


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Drama to Investigate Social Exclusion from the View-Points of Children in Urban Poverty

Perihan Korkut\* -Kasım Yıldırım -Tuğba Hoşgörür -Mine Kızır - Sergender Sezer  
Orhan Kahya -Mirace Karaca-Evren -Eda Yeşil -Vural Hoşgörür

#### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1181653

Received: 21.10.2022

Revised: 22.01.2023

Accepted: 30.03.2023

#### Keywords:

Creative Drama

Peer Bullying

Social Exclusion

Social Rejection

#### Abstract

This study presents the learnings from putting a drama-based awareness activity into practice as a component of a broader research project. The larger research project, titled "The New Face of Poverty: An Action Research upon the Reflections of Urban Poverty on Education," aims to develop and implement an intervention program in accordance with the emerging profile in order to make visible in a multidimensional way the impact of urban poverty on education. The current research employed a participatory drama workshop that toured 4 primary schools and 2 secondary schools in Muğla, Türkiye during the spring semester of the 2021-2022 school year. Targeting year 4 and year 5 students, the workshop was intended to raise awareness of social exclusion among students. The drama workshop was designed according to the theoretical framework and conventions known as creative drama in a way that a topic of interest is explored through playful procedures, role playing and reflection. This paper examines the strategies employed by the students in an enacted social exclusion situation. It was found that judgmental evaluative statements are used the most by the students along with other strategies and that alarmingly high number of situations were not resolved peacefully. Results are discussed in relation to social information processing theory.

### Kent Yoksulu Çocukların Bakış Açısından Dışlanma Konusunun Yaratıcı Drama Yöntemi ile İncelenmesi

#### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1181653

Yükleme: 21.10.2022

Düzeltilme: 22.01.2023

Kabul: 30.03.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Yaratıcı Drama,

Akran Zorbalığı,

Sosyal Dışlanma,

Dışlanma

#### Öz

Bu çalışmada, daha geniş bir araştırma projesinin bir bileşeni olarak drama temelli bir farkındalık etkinliğinin uygulamaya konulmasından öğrenilenler sunulmaktadır. "Yoksulluğun Yeni Yüzü: Kentsel Yoksulluğun Eğitime Yansımalarına Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı ana araştırma projesi, yoksulluğun çok boyutlu olarak görünür kılınması için ortaya çıkan profile uygun bir müdahale programı geliştirilip uygulanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla ilinde 4 ilkokul ve 2 ortaokulda gerçekleştirilmiş bir yaratıcı drama atölyesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerini hedef alan atölye, öğrencilerde sosyal dışlanma konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Drama atölyesi, yaratıcı drama olarak bilinen kuramsal çerçeve ve teknikler ışığında, ilgili konunun oynusu süreçler, rol oynama ve yansıtma yoluyla keşfedileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu makale, canlandırılan bir sosyal dışlanma durumunda öğrenciler tarafından uygulanan stratejileri incelemektedir. Stratejiler incelendiğinde, öğrenciler tarafından en çok yargılayıcı değerlendirmeleri ifadelerin kullanıldığı ve endişe verici derecede yüksek sayıda durumun barışçıl bir şekilde çözülmediği tespit edilmiştir. Sonuçlar, sosyal bilgi işleme teorisi ile ilgili olarak tartışılmıştır.

#### Giriş

**Sorumlu Yazar:** Perihan Korkut, Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [pkocaman@mu.edu.tr](mailto:pkocaman@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0002.5037.0267

**Yazar2:** Kasım Yıldırım, Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [kasimyildirim@mu.edu.tr](mailto:kasimyildirim@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0003.1406.709X

**Yazar3:** Tuğba Hoşgörür, Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [t.hosgorur@mu.edu.tr](mailto:t.hosgorur@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0001.7109.3935

**Yazar4:** Mine Kızır, Dr.Öğr.Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [minekizir@gmail.com](mailto:minekizir@gmail.com), ORCID ID: 0000.0001.8801.5693

**Yazar5:** Sergender Sezer, Dr.Öğr.Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [sergender@mu.edu.tr](mailto:sergender@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0002.7097.8691

**Yazar6:** Orhan Kahya, Arş.Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [okahya1@gmail.com](mailto:okahya1@gmail.com), ORCID ID: 0000.0001.7932.2982

**Yazar7:** Mirace Karaca Evren, Arş.Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [miracekaraca@hotmail.com](mailto:miracekaraca@hotmail.com), ORCID ID: 0000.0003.4565.3200

**Yazar8:** Eda Yeşil, Bursiyer, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [edayesil@outlook.com](mailto:edayesil@outlook.com), ORCID ID: 0000.0002.2525.6745

**Yazar9:** Vural Hoşgörür, Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [yuralhosgorur@mu.edu.tr](mailto:yuralhosgorur@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0001.8734.1171

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından fonlanmaktadır. Proje No: 120K993

**Atf için:** Korkut, P., Yıldırım, K., Hoşgörür, T., Kızır, M., Sezer, S., Kahya, O., Karaca Evren, M., Yeşil, E., & Hoşgörür, V. (2023). Kent yoksulu çocukların bakış açısından dışlanma konusunun yaratıcı drama yöntemi ile incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 615 – 652.

Bu çalışmada, daha büyük bir araştırma projesinin bir parçası olan drama temelli farkındalık aktivitesinin uygulanmasından elde edilen deneyimler raporlanmaktadır. “Yoksulluğun Yeni Yüzü: Kent Yoksulluğunun Eğitime Yansımaları Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı ana araştırma projesi, kent yoksulluğunun eğitim üzerindeki etkisini Muğla'nın kent yoksulluğunun sıklıkla görüldüğü kenar mahallelerinde çok boyutlu olarak görünür kılmayı ve ortaya çıkan profile göre bir müdahale programı geliştirip uygulamayı amaçlamaktadır. Profil çalışmasının sonuçları, sosyal dışlanmanın, kentteki yoksul ailelerden gelen çocukların en önemli sorunlarından biri olduğunu göstermiştir. Sosyal dışlanma iki şekilde anlaşılabilir; bunlardan ilki, insanların toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal sistemlerinden dışlanmasıdır. Pierson (2012), sosyal dışlanmanın nedenleri olarak yoksulluk ve düşük geliri göstermiştir. İkinci olarak ise, dışlanma bir kişinin bir gruba katılmasının kasıtlı olarak engellendiği veya sistematik olarak göz ardı edildiği bir zorbalık biçimi olarak görülebilir (Barrio ve diğerleri, 2008). Yoksulluk, çocuklar arasında zorbalık için bir risk faktörüdür (Carlson, 2006; Curtner-Smith ve diğerleri, 2006). Sosyo-ekonomik durum, öğrenciler arasında güç dengesizliğine neden olur ve bu da sosyal dışlanmayı ve diğer zorbalık biçimlerini yaratır (Akgün 2005; Özkan ve Çıfci, 2010). Ana araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, yoksulluk nedeni ile toplumdan ailecek dışlanmanın farklı şekilleri ile mücadele ederken, bir yandan da okullarında bir zorbalık biçimi olan sosyal dışlanmayı yaşamaktadırlar.

Okul yıllarında zorbalığa maruz kalmak, bireyin sonraki yaşamında sağlık, zenginlik ve sosyal refah düzeyinde birçok olumsuz etkiye neden olabilir. (Wolke ve Lereya, 2015). Araştırmalar, akran gruplarındaki sosyal dışlanmanın, bireye neredeyse fiziksel acı kadar zarar verebileceğini göstermektedir (MacDonald ve Leary, 2005). Akranlarla iyi ilişkiler içinde olmak ise çocukların hayatlarında çatışma yaşadığı diğer kişilerle daha iyi başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ergenlerle yapılan bir çalışmada, okula aidiyet duygusu da dahil olmak üzere sosyal sermayenin, sosyo-ekonomik eşitsizliklerinden bağımsız olarak ergenlerin refahını artırmak için kullanılabilmesi gösterilmiştir. Bu yüzden koruyucu önlemler, aidiyet duygusunu geliştirebilecek ve sosyal reddedilmeyi azaltabilecek müdahaleleri içermelidir (Addae, 2020). Zorbalık, Türk okullarında ciddi ve giderek yaygınlaşan bir sorundur (Arslan ve Savaşer, 2008). Türkiye'de özellikle sosyal dışlanmaya odaklanan çalışmalar azdır ancak zorbalık - her tür akran saldırganlığını içeren daha genel bir terim olarak - büyük ilgi görmüştür (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Zorbalığı farklı değişkenlerle ilişkilendiren araştırmalar (Kapıcı, 2004; Uludağlı ve Uçanok, 2005), ve zorbalık olaylarına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarını inceleyen araştırmalar mevcuttur (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Ancak çok fazla müdahale çalışması yoktur. Belki bir istisna, Kartal ve Bilgin'in (2007) “Okulları zorbalıktan arındırma programı” (Garrity ve diğerleri, 2000) çalışmasının uygulandığı ve ilkokul öğrencilerinin müdahale programından sonra önemli bir gelişme gösterdiği çalışmasıdır.

Uluslararası düzeyde hem başarılı olmuş hem de istenen sonuca ulaşamamış önemli sayıda zorbalığa müdahale programı vardır (Berger, 2007). Drama ve tiyatro temelli yöntemler, sosyal ve

ahlaki gelişimi teşvik eden, kabul edilmiş bir yoldur (Basourakos, 1998; Belliveau, 2004; Bouchard, 2002; Edmiston, 2000; Gourd ve Gourd, 2011; Kayılı ve Erdal 2021; Winston, 1998) ve özellikle okullarda başarılı olmuş zorbalığı önleme programlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Baer ve Glasgow, 2008; Belliveau, 2005, 2007; Burton, 2010; Burton ve O'Toole 2005, 2009; Graves, Frabutt ve Vigliano, 2007; Joronen ve diğerleri, 2011; Mavroidis ve Bournelli, 2016).

Zorbalık ve sosyal reddedilme gibi akran saldırganlığını anlamının en iyi yolu sosyal bilişsel teori yaklaşımıdır. Özellikle bu çalışma için teorik bir çerçeve olarak Dodge'un sosyal bilgi işleme modeli kullanılmıştır. Model, bilişsel değişkenlerin yanı sıra duygu, benlik ve diğerleri arasındaki ilişki ve sosyal deneyim gibi diğer faktörleri de dikkate alarak revize edilmiştir. Sosyal bilgi işleme modeline göre çocukların sosyal uyumu 5 adımda gerçekleşir; (1) dış ve iç ipuçlarının kodlanması, (2) bu ipuçlarının yorumlanması ve zihinsel temsili, (3) bir hedefin açıklığa kavuşturulması ve seçilmesi, (4) yanıt erişimi veya inşası, (5) yanıt kararı, (6) davranışsal canlandırma (Crick ve Dodge, 1994).

Bir çocuk yeni bir sosyal duruma girdiğinde bu durumu geçmiş deneyimlerinden oluşan repertuarına göre yorumlar. Örneğin, şakacı bir durum mu yoksa düşmanca bir durum mu? Çocuk hemen ipuçlarını okur ve duruma bir anlam yükler. Bundan sonraki üçüncü adım, bu durumda ne elde etmek istediğine karar vermektir. Dördüncü adım, bu sonuca ulaşmak için ne yapacağına karar vermektir. Çocuk, yapılacak alternatif eylemlerin bir listesini aklına getirebilir. Yine çocuk, genellikle kendi deneyimine göre hareket eder. Önceki deneyimlerde olumlu sonuçlanan bir dizi davranış varsa bunların tekrarlanması muhtemeldir. Önceki denemeler olumsuz sonuçlanmışsa, çocuk tamamen yeni bir davranış setini harekete geçirmek isteyebilir. Beşinci adım, hangi seçeneğin uygulanacağına karar vermeyi içerir. Bu karar, çocuğun öz-yeterlik inançları (yani, bu eylemlerden hangileri benim yeteneğim dahilinde), sonuç beklentileri (yani, şunu veya bunu yapmayı seçersem ne olacak) ve tepki değerlendirmeleri gibi birçok faktöre bağlıdır. (yani, bunu daha önce yaptığımda ne oldu). Son adım, seçilen davranışı hayata geçirmektir.

Drama atölyesinin öğrencilere sosyal uyumun 6 adımından her birinin üzerinden geçmelerini ve üzerinde düşünmelerini sağlayabileceği düşünülmüştür. Ayrıca drama, araştırmacıların çocukları eğlenceli ve güvenli bir ortamda potansiyel olarak travmatize edici bir durumu yeniden yaratırken gözlemlenmelerine olanak tanır. Çocuklar, eylemlerinin sonuçlarıyla yaşamak zorunda kalmadan farklı stratejiler hayal edebilir ve uygulayabilirler (Edmiston, 2000).

Genç katılımcılarla yapılan drama, görüşme gibi diğer veri toplama yöntemlerinden daha iyi sonuç verir (Cahill, 2006). Gençler, yetişkinlere kıyasla varsayımsal durumlar hakkında konuşurken daha az analitik olduklarından, durumun canlandırılması, nasıl yorumlanacağı ve sosyal dışlanma ile nasıl başa çıkılacağına dair sahip oldukları bilgi tabanları daha detaylı ortaya konabilir. Ayrıca bazı çocuklar zorbalık durumlarındaki deneyimlerini yanlış bildirebilirler veya yanlış algılayabilirler (Berger, 2007). Bu tür konuları görüşme ve anketlerle ele almanın zorluğu gençler arasında sosyal dışlanma konusunda bilgi eksikliğine neden olmakta, sonuç olarak görüşme ve anket, veri kaynağı

olarak daha az tercih edilmektedir. Bunun yerine öğretmen raporları ve sosyometrik veriler ana kaynaktır. Bu nedenle genç insanların sesleri de bu konudaki ana akım araştırmalarında eksik kalmaktadır. Öğrencilerin kendi durumlarını en iyi anlayabilecek kişilerin yine kendileri oldukları (Michael ve Frederikson, 2013) ve öğrencilerin kendilerini etkileyen herhangi bir konuda görüşlerini ifade etme hakları olduğu (Unicef, 1989) gibi faktörler dikkate alındığında, bu çalışma gençlerden veri toplamaya yönelik alternatif bir yaklaşımı örnekleme açısından önemli görülmektedir.

### **Dışlanma Atölyesi**

Sosyal dışlanma, çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri bir durum olmasına rağmen oldukça soyut bir kavramdır. Tüm soyut kavramlarda olduğu gibi, çocuklar somut bir örnek üzerinden konuyu daha iyi ele alabilirler. Ancak bu tür hassas konularla uğraşırken, verilecek örneğin kaliteli olmasına büyük özen gösterilmelidir. Ne ilişki kurulamayacak kadar uzak bir örnek olmalı ne de çocuğun kendisini bir tehdit altında hissedeceği kadar yakın olmalıdır. Rol ve kurgusal durum sayesinde duygusal mesafe artırılabilir, bu sayede öğrenciler olayların anlamını çoklu bakış açılarından algılayıp üzerine düşünen aktörler ve izleyiciler olabilirler (Boal, 1995; Bolton, 1998; O'Neill, 1995). Örneğin, dramada verilen durum yoksul olduğu için belirli bir yaşam tarzına uyum sağlayamayan bir çocukla doğrudan ilgiliyse, bu kendi durumlarına çok benzer olduğundan katılımcılar bunu kolayca kaldıramayabilirler. Bu atölye çalışmasının ilham kaynağı olan Mantchev'in (2015) öyküsü, çocukların psişelerini koruyacak kadar uzak ama karakterle özdeşleşebilecekleri ve kendi yaşamlarıyla bağlantı kurabilecekleri kadar yakın bir durum sunmaktadır.

*“Çocukların belirli durumlara verdikleri tepki türleri ile bu durumlarda sergiledikleri davranışlar”* arasında güçlü bir ilişki vardır (Crick ve Dodge, 1994, p. 89). Bu nedenle, öğrencilerin bir zorbalık durumunu canlandırdıkları drama sunumlarının üretebilecekleri tepki türlerini geçerli bir şekilde temsil ettiği kabul edilebilir. Bu varsayımdan hareketle drama atölyesindeki sunumlar kayıt altına alınmış ve durumlar, eylemler ve sonuçlar açısından analiz edilmiştir. Atölyenin özeti aşağıda verilmiştir ve daha ayrıntılı bir uygulama planı da ekler bölümünde bulunmaktadır.

**Birinci adım: Hikaye dünyasını tanıtmak:** Bu adımın amacı, drama atölyesinin temellerini atmaktır. Tüm öğrenciler drama çalışma biçimlerine aşina olmadıkları için eğitmen önce onları hazırlamalıdır. Bu aşamada öğrenciler hikayenin geçtiği şehri hayal etmeye başlarlar. Öğrenciler bu kasabanın çocukları gibi davranır ve kendileri için evcil hayvanlar icat eder. Bu şekilde rol üstlenmeyi ve rol yapmayı öğrenirler. Eğitmen, öğrencilere talimatlar vererek dramatik çalışma biçimini yavaş yavaş tanıtır.

**İkinci adım: Hikayeyi anlatmak:** Bu adım, hikayedeki çocuğun temel sorununu ortaya koyar: sosyal dışlanma. Öğrenciler probleme daha detaylı bakma fırsatı bulurlar. Çocuğun olağanüstü bir evcil hayvanı- bir fili- olduğu için sosyal olarak dışlandığına ve alay edildiğine tanık olurlar. Gözlemci, dışlanan çocuğun tepkilerini ve duygularını göstermek için bir rol alır. Daha sonra öğrenciler, filin evcil hayvan olarak sahiplenilmesiyle ilgili filin güçlü ve olumlu yönlerini vurgulayarak dışlanan çocuğa

yardım etmeye davet edilir. Bu adımda öğrenciler hem zorbanın yanında hem de zorbalığın yanında yer alırlar. 2. adımın sonu, fillerin evcil hayvan kulübüne girmesinin yasak olduğunu öğrendikten sonra yapılan bir tartışmadır. Her iki tarafta da bulunmuş olma deneyimiyle beslenen bu tartışma, öğrencilerin durumu dışarıdan ve tarafsız olarak gözlemlenmeleri için zemin sağlar.

**Üçüncü adım: Hikayeyi devam ettirmek:** Bu adımdaki canlandırmaların yazıya dökülmüş transkript metinleri, bu çalışmanın ana veri kaynağıdır. Bu adımda çocuk, diğer çocuklar tarafından zorbalığa uğradığı ve sosyal olarak dışlandığı bir durumu canlandırır. Kahramanımız evcil hayvan olarak bir fili olduğu için kendisi de akran dışlamasına maruz kalan Adil adında bir çocuktur. Oyun alanına geldiğinde, filleri olan bir grup çocuk, parkta evcil hayvan olarak kokarcası olan bir çocuğu dışlamaktadır. Oyunun odak noktası, Adil'in böyle bir durumda ne yapabileceği ve yapması gerektiğidir. Oyunlar, öğrenciler tarafından sınıf ortamında hazırlıksız olarak yaratılıp sunulmuştur. Bu canlandırmalar daha sonra yazıya dökülmüş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Aşağıda, veriden bir alıntı, örnek olarak sunulmuştur (Örnek 1). 4. Sınıf öğrencilerinden 8 kişiden oluşan Grup 6 tarafından canlandırılan bu örnekte Adil, bir erkek öğrenci tarafından oynanır. Kokarcalı çocuğu bir kız öğrenci oynamaktadır. Başka bir kız çocuğu da kokarca rolündedir. Filli çocuklar ise bir erkek ve 4 kız öğrenciden oluşmaktadır.

*Örnek 1: Grup 6'nın canlandırması*

*Filli Çocuklar (FÇ) Kokarcalı Çocuğa (KÇ)*

FÇ: Kokuyorsun! Iyy, iyy..

*Adil girer:*

Adil: Merhaba arkadaşlar.

FÇ: Merhaba

FÇ: Merhaba

FÇ: Iyy.. tuvalet gibi kokuyor

Adil: Niye öyle diyorsun?

FÇ: Çünkü kokarcası kokuyor.

Adil: Ama kokusuna rağmen onunla arkadaş olabilirsin.

FÇ: Hayır, onunla arkadaş olmak istemiyoruz.

FÇ: Hayvanı bizle oynayamaz.

FÇ: Fillerimizin arasında kokarca istemiyoruz.

Adil: Bence olsa iyi olurdu.

FÇ: Tuvalet parfümü!

FÇ: İğrenç kokuyor.

FÇ: Git, git!

FÇ: Seni sevmiyoruz. *Kokarcayı tekmeliyormuş gibi ayağını sallar*

Adil: *Kokarcalı çocuğu korumak için tekmenin önüne atlar* Ne yapıyorsunuz arkadaşlar, kibar olsanız!

*Kokarcalı Çocuğa:*

Adil: Gel başka bir yere gidelim.

*Kokarca, Adil'in üzerine atlar. Kokarcalı çocuk, kokarca ve Adil birlikte çıkarlar.*

## Güncel Çalışma

Bu çalışma, daha büyük bir araştırma projesinin müdahale programının bir parçası olarak uygulanan bir drama atölyesi hakkında bilgi vermektedir. Ana projenin yürütüldüğü okullar sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının sorunlarından biri olarak sosyal dışlanmayı bildirmiştir. Bu nedenle atölyenin amacı, proje okullarında sosyal dışlanmayı tartışmak için zemin oluşturmak ve farkındalık yaratmaktır. Atölyenin uygulanmasının bir yan ürünü de ilerideki potansiyel çalışmalar için temel bir veritabanı oluşturacak bu güncel duruma erişim sağlamasıdır.

Bu makale, proje okullarının öğrencileri tarafından sosyal dışlanmanın nasıl ele alındığı ve çözüldüğü açısından mevcut durumu ortaya koymaktadır. Atölyelerin kayıtlarına bakarak ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Soru1: Çocuklar sosyal dışlanma durumunda çatışmayı çözmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Soru2: Bu stratejiler hangi amaçları karşılamaktadır? (Sosyal dışlanma durumları nasıl sonuçlanmaktadır?)

## Yöntem

Bu çalışmada drama, bir öğrenme yöntemi olmanın yanısıra bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Anderson ve O'Connor, 2013; Cahill, 2006; Gallagher, 2011). Bir araştırma yöntemi olarak uygulamalı tiyatro (Applied Theatre as Research –ATAR), zımni bilgi, bilme yolları, kişisel ve sosyal anlamların yaratılması ve iletilmesi gibi nitel araştırma ile benzer konularla ilgilenir (Henry, 2000). Araştırılanı daha güçlü bir konuma getiren, demokratik ve işbirlikçi bir araştırma yöntemidir. Katılımcılar, araştırmacı tarafından temsil edilmek yerine kendi benlik temsillerini oluşturabilirler (Gallagher, 2011). ATAR'da tiyatro formlarının kullanımı, katılımcıların konuyu güvenli bir mesafeden keşfetmelerini sağlar. Konular tek tek değil gruplar halinde işlenir. Katılımcı planlama, eyleme geçme, yansıtma ve eleştirme gibi pek çok rolü seçebilir ve üstlenebilir (Anderson ve O'Connor, 2013). Cahill'e (2006) göre tiyatroyu araştırma olarak kullanmak, duygusal, estetik ve çok modlu etkileşim ve temsil biçimlerini ortaya çıkarması bakımından diğer yöntemlere göre daha avantajlıdır. Bu özellik, onu gençlerle araştırma yapmak için potansiyel olarak daha etkili bir yöntem haline getirir.

## Katılımcılar

Drama atölyesi 6 proje okulunda 7 farklı sınıfta uygulanmıştır. Bu okullar, ana projenin amaçları doğrultusunda uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ana projede düşük sosyo-ekonomik aileler ile görüşmeler yapıldığında çocuklarını en çok gönderdikleri okullar proje okulu olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki okul kayıt sistemi, çocukların mahallelerine yakın okullara kayıt olmalarını şart koşmaktadır. Bu nedenle, bu okullara kaydolun öğrencilerin çoğu benzer şekilde düşük sosyo-



ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Atölye, 4. ve 5. sınıf öğrencilerine (10-12 yaş) yöneliktir. Atölyelere toplam 172 öğrenci (74 erkek ve 98 kız) katılmıştır. Bunlardan 129'u 4. sınıf, 43'ü ise 5. sınıftır.

### **Süreç**

Bu çalışmanın ana veri kaynağı, atölye kayıtlarından çıkarılan 21 canlandırmadır. Canlandırmaların bir örneği Örnek 1'de verilmiştir. Atölye prosedürü yukarıda özetlenmiştir ve ekler bölümünde daha ayrıntılı bir uygulama planı verilmiştir.

Atölye, drama uzmanı olan birinci yazar tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Plan, drama çocuk gelişimi ve sosyoloji uzmanlarından oluşan ana proje araştırmacılarına sunulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Proje kurulunun onayından sonra araştırmacılar proje okullarının her birini ziyaret ederek sınıfların müsaitlik durumuna ve sınıf öğretmenlerinin önerilerine göre uygulamanın kesin programını belirlemiştir.

Her uygulama, yönetmelik gereği öğrencilerin kendi sınıflarında, sınıf öğretmenlerinin huzurunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi atölyenin amaçları ve genel planı hakkında sınıf öğretmeni bilgilendirilmiştir. Sınıf öğretmeni gözlemci olarak kalmış, müdahalede bulunmamış veya atölyeye katılmamıştır. Bir araştırma görevlisi de atölyede bulunmuş, kayıt ve notlar almıştır. Atölye, genellikle 2. adımdan sonra bir ara verilerek iki ders saati şeklinde uygulanmıştır. Canlandırmalarda rollerin dağıtımında gönüllülük esası gözetilmiştir. Öncelikle kokarcalı çocuk rolü için parmak kaldıran öğrencilerden biri seçilmiştir. Daha sonra Adil karakteri parmak kaldıran çocuklar arasından seçilmiştir. Son olarak grupta kalan diğer bütün çocuklar filli çocuklar olarak çağırılmıştır. Ancak canlandırmaya katılmak istemeyen öğrencilerin yerlerinde kalıp izlemelerine izin verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Kayıtların analizi için içerik analizi prosedürleri izlenmiştir. *“Mesaj özelliklerinin sistematik nesnel, niceliksel analizi”* (Neuendorf, 2002, s.1) olarak tanımlanan içerik analizi, kamusal iletişim alanına özgü bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, Prior (2014), *“iletişimsel eylemin yaşam dünyasının temelinde yer aldığını ve bu dünyanın insanların yaşamları boyunca gündelik hayatlarında söylediklerinin ve yazdıklarının içeriğini incelemek olduğunu vurgulayarak içerik analizinin her türlü iletişime uygulanabileceğini”* öne sürmektedir (s.360). Analizi gerçekleştirmek için araştırmacılar önce kayıtları okumuş, durumlar, olaylar ve sonuçlar açısından kodları belirlemiştir. Ardından kodları inceleyerek dağılımına ve birlikte görülme sıklığına bakarak sonuçlara ulaşmaya çalışmışlardır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Uygulama öncesinde üniversitenin etik kurulundan izinler alınmıştır. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 13.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 200232

### **Bulgular**

Bu bölümde, atölyeler sırasında yapılan sunumların analizinden elde edilen bulgular her iki araştırma sorusu açısından sunulmuştur.

**Soru1: Çocuklar bir sosyal dışlanma durumunda çatışmayı çözmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?**

Dramanın ön metni, kendisi de zorbalığa uğramış olan bir çocuğu (Adil), zorbalığa uğrayan çocuğun (kokarcalı çocuk) güçsüz olduğu ve zorbalıktan tarafından mağdur edildiği (filli çocuklar) belirli bir konuma yerleştirir. Verilen rolün bir sonucu olarak, kokarcalı çocuk tüm sunumlarda pasif kalmıştır (bkz. Örnek 1). Bu nedenle, analiz, kokarcalı çocuğun filli çocukların eylemlerine tepki olarak ne yaptığına değil, seyirci durumundaki çocuk (Adil) ve filli çocukların arasındaki etkileşime odaklanmıştır.

Zorbalığa seyirci kalanlar, zorbalık durumlarında çatışmanın çözümünde çok önemli bir role sahiptir. Bir seyirci, bir asistan, bir pekiştirici, bir yabancı veya bir savunucu rolünü üstlenebilir (Baer ve Glasgow, 2008). Kayıtlar incelendiğinde, Adil'in duruma tepkisinde savunucu rolünden başka hiçbir rol gözlemlenmemiştir. Tüm sunumlarda Adil'in rolünü üstlenen öğrenci, zorbalığa uğrayan çocukların karşısına çıkarak zorbalığa uğrayan çocuğu savunmuştur. Bu yüzleşme sözlü veya fiziksel müdahaleler şeklini almıştır. Bu stratejiler aşağıda listelenmiştir.

**1. Yargılayıcı değerlendirme sözü:** Canlandırmaların tamamında en az bir kez durumu değerlendiren bir yargılayıcı söz Adil tarafından kullanıldı. Bunlar, filli çocukların davranışlarının yanlış/kötü olduğu ( $n=2$ ), filli çocukların kokarcalı çocukla alay etmemesi gerektiği ( $n=12$ ), filli çocukların kokarcalı çocuğa karşı kibar olması gerektiği ( $n=8$ ), filli çocukların kokarcalı çocuğu kendi haline bırakması gerektiği ( $n=5$ ), ve filli çocukların kokarcalı çocuğu aralarına almaları gerektiği ( $n=3$ ) şeklinde sıralanabilir.

**2. Soru sorma ( $n=12$ ):** Adil, filli çocuklara "Neden böyle davranıyorsunuz" diye sorarak söze girdi. Sözcük seçimi ve dilbilgisi farklılık gösterse de, bu stratejide Adil zorbalık yapan çocuklara davranışlarının nedenlerini sorarak onlarla topluca yüzleşti. Bu, sessizce dinlemeye göre daha doğrudan bir stratejidi ve genellikle "yapmamalısınız" veya "yapmalısınız" şeklindeki bir yargılayıcı değerlendirme sözü de bunu takip ediyordu.

**3. Doğrudan yaklaşım ( $n=8$ ):** Bazı durumlarda Adil başlangıçtaki sorgulama veya dinleme olmaksızın doğrudan yargılayıcı değerlendirme sözünü söyledi.



**4. Empatiye davet (n=6):** Adil, filli çocuklardan dışlanmanın nasıl bir his olduğunu düşünmelerini istedi ya da onların da aynı durumda oldukları zamanları hatırlattı.

**5. Arkadaşlığa davet (n=3):** Adil, filli çocukları kendisiyle ve kokarcalı çocukla arkadaş olması için davet etti (n=3).

**6. Sessizce dinleme (n=2):** Bazı canlandırmalarda, Adil filli çocuklara selam vererek ortama katıldı ve onları bir süre boyunca sessizce dinledi. Daha sonra konuşmanın uygun bir anını kollayıp lafa atlayarak yargılayıcı değerlendirme sözünü söyledi.

### **Soru 2: Bu stratejiler hangi amaçları karşılamaktadır?**

Bu araştırma sorusunda, çatışmaların öğrenciler tarafından nasıl çözüldüğüne odaklanılmıştır. Stratejilerin hangi amaçlara ulaştığını görmek için önce canlandırmaların nasıl sona erdiğine bakılmıştır. Bundan sonra, canlandırmalara hem kullanılan stratejiler hem de kararlar açısından bakılmıştır. Canlandırmalar, aşağıdaki yollardan biriyle sona ermiştir:

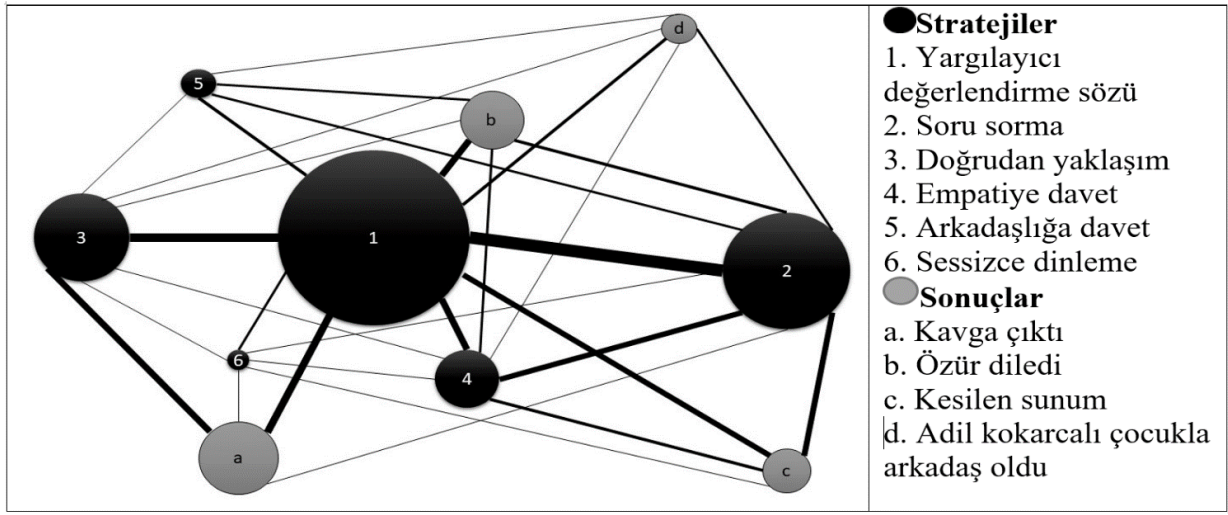
a. *Kavga çıktı* (n=7). Bazı durumlarda sunum, Adil'in filli çocuklara fiziksel olarak saldırmasıyla sona erdi. Sunumlarda kavgayı dramatize etmelerine izin verilmediğinden, kavgayı kimin kazanacağına karar vermek için filli çocuklardan biri ve Adil, bir diğerinin dizlerine dokununca kazanılan bir oyun oynadı.

b. *Filli çocuklar özür diledi* (n=6). Bu durumlarda, filli çocuklar davranışlarından ötürü özür dilediler ve arkadaş olmaya karar verdiklerinde, sunum sona erdi.

c. *Kesilen sunum* (sonuç yok) (n=5). Bu, öğrenciler aynı şeyleri tekrar etmeye başladıklarında, rol dışına çıktıklarında veya canlandırma takıldığında ve eğitmenden yardım istediklerinde oldu. Bir durumda, öğrenciler rolün dışına çıktı ve sunumun ortasında gerçek bir sözlü kavga çıktı. Bu nedenle eğitmen, öğrencileri yerlerine göndermek için sunumu durdurmak zorunda kaldı.

d. *Adil, kokarcalı çocukla arkadaş oldu* (n=3). Filli çocukların onu dinlemeyeceğini anlayan Adil, kokarcalı çocukla konuştu ve ona kendi arkadaşlığını teklif etti.

Şekil 1, verilerdeki stratejilerin ve hangi çözümlerin birlikte ortaya çıktığını gösteren bir zihin haritasıdır. Siyah şekiller stratejileri gösterirken gri şekiller çözümleri göstermektedir. Şekilleri birbirine bağlayan çizgiler, aynı sunum içinde bu kodların birlikte görüldüğünü göstermektedir. Şekillerin boyutu, verilerdeki kodların sıklığına bağlıdır. Benzer şekilde çizgilerin kalınlıkları da kodların birlikte gözlemlendiği sunum sayısına göre değişir.



Şekil 1. Kodların dağılımını gösteren zihin haritası

Zihin haritasından da gözlemlenebileceği gibi, stratejilerin birlikte ortaya çıkışı, belirli sonuç tipleri için tanımlanabilir bir yol yaratmamaktadır. Örneğin, eğer Adil 1. stratejiyi (yargılayıcı değerlendirme sözü) ya da 2. stratejiyi (soru sorma) seçerse, sonuç a, b, c, ya da d. olabilir. A sonucunun (kavga) doğrudan yargılayıcı bir değerlendirme sözü (3. strateji) kullanıldığında gerçekleşmesi daha olası görünse de, sonuç olarak b (Özür diledi) ve d (Adil kokarca çocukla arkadaş oldu) sonuçları da birer kez gerçekleşmiştir.

### Tartışma

Tiyatro temelli yöntemlerin kullanıldığı başarılı örnek çalışmalara paralel olarak (örn. Joronen ve diğerleri, 2011; Baer ve Glasgow, 2008; Gourde ve Gourde, 2011) bu çalışmada da müdahale programının zorbalık kısmı tasarlanırken drama kullanılmıştır. Ancak bu çalışmanın farkı, dramanın sadece bir eğitim aracı olarak değil, aynı zamanda bir veri toplama aracı olarak kullanılmasında yatmaktadır. Drama müdahale programlarının etkinliğini ölçmek için ön ve son test karşılaştırması için görüşme ve anket verilerine dayanan yarı deneysel çalışmalarda, temel verilerin toplanmasında zorluklarla karşılaşmaktadır (Berger, 2007; Burton, 2010; Burton ve O'Toole, 2009). Bu çalışmada veri kaynağı olarak doğrudan öğrenci canlandırmaları kullanılmıştır. Bu araştırma yaklaşımı, başlı başına araştırmacı ile araştırılan arasındaki güç dengesizliğini kırmak (Anderson ve O'Connor, 2013) için araştırmayı demokratikleştirme ve sömürgeci arındırma (Smith, 1999) yolunda bir adımdır. Öğrenciler canlandırmalarında görüşlerini ve durumları görmemizi istedikleri şekliyle bize sunmakta özgürdüler. Bir başka deyişle, görüşme ya da anket sorularına açıkça cevap vermelerinin beklendiği durumlarda olduğu gibi spot ışığı altında değillerdi. Aksine, durumları canlandırıyorlardı ve ne şekilde görmemizi istediklerini vurguluyorlardı. Elde edilen sonuçların mevcut literatür ve teorik çerçevelerle uyumlu olduğu göz önüne alındığında drama sunumlarının veri toplama aracı olarak kullanılmasının ileriki çalışmalarda avantajlı ve tercih edilebilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, drama atölyelerine katılan öğrencilerin sosyal dışlanma durumuyla başa çıkmak için çeşitli stratejiler sergiledikleri bulunmuştur. Sosyal bilgi işleme modeline göre, bir sosyal duruma uyum sağlananın temel adımlarından biri, çocuğun daha önceki yaşantılarına dayanarak belleğinden bazı alternatif eylemler bulması veya durum yeniyse yeni eylem alternatifleri oluşturmasıdır (sosyal bilgi işleme modelindeki 4. adım). Literatürde bu eylemler, (tepkiler), sosyal uyaranlara yanıt olarak üretilen davranış sayısı (yani tepki repertuarının boyutu) açısından incelenmiş ve sosyal olarak reddedilen çocukların, varsayımsal klere tepki olarak akranlarına göre daha az davranış alternatifine eriştiği bulunmuştur (Pettit, Dodge ve Brown, 1988). Canlandırma yoluyla zorbalık durumunu keşfetmek, öğrencilerin tepki repertuarını genişletebilir ve öğrencilerin gerçek hayatta zorbalıkla daha verimli bir Şekilde başa ıkılmalarını sağlayabilir (Hughes ve Wilson, 2004).

Çalışmamız, ğrencilerin çeşitli stratejiler dşünebilmelerine ve uygulayabilmelerine rağmen çözümlerin bu stratejilerden tutarlı bir Şekilde takip edilmediğini göstermiştir. Canlandırılan durumun sonucunun Adil'in kullandığı stratejiden çok filli çocukların tepkisine bağlı olduğu izlenimi oluşmuştur. Kavgayla biten ya da çözülmeyen canlandırmaların sayısı endişe verici derecede yüksektir. Öğrenciler canlandırmalarında bize zorbalık yapan çocukların çoğu durumda özür dilemeyi veya davranışlarını değiştirmeyi bilmediklerini (veya istemediklerini) göstermişlerdir. Çatışma veya akran zorbalığı durumlarında, sosyal olarak reddedilen çocukların, popüler akranlarından daha çekingen, daha az arkadaş canlısı ve daha saldırgan davrandığı bulunmuştur (Asher et al., 1980; Strassberg ve Dodge, 1987).

Canlandırmaların yarısından fazlasında çatışma durumunun barışlı bir Şekilde çözülemediği gözlemi, çocukların sosyal saldırganlığı üzerine yapılan çalışmalarla aynı doğrultudadır. "Zorbalık yapan çocuklar genellikle sert görünme ve kendilerine zorbalık edilmesinden kaçınma ihtiyaı gösterirler; ayrıca tipik olarak bu çocuklar mağdurun duygularına dair çok az farkındalık gösterirler" (Smith ve Sharp, 1994 p.8). Bu nedenle tavırlarından vazgeçmezler ve kolay kolay özür dilemezler. Ayrıca zorba ve mağdurun davranışları "karşıt davranışlar" dan ziyade karşılıklı olduğu için durum kolay çözülmez (Haynie et.al. 2001; Sanders, 2004). Başka bir deyişle, zorbalığın sosyal bağlamı, zorbayı zorbalığa devam etmeye teşvik eder.

Crick ve Dodge'a (1994) göre çocuklar bir sosyal durumu sosyal Őemalara, senaryolara ve daha önceki yaşantılara, edinilen kurallara ve sosyal bilgilere göre yorumlarlar. Örneğin, bir ocuk soru stratejisini (Neden böyle davranıyorsun?) konuşmaya davet veya saldırganlık işareti olarak yorumlayabilir. Strassberg ve Dodge (1987) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal olarak reddedilen çocukların sosyal etkileşimleri anlamlandırmak için daha agresif Őemalar kullandıkları bulunmuştur. Bu, bazı sunumlarda gerilimin hızla tırmanmasını açıklayabilir.

## Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, canlandırmalardaki durumların gerçek olaylar değil *canlandırmalar* olduğunu hatırlamaktır. Öğrencilerin kendileri oldukları ve rol yaptıkları anlar arasında ayırım yapmanın bir yolu yoktur. Çocukların canlandırdıkları rolün davranışlarına kişisel olarak katılıp katılmadıklarını bilmek imkansızdır. Öte yandan, sunumların içeriden bir kişinin sosyal dışlanma durumlarına bakış açısını yansıttığını kesin olarak söyleyebiliriz. Filli öğrencilerin kokarca çocuğa nasıl zorbalık yaptığı, Adil'in duruma müdahale etmeye çalışması ve durumun nasıl çözüldüğü, çocukların sosyal dışlanma durumlarına ilişkin deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak öğrenciler tarafından hayal edilmiştir. Gallagher'ın (2011) sözleriyle, "Eğer... ' olsaydı nasıl hissederdin? ve 'Eğer... ' olsaydı ne yapardın' sorularından şimdi ve buradaya geçtik" (s.329). Ve onun çalışmasına benzer şekilde, özellikle gençlerle çalışırken, bir veri toplama yöntemi olarak tiyatrunun olanaklarını deneyimledik.

Bu sınırlılığın ortaya çıkma nedeni, ana projenin takviminin öğrencilerle daha fazla atölye çalışmasına izin vermemesidir. Okullar, atölye çalışmaları için sınırlı bir süre tanımışlardır. Atölye sonrası öğrencilerin yorumlarını dinleme fırsatı bulunamamıştır. Atölyeleri değerlendiren yazılı anketler atölyelerin sonunda dağıtılmış, ancak şu noktada veri analizi halen devam etmekte olduğundan atölyenin etkileri tam olarak takip edilememiştir. Ayrıca atölyenin etkililik ölçütleri bu çalışmanın kapsamı dışındadır. İleriki çalışmalarda, rol dışı yansıtıcı tartışmalara daha fazla zaman ayrılabilir ve atölyenin etkinliği, aynı veri toplama ve analiz prosedürleri kullanılarak ön test - son test deneysel araştırma tasarımı ile belirlenebilir.

## Sonuç

Özellikle sosyal dışlanma ve zorbalıkla ilgili mevcut literatürde bulunanlar bu tür olayların ilkökul yıllarında zirve yaptığını ve öğrenciler olgunlaştıkça giderek azaldığını göstermektedir (Curtner-Smith ve diğerleri, 1999; Nansel ve diğerleri, 2001). Ancak, zorbalık deneyiminin öğrencilerin yaşamları üzerinde uzun süreli bir etkisi olabilir (Olweus, 1993). Araştırmalar ayrıca, bilinçlendirme ve müdahale programları aracılığıyla zorbalığın önlenebileceğini göstermektedir (Joronen ve diğerleri, 2011). Türkiye'de böyle bir farkındalığa çok ihtiyaç bulunmaktadır. Ana projenin bir parçası olarak, bu çalışmada anlatılan atölye, yoksul ailelerin çocuklarının olumsuz deneyimlerini ve zorluklarını azaltma çabalarına küçük ama değerli bir katkı olmuştur.

Küçük ölçekli olmasına rağmen, bu çalışma Türkiye'de az araştırılmış bir alanı ele almaktadır. Sosyal dışlanma veya zorbalık araştırmaları daha çok bu tür olayların sıklığına (Pişkin, 2002), olaya karışan öğrencilerin özelliklerine (Kara and Kaçar, 2017) ve sorunla ilgili öğretmen/yönetici görüşlerine (Çarkıt and Bacanlı, 2020) odaklanmaktadır. Özgün olarak bu çalışmada öğrencilerin bu tür durumlarda tam olarak nasıl davrandıklarına sosyal bilgi işleme perspektifinden ışık tutmaya

çalışılmıştır. Öğrencilerin bir zorbalık durumuna karşı çeşitli stratejiler kullanabileceği, ancak hangi strateji seçilirse seçilsin barışçıl bir çözüme nadiren rastlandığı bulunmuştur.

Ayrıca, dramanın zorbalığa karşı kullanıldığı çalışmalarda bile çok yaygın olmayan benzersiz bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu araştırma paradigması ATAR – applied theatre as research - (araştırma olarak uygulamalı tiyatro) kısaltması altında gelişmektedir (Anderson and O'Connor, 2013) ve özellikle gençleri ve hassas konuları araştırırken giderek daha fazla tercih edilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, araştırmacılar ve araştırma alanındaki paydaşlar arasında daha demokratik bir ilişki kurulmasına olanak tanıyan bir araştırma aracı olarak dramanın kullanımına ve potansiyeline bir örnek teşkil etmektedir.

## EK- A -

### Drama atölyesi planı

1. Öğrencilere evcil hayvanı olup olmadığını, varsa evcil hayvanlarının cinsini, rengini, ne yediğini vb. sorun. Atölyenin her çocuğun evcil hayvanı olan bir şehir hakkında olacağını açıklayın.

2. Öğrenciler kendilerini o şehrin çocukları olarak hayal ederler. Her öğrenci bir evcil hayvan düşünür ve onu şehrin sokaklarında yürüyormuş gibi sınıfta hayali bir yürüyüşe çıkarır. Müzik çalın. Öğrenciler müzik sırasında evcil hayvanlarını gezdirmelidir. Müzik durduğunda donup birbirlerine

hayali evcil hayvanlarını tanıtmalıdır (bkz. Şekil 1). Bir öğrenciyle örnek olarak gösterin:

Eğitmen: Ah, merhaba. Senin hayvanın ne? Benimki kedi.

Öğrenci: Köpek.

Eğitmen: Öyle mi? Adı ne peki?

Öğrenci: Duman, seninki?

Eğitmen: Benim kedimin adı Sarman. (...)

3. Öğrenciler oturur. "Bu şehirdeki çocukların hangi hayvanları var? Hayvanların isimleri nelerdir? Renkleri nelerdir? vb"

4. Aşağıdakileri anlatın: "Bir zamanlar bir kasabada tüm çocukların evcil hayvanı vardı. Sabah, çocuklar okula gitmeden önce



Şekil 1. Kasabanın çocukları sokaklarda evcil hayvanlarını gezdiriyor

evcil hayvanlarıyla ilgilenirdi. Okulda herkes arkadaşlarına evcil hayvanlarını anlatırdı. Çocuklar yaptıkları tüm etkinliklere evcil hayvanlarını da dahil ederlerdi.

Adil, evcil ayvan olarak yavru bir fil edindi. Adil filini çok seviyordu. Adını Gümgüm koydu çünkü yürüdükçe ayakları yerde "güm güm" sesini çıkarıyordu. Adil kendisi dışında fili olan kimseyi tanımıyordu. Okulda herkesin kedisi, köpeği, kuşu, balığı ve tavşanı vardı. Bu nedenle Adil'in oyunlarına katılmasına izin vermiyorlardı. Bazı çocuklar, Adil'i filiyle görünce onunla alay ediyor ve Gümgüm'le dalga geçiyorlardı.



Şekil 2. Yavru fil Gümgüm

Yavru filin resmini öğrencilere gösterin (Şekil 2). Adil rolünü üstlenin ve öğrencilerden okuldaki diğer çocukların rolünü üstlenmelerini isteyin. Bu sayede öğrenciler Adil ve filiyle alay etmeye başlasınlar. Çocuklar Gümgüm'e "şişman", "koca burun" "çirkin" gibi isimler takarlar. Adil onlarla arkadaş olmaya çalışırken, çocuklar onun oyunlarına girmesine izin vermezler.



5. Hikayeye devam etmek için öğrencilere kulüp davetini gösterin (Şekil 3). Aşağıdakileri anlatın: “Bir gün okuldaki çocuklar bir evcil hayvan kulübü kurmaya karar verdiler. Amaçları okuldaki



Şekil 3. Öğrencileri evcil hayvan kulübüne davet eden ilan

birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirmektir. Öğretmenleri çocukları bu güzel fikir için tebrik etti. Okulun her yerine çocukları kulübe katılmaya davet eden ilanlar astılar. İlanda tüm çocukların evcil hayvanlarının davet edildiği söyleniyordu.

Adil bu habere çok sevindi. Sonunda Gümgüm'ü çocuklara tanıtma fırsatı bulduğunu düşündü. Çünkü Adil, diğer çocukların Gümgüm'ü yakından tanısalar onu seveceklerinden ve onunla alay etmekten vazgeçeceklerinden emindi.

Okuldaki herkes kulübe ne getirileceğini, evcil hayvanlarının nasıl giyineceğini ve bakımlarının nasıl yapılacağını konuşuyordu. Kulüpte hangi oyunlar oynanır, hangi yemekler yenir... Gördüğümüz gibi o günlerde okulda başka konu yoktu. Adil de diğer çocuklar gibi bunları düşünüyordu ama kimseden yardım isteyemedi çünkü ondan başka fili olan yoktu.”



Şekil 4. Arkadaşları, Adil'e filinin bakımı için yardım ediyor

Öğrencileri kulübün büyük açılışı için Gümgüm'ü hazırlarken Adil'e yardım etmeye davet edin. Öğrencilere boş bir filin çizimi dağıtın (Bkz. Şekil 4). Öğrenciler ikili gruplar halinde çalışarak Gümgüm'ün güzel özelliklerini oraya yazsınlar. Örneğin “güçlü”, “iyi bir dinleyici”, “kibar” vb. yazabilirler. Bu sayede kulüpteki çocuklar bu kelimeleri okuyabilir ve Gümgüm hakkındaki görüşlerini değiştirebilirler.

6. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıklarında sınıfta müzik eşliğinde dolaşmaya hazırlanırlar. Aşağıdakileri anlatmaya başlayın. Her cümleyi okuduktan sonra öğrencilerin onu canlandırması için biraz duraklayın.

- Kulüp gününün sabahı Adil heyecanla yataktan kalktı.,
- Gümgüm'ü hazırladı,
- Ve erkenden okula gitti. Çok heyecanlıydı,
- Kulübün önüne kadar yürüdü,
- Ama kapının önüne geldiğinde kapının üzerinde kocaman bir tabela gördü. (Öğrencilere

“Fillerin girmesi yasaktır” yazan levhayı gösterin (Şekil 5)). Aşağıdakileri sorun:



## FİLLERİN GİRMESİ YASAKTIR!

Şekil 5. Fillerin girmesinin yasak olduğunu gösteren tabela

Her oyun, herkese uygun değildir. Yine kulübün daha büyük hayvanların oynaması için kurulmuş olabileceğini ve çocukların kulübü kurarken Gümgüm'ün ihtiyaçlarını Adil'e sormuş olabileceğini söyleyen birkaç öğrenci de mutlaka çıkacaktır. Eğitimci olarak yargulamadan her iki bakış açısını da teşvik edin. Bu tartışma daha sonra atölyenin üçüncü adımında oynanan rolleri besleyecektir.

7. Anlatmaya devam edin: "Adil ağlayacaktı ama Gümgüm üzülmesin diye saklamaya çalıştı. Eve uzun yoldan gitmeye karar verdi. Yolda çok güzel parklar ve bahçeler vardı. Adil etrafına bakınırken bir grup çocuk gördü. Hepsinin yanında filler vardı! Gruba yaklaştıkça, küçük bir çocukla alay ettiklerini duydu. Bu çocuğun evcil bir kokarcası vardı. Bu çocuklar onu parktan kovmaya çalışıyordu..."

8. 3 grup oluşturun. Herhangi bir hazırlık süresi vermeden birinci gruptan gönüllü öğrencileri tahtaya çağırın. Adil'in, filli çocukların ve kokarcalı çocuğun rollerini dağıtın.



Şekil 6. Grup, canlandırmayı yapıyor

9. Parkın nerede olduğunu ve Adil'in nereye gireceğini göstererek sahneyi ayarlayın. Adil rolündeki öğrenci bir süre filli çocuklar ile kokarca çocuk arasındaki sahneyi izler ve kendini hazır hissettiğinde sahneye girer (Bkz. şekil 6). Aynı şeyi ikinci ve üçüncü gruplar ile tekrarlayın. Her canlandırmadan sonra olayı özetlemek için zaman ayırın. (Örneğin, "Bu sunumda Adil, filli çocukları uyarmaya ve kokarcalı çocukla arkadaş olmaya çalıştı"). Bu, gruba gerçekte iletmek istediklerini açıklama fırsatı verir. Öğrencilerin durumun ne olduğu ve neden böyle olduğu konusunda tartışmalarına izin verin.



1. Dışlama bir çeşit akran zorbalığıdır.
2. Arkadaşlarını dışlayan çocuklar bunu genellikle şu sebeplerden yaparlar:
  1. Kendileri de sürekli zorbalığa uğradıkları bir ortamda yaşadıkları için
  2. Başkalarının duyguları ile özdeşim kurmakta zorlandıkları için
  3. Dikkat çekmek ve onaylanmak ihtiyacı duydukları için
  4. Kendileri başkaları tarafından dışlanmaktan korktukları için
3. Birisi tarafından dışlandığımızı düşünüyorsak şunları yapmalıyız:
  1. Bizim için söylenen kötü sözlere kulak asmamalıyız.
  2. Kendimizi başkalarının bizde gördüğü kötü özelliklerimize göre değerlendirmekten kaçınmalıyız.
  3. Elimizden geldiği kadar bizi dışlayan arkadaşlarımıza kendimizi tanıtmaya çalışmalıyız.
  4. Eğer bize incitici sözler söyleniyorsa bir öğretmenimize durumu anlatıp yardım istemeliyiz.
4. Birisinin dışlandığına ya da zorbalığa uğradığına tanık olduğumuzda şunları yapmalıyız:
  1. Öncelikle kesinlikle durumu onaylamadığımızı belli etmeliyiz.
  2. Zorbalığa uğrayan arkadaşımızı oradan uzaklaştırmalıyız.
  3. Gerekliyse gördüklerimizi bir öğretmenimize anlatmalıyız.

### Şekil 7. Özet kağıdı

(Adil, onlarla arkadaş olmak için diğer filli çocuklara katılabilirdi.)

#### III. Birisi tarafından dışlandığımızı düşünüyorsak şunları yapmalıyız:

i. Bizim için söylenen kötü sözlere kulak asmamalıyız. Unutmayın ki onlar yalnızca kelimelerdir ve gerçeği değiştiremezler. (Gümgüm için hem "şişman" hem de "güçlü" dedik.)

ii. Kendimizi başkalarının bizde gördüğü kötü özelliklerimize göre değerlendirmekten kaçınmalıyız.

iii. Elimizden geldiği kadar bizi dışlayan arkadaşlarımıza kendimizi tanıtmaya çalışmalıyız. (Adil, Gümgüm'ü kulüpteki arkadaşlarına tanıtmaya çalışarak doğru şeyi yaptı. Bazen insanlar bizi ya da içinde bulunduğumuz durumu bilmedikleri için bizden korkabilirler.)

iv. Eğer bize incitici sözler söyleniyorsa bir öğretmenimize durumu anlatıp yardım istemeliyiz.

#### IV. Birisinin dışlandığına ya da zorbalığa uğradığına tanık olduğumuzda şunları yapmalıyız:

i. Öncelikle kesinlikle durumu onaylamadığımızı belli etmeliyiz.

ii. Zorbalığa uğrayan arkadaşımızı oradan uzaklaştırmalıyız.

iii. Gerekliyse gördüklerimizi bir öğretmenimize anlatmalıyız

10. Öğrenilenlerin tekrar edilebileceği bir özet kağıdı dağıtın (Şekil 6). Kağıt aşağıdaki bilgileri içermektedir:

I. Dışlama bir çeşit akran zorbalığıdır.

II. Arkadaşlarını dışlayan çocuklar bunu genellikle şu sebeplerden yaparlar:

i. Kendileri de sürekli zorbalığa uğradıkları bir ortamda yaşadıkları için. (Parktaki filli çocuklar büyük ihtimalle Adil gibi kendi okullarındaki yaşlıları tarafından dışlanmıştı.)

ii. Başkalarının duyguları ile özdeşim kurmakta zorlandıkları için. (Kulüp sahipleri sadece kendi hayvanlarının sağlığını düşünüyorlardı)

iii. Dikkat çekmek ve onaylanmak ihtiyacı duydukları için.

iv. Kendileri başkaları tarafından dışlanmaktan korktukları için.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

This study reports on the insights gained from implementing a drama based awareness activity as part of a larger research project. The larger research project, titled "The New Face of Poverty: An Action Research upon the Reflections of Urban Poverty on Education," aims to make visible in a multidimensional way the impact of urban poverty on education in the districts of downtown Muğla where urban poverty is severe, and to develop and implement an intervention program according to the emerging profile. The results of the profile study had shown that social exclusion is one of the most important problems of children from urban poor families. Social exclusion can be understood in two ways; first, the exclusion of people from the political, economic, and social systems of the society. Pierson (2012) actually refers to poverty and low income among the reasons for social exclusion. Secondly, social exclusion can be understood as a form of bullying in which a person is intentionally prevented from joining a group or systematically ignored (Barrio et.al., 2008). Poverty is a risk factor for bullying among children (Carlson, 2006; Curtner-Smith ve diğerleri, 2006). Socio-economic status causes power imbalance between the students, which in turn creates social exclusion and other forms of bullying (Akgün, 2005; Özkan and Çifci, 2010). While the students were tackling with the consequences of poverty in their family as being excluded from the society in different ways, they were also experiencing social exclusion as a form of bullying at their school.

Victimization in school years can have several adverse effects on the individual's later life in terms of health, wealth, and social wellbeing (Wolke and Lereya, 2015). The studies show that social exclusion from peer groups can hurt an individual almost as much as physical pain (MacDonald and Leary, 2005). Being in good relationships with peers, on the other hand, can help the children to cope better with other adversaries in their lives. In a study with adolescents, it has been shown that social capital, including school sense of belonging, can be used to promote adolescents' wellbeing irrespective of their socio-economical inequalities. Thus, the protective measures should include interventions which can promote sense of belonging, and decrease social rejection (Addae, 2020).

Bullying is a severe and increasingly widespread problem in Turkish schools (Arslan and Savaşer, 2008). In Türkiye, studies specifically focusing on social exclusion are scarce, however, bullying – as an umbrella term to include all types of peer aggression – has received considerable attention

(Çarkıt and Bacanlı, 2020). There are studies which investigate bullying in relation with different variables (Kapcı, 2004; Uludağlı and Uçanok, 2005), and which investigate the viewpoints of students and teachers towards bullying incidents (Çarkıt and Bacanlı, 2020). However, there are not many intervention studies. One exception, perhaps, is Kartal and Bilgin's (2007) study where "Bully Proofing Your School Program" (Garrity et.al., 2000) was implemented and the primary school students showed significant improvement after the intervention program.

Internationally, there are a considerable number of anti-bullying intervention programs with both successful and disappointing outcomes (Berger, 2007). The effectiveness of drama and theatre based methods are accepted ways to stimulate social and moral development (Basourakos, 1998; Belliveau, 2004; Bouchard, 2002; Edmiston, 2000; Gourd and Gourd, 2011; Kayılı and Erdal, 2021; Winston, 1998) and specifically a common practice in many successful school based bullying intervention programs (Baer and Glasgow, 2008; Belliveau, 2005, 2007; Burton, 2010; Burton and O'Toole, 2005, 2009; Graves, Frabutt and Vigliano, 2007; Joronen et.al., 2011; Mavroidis and Bournelli, 2016).

Peer aggression such as bullying and social rejection are understood best by the theories of social cognition. Specifically, we assume Dodge's social information processing model as a theoretical framework for this study. The model has been revised so that it is non-sequential and takes into consideration other factors such as emotion, the relation between self and other, and social experience as well as cognitive variables. According to social information processing model, children's social adjustment happens in 5 steps; (1) encoding of external and internal cues, (2) interpretation and mental representation of those cues, (3) clarification and selection of a goal, (4) response access or construction, (5) response decision, (6) behavioural enactment (Crick and Dodge, 1994).

When a child enters a social situation, he or she interprets the situation according to a repertoire of past experiences. For example, is it a playful situation, is it a hostile one? The child immediately reads the cues and attributes a meaning to the situation. After this, the third step is to decide what he or she wants to achieve in that situation. The fourth step is deciding what he or she will do in order to achieve that outcome. The child can think of a list of alternative actions to take. Again, the child often acts upon his or her experience. If there is a set of behaviours that resulted positively in the previous experiences, they are likely to be repeated. If the previous attempts resulted negatively, the child may want to put into action a completely new set of behaviour. The fifth step includes deciding which option to put into effect. This decision depends on many factors such as the child's self-efficacy beliefs (i.e. which of these actions are within my capability), outcome expectations (i.e. what will happen if I choose to do this, what if I do that), and response evaluations (i.e. what happened the previous time I did this). The last step is enacting the chosen behaviour.



It was thought that the drama workshop can offer the students to go through and reflect upon each of the 6 steps of social adjustment. Moreover, drama allows the researchers to observe the children as they recreate a potentially traumatizing situation in a playful and safe environment. The children can imagine and enact different strategies without having to live with the consequences of their actions (Edmiston, 2000).

With young participants, drama works better than other data collection methods such as interviews (Cahill, 2006). Since young people are less analytical in talking about hypothetical situations compared to adults, the enactment of the situation may yield more elaborate representation of their knowledge base regarding how to interpret and how to tackle with social exclusion. To worsen the problem, some children may misreport or misperceive their experiences in bullying situations (Berger, 2007). The difficulty of handling such topics with interviews and questionnaires causes a gap in knowledge regarding social exclusion among young people. As a result, interview and questionnaire are less preferred as data sources. With teacher reports and sociometric data as the primary source of data, the young peoples' voices are missing from mainstream research on this topic. Considering that students are experts on their own situation (Michael and Frederikson, 2013) and that students have the right to express their opinions on any matter that affects them (Unicef, 1989), this study exemplifies an alternative approach to collecting data from young people.

### **The Workshop**

Although social exclusion is a situation that children may frequently face in their daily lives, it is a rather abstract concept. As with all abstract concepts, children can deal with it better through a concrete example. However, when dealing with such sensitive topics, great care should be taken to ensure the quality of the example. It should not be an example that is too distant to relate to, nor should it be so close that the child feels threatened. Thanks to role and the fictional situation, the emotional distance may be increased so that the students can become both actors and spectators who perceive and reflect on the meaning of the events from multiple view-points (Boal, 1995; O'Neill, 1995; Bolton, 1998). For example, if the drama is directly about a child who cannot adapt to a certain lifestyle because he is poor, the participants might not easily handle a dramatization easily because the situation is too similar to their own. Mantchev's (2015) story, which was the inspiration for this workshop, provides a situation that is distant enough to protect the children's psyche, but close enough for them to identify with the character and make connections to their own lives.

There is a strong relation "between the types of responses that children generate to particular situations and the behaviour that they exhibit in those situations" (Crick and Dodge, 1994, p. 89). Therefore, the drama presentations where the students act out a bullying situation can be assumed a valid representation for the types of responses that they are able to generate. With this assumption in mind, the presentations in the drama workshop were recorded and analysed in terms of situations,



actions and consequences. A summary of the workshop is provided below and a more detailed implementation plan was provided in Appendix A.

**Step 1: Introducing the story world:** This step aims to lay the foundations of the drama workshop. Since not all students are necessarily familiar with the modes of working in drama, the facilitator should prepare them first. In this phase, students begin to imagine the city in which the story is set. Students pretend to be the children of this town and invent pets for themselves. In this way, they learn to take on a role and pretend. The facilitator gently introduces the students to the dramatic mode of working through her instructions.

**Step 2: Narrating the story:** This step introduces the main problem of the child in the story: social exclusion. The students find the chance to look at the problem in greater detail. They witness the child being socially excluded and teased because he has got an extraordinary pet; an elephant. The facilitator uses teacher-in-role to demonstrate the excluded child's reactions and feelings. Then, the students are invited to help the excluded child by highlighting the assets and positive things about having the elephant as a pet. In this step, the students take stand both near the bully, and near the bullied. The end of step 2 is a discussion after finding out that elephants are prohibited from the pet club. Fuelled with the experience of having taken both sides, this discussion provides them grounds to assume an outsider's view to the situation.

**Step 3: Concluding the story:** The transcripts of this step are the main data source of this study. In this step, the children role play a situation where a child is bullied and socially excluded by other children. The protagonist is a child named Adil, who himself is subjected to peer exclusion because he has got an Elephant as a pet. As he comes to a playground, he walks onto other children who have elephants (elephant children hereafter) teasing a little child who has a skunk (skunk child hereafter). The focus of the role play is what Adil can and should do in such a situation. The role plays are developed and presented by the students in their classroom settings. These were later transcribed and subjected to content analysis.

Below, an excerpt from the transcriptions is translated as an example. The original transcripts are in Turkish. Extract 1 is from Group 6. They are 4th year students. The group consists of 8 students. Adil is played by a male student. The skunk child is played by a female student. Another female student is in the role of the skunk. The elephant children are one male and 4 females.

*Extract 1: Presentation of Group 6*

*Elephant Children (EC) to the Skunk child (SC)*

EC: You stink!. Ew.. ew..

*Adil enters:*

Adil: Hello friends.

EC: Welcome

EC: Welcome

EC: Ew... stinks like a toilet

Adil: Why are you treating her like this?

EC: Because her skunk stinks.

Adil: But you can still be friends despite the odour.

EC: No, we don't want to be friends with her.

EC: Her pet cannot play with us.

EC: We don't want skunks among our elephants.

Adil: I think it would be nice to have one.

EC: Toilet perfume!

EC: It smells terrible.

EC: Go away, go!

EC: We don't like you. *Swings her foot as if kicking her*

Adil: *Jumps in to avoid the kick hitting the SC* What are you doing my friends? Be nice to her!

*Adil to the SC:*

Adil: Come on let's go somewhere else.

*The skunk jumps on Adil. SC, the skunk and Adil exit together.*

### **The Present Study**

This study reports on a drama workshop implemented as a part of an intervention program of a larger research project. The schools where the larger project was carried out had reported social exclusion as one of the problems of the children of socio-economically disadvantaged families. Therefore, the aim of the workshop was to raise awareness and create grounds to discuss social exclusion in the project schools. A by-product of the implementation of the workshop was that we were able to access to the current situation that can serve as a baseline data for potential further studies.

This paper lays out the current situation in terms of how social exclusion is dealt with and resolved by the students of the project schools. It reports on the findings by looking back at the recordings of the workshops and to seek the answers to the following research questions:

RQ1: What strategies do the children employ to resolve conflict in a social-exclusion situation?

RQ2: What ends do these strategies meet?

## **Methodology**

### **Research Design**

We use drama as a method of inquiry as well as learning (Anderson and O'Connor, 2013; Cahill, 2006; Gallagher, 2011). Applied theatre in research engage with similar topics as qualitative research such as tacit knowledge, ways of knowing, creation and communication of personal and social meanings (Henry, 2000). It is a democratic and collaborative method of research, putting the researched in a more powerful position. The participants can form their own self-representations rather than just being represented by the researcher (Gallagher, 2011). In ATAR, the use of theatre forms enables the

participants to explore the subject from a safe distance. The topics are handled in groups, not in isolation. A participant can choose and take many roles such as planning, acting, reflecting, and critiquing (Anderson and O'Connor, 2013). According to Cahill (2006), using theatre as research is more advantageous than other methods in that it elicits emotional, aesthetic, and multi-modal forms of interactions and representations. This feature makes it potentially a more effective methodology to research with young people.

### **Participants**

The drama workshop toured 7 different classes in 6 project schools. These schools were chosen purposively in line with the aims of the larger project. When interviews were made with low socio-economic families in the main project, the schools to which their children were sent the most were determined as project schools. The school enrollment system in Türkiye requires children to be enrolled in the schools near their neighbourhoods. Therefore, most of the students enrolled in these schools were coming from similarly low socio-economic level families. The workshop was targeted to 4th and 5th grade students (aged 10-12). A total of 172 students (74 males and 98 females) participated in the workshops. 129 of them were from 4th grade while 43 were from 5th grade.

### **Procedure**

The main data source for this study is 21 role play demonstrations extracted from the workshop recordings. One example of the role play demonstrations is given in Extract 1. The workshop procedure is outlined above and a more detailed implementation plan was provided in Appendix A.

The workshop was designed and implemented by the first author who is a drama specialist. The plan was presented to the rest of the larger project group which consists of experts in drama, child development, and sociology. After the approval of the project board, the researchers visited each of the project schools and determined the exact schedule of the implementation according to the availability of the classes and suggestions of the classroom teachers. The ethical permissions were granted from the institutional review board of the university before the implementation.

Each implementation took place in the students' respective classrooms, within the presence of their classroom teachers according to regulations. The classroom teacher is informed about the aims and general plan of the workshop before the implementation. The classroom teacher remained as an observer and did not intervene or join in the workshop. A research assistant was also present, recording and making notes. The workshop took two class hours, typically with a break after the step 2. In the distribution of roles in the presentations, the principle of volunteerism was observed. First of all, one of the students who raised their hand was chosen for the role of the skunk boy. Later, the character of Adil was chosen among the children who raised their hands. Finally, all the other children in the group were called elephant children. However, students who did not want to participate in the presentation were allowed to stay and watch.

## Analysis

To analyse the recordings, content analysis procedures were followed. Defined as “the systematic, objective, quantitative analysis of message characteristics” (Neuendorf, 2002, p.1), content analysis originated as a method specific to public communication field. However, Prior (2014) suggests that it can be broadened to any type of communication by highlighting that “communicative action rests at the very base of lifeworld, and that world is to study the content of what people say and write in the course of their everyday lives” (p.360). To carry out the analysis, the researchers read through the recordings first. Codes were developed in terms of situations, events and consequences. Then, the researchers looked for patterns and commonalities in the ways that the codes aligned.

## Findings

In this section, the findings resulting from the analysis of the presentations during the workshops were presented in terms of each research question.

### **RQ 1: What strategies do the children employ to resolve conflict in a social-exclusion situation?**

The pre-text of the presentations puts the bully children and the bullied child in a specific position where the bullied child (the skunk child) is powerless and being victimized by the bullies (the elephant children). As a result of the given role, the skunk child remained passive in all of the presentations (see Extract 1 as an example). Therefore, the analysis did not focus on what the skunk child did in response to the actions of the elephant children, but on the interaction between the by-stander child (Adil) and the elephant children.

By-standers of bullying have a crucial role in the resolution of the conflict in bullying situations. A by-stander can take the role of an assistant, a reinforcer, an outsider, or a defender (Baer and Glasgow, 2008). When the recordings were examined, none of the other roles than the defender role was observed in Adil’s reaction to the situation. In all of the presentations, the student who got the role of Adil confronted the bullying children and defended the bullied child. This confrontation took the form of verbal or physical interventions. These strategies are listed below.

1. In all of the cases, at least one *judgemental statement evaluating the situation* was uttered by Adil. These can be that the behaviour of the elephant children is wrong/bad ( $n=2$ ), that the elephant children should not be teasing the skunk child ( $n=12$ ), that the elephant children should be kind towards the skunk child ( $n=8$ ), that the elephant children should leave the skunk child alone ( $n=5$ ), and that the elephant children should involve the skunk child in their play ( $n=3$ ).

2. Confronting the elephant children with *the question “Why are you behaving like this?”* ( $n=12$ ) before the judgemental statement. Although the word choice and grammar may differ, this strategy involves Adil confronting the bullying children altogether by asking the motives of their behaviour.

This is slightly more direct than the previous one and usually followed by a judgemental evaluative statement beginning with “you shouldn’t” or “you should”.

3. *Bare judgemental statement* ( $n=8$ ). In some cases, the judgemental statement is made by Adil directly, without the initial questioning or listening.

4. *Invitation to empathize* ( $n=6$ ). Adil asked the elephant children to think about how it would feel to be excluded, or reminded them the times when they were in the same situation.

5. *Invitation to friendship* ( $n=3$ ). Adil invited the elephant children to become friends with the skunk and himself ( $n=3$ ).

6. *Listening silently* for a while before the judgemental statement ( $n=2$ ). In some of the demonstrations, Adil joined the situation by saluting the elephant children and then listening to them to find a suitable point to jump into the conversation with a judgemental evaluative statement.

### **RQ2: What ends do these strategies meet?**

In this research question, we focus on the how the conflicts were resolved by the students. In order to see what ends the strategies meet, we first look at the ways the role plays ended. After that, we look at the role plays in terms of both the strategies used and the resolutions. The role plays ended in one of the following ways:

a. *A fight happened* ( $n=7$ ). In some cases, the presentation ended when Adil physically attacked the elephant children. Since it was not allowed to dramatize a fight in their presentations, a symbolic play where one of the elephant children and Adil competed to touch each other’s knees was used to decide who wins the fight.

b. The elephant children *apologized* and they became friends ( $n=6$ ). In these situations, the presentation ended when the children decided to become friends.

c. *Interrupted presentation* (no resolution) ( $n=5$ ). This happened when the students began to repeat the same lines over and over again, they went out of role, or the role play got stuck and they called for help from the facilitator. In one case, the students went out of role and began to have a real verbal fight in the middle of the presentation. Therefore, the facilitator had to stop the presentation to send the students to their seats.

d. *Adil befriended the skunk child* ( $n=3$ ). Having understood that the elephant children will not listen to him, Adil just talked to the skunk child and offered him his own company.

Figure 1 is a semantic map which shows the co-occurrence of strategies and resolutions in the data. The black nodes show the strategies while the grey nodes show the resolutions. The lines connecting the nodes indicate co-occurrence of codes within the same presentation. The size of the nodes

are relative to the frequency of codes in the data. Similarly, the thickness of the lines are according to the number of presentations that the codes are observed together.

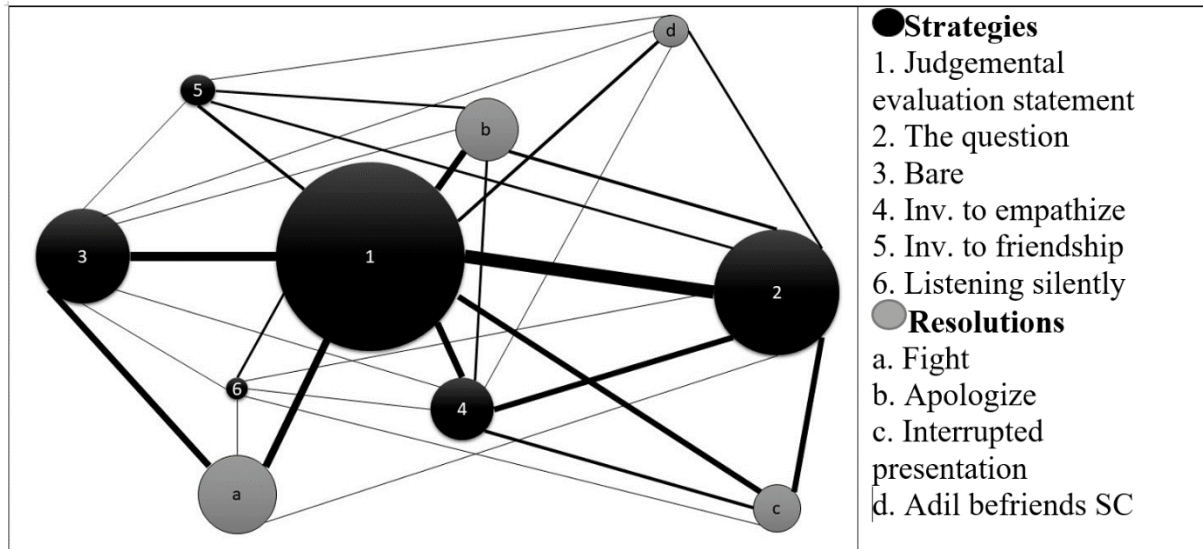


Figure 1. Semantic map showing the distribution of codes

As can be observed in the semantic map, the co-occurrence of strategies do not make an identifiable path to certain types of resolutions. For example, if Adil chooses strategy 1(judgemental statement) or strategy 2 (the question), the resolution may be a, b, c, or d. Even if the resolution a (Fight) seems to be more likely to happen when a bare judgemental evaluative statement is used (strategy 3) resolution b (apologize) and d (Adil befriend SC) also happened once each.

### Discussion

In-line with the related literature, and successful exemplar studies using theatre based methods (Joronen et al., 2011; Baer and Glasgow, 2008; Gourd and Gourd, 2011), we followed drama conventions in designing the bullying component of the intervention program. The difference of this study, however, lies in the fact that we used drama not only as a means of education, but also as a means of data collection. The quasi experimental studies that rely on interview and survey data for the pre- and post-test comparison to measure the effectiveness of the drama intervention programs are faced with difficulties in collecting baseline data (Berger, 2007; Burton, 2010; Burton and O’Toole, 2009). In this study, we used the enactments of the students directly as a data source. This research approach in itself is an attempt to democratizing and decolonizing the research (Smith, 1999) to break the power imbalance between the researcher and the researched (Anderson and O’Connor, 2013). The students were able to choose their positions and the ways they wanted us to see the situations. They were not under the spotlight, explicitly thinking answers to interview or survey questions. On the contrary, they were enacting the situations and in a way highlighting what they wanted to let us see. Considering that the yielded results are in line with the existing literature and theoretical frameworks as discussed below, we saw that the drama presentations, when used as a data collection tool, proved to be advantageous and preferable in further studies.



In this research, we found that the students who participated in the drama workshops demonstrated a variety of strategies to deal with a social exclusion situation. According to social information processing model, one essential step of accommodating a social situation is for the child to come up with some alternative actions from memory or construct new ones if the situation is novel (step 4 in the social information processing model). In the literature, the responses were studied in terms of the number of behaviours generated in response to social stimuli (i.e. the size of the response repertoire) and it was found that socially rejected children access fewer behaviours in response to hypothetical stories than do their peers (Pettit, Dodge and Brown, 1988). Exploring the bullying situation through role play can increase the repertoire of responses and enable students to deal with bullying in a more efficient way in real life (Hughes and Wilson, 2004). Our study showed that although the students were able to think of and employ a variety of strategies, the resolutions did not consistently follow from these strategies.

We have the impression that the outcome of the situation does not depend so much on the strategy used by Adil, but more on the response of the elephant children. The number of presentations that ended with a fight or no resolution was alarmingly high. The students showed us in their presentations that in most cases the bullying children do not know how to (or do not want to) apologise or change their behaviour. In conflict or peer provocation situations, socially rejected children are more avoidant, less friendly, and more aggressive than their popular peers (Asher et al., 1980; Strassberg and Dodge, 1987).

The observation that more than half of the presentations depicted the conflict situation was not resolved in a peaceful way resonates with previous studies on child social aggression. "Bullying children often show a need to appear tough and avoid being bullied themselves; typically, also, they may show little awareness of the feelings of the victim" (Smith and Sharp, 1994, p.8). Therefore, they do not give up upon their attitude and apologize easily. Moreover, the situation is not easily resolved, because the actions of the bully and the bullied are reciprocal, rather than "opposing behaviours" (Haynie et al., 2001; Sanders, 2004). In other words, the social context of bullying encourages the bully to continue bullying.

According to Crick and Dodge (1994), children interpret a social situation according to social schemata, scripts and social knowledge drawing from the child's memory store, acquired rules, and social knowledge. For example, a child may interpret the question strategy (Why are you doing this?) as an invitation to talk or as a sign of aggression. In a study conducted by Strassberg and Dodge (1987), it was found that socially rejected children used more aggressive schemata to "make sense" of social interactions. This may explain the quick escalation of events in some of the presentations.

### Limitations and Recommendations for Further Research

There is one caveat of the study. It is worth to remember that the observed situations were *presentations* and not real events. There is no way to distinguish between the times when the students were being themselves, and when they were projecting a role. It is impossible to know whether the children agree personally with the behaviours of the role that they were enacting. On the other hand, we can say for sure that the presentations reflected an insider's view to social exclusion situations. The way the elephant students bullied the skunk child, the way Adil tried to intervene in the situation, and the way the situation was resolved were all imagined based on the children's experiences and knowledge of social exclusion situations. In the words of Gallagher (2011), "We moved from asking 'How would you feel if...' and 'What would you do if...' to the matter at hand" (p.329). And similar to her study, we experienced the possibilities of theatre as a method of data collection, especially when working with younger people.

The main cause for this caveat was that the schedule of the bigger project did not allow more follow up workshops with the students. The schools could allow limited time for carrying out the workshops. We could not find the opportunity for listening to students' comments after the workshop. The written questionnaires evaluating the workshop were handed out at the end of the workshops. But at this point, the data analysis is still ongoing, so the effects of the workshop have not been completely followed up. Besides, measures of effectiveness of the workshop is beyond the scope of this study. In future studies, more time for out-of-role reflective discussion can be allotted and the effectiveness of the workshop can be determined with a pre-test, post-test experimental research design using the same procedures of data collection and analysis.

### Conclusion

The existing literature on social exclusion specifically and bullying in general show us that such incidents make a peak during the primary school years and gradually lessen as the students mature (Curtner-Smith ve diğerleri, 1999; Nansel et al., 2001). However, the bullying experience may have a long standing impact on the students' lives (Olweus, 1993). Research also shows that bullying can be prevented by means of awareness raising and intervention programs (Joronen et al., 2011). Such awareness is much needed in Türkiye. As a part of the larger project, the workshop explained in this study was a small but valuable contribution to the efforts of decreasing the negative experiences and difficulties of children with poor families.

Despite its small scale, this study addresses an under researched field in Türkiye. The investigations of social exclusion or bullying focus more on the frequency of such incidents (Pişkin, 2002), the characteristics of the involved students (Kara and Kaçar, 2017), and teacher/administrator views related to the problem (Çarkıt and Bacanlı, 2020). Uniquely, in this research, we tried to shed light on how exactly the students behave in such situations from a social information processing perspective.

We found that the students can use a variety of strategies against a bullying situation but a peaceful resolution is rare whatever strategy is chosen.

We also used a unique approach using drama as a research medium which is not very common even in studies where drama is used against bullying. This research paradigm is freshly flourishing under the acronym of ATAR (applied theatre as research) (Anderson and O'Connor, 2013) and increasingly preferred especially when researching young people and sensitive subjects. In this respect, this study sets an example for the use and potential of drama as a research tool which allowed a more democratic relation between the researchers and the stakeholders in the research site.

## References

- Addae, E. A. (2020). The mediating role of social capital in the relationship between socioeconomic status and adolescent wellbeing: evidence from Ghana. *BMC Public Health*, 20.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Unpublished MA Thesis, Ankara.
- Anderson, M., & O'Connor, P. (2013). Applied theatre as research: Provoking the possibilities. *Applied Theatre Research*, 1(2), 189-202.
- Arslan S., Savaşer S. (2008). İnsan hakları ve çocuk hakları bağlamında okulda zorbalık. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 16(61),65–70.
- Asher, S. R., Renshaw, P.D., & Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Baer, A., & Glasgow, J. (2008). Take the bullies to task: Using process drama to make a stand. *The English Journal*, 97, 79–86.
- Barrio, C. D., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á., & de Dios Pérez, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Basourakos, J. (1998). Exploring the moral sphere through dramatic art: The role of contemporary Canadian plays in moral pedagogy. *Canadian Journal of Education*, 23(3). 265-280.
- Belliveau, G. (2004). Pre-service teachers engage in Collective Drama. *English Quarterly*, 35(3). 1-6.
- Belliveau, G. (2005). An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3, 136–165.
- Belliveau, G. (2007). An alternative practicum model for teaching and learning. *Canadian Journal of Education*, 30, 47–67. <http://dx.doi.org/10.2307/20466625>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London, England:Routledge.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Stoke-on- Trent, UK: Trentham.
- Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4). 407-422.
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15, 255–270. <http://dx.doi.org/10.1080/13569781003700151>
- Burton, B., & O'Toole, J. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane Dracon project, 1996–2004—Emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10, 269–283.

- Burton, B., & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 10, 1-15.
- Cahill, H. (2006), 'Research Acts: Using the Drama Workshop as a Site for Conducting Participatory Action Research', *NJ*, 30(2), 61-72.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583.
- Carlson, K. T. (2006). Poverty and youth violence exposure: Experiences in rural communities. *Children and Schools*, 28, 87-96
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L., & Coleman, P. W. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2), 177-189.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education* 5(1). 22-40.
- Gallagher, K. (2011). Theatre as methodology or, what experimentation affords us. In S. Shonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* pp. 327-331. Rotterdam: Sense.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. (2000). *Bully-proofing your elementary school*, (2d ed.). Longmont, Colorado: Sopris West.
- Gourd, K., & Gourd, T. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to confront bullying. *Equity & Excellence in Education*, 44, 403-419. <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2011.589275>
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6, 57-79. [http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04\\_04](http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04_04)
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5-14.

- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1–13.
- Kara, H., & Kaçar, M. (2017). Peer bullying and its social importance: Two case reports. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 22(2), 114-118.
- Kartal, H. & Bilgin, A., (2007). An implementation of an anti-bullying program for elementary school students: Bully proofing your school, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2):207-227. [http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/hkartal\\_abilgin.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/hkartal_abilgin.pdf).
- Kayılı, G., & Erdal, Z. (2021). Children's problem solving skills: Does drama based storytelling method work? *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 43-57.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202–223.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools, *Cogent Education*, 3(1), 233843. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>
- Michael, S., & N. Frederickson (2013). Improving pupil referral unit outcomes: Pupil perspectives. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 407-422.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- O'Neill, C. (1995). *Drama world: A framework for process drama*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Peer bullying in primary schools in low socio-economic level. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Pierson, J. (2012). Social exclusion. In *The Routledge Handbook of the Welfare State* (pp. 93-105). Routledge.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Prior, L. (2014). Content analysis. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*, pp. 359-379. Oxford: Oxford University Press.
- Sanders, C.E. (2004). What is bullying? In C.E. Sanders, G.D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*, pp. 1-16. Elsevier Academic Press, San Diego, CA.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.



- Smith, P.K., Cowie, H. & Berdondini, L. (1994) Cooperation and bullying. In P.Kutnick and C.Rogers (Eds.), *Groups in schools*. London: Cassell.
- Strassberg, Z., & Dodge, K. A. (1987, November). *Focus of social attention among children varying in peer status*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, MA.
- Smith, T. L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. New York: Zed Books.
- Uludağlı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77–92.
- Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child* .
- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.

## APPENDIX A -

### The drama workshop plan

1. Ask students whether they have pets, if so, what breed their pets are, what colour they are, what they eat etc. Explain that the workshop will be about a city where every child has a pet.

2. Students imagine that they are the children in that city. Each student thinks of a pet and takes it to an imaginary walk in the classroom, as if walking in the streets of the city. Play music. The students must walk their pets during the music. When the music stops, they should freeze and introduce each other their imaginary pets (See figure 1). Show an example with a student:



**Figure 2. The children of the town are walking their pets in the streets**

Facilitator: Ah, hello. What is your animal? Mine is a cat.

Student: Dog.

Facilitator: Is that so? So what's its name?

Student: Duman, yours?

Facilitator: My cat is called Sarman. (...)

3. The students sit down. Ask "What animals do the children in this city have? What are the names of the animals? What colour are they? etc"

4. Narrate the following: "Once upon a time in a town, all the children had a pet. In the morning, the children took care of their pets before they went to school. At school, everyone told their friends about their pets. The children included their pets in all the activities they did.

Adil had a baby elephant as a pet. Adil loved his elephant very much. He named it Gümgüm (boom-boom in Turkish) because his feet made the ground go "boom, boom" when he walked. Except for him, Adil did not know anyone who had an elephant. Everyone at school had cats, dogs, birds, fish, and rabbits. Therefore, they did not allow Adil to participate in their games. When some children saw Adil with his elephant, they mocked him and made fun of Gümgüm."



**Figure 3. Gümgüm the baby elephant**



**Figure 4. The sign inviting students to the pet club**

introduce Gümgüm to the children. Because Adil was sure that the other children would love Gümgüm and would stop making fun of him when they got to know him better. Everyone in the school talked about what to bring to the club, how to dress and take care of their pets. What games to play at the club, what foods to eat... As you can see, there was no other subject in school in those days. Adil also thought about these things like other children, but he could not ask anyone because no one had an elephant except him."



**Figure 5. Pairs help Adil groom his elephant for the club**

Invite the students to help Adil by grooming Gümgüm for the big opening of the club. Distribute empty outlines of an elephant to the students (See figure 4). The students work in pairs and write the good characteristics of Gümgüm in it. For example, they can write "strong", "a good listener", "kind" etc. In this way, the children in the club can read these words and change their opinions about Gümgüm.

7. When the students complete their work, they get ready to walk around the classroom with music. Narrate the following. Pause after each sentence to allow students to act it out

Adil got out of bed excitedly on the morning of the club day.

He prepared Gümgüm

Show the picture of the baby elephant to the students (Figure 5). Take the role of Adil and ask the students to take the role of the other children in the school. By this way, the students begin to tease Adil and his elephant. The children call names at Gümgüm such as "fat", "big nose", and "ugly". When Adil tries to become friends with them, the children do not allow him into their games.

6. Show the students the club invitation to continue the story (Figure 3). Narrate the following: "One day the kids at school decided to start a pet club. Their goal was to strengthen the sense of unity and cohesion in the school. Their teachers congratulated the children on this good idea. They put up ads all over the school inviting the kids to join the club. The ad said that all the children's pets were invited.

Adil was very happy about this news. He thought that he finally had the opportunity to

And he made his way to school early. He was so excited.

He walked to the front of the club.

· But when he came in front of the door, he saw a huge sign on it. (Show the sign saying “Strictly no elephants” to the students (Figure 5)). Ask the following:



## **FİLLERİN GİRMESİ**

**Figure 6. Sign  
prohibiting elephants  
from the club**

no elephants” to the students (Figure 5)). Ask the following:

- Who could have hung this sign on the door?
- Why did they want to exclude Adil and Gümğüm? Could they be right?
- How could Adil have felt when he saw this sign in front of him?
- What do you think Adil should do now?

The students draw on their experiences from step one and step two during this discussion. Often, there are a couple of students who think that the club owners are right to put up that sign because Gümğüm can ruin the preparations for the other pets. Not every game is suitable for everybody. Yet again, there are also a few students who say that the club could have been set up to allow bigger animals to play in and that the children could have asked Adil about the needs of Gümğüm as they set up the club. The facilitator encourages both points of view without judgement. This discussion later fuels the role plays in the third step of the workshop.

8. Narrate the following: “Adil was about to cry, but he tried to hide it so that Gümğüm wouldn't get upset. He decided to take the long way home. On the way there were many beautiful parks and gardens. As he looked around, Adil saw a group of children. They all had elephants next to them! As he got closer to the group, he heard them teasing a small child. This child had a pet skunk. These children tried to chase him out of the park...”

Make 3 groups. Without giving any preparation time, call volunteer students to the board. Distribute the roles of Adil, the other children who had elephants (elephant children hereafter) and the child who had a skunk (skunk child hereafter).



Figure 7. Groups presenting their role plays

9. Set the scene by showing where the park is and where Adil will enter. The student who has the role of Adil watches the scene between the elephant children and skunk child for a while and enters the scene whenever he feels ready (See figure 6). After each presentation, take time to summarize the event. (For example, "In this presentation, Adil tried to warn the elephant children and be friends with the skunk child). This gives the group the opportunity to explain what they actually wanted to convey. Allow the students to discuss the situation as to what happened and why it happened such.

10. Hand out a summary of learning points (Figure 7). The hand out includes the following information:



- Öğrendiklerimizi tekrarlayalım...** SON
1. Dışlama bir çeşit akran zorbalığıdır.
  2. Arkadaşlarını dışlayan çocuklar bunu genellikle şu sebeplerden yaparlar:
    1. Kendileri de sürekli zorbalığa uğradıkları bir ortamda yaşadıkları için
    2. Başkalarının duyguları ile özdeşim kurmakta zorlandıkları için
    3. Dikkat çekmek ve onaylanmak ihtiyacı duydukları için
    4. Kendileri başkaları tarafından dışlanmaktan korktukları için
  3. Birisi tarafından dışlandığımızı düşünüyorsak şunları yapmalıyız:
    1. Bizim için söylenen kötü sözlerle kulak asmamalıyız.
    2. Kendimizi başkalarının bizde gördüğü kötü özelliklerimize göre değerlendirmekten kaçınmalıyız.
    3. Elimizden geldiği kadar bizi dışlayan arkadaşlarımıza kendimizi tanıtmaya çalışmalıyız.
    4. Eğer bize incitici sözler söyleniyorsa bir öğretmenimize durumu anlatıp yardım istemeliyiz.
  4. Birisinin dışlandığına ya da zorbalığa uğradığına tanık olduğumuzda şunları yapmalıyız:
    1. Öncelikle kişilikle durumu onaylamadığımızı belli etmeliyiz.
    2. Zorbalığa uğrayan arkadaşımızı oradan uzaklaştırmalıyız.
    3. Gerekliyse gördüklerimizi bir öğretmenimize anlatmalıyız.

I. Exclusion is a form of peer bullying.

II. Children who exclude their friends often do so for the following reasons:

i. Because they live in an environment where they are constantly bullied. (The elephant children in the park were most probably excluded by their peers at their own schools, like Adil.)

ii. Because they have difficulty identifying with the feelings of others. (The club owners were thinking of the wellbeing of their own animals only)

iii. Because they need attention and approval.

Figure 8. Summary sheet

iv. They are afraid of being excluded by others. (Adil could have joined the other elephant children to be friends with them.)

III. If we think we are being excluded or bullied by someone:

i. We should not listen to bad words spoken about us. Remember that they are just words and they do not change the reality. (We said both “fat” and “strong” for Gümgüm.)

ii. We should avoid judging ourselves by the bad qualities that others see in us.

iii. We should try to introduce ourselves to our friends who exclude us as much as we can. (Adil did the right thing by trying to introduce Gümgüm to his friends at the club. Sometimes people are afraid of us because they don't know us or our situation very well.)

iv. If hurtful words are said to us and we cannot cope with it, we can tell a teacher about the situation and ask for help.

IV. When we witness someone being excluded or bullied, we should do these things:

i. First of all, we must make it clear that we absolutely do not approve of the situation.

ii. We should try to get our friend who is being bullied away from there.

iii. If necessary, we should tell a teacher about what we saw.