve uyum sürecinin hızlandırılmasını amaçlamaktadır. Yine Ocak 2018 tarihinde Antalya ilinde gerçekleştirilen üç haftalık eğitimlerle sınıflarında Suriyeli öğrenciler olan hizmetteki sınıf öğretmenlerinin bu sürece yönelik farkındalıkları arttırılmış ve Suriyeli öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinden Türk eğitim sistemindeki normal okullara ve sınıflara geçişi için bir adım daha atılmıştır (PICTES, 2018).

Tabii ki yukarıda ifade edilen göç, göçün sonuçları, Suriye iç savaşı, Türkiye’ye göç akımı, Türkiye’nin Suriyeli sığınmacılar için gerçekleştirmiş oldukları gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda akla gelen diğerk bir soru veya ortaya çıkan diğerk önemli bir sorunsal ise göç hareketi ile birlikte Türkiye’ye sığınan yabancılara yönelik ülke vatandaşlarının algılarının nasıl olduğudur. Kardeş, Banko ve Akman (2017) tarafında yapılan araştırmada sosyal medyada sığınmacılara yönelik algı araştırılması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medya kullanıcılarının sığınmacıları büyük bir güvensizlik ortamı ve huzursuzluk yaratan bireyler olarak gördükleri saptanmış, sığınmacılarla yaşanan deneyimlerin ve medyadaki haberlerin bu düşüncelerin oluşmasında etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sosyal medya kullanıcılarının devletin sığınmacılar konusunda yanlış politika izlediğini düşündükleri ve sığınmacılar için etkili bir planlama yapılmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Sönmez ve Adıgüzel (2017) tarafından gerçekleştirilen diğerk

bir çalışmada Türkiye'nin en yoğun Suriyeli sığınmacısına sahip illerinden biri olan Gaziantep'te vatandaşların sığınmacılara yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları şehir genelinde sığınmacıların varlığını olumsuz karşılayanların oranının % 45 civarında olduğunu göstermiştir. Uzun ve Özcan (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyoloji öğrencilerinin Suriyeliler hakkındaki metaforik algıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sosyoloji öğrencilerinin Suriyelilerle ilgili daha çok suçlayıcı metaforlaştırmalarda bulduklarını göstermiştir. Aktaş ve Gülçür (2017) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada yerel halkın Mersin ilindeki Suriyeli sığınmacılar hakkındaki algıları araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Coğrafi yakınlık, din kardeşliği, etnik yönden kardeşlik söylemlerinin Suriyelilerin toplumsal kabulünde olumlu bir etkisinin bulunmadığını ve halkın kendini Suriyelilerden farklı gördüğünü göstermiştir. Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler hakkında görüşleri irdelenmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin sürekli olarak Suriyeli öğrencilerle iletişim problemi yaşadığını göstermiştir. Yaylacı (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada Eskişehir yerel basınında mülteciler ve Suriyeliler kavramları incelenmiştir. Analizler 2007-2016 yılları arasında kapsanmış ve elde edilen bulgular yerel basında Suriyelilerle ilgili daha çok olumsuz algıların olduğunu, bunun da Türkiye'deki iç siyasetteki çekişmeyi yansıttığı şeklinde ifade edilmiştir. Polat ve Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de yaşayan Suriyelilere yönelik tutumlar incelenmiştir. Araştırma bulguları göç deneyimi olmayan gençlerin Suriyelilere yönelik tutumlarının olumsuzluğunun daha fazla olduğunu göstermiştir.

Yine yapılan başka bir çalışmada Özdemir (2017) tarafından Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki algıları incelenmiştir. Araştırmada, Suriyeli sığınmacıların farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip olmalarının Türk toplumu ile Suriyelilerin kaynaşmasını engellediği gibi toplumda karşılıklı olumsuz algıların oluşmasına da yol açtığı belirtilmiş, bundan dolayı Suriyeli mültecilere yönelik toplumun dilinde olumsuz kanaatlerin dolaşımını sağlayan duyular ve damgalayıcı stereotipler kullanılmaya başlandığı ifade edilmiştir.

Algı bağlamındaki araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapıldığında pek de iç açıcı sonuçların ortaya çıkmadığı görülmektedir. Sığınmacılara yönelik algının daha çok olumsuz bir boyutta olduğu göze çarpmaktadır. Tabii ki burada derinlemesine olarak bunun nedenlerine girilmeyecek olup bu çalışmanın da ana odak noktası olan kültürlerarası duyarlılık bu durumun nedenlerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Bennet, 1993; Wang, 2013).

Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel bağlamlarda etkili etkileşimi destekleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal beceriler ve özellikler (Fantini, 2009) ya da birinin kendi kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarını esas alarak kültürlerarası ortamlarda etkin ve uygun iletişim kurma yeterliliğidir (Deardorff, 2004). Özellikle küreselleşme ve beraberinde ortaya çıkan göç olayları kültürlerarası yeterlilik ve duyarlılık kavramlarını tekrardan ön plana çıkarmıştır (Monroe ve Ruan, 2018). Türkiye'nin şu anki şartları göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası duyarlılık kavramının ne kadar önemli hale geldiği daha kolay anlaşılacaktır. Diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmak, kültürlerarası yeterliliğin ve duyarlılığın oluşmasını sağlamamaktadır. Kültürlerarası duyarlılık ve yeterlilik aynı zamanda birinin bu sürece yönelik gelişmekte olan becerilerini, tutumlarını, farklı kültürlerden insanlarla olan etkileşimini de kapsamaktadır. Chen ve Starosta (1996) bu duyarlılığa sahip olan insanların çok farklı etnik kimliğe sahip insanlarla etkili ve uygun bir şekilde iletişim

kurabileceklerini ifade etmişlerdir. Akla gelen temel noktalardan birisi de bu yeterliliğe ve duyarlılığa sahip insanların bundan ne fayda sağlayacaklarıdır. Bu insanlar genel anlamda küresel farkındalık ve yeterlilik geliştirip, dünya görüşlerini genişleteceklerdir. Farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabileceklerdir. Çok kültürlü ve çok milletli ortamlarda etkili olmalarını sağlayacak beceri, tutum ve bilgiye sahip olacaklardır (Deardorff, 2006).

Aslında literatür kültürlerarasılık terminolojisi bağlamında bir uyum ortaya koyamamaktadır. Farklı disiplinler farklı kavramlar kullanmaktadırlar. Örneğin bazı disiplinler kültürel yeterlilik kavramını kullanırken, mühendislik bilimi küresel yeterlilik veya birçok farklı alan çok kültürlü yeterlilik gibi kavramları tercih etmektedir (Deardorff, 2006). Fantini (2009) yaptığı araştırmada bilimsel literatürde çok farklı kavramların kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bunlardan bazılarını çok kültürlülük, kültürlerarası adaptasyon, kültürel zekâ, uluslararası iletişim, kültürlerarası iletişim, küresel yeterlilik, kültürlerarası farkındalık, küresel vatandaşlık ve kültürlerarası duyarlılık şeklinde ifade etmiştir. Bu çalışmada da Bennett (1986, 1993) ve Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından kullanılan kültürlerarası duyarlılık kavramı tercih edilmiştir.

Hammer ve diğerleri (2003) tarafından da ifade edildiği gibi diğer kültür içerisinde etkili olabilmek için insanların diğer kültürleri anlamaları gerekmektedir. Kültürel farklılıklara yeterince duyarlı olabilmek ve davranışları diğer kültürlere saygı bağlamında değiştirebilmek kültürlerarası duyarlılığın önemli basamaklarıdır.

Literatür incelendiğinde kültürlerarası duyarlılığı geliştirecek farklı yöntemler ve ilkelerden bahsedilmektedir. Bunlardan biri olarak bireylerin kültürlerarası yeterliliğini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinlikler gösterilmektedir. Diğer bir önemli yöntemin ise bireylerin eleştirel kültürel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik sağlanacak çabaların olduğu belirtilmektedir. Yine bunun yanında bireylerin farklı kültürel yapıları ve dünya görüşlerini fark edebilecekleri alternatifler sunmanın, kültürlerarası duyarlılığı geliştirmenin diğer bir yolu olarak ifade edilmektedir (Bennet, 2009). Ancak araştırmalar kültürel bilginin yalnız başına kültürlerarası yeterlilik ve duyarlılık oluşturmayacağı, bireylerin salt kültür hakkındaki bilgiyi ve gerçekleri öğrenmekle kalmayıp eleştirel olarak da kültürü irdelemelerini sağlayacak etkinliklere dâhil olmaları gerektiği sonuçlarını ortaya koymaktadır (Perry ve Southwell, 2011). Bunun yanında Bennet (2008) tarafından bazen dil öğrenmenin veya kültürel etkileşimler içerisine girmenin farklı kültürler hakkındaki stereotip algılarımızda önemli derecede bir azalmaya katkı sağlamayabileceği ifade edilmiştir.

Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmenin en temel yolu olarak sağlanacak nitelikli eğitim gösterilmektedir (Barret, 2018). Özellikle anlatımlar, konuşmalar, sınıf tartışmaları, farklı kültürel grupların davranışlarını eleştirel olarak irdelenmesine yönelik etkinlikler, farklı kültürlerle sağlanacak etkileşimler, farklı kültürlerin yaşadıklarının deneyimlenmesi ve oluşturulacak deneyimsel öğrenmeler, sosyal medya ve teknoloji aracılığıyla farklı ülkelerden insanlarla hem dilsel hem de kültürel paylaşımlarda bulunma, insanların sahip oldukları farklı dünya görüşlerini incelemeye yönelik araştırma temelli yöntemler, yapılacak yurtdışı seyahatleri, kültürlerarası arkadaşlığı destekleme, öğrencilerin farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirecek etkinlikler organize etme ve farklı grupları bir araya getirme, proje temelli etkinlikler vb. birçok yöntem ve etkinlik bireylerde kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede önemli roller üstlenmektedir (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard ve Philippou, 2013; Perry ve Southwell, 2011).

Yukarıda ifade edildiği gibi farklı kültürlerin yaşadıklarının öğrenilmesi ve bu bağlamda sağlanacak deneyimsel öğrenmeler, eğitim yoluyla bireylerde kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinin önemli yollarından biri olarak ifade edilmektedir. Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları ile oluşturulacak etkinliklerin bu deneyimsel öğrenmeleri sağlayacak ve kültürlerarası duyarlılığa geliştirecek ortamlar sunacağı söylenebilir (Aoltenen, 2006; Barret, 20018; Hope, 2008; Short, 2009 Perry ve Southwell, 2011).

Yaratıcı Drama ve Kültürlerarası Duyarlılık

Yapılan birçok araştırma yaratıcı dramının bireyler arasında sağladığı sinerji ve olumlu etkileşim sayesinde diğer kültürleri deneyimlemeye, farklı dünya görüşlerini anlamaya, farkındalık geliştirmeye ve olumlu tutumların geliştirilmesine katkı sağladığını göstermiştir (Alfred, Byram ve Fleming, 2002; Aoltenen, 2006; Byram, 1997; Donelan, 2010; Fleming, 2006; Piazzoli, 2008; Pieski, 2011; Salopelto, 2008). Yaratıcı drama etkinliklerinde yapılan doğaçlamalar ve hayal edilen bağlamlar diğer kültürler hakkında uygun bilginin, becerinin, değerlerin ve tutumların kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Çünkü yaratıcı drama durumsal öğrenmeler (gerçek dünyada ihtiyaç duyulanlar ile öğrenilenler arasında köprüler oluşturma) sağlamaktadır. Aynı zamanda yaratıcı drama, bireylerin kendi sosyal ve kültürel tutumlarını eleştirel olarak incelemelerine ve başkalarının sosyokültürel dünyaları hakkında yapıcı ve olumlu anlamlar inşa etmelerine yardımcı olabilmektedir (Brahmachari, 1998). Yaratıcı drama, birbirleriyle bağlantılı, sorunlu ve karmaşık küresel dünyada bireylerin bir arada yaşayabilme algılarına olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Donelan, 2002).

Yaratıcı Drama, Resimli Çocuk Kitapları ve Kültürlerarası Duyarlılık

Resimli çocuk kitaplarının kazandırdığı çok fazla şey olmakla birlikte genel olarak bu katkılar estetik, bilgi ve psikososyal boyutlar altında toplanabilir. Bu kitaplarda yer alan karakterler ve ele alınan konular; başkalarının gözünden dünyanın nasıl bir yer olduğunun anlaşılmasına, bu kitapları okuyan bireylerin görüşlerinin yeniden yapılandırılmasına, farklı bakış açılarının görülmesine, kültürel farklılıkların anlaşılmasına ve bu farklılıklara duyarlılık geliştirmeye yardımcı olabilmektedir (Denielson ve Lickteig, 1995; Kumarasinghe, 2016; Kemple, Lee ve Harris, 2016). Bunun yanında bu çocuk kitapları, yaşanan kaoslara ve çok kültürlülüğe ilişkin farkındalık oluşturabilmektedir. Diğer kültürler hakkında daha derinlemesine bilgi elde etmeye, evrensel değerleri öğrenmeye ve eleştirel olarak hem kendi hem de diğer toplumların kültürel değerlerini incelemeye olanak sağlamaktadır (Dolan, 2014; Freire ve Macedo, 1987; Harrington, 2016; Hope, 2008; Short, 2009). Bu yönüyle resimli çocuk kitapları, çocukların etkili bir kişilik ve kimlik kazanmalarında, olaylara karşı farklı bir bakış açısı geliştirmelerinde ve kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerinde etkili bir rol oynayabilmektedir. Çünkü çocuk kitaplarında ele alınan güncel konular, çocukların hayata hazırlanmasında önemli bir işlev görebilmektedir. Çocuk kitaplarının öğrenciler üzerinde daha etkili işlev görebilmesi için aktif yöntemler ile birlikte kullanılması daha yararlı olabilmektedir. Bu yöntemler içinde yaratıcı drama önemli bir yer tutmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk kitaplarından önemli ölçüde yararlanılmaktadır. Çocuk kitaplarıyla kurgulanan etkinliklerin yaratıcı drama yöntemi ile birlikte kullanılmasıyla öğrencilerin sosyal, kültürel ve kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri olduğu görülmektedir (Aykaç ve İlhan, 2014; Erkan ve Aykaç, 2014; Susar Kırmızı, 2009).

Adıgüzel (2006)'e göre yaratıcı drama, grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerinden yola çıkarak oyunsu süreçlerle canlandırması ve ona bir

anlam katma süreci olarak ifade edilmektedir. Eğitimde drama güçlü bir öğretim yöntemidir. Bunun yanında öğrencinin kendine dönmesini, kendini değerlendirmesini ve dramatik sorunlara yönelik geçerli çözümler üretmesini sağlayabilmektedir. Pek çok öğrenme biçiminde bulunan bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel beceriler dramada sürece katılım yolu ile elde edilebilmektedir (Adıgüzel, 2012). Yaratıcı drama sayesinde öğrenciler kendilerine ve başkalarına karşı eleştirel bakabilme olanağına da kavuşabilmektedirler (Nixon, 1987). Kendi içinde bir dil biçimi olan yaratıcı drama, öğrencilere, kendilerine ve başkalarına karşı eleştirel yaklaşma olanağı sunmakta, çocuklar doğaçlama ve rol oynama aracılığıyla etkileşim, dinleme, konuşma, yazma ve kendilerini ifade etmeyi öğrenebilmektedirler. Öğrenciler, hikâyeler aracılığıyla kendi hikâyelerini yaratarak, dünü, bugünü ve yarını kendi yordamalarıyla yansıtarak yaşamı keşfedebilme olanağına kavuşabilmektedirler (McCaslin, 1990).

Çocuklar, güncel konulardan seçilen çocuk kitaplarıyla yaşamı daha iyi anlayıp anlamlandırabilmektedirler. Bu yönüyle yaratıcı drama, içeriğinin zenginleşmesi ve çocukların derinlere ulaşmasına olanak sağlayabilmektedir. Zira öğrencilerin hikâyeyi anlaması ve yorumlaması yaratıcı drama ile daha da kolay olabilmektedir (McCaslin, 1990). Bu bağlamda yaratıcı drama ve çocuk kitaplarının bir arada kullanılması, edilgen, yalnızca verileni alan bireylerden çok, yaratıcı düşünebilen, olay ve olgular arasında yeni ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri bir yandan öğrencilere bir yazarın çalışmasının zevkini verdiği gibi diğer yandan ele alınan konuların içselleşmesine olanak sağlayabilmektedir. Ayrıntılı okuma yoluyla yazarın vermek istediğini anlamak, anlatılanın biçimlendirilerek yapılandırılması ve canlandırılması, öğrenciler için önemli bir öğrenme süreci oluşturmaktadır (Neelands, 1998).

Baldwin ve Hendy'e (2008) göre çocuklar yaratıcı drama sürecinde oynadıkları roller aracılığıyla bilişsel ve duyuşsal anlamda dâhil oldukları hikâyeyi yaşarken etkin katılımcı olmaktadır. Çocuklar bu şekilde hikâyedeki kişiler ile empati kurmakta ve hikâyedeki olaylar drama sürecindeki canlandırmalar yoluyla düşünsel dünyalarını zenginleştirebilmektedirler. Lin'in (1999) yaptığı çalışmada da yaratıcı drama yöntemi ile birlikte hikâyeler kullanılarak yapılan canlandırmalarda öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Alan yazında son dönemlerde kullanılan farklı bir kavram da hikâye temelli drama sürecidir. Bu kavram ışığında drama süreci hikâye temel alınarak şekillendirilmekte, çocukların duyuş ve düşünsel dünyası zenginleştirilmeye ve onların sosyal ve kültürel yönde gelişimine olanak sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu süreç aynı zamanda çocukların eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış kazandırmak yanında kişilik gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu anlamda hikâye temelli drama, çocukların hikâyeyi keşfetmesi için yeni bir yol olarak görülmektedir. Çocuklar mevcut olan bir hikâyenin parçası olarak bu süreci yaşamakta ve bu süreçte hoşnut kalmalarına fırsat sunulabilmektedir. Bu bakış açısıyla çocuk kitapları ve barındırmış oldukları hikâyeler çocuklara geniş ve büyüleyici bir dünyaya giriş fırsatı sunarak onları buldukları yer ve zamandan farklı, başka dünyalara götürebilmektedir (Kelin, 2007). Bu açıdan bakıldığında çocuk kitapları bir yandan çocukların yaşamı daha iyi anlamalarına yardımcı olurken diğer yandan da düşünsel dünyalarının zenginleşmesine ve demokratik tutum ve değerler kazanmalarına katkı sağlayabilmektedir. Bu anlamda çocuklar için evrensel bir değer olan farklı kültür ve kişiliklere saygı ve kültürlerarası duyarlılığı kazandırmak çocuk kitapları ile olası görünmektedir.

Bu çalışmada örnek uygulama etkinliği (Ek A) içinde yer alan “Kayıktaki Çocuk” (Mizuno, Okçu ve Hemels, 2017) hikâyesinde de bireyler farklı kültüre ve kimliğe sahip olan çocuğun yaşantısı ve yaşadıklarını içselleştirerek farklı kültürlere ve kişiliklere saygı duymayı öğrenebilmekte ve bunu kişiliklerinin bir parçası haline dönüştürebilme olanağına kavuşabilmektedirler. Bu hikâye bağlamında düşünüldüğünde, bireyler bazen ülkeye kabul edilmeyen çocuk bazen de onu kabul etmeyen çocuk rollerine girerek o kişilerle empati kurmakta, düşünsel ve duygusal bir sorgulama sürecine girerek kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirme olanağına kavuşabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında çocuk kitapları ve drama bir yandan öğrenme–öğretme sürecini etkili bir hale getirerek yaşantıya dönük kalıcı öğrenmeler sağlarken diğer yandan düşün dünyası zengin, sorgulayan, düşünen bireylerin yetişmesinde önemli bir araç işlevi görebilmektedirler. Yaratıcı drama ve benzer içeriğe sahip resimli çocuk kitapları farklı yaş düzeylerindeki bireylerde kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu çalışmada örnek olarak sunulan uygulama, yetişkin düzeydeki katılımcılarla gerçekleştirilmiş ve onların kültürlerarası duyarlılığa yönelik farkındalıklarının olumlu yönde artırılması amaçlanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen informel (yapılandırılmamış) görüşmeler, uygulama içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcılarda olumlu yönde etkiler bıraktığı, farklı kültürlere ve onların yaşamış oldukları olumsuz olaylara yönelik farkındalık oluşturduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Yine uygulamayı gerçekleştiren eğitimci adayının (birinci yazar) yapılandırılmamış katılımlı olmayan gözlemleri de katılımcıların paylaşmış oldukları duyguları desteklemiştir.

Kaynakça

- Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Finland: Abo Academy University Press.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aktaş, E. ve Gülçür, İ. (2017). Suriyelilere yönelik toplumsal kabulü ve uyumu etkileyen sosyo-ekonomik faktörler: mersin ili Mezitli ilçesi örneği. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 11(3), 235-248.
- Alfred, G., Byram, M. ve Fleming, M. (Eds.). (2002). *Intercultural experience and education*. New York: Multilingual Matters Ltd.
- Aykaç, M. ve İlhan, A. Ç. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 209-234.
- Barret, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23, 93-104.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. ve Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. France: Council of Europe Publishing.
- Bennett, J.M. (2008). On becoming a global soul. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education* (pp. 13-31). Sterling: Stylus.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Paige R.M. (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-72). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Bennet, M. J. (1998) Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education* 20, 1-13.
- Brahmachari, S. (1998). Stages of the world. In D. Hornbrook (Ed.), *On the subject of drama*, (pp. 18-35). London: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 129-142.
- Castles, S. ve Miller, M.J. (2008). *Göçler Çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev. B. U. Bal ve İ. Akbulut), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A Synthesis. *Communication Yearbook* 19, 353-383.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, North Carolina.
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu*, 10, 1-22.
- Dolan, A.M. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *CLELE Journal*, 2, 92-109.
- Donelan, K. (2002). Embodied practices: Ethnography and intercultural drama in the classroom. *NJ Drama Australian Journal*, 26(2), 35-44.

- Donelan, K. (2010). Drama as intercultural education: An ethnographic study of an intercultural performance project in a secondary school. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 19-33.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fleming, M. (2006). Justifying the arts: Drama and intercultural education. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 54-64.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Güllüoğınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Harrington, J. M. (2016). "We're all kids!" Picture books and cultural awareness. *The Social Studies*, 107(6), 244-256.
- Hofstede, G., Hofstede, J.G. ve Minkow, M. (2010). *Culture and organizations*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Hope, J. (2008). "One day we had to run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295-304.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 30-35.
- Kardeş, S., Banko, Ç. ve Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriyeli sđınmacılara yönelik algı: Bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2), 185-200.
- Kelin, D.A. (2007). The perspective from within: Drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 277-284.
- Kemple, K. M., Lee, I. R. ve Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105.
- Kumarasinghe, D.M. (2016). *The role of picture books in developing an emphatic response towards cultural difference* (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Australia.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Lickteig, M. J. ve Danielson, K. E. (1995). Use children's books to link the cultures of the world. *The Social Studies*, 86(2), 69-73.
- Lin, M.S. (1999). *The effects of creative drama on story comprehension for children in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, USA.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. California: Longman.
- Mizuno, M., Okçu, S.T ve Hemels, V. (2017). *Kayıktaki çocuk*. İstanbul: Timaş.
- Monroe, L. ve Ruan, J. (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 1-15.
- Needlands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Nixon, J. (1987). *Teaching drama*. A teaching skills workbook. London: McMillan Education.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 115-136.
- Papastergoadis, N. (1999). *The turbulence of migration*. Cambridge: Polity Press.
- Perry, L. B. ve Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.

- Piazzoli, E. C. (2008). *Process drama & foreign language teaching: spontaneity and intercultural awareness at an advanced level of proficiency* (Unpublished master's thesis). Griffith University, Brisbane.
- Pieski, M. K. F. (2011). *Developing intercultural sensitivity through immersion experiences in unfamiliar cultural milieux: Implications for teacher education and professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University, Kent.
- Salopelto, H. (2008). *Intercultural competence through drama: A teaching experiment* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä, Finland.
- Scheffler S. (2009) Immigration and the significance of culture. In N. Holtug., K. Lippert-Rasmussen, & S. Lægaard (Eds.), *Nationalism and multiculturalism in a world of immigration* (pp. 119-150). London: Palgrave Macmillan.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
- Sönmez, M. E. ve Adıgüzel, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli sığınmacı algısı: Gaziantep şehri örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 797-808.
- Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenme projesi. (2018, Kasım 23). <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/> adresinden ulaşılmıştır.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 4(7), 51-68.
- Talkington, B., L. Lengel ve M. Byram. (2004). *Setting the context, highlighting the importance: Reflections on interculturality and pedagogy*. The Higher Education Academy Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre: Uluslararası göç örgütü.
- Uzun, Z. ve Özcan, E. (2017). Sosyoloji lisans öğrencilerinin Suriyeli sığınmacı ve mülteciler hakkındaki metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2925-2948.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2017). *International migration report 2017: Highlights* (Report No. ST/ESA/SER.A/404). New York: United Nations.
- Wang, J. (2013). Moving towards ethno-relativism: A framework for measuring and meeting students' needs in cross-cultural business and technical communication. *Journal of Technical Writing and Communication*, 43(2), 201-218.
- Yaylacı, F. G. (2017). Eskişehir yerel basınında “Mülteciler” ve “Suriyeliler”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wiseman, J. V. (2017). *Young refugees in Glasgow: The politics of living and celebrating multiculturalism*. Geoforum.
- Zimmermann, K. F. (1995). Tackling the European migration problems. *Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 45-62.

Ek 1: Ders Planı Örneği⁵

Konu: Göç

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Doğaçlama, bilinç koridoru, yeniden oynatma (play back theater), rol oynama, rol içinde yazma, istasyon, sıcak sandalye, donuk imge ve tablo oluşturma (fotoğraf karesi), toplu resim.

Araç-gereç: Göç ve savaş üzerine müzikler [Michael Heart, “we will not go down”, Emel Mathlouthi “Naci en Palestina”] ve resimler, rol kartlarının yazıldığı kâğıtlar, zarflar, kayık resimleri, çocuk maskeleri, dramatik durum kâğıtları, boya kalemleri, ülke resimleri, resimli çocuk kitabı [“Kayıktaki Çocuk” Yazarlar: Maya Mizuno, Sevde Tuba Okçu, Vonne Hemels, Resimleyen: Melike Koçak, Yayınevi: Timaş Çocuk].

Kazanımlar:

1. Savaş sebebi ile ortaya çıkan zorunlu göç sürecinde çocukların yaşadıklarını fark eder.

Süreç

A. Isınma-Hazırlık

Etkinlik 1. Eğitimci savaş ve beraberinde ortaya çıkan zorunlu göçe yönelik resimleri yere dağıtır. Yine bazı resimleri duvarlara asar. Bu resimler savaş ve beraberinde ortaya çıkan zorunlu göç üzerinedir ve özellikle çocuklara odaklanmaktadır. Sonrasında eğitimci müziği açar (Michael Heart, “we will not go down”) ve katılımcılardan resimleri dikkatlice incelemelerini ister. Sonrasında ise çalan müzik videosunda görünen resimlere katılımcıların bir süreliğine bakmalarını belirtir. Bunu takiben eğitimci her bir katılımcıya bir çocuk maskesi verir ve bunu takmalarını ifade eder. Çocuk maskelerinde hüznü yüzler bulunmaktadır. Müzik eşliğinde (Emel Mathlouthi “Naci en Palestina”) katılımcılar gezerken müziği iyice hissetmeleri söylenir. Sonra eğitimci sırayla şu yönergeleri verir: *Sizin adınız Ahmet, ülkenizde savaş var ve ailenizi kaybediyorsunuz. Onların yanı başında şu an ağlıyorsunuz, çaresizsiniz. Evinize doğru ilerliyorsunuz ancak gördüğünüz manzara çok kötü ve eviniz yıkılmış. Siz de yıkılıyorsunuz, her tarafınızda ölümler. Şimdi ağlayarak koşmaya başlıyorsunuz. Herkesten ve her şeyden kaçılıyorsunuz. Karanlık çökene kadar koşuyorsunuz. Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyor. Yıkık bir kulübe görüyorsunuz. Oraya sığıyorsunuz. Yorgunluktan uykuya dalıyorsunuz ve şimdi uyuyorsunuz. Kalktığınızda kulübenden çıkılıyorsunuz ve karşınızda deniz var. Bir kayık görüyorsunuz ve o an aklınıza hemen bu kayığa binip sığınabileceğiniz güvenli bir ülkeyi aramak geliyor. Hemen kayığa doğru koşuyor ve biniliyorsunuz. Ve sonra bir bilinmeze doğru yeni umutlarla kayığınızın küreğini çekmeye başlıyorsunuz.*

Ara Değerlendirme

Eğitimci genel olarak yapılan bu etkinlikle ilgili olarak katılımcıların duygularını öğrenmeye çalışır. Bunun için eğitimci katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltir:

1. Nasıl hissettiniz?
2. Bir çocuk savaş sırasında başka neler yaşayabilir?

⁵ Bu uygulama yetişkin katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Kullanılacak yaş düzeylerine göre yeniden düzenleme yapılabilir.

3. Çevrenizde bu haberlere tanıklık ediyor musunuz?
4. Medyada benzer haberlerle karşılaştığınızda tepkileriniz neler oluyor?

B. Canlandırma

Etkinlik 2. Eğitimci katılımcılara “bilinç koridoru” gerçekleştireceklerini ifade eder. Sonra katılımcılara dönerek öncelikli olarak çember olmalarını ve 1, 2 şeklinde saymalarını söyler. Sonrasında 1’lerin ve 2’lerin ayrı iki grup oluşturmalarını belirtir. Gruplar oluştuktan sonra katılımcıların karşılıklı olarak birbirlerinin yüzlerine bakacak şekilde sıralanmalarını belirtir. Sonra katılımcıların içinden bir gönüllü seçer ve gönüllü katılımcıya ısınma sürecindeki etkinlikteki çocuk olduğunu ve savaş sebebi ile ülkesinden ayrıldığını, denize açıldıktan sonra bir ülkeye sığınmak için çaba gösterdiğini ve koridorki katılımcıların da mülteci olarak sığınmaya çalıştığını ülkeler olduğunu açıklar. Eğitimci koridordaki katılımcılara çocuğun iç sesi olduklarını kendilerinin değil, çocuğun içsel çatışmalarını yansıtmasını gerektiğini tekrar hatırlatır. Buna ek olarak çatışmanın çocuğun kendisini herhangi bir ülkenin kabul edip etmeyeceğinin kaygısı üzerine odaklanacağını belirtir. Ve katılımcılar bilinç koridorunu gerçekleştirir.

Etkinlik 3. Eğitimci katılımcıların çember olmasını ister. Sonra sırayla 1’den 7’ye kadar saymalarını belirtir. Sonra aynı rakamı ifade edenlerin ikili eş oluşturmalarını söyler. Sonra ikili eşlerden birinin A diğersinin ise B olmasını ifade eder. A’nın bir ülkeye sığınmaya çalışan çocuk, Ahmet olduğunu, B’nin ise Ahmet’in sığınmaya çalıştığı ülkede yaşayan ve o ülkenin vatandaşı olan bir çocuk olduğunu belirtir. Ahmet’in gidecek yeri olmadığını o ülke de kalmak istediğini ancak diğer çocuğun farklı gerekçelerle buna olumsuz yaklaşacağını belirtir. Gruplar hazır olduğunda eğitimci hazırlanmış olduğu metinleri her bir gruba doğaçlaması başlamadan önce okur ve bıraktığı yerden itibaren gurubun doğaçlama yaparak olayı tamamlamasını belirtir.

a) “Ahmet denizlere açıldı,

Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı.

Kayıyla bir balık gibi süzülde...

Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür

Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Ahmet yeni bir ülkeye vardı. Gece saçlı kız ona selam verdi! Hemen arkadaş oldular. Birlikte oyun oynadılar, güzel yemişler yediler ve aynı dilde şarkı söylediler. Sonra ise “Artık gitme vakti” dedi küçük kız. “Ama nereye gideceğim? Evim yok ki benim”

b) “Ahmet yine denizlere açıldı,

Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı.

Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.

Düşündü merakla yeni evim nerede acaba?”

Boğazı olan bir ülkeye vardı Ahmet. Hayran hayran etrafına bakarken balık tutan mavi gözlü bir çocukla tanıştı. Kol kola girip deniz kenarında yürümeye başladılar. Vapurlara el sallayıp martılara ekmek attılar. Sahil de bir banka oturduklarında Ahmet sordu: “Burası çok güzel, sence bir süre kalabilir miyim?”

c) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayıyla balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Rengârenk lalelerin ve yel değirmenlerinin olduğu bir ülkeye vardı Ahmet. Balina şeklinde uçurtması olan bir çocukla hemen kaynaştı. Yemyeşil tepelerde koştular; adeta uçurtmayla yarışılar. Mutluluktan ağzı kulaklarında, sordu Ahmet yine: **“Ne kadar eğlendim! Keske kalsam seninle her gün beraber uçurtma uçursak.”**

d) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayıyla balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Sokakları çok düzenli bir ülkeye geldi Ahmet. Görkemli, büyük bir kapının önünde altın saçlı bir kız gördü. “Yağmur yağıyor, gel şemsiyenin altına gir,” dedi altın saçlı kız. Birlikte yürümeye başladılar. Yağmurda birikmiş suların üzerinde hopyaya hopyaya gezdiler. Köşedeki büfeden simite benzeyen çok lezzetli bir yiyecek aldılar. **“Buralar ne güzel, çok isterdim kalabilmeyi.” dedi Ahmet. Yeni arkadaş elinden tuttu Ahmet’in.**

e) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayıyla balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Ahmet bu sefer küçük kayıyla okyanusları aşta. Her yerin bembeyaz karlarla kaplı olduğu bir ülkeye geldi. Pamuk tepelerde bata çıka yürürken kardan adam yapan ponpon şapkalı bir kızla karşılaştı. Birlikte kartopu oynadılar, uzaktan geçen kocaman boynuzlu geyikleri mutlulukla izlediler. **“Burası ne de huzurlu, birazcık daha kalabilir miyim sence?” dedi Ahmet yeni arkadaşına.**

f) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayıyla balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Heybetli gökdelenleri olan ışı ışı parlayan bir ülkeye ulaştı Ahmet. Kulelere bakarken biraz başı döndü. Sakince oturabileceği bir yer ararken güneş saçlı bir çocukla karşılaştı. Birlikte parkı gezdiler, hatta sonra ağaçlardaki sincapları seyrettiler. “Artık evime gitmeliyim geç oldu,” dedi **Ahmet’in yeni arkadaşı. “Benim gidecek bir yerim yok, seninle gelebilir miyim?” diye sordu Ahmet.**

g) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzülme...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Uzun süre kürek çektikten sonra, sıcak mı sıcak bir ülkeye yanaştı Ahmet. Palmiyelerin, Hindistan cevizi ağaçlarının ve şipşirin maymunların olduğu kumsalı görünce gözleri kamaştı. Kızgın kumların üzerinde seke seke yürürken futbol oynayan bir çocuk gördü. Kıvrıkcık saçlı çocuk topu Ahmet’e attı. İkisi güzel kumsalda saatlerce top oynadı. Yorulup oturduklarında, birlikte tropik meyveler yerken sordu Ahmet: **“Sence burada bana yer var mıdır?”**

ğ) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzülme...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Günlerdir yoldaydı Ahmet. Koskocaman bir okyanusu daha aştı. Pespembe kiraz çiçeklerinin açtığı şirin bir ülkeye vardı. Ağaçların arasında sevinçle yürürken kırmızı elbiseli bir kız dikkatini çekti. Küçük kız Ahmet’e gülümsedi, Kağıtlardan yaptığı origamileri gösterdi. Birlikte kelebek, kuğu, ejderha origamileri yaptılar. **“Cok güzel bir gün geçirdim, sence biraz daha kalabilir miyim?”**

Etkinlik 4. Öğretmen katılımcılara çember oluşturmalarını ve 1 ve 2 şeklinden saymalarını söyler. Sonra 1 ve 2’ler gruplarda bir araya gelir. Öğretmen aşağıdaki yönergeyi kendilerine ifade eder: “Her bir grup kendi içerisinde bir Ahmet seçiyor. Diğer katılımcılar ise Ahmet’i istemeye istemeye üzülmeye ülkelerine alamayan çocuklar oluyor. Ahmet kayığında uykuya dalıyor ve siz onu izliyorsunuz. Bu durum yüreğinizi sızlattığı için çocuklar bir araya gelip Ahmet’in yanına gidiyor ve bir çözüm üretmek için tartışıyorlar. Sonrasında Ahmet’in durumu, yaşadıkları ve ürettiğiniz çözümle ilgili dünya çocukları olarak Birleşmiş Milletlere bir mektup yazıyorsunuz.” Öğretmen doğaçlamanın kurallarını katılımcılara hatırlatır. Yine öğretmen kendisinin yapacağı aşağıdaki girişle “Rol İçinde Yazma” sürecinin başlayacağını belirtir:

Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Artık kayığıyla süzülme yorulmuştu...
Tüm umutları bir bir kayboldu.
Yeni bir yuvanın hasretiyle küçük kayığında yalnız başına uyudu.”

Alternatif/Yedek Canlandırmalar

Etkinlik 5. Bu aşamada öğretmen katılımcılara “sıcak sandalye” yaptırır. Öncelikli olarak sıcak sandalyenin ne olduğunu ifade eder: “Sıcak sandalye rolüne iyi konsantre olmuş ana karakterle röportaj yapmaya dayanır. Drama sürecinde yalnızca ana karakter ya da düğümü çözmede etkili olabilecek ana karakter kadar önemli bir başka kişinin sandalyeye oturtulması ile uygulanabilir.”

Eğitmen bu açıklamayı yaptıktan sonra katılımcılardan gönüllü olanın sıcak sandalyeye oturması ve Ahmet'in yaşadıklarını göz önünde bulundurarak Ahmet rolünü üstlenmesini ifade edilir. Katılımcılar da Ahmet'in yaşadıkları ile ilgili Ahmet'e soru sorarlar.

Etkinlik 6. Eğitmen katılımcılara “yeniden oynatma” tekniğini uygulatacağını söyler ve şu açıklamayı yapar: “Bu teknikte katılımcılar içerisinden gönüllü olanlar öne çıkarak kendi hikâyelerini anlatırlar. Sonrasında ise diğer katılımcılar anlatılan hikâyeyi doğaçlama olarak sergilerler. Alternatif olarak katılımcı kendi hikâyesini doğaçlama yapacak kişileri kendisi seçer. Yine bazı katılımcılarda canlandırılan sürece uygun müzik eklerler. Müzik aletleri kullanılabilir ya da kendi bedenlerini kullanarak da katılımcılar uygun müzik yapabilirler.” Eğitmen bu açıklamayı yaptıktan sonra katılımcılardan bazılarının (gönüllü olanların) “miş gibi” yaparak bir mülteci çocuğun yaşamış olduğu durumu kendileri yaşamış gibi anlatmalarını ve sonrasında seçtikleri katılımcıların da bu durumu canlandırmalarını ister.

Ara Değerlendirme

1. Aynı durumda olsaydınız neler hissederdiniz?
2. Duygularınızı paylaşır mısınız?

Değerlendirme

Etkinlik 7. Eğitmen bu aşamada istasyon tekniğinin uygulanacağını katılımcılara belirtir ve sonrasında katılımcıların 1'den 4'kadar saymasını ister. Sonrasında aynı numarayı söyleyenler bir araya gelerek birer grup oluşturur. Eğitmen gruplara birer tane fon kartonu dağıtır. Birinci gruptan Ahmet'in yaşadıklarından yola çıkarak onu anlamaya çalıştığını gösteren bir slogan oluşturmalarını, ikinci gruptan bir afiş hazırlamalarını, üçüncü gruptan bir şiir yazmalarını ve dördüncü gruptan da bir resim yapmalarını ister. Gruplar müzik (Emel Mathlouthi “Naci en Palestina”) eşliğinde çalışmalarını gerçekleştirirler. Daha sonra gruplar hazırladıkları materyalleri tüm gruplarla sırasıyla paylaşır ve paylaşılanlar duvarlara asılarak sergilenir.

Alternatif/Yedek Değerlendirmeler

Etkinlik 8. Eğitmen katılımcıların her birine birer kağıt dağıtır ve Ahmet karakterinin sergilemiş olduğu durumu ya da bu durumdaki bir kesiti resimlemelerini ve resimledikleri kağıdı bir isimle veya bir cümle ile ifade etmelerini belirtir. Daha sonra bu resim parçalarını bir fon kartonu üzerinde bir kolaj oluşturacak şekilde bir araya getirmelerini ister. Resim tamamlandıktan sonra gruptan bir katılımcı resmi anlatır.

Etkinlik 9. Eğitmen katılımcılardan donuk imgeler Ahmet karakterinin yaşamış olduklarının kendilerinde yaratmış olduğu duygusal durumları bir fotoğraf karesinde yaşatmalarını ister. Her bir katılımcıya 1'den 14'kadar bir rakam verir. Katılımcılar sırayla sahnede birer donuk imge oluşturmaya çalışır. Fotoğraf karesini oluştururken birbirlerini görüntülerini kesmemeleri ve ayrıca oluşturan her bir donuk imgeye eklenerek bir anlam oluşturacak şekilde süreci devam ettirmeleri ve fotoğraf karesini tamamlamaları katılımcılara eğitmen tarafından hatırlatılır.