

**SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN
HALK OYUNLARINA YÖNELİK TUTUMLARI
İLE OKULA UYUMLARI VE
SOSYAL BÜTÜNLEŞMELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**



**DR. ÖĞRETİM GÖREVLİSİ ENDER ÖZBEK
PROF. DR. NEVİN GÜNDÜZ**

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Cansın Cansu Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Kasım 2025

ISBN • 978-625-5737-13-7

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

**SIĞINMACI
ÖĞRENCİLERİN
HALK OYUNLARINA
YÖNELİK
TUTUMLARI İLE
OKULA UYUMLARI
VE SOSYAL
BÜTÜNLEŞMELERİ
ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**DR. ÖĞRETİM GÖREVLİSİ ENDER ÖZBEK
PROF. DR. NEVİN GÜNDÜZ**

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması ve doktora eğitimi sürecinde bilgi birikiminden yararlandığım, her zaman yol gösteren ve kılavuz olan danışman hocam Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ hocama teşekkürü bir borç bilir emeklerinden ötürü kendisine çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimi ve tez süreci boyunca desteklerini esirgemeyen Tez izleme komitesinde bulunan hocalarım Doç. Dr. Belgin GÖKYÜREK' e ve Doç. Dr. Hidayet Süha YÜKSEL' e teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süreci boyunca ders döneminde desteklerini esirgemeyen hocalarım sayın Prof. Dr. Semiyha TUNCEL ve sayın Prof. Dr. Ferda GÜRSEL' e teşekkür ederim.

Tez çalışmamda bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım Doç. Dr. Tebessüm AYYILDIZ DURHAN' a, Ar. Gör. Dr. Gönül TEKKURŞUN DEMİR' e ve abim Dr. Öğretim Üyesi Sıtkı ÖZBEK' e teşekkür ederim.

Doktora ders dönemi boyunca birlikte eğitim öğretim yolunda birbirimizi desteklediğimiz Mehmet ARI' ya Hande Büşra EREN' e Ar. Gör. Yağmur GÜLER ve Öğr. Gör. Damla GÜLER' e teşekkür ederim.

Doktora süresince her konuda, her zaman bana destek olan ve beni eğitim yönünde destekleyen Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler M.Y.O. Müdürü Doç. Dr. Aytaç COŞKUN'a ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürü Doç. Dr. Hüseyin Nasip ÖZALTAŞ' a teşekkür ederim.

Bu yolda her zaman desteğini hissettiğim annem Bedriye ÖZBEK ve aileme birde Yıllar önce kaybettiğimiz idolümüz rahmetli futbolcu babam Hasan ÖZBEK' e ithaf ediyorum.

İçindekiler

ÖNSÖZ.....	5
İçindekiler	7
KISALTMALAR.....	10
BÖLÜM 1	11
GİRİŞ.....	11
Problem.....	12
Amaç.....	14
Hipotezler	14
Önem	15
Sınırlılıklar	16
Tanımlar	16
BÖLÜM 2.....	18
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	18
Sığınmacı.....	18
Sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları	18
Sığınmacıların Okul Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite İlişkisi ..	22
Ders Dışı Etkinlikler.....	29
Ders Dışı Etkinlikler ve Okul İlişkisi	32
Okula Uyum.....	33
Sporda Sosyal Bütünleşme.....	34
Halk Oyunları	35
Tutum	35
Halk Oyunlarına Tutum.....	36
Halk Oyunları Faaliyetlerinin Amacı	37
Halk Oyunlarının Kültürel Boyutu	38
Halk Oyunlarının Toplumsal İşlevleri ve Sosyal Bütünleşmeye Etkileri	39
Halk Oyunlarına Teşvik Edici Faktörler.....	47
Boş Zaman	49

Yaş	50
Cinsiyet	51
Fiziksel Gelişim	51
Aile	52
Kültür	53
Kitle İletişim Araçları	54
Sosyal Bütünleşme ve Farklılaşma	55
Sosyal Bütünleşme	55
Sosyalleşme Aracı Olarak Halk Oyunları	59
Halk Oyunlarının Birey Üzerindeki Etkileri	63
Sığınmacılar İçin Ders Dışı Etkinlikler, Sosyal Bütünleşme ve Okul Uyumun Önemi	65
Sığınmacıların Eğitime ve Topluma Uyum Sürecinde Ders Dışı Etkinliklerin Önemi	69
Okul Çağındaki Çocuklar İçin Ders Dışı Etkinliklerinden Olan Sporun Birleştirici Gücü	72
BÖLÜM 3	75
YÖNTEM	75
Araştırmanın Modeli	75
Araştırma Grubu	75
Evren ve Örneklem	76
Veri Toplama Araçları	77
Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği	77
Okula Uyum Ölçeği	78
Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği	79
Verilerin Toplanması	79
Verilerin Analizi	80
BÖLÜM 4	81
BULGULAR VE YORUMLAR	81
Bulgular	81
Yorumlar	93

BÖLÜM 5	101
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
KAYNAKLAR.....	105

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
BM	Birleşmiş Milletler
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
IOM	International Organisation for Migration (Uluslararası Göç Örgütü)
MK	Mülteci Katılımcılar
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
YK	Yerli Katılımcılar

BÖLÜM 1

Bu çalışma, 818468 numaralı doktora tezinden geliştirilerek kitap haline getirilmiştir.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın giriş, problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

Göç, son yıllarda Türkiye’de dâhil olmak üzere dünya gündeminde önemli bir yer tutmaktadır. Yeni bir ülkeye alışmak zorlu ve stresli bir deneyim olabilmektedir. Sığınmacıların toplum tarafından kabulü, eğitim sistemine uyumu sosyal bütünleşmenin istenen standartta olmadığı gösterebilmektedir. Son verilere göre Göç İdaresi Başkanlığı’nın 2021-2022 verilerine göre Türkiye’de yaklaşık olarak 5.013.631 sığınmacı nüfus bulunmaktadır. Bu nüfusun Ocak 2022 verilerine göre 1.365.884’ünü eğitim çağındaki (5-17 yaş) nüfus oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun ise; 935.731’i eğitim-öğretime devam etmektedir (GİGM, 2023). Rapora göre, yabancı uyruklu çocukların yüzde 68,51’i eğitim alabiliyorken, yüzde 31,49’u yani 430.153 yabancı uyruklu çocuk ise eğitim hakkından mahrum kalmaktadır (MEB, 2022). Okul çağındaki çocuklardan okula gitmeyenlerin sayısındaki fazlalık göz önüne alındığında, etkili bir stratejinin uygulanması zorunluluğu olduğu görülmektedir.

Birçok sığınmacı Türkiye’ye yolculukları sırasında sevdiklerinin ölümüne tanık olmuş, fiziksel yaralanmalara maruz kalmış, şiddet ve korkunç durumlarla karşılaşmıştır. Özellikle çocuklar birçok psikososyal zorlukla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar; umutsuzluğa, artan psikolojik strese, kontrol kaybına ve etkili baş etme becerilerinin azalmasına neden olabilmektedir (Hassan vd., 2015). Sığınmacıların karşılaştıkları sorunlar, göç ettikleri ülkeye yerleştikten sonra da devam edebilmektedir. Yerleştikten sonra, geçiş süreci ve yerel halk kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bahsi geçen sorunlardan en çok etkilenen grup

çocuklardır.

Sığınmacı çocukların baş etmeye çalıştıkları sorunlardan birisi olan okula uyumları, ev sahibi toplum üyeleriyle olan sosyal bütünleşmelerine bağlı olarak değişmektedir. Sosyal temasın sığınmacı çocuklara yönelik destek ve uyum politikalarını geliştirdiği gösterilmiştir. Özellikle sosyal ilişkilerin kalitesi, toplumdaki farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler arasındaki uyumu önemli ölçüde etkilemektedir (Giovannini ve Vezzali, 2011).

Literatürdeki çalışmalar, sosyal bütünleşmenin daha sağlıklı ruh sağlığı sonuçları ürettiğini bulmuştur (Berry, 1997, 2011; Berry ve Lian, 2008). İnsanların duygu, düşünce ve davranışları, karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yolları sosyal bütünleşmeden etkilenmektedir. Sığınmacı çocuklar sosyal bütünleşme sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Örneğin göç nedeniyle ailelerinden, arkadaşlarından ve komşularından ayrılmaktadırlar. Yeni bir ortamda okula, arkadaşlara ve akran gruplarına uyum sağlamaya çalışmak stresli olabilmektedir (Birman ve Chan, 2008).

Sığınmacılar ve ev sahibi topluluklar arasındaki sosyal ilişkilerin kalitesi arttıkça, olumlu sonuçlar veren sosyal bütünleşme olasılığı da artmaktadır (Giovannini ve Vezzali, 2011). Sığınmacı çocukların yaşadıkları sosyal destek, özellikle akranlarıyla olumlu ilişkileri de onların özümsemelerini etkilemektedir (Motti-Stefanidi ve Masten, 2017). Sosyal bütünleşme sürecinde okul önemli bir yer tutmaktadır. Okul, sosyalleşme sürecini kolaylaştıran temel kurumdur. Bu nedenle sığınmacı çocukların okula uyumu önemli görülmektedir (Moreno ve Chuang, 2010).

Problem

Ülkemizde yaşayan sığınmacı öğrencilerin uyum sorunu olduğunu ve bu uyum sorunu ile ülkemizdeki sığınmacı öğrencilerin sosyalleşmelerini nasıl yaptıkları tam olarak bilinmemektedir. Bunun yanında sığınmacı öğrencilerin sosyalleşmesinin ne ölçüde katkı sağladığı belirsizdir.

Ders dışı etkinlikleri çerçevesinde halk oyunları, çocukların göç

öncesi ve sonrasında yaşadıkları psikolojik travmayı atlatmalarında ve psikososyal dengeye ulaşmalarında önemli bir rol oynayabilmektedir. Halk oyunları sadece çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimine yardımcı olmakla kalmamaktadır. Aynı zamanda takım çalışması, iletişim ve dayanışma gibi sosyal becerilerin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Halk oyunları sayesinde çocuğun içinde yaşadığı çevre ve toplumla arasında bir bağ kurulabilmektedir (Yılan, 2012).

Çocukluk döneminin en önemli gerekliliklerinden biri sosyal bütünleşme ve okula uyum duygusuna sahip olmaktır. Birçok çocuk için okul, uyum ve bütünleşme duygusunu geliştirebilecekleri önemli bir yerdir. Akranlar ve öğretmenler arasında iletişimi teşvik etmek, farklı etnik kökenlerden gelen öğrenciler için özellikle önemli olan uyum ve bütünleşme duygusunu geliştirebilmektedir (Booker, 2004). Öğrenme ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemek ve onların da katılabilecekleri alanlar oluşturmak, öğrencilerin okuldaki varlıklarını ve toplumun bir parçası olma duygularını artırmanın etkili bir yolu olabilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Uwah, McMahon ve Furlow, 2008). Qinmei (2006) araştırmasında, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağın yanı sıra akranlar arasındaki bağın da kişinin kendisini okulunun bir parçası olarak hissetmesi üzerinde büyük bir etkiye sahip olabileceğini bulmuştur. Araştırmalar, halk oyunlarına ve ders dışı spor etkinliklerine katılan öğrencilerin okullarına uyum ve sosyal bütünleşme duygularının arttığını ortaya koymuştur (Arıkan, 2019; Serbest, 2019; Yanık, 2018).

Halk oyunlarının, sığınmacı çocukların kişiliklerini olumlu yönde şekillendirmede etkili bir araç olabileceği düşünülmektedir (Uzun ve Bütün, 2016). Halk oyunlarına katılmak, çocukların duygusal ve psikososyal gelişimlerinin yanı sıra ortaya çıkabilecek okula uyum ve sosyal bütünleşme sorunların üstesinden gelmelerine de yardımcı olabilmektedir. Halk oyunlarının iyi bir sosyalleşme yolu olabileceği ve çocuklara sosyal ve etik değerleri öğrenip uygulayabilecekleri bir ortam sağladığı kabul edilmektedir. Ayrıca, farklı kültürlerin anlaşılmasını ve kabul edilmesini güçlendirmeye ve yeni gelenlerin sosyal bütünleşmesini teşvik etmeye yardımcı olabilmektedir (Hatzigeorgiadis Morela, Elbe, Kouli ve Sanchez, 2013).

Halk oyunlarının sığınmacı çocukların okula uyum ve sosyal bütünleşmede etkili olacağı düşünülmektedir. Fakat sığınmacı çocukların

halk oyunlarına katılma ve öğrenme konularında tutumları da önem arz etmektedir.

Tez çalışmasının ana problemi “Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumları ile okula uyumları ve sosyal bütünleşmeleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Tez çalışmasının alt problemleri şu şekildedir.

- Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik çalışmalarına katılımları ile okula uyum ve sosyal bütünleşmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına olan tutumları ile sosyal bütünleşmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına karşı tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Sığınmacı öğrencilerin okula uyumu cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Sığınmacı öğrencilerin Halk oyunlarına karşı tutumları sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Sığınmacı öğrencilerin okula uyumu sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç

Araştırma amacı; sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumları ile okula uyum ve sosyal bütünleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıdadır.

Hipotezler

H1: Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik çalışmalarına katılımları ile okula uyum ve sosyal bütünleşmeleri arasındaki ilişki pozitif yöndedir.

H2: Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına olan tutumları ile sosyal bütünleşmeleri arasında pozitif ilişki vardır.

H3: Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına karşı tutumları erkek ve kız öğrencilere göre farklılaşması anlamlıdır.

H4: Sığınmacı öğrencilerin okula uyumu erkek ve kız öğrencilere göre farklılaşması anlamlıdır

H5: Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi erkek ve kız öğrencilere göre farklılaşması anlamlıdır

H6: Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına karşı tutumları sınıf değişkenine göre anlamlıdır.

H7: Sığınmacı öğrencilerin okula uyumu sınıf değişkeni açısından anlamlıdır H8: Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi sınıf değişkeni açısından anlamlıdır.

Önem

Son zamanlarda tüm dünyada yaşanan göç ve sığınmacı sorunları beraberinde bir çok problemide getirmiştir. Ülkemizin doğu ve batı arasında bir tampon bölge ya da sınır olarak var olması, ülkemizi doğudan batıya doğru geçişlerde transit ülke konumuna getirmektedir. Ülkemizin kuzeydoğu, doğu ve güneydoğu bölgelerinin iç savaş ve savaş hali yaşamaları çevreden gelen birçok göçmen ve sığınmacıyı da beraberinde getirmektedir. Türkiye uluslararası konum olarak çok güçlü ve stratejik bir konuma sahip bu yüzden göçmen, mülteci ve sığınmacı gibi bireylerin ülkemize devamlı gelmesi beklenmektedir. Ülkemize giriş yapan sığınmacıları giriş yaptıktan sonraki uyum süreçleri başlamaktadır. Bu uyum süreçleri ile birlikte artık onların sosyal statü ve hakları olduğundan dolayı bu uyum geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır. Sığınmacı çocukların okula uyumu ve sosyal bütünleşmeleri hem uluslararası hem de ulusal olarak önemsenmektedir. Uluslararası bazda birçok proje ile sığınmacı öğrencilere eğitim hakları verilmeye çalışılmaktadır. Bu süreç içerisinde hem uluslararası hemde ulusal bazda desteklenen eğitim haklarının kazanılması için yapılan farklı çalışmalardan birisi ders dışı etkinlikler ile okula uyum süreçlerini hayata geçirmektedirler. Bunlardan birisi de sosyal etkinlik kapsamında halk oyunlarının birleştirici ve kaynaştırma imkanının olmasıdır. Bu tez çalışması halk oyunlarının okula uyum ve sosyal bütünleşmeye katkısının ülke çapında önemini belirtmek

amaçlı yapılmış bir çalışmadır. Bu tez çalışması ile sporun içinde bulunan halk oyunlarının birleştirici gücü ile ülkemizde ve uluslararası alanda literatüre kazandırılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- Sığınmacı öğrenci statüsüne sahip normal liselerde eğitim gören lise öğrencileri ile,
- Evren Diyarbakır ve örneklem Diyarbakır'daki 4 Merkez ilçe (Bağlar, Sur, Yenişehir ve Kayapınar) ile sınırlıdır.

Tanımlar

Göçmen: Göç Terimleri Sözlüğü göçmeni, “kendi tercihi olsun veya olmasın ve göçü yasal olsun veya olmasın, yabancı bir ülkede on iki aydan fazla yaşamış olan kişi” olarak tanımlamaktadır (Şişman ve Balun, 2020:66). Göçmen, ekonomik veya diğer nedenlerle başka bir ülkeye gitmeyi seçen kişidir. Buna karşılık göçmenler, anavatanlarını terk etmek zorunda kalan veya terk ettirilen kişilerdir. İşle ilgili nedenlerle seyahat edenler veya bir yıldan kısa bir süre için turist olarak gelenler bu tanıma dâhil değildir. Ancak, tarımsal bir ortamda mevsimlik olarak çalışan ve sadece kısa bir süre için orada bulunanlar gibi bazı geçici göçmen türleri yine de göçmen olarak sınıflandırılabilir (Çiçekli ve Demir, 2013).

Mülteci: Göç Terimleri Sözlüğü'ne göre mülteci, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tüzüğünde belirtilen kriterleri karşılayan ve bu nedenle BM koruması almaya hak kazanan, Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi'ni veya Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü'nü imzalamış bir ülkede bulunup bulunmadığına veya bu yasal belgelere göre ev sahibi ülke tarafından mülteci olarak tanınıp tanınmadığına bakılmaksızın bireydir (Şişman ve Balun, 2020:69). Mülteci, ırkı, dini, milliyeti, sosyal grubu veya siyasi görüşü nedeniyle zulme uğrayacağından haklı olarak korkan kişidir. Bu

nedenle, kendi ülkelerinde kalamazlar veya kalmak istemezler ve başka bir ülkede koruma aramaktadırlar (Adıgüzel, 2016).

Sığınmacı: Kendi ülkesindeki tehlikeden kaçan bir kişi başka bir ülkeye sığınabilir. Bu kişi sığınmacı olarak sınıflandırılır ve yürürlükteki uluslararası ve ulusal düzenlemelere göre resmi olarak mülteci olarak tanınmak için başvurusunun sonucunu beklemektedir. Eğer sığınma talebi reddedilirse, birey ülkeyi terk etmek zorundadır ve yasak veya yasadışı bir eylemde bulunan diğer yabancılar gibi sınır dışı edilebilmektedir (Şişman ve Balun, 2020:72). Göç terimleri sözlüğü'ndeki sığınmacı tanımı, Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1951 Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesi ile uyumludur (Tekelioğlu, Doğan ve Çelebi, 2015).

Sığınmacı kavramı mülteci kavramına geçişte ara bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Halihazırda menşei ülkesinden farklı bir ülkede bulunmakta iken mülteci olmak amacıyla gerekli başvuruları yapmış ve neticesini beklemekte olan yabancılar için kullanılmaktadır (Kaya, 2016:94). Bu tanımlamaya ek olarak (IOM, 2009)'a göre sığınmacılar başvuruları ile ilgili olumsuz bir karar çıkması durumunda ülkeyi terk etmek zorundadırlar. Bu yabancılar hakkında kendilerine ayrıca bir insani veya farklı bir durum nedeniyle kalış hakkı verilmediği durumlarda normal düzensiz göçmenlere mahsus sınır dışı etme usulleri uygulanabilmektedir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sığınmacı

Sığınmacı, ırk, din, sosyal statü, siyasi görüş veya ulusal kimlik gibi faktörler nedeniyle ülkesinde baskı gören bir bireydir. Bu durum onların kendi hükümetlerine olan inançlarını kaybetmelerine ve ülkelerinden kaçarak başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunmalarına yol açmaktadır. Ancak bu kişilerin koruma talepleri, kaçtıkları ülkenin yetkilileri tarafından soruşturulmaktadır. İskân Kanunu'nun 3/3 maddesi uyarınca, Türkiye'ye sığınan ve kalıcı olarak yerleşmek yerine zorunluluk nedeniyle geçici olarak ikamet etmek isteyen kişiler sığınmacı olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2012).

Sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları

Farklı ülkelerdeki sığınmacılar, kültürel olarak kendilerine yabancı olduğu için yeni ortamlarına uyum sağlamakta genellikle zorlanırlar. Bu da iletişimde zorluklara yol açabilmektedir (Aksoy, 2012). Sığınmacılara eğitim sağlama ihtiyacı dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde bir öncelik haline gelmiştir (Bourgonje, 2010). Taylor ve Kaur Sidhu (2012) bu bireylerin yeni ülkelerindeki eğitim kurumlarına uyum sağlamakta zorlandıklarına dikkat çekmektedir. Öte yandan, Pinson ve Arnot (2010) eğitim kurumlarının, sayılarının çokluğu nedeniyle bu göçmen öğrencilere uygun eğitim sunmakta zorlandığını belirtmektedir.

UNICEF raporunda (2019), Türkiye'deki sığınmacı nüfusunun yaklaşık iki milyondan oluştuğu ve bu rakamın toplam sığınmacı sayısının neredeyse yarısına tekabül ettiği belirtilmiştir. Haziran 2021'de Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), Türkiye'de geçici koruma statüsüyle kayıtlı Suriyelilerin sayısının 3.684.412 olduğunu ve bunların 1.746.253'ünün 0-18 yaş aralığında veya %47,39'unun çocuk olduğunu

bildirmiştir. GİGM ayrıca aynı nüfus içinde 5-17 yaş arası çocuk sayısının bir milyonun üzerinde olduğunu tahmin etmekle birlikte bu sayı belirtilmemiştir. Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın Aralık 2019 itibarıyla Suriyeli çocukların okullaşma oranlarına ilişkin araştırması, Türkiye'de okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısının bir milyon altmış binin üzerinde olduğunu göstermiştir. Çocuklar okula devam edememektedir. Erdoğan, Türkiye'nin büyük bir çaba gösterdiğini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 230.000, 2015-2016'da 311.000, 2016-2017'de 492.000, 2017-2018'de 610.000, 2018-2019'da

643.000 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 684.000 çocuğun okula gittiğini ve nüfusun %63'ünü oluşturduğunu belirtmiştir (Erdoğan, 2019).

Türkiye'de okul çağındaki 1,2 milyon Suriyeli sığınmacı çocuktan yaklaşık 850 bini okula devam etmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı yaklaşık 350 bin çocuğun eğitim alamadığını bildirmektedir. Bu çocuklara yardım etmek için UNICEF, MEB ve SGDD (Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği) bir araya gelerek Okula Kayıt Destek Programı'nı oluşturmuştur. Bu program ile 60 bin sığınmacı çocuğun daha okula gitme şansı yakalayacağı tahmin edilmektedir (UNICEF, 2021).

İstatistiklere bakıldığında, Türkiye'nin Suriyeli çocukların okula kayıt oranlarında her yıl ilerleme kaydettiği görülmektedir. Aslında, Türkiye'deki uluslararası koruma statüsüne sahip kişilerin toplam sayısı GİGM verilerinden elde edilememektedir. UNICEF'e (2019) göre, Türkiye'de yaklaşık 130.000 sığınmacı çocuğun uluslararası koruma statüsü ile kayıtlı olduğu tahmin edilmektedir. Bu çocuklar yoksulluk, savaş, yerinden edilmeye bağlı uzun süreli sıkıntılar, dil engeli ve sosyal bütünleşme eksikliği gibi faktörler nedeniyle birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır (UNICEF, 2019). Sığınmacı çocukların uluslararası koruma statüsüne sahip olmaları nedeniyle eğitimleri açısından daha fazla zorlanabilecekleri düşünülmektedir. Bu da koşulları daha karmaşık hale getirmektedir.

Pandemi sürecinde yapılan araştırmalar, sığınmacı çocukların uzaktan eğitime erişmekte ve sürdürmekte zorlandıklarını (Konak Mülteci Derneği, 2021) ve olumsuz deneyimler ve duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur (Çelik ve Kardaş İşler, 2020). Örneğin, Konak Mülteci Derneği'nin (2021) araştırması, görüştükleri 50 sığınmacı çocuk ve aileden

sadece 30'unun uzaktan eğitime kısmen devam ettiğini ve bunlardan sadece beşinin uzaktan eğitim derslerine fiilen katılabildiğini bildirmiştir. Türk Kızılay Toplum Merkezi'nin (2020) pandeminin ilk dönemlerinde 385 sığınmacı çocukla yaptığı anket, daha önce okula gidenlerin %34'ünün bu süre zarfında eğitimlerine devam edemediğini göstermiştir. .

Sığınmacı aileler dil engeli, maddi sıkıntılar ve uyum zorluğu nedeniyle çocuklarını genellikle okula göndermemektedir (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). Özellikle genç sığınmacılar göçten etkilenmekte ve okulu bırakma, çalışmak zorunda kalma, erken evlilik, psikolojik travma ve suça karışma gibi çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir (Yavuz ve Mızrak, 2016; UNICEF, 2017). Bu bireylerin, Ortadoğu Araştırma Merkezine (ORSAM) göre eğitime katılamamaları, maddi sıkıntılar ve sosyal kabul görmemeleri nedeniyle eğitimden dışlanmaları, çok sayıda olumsuz etki yaratabilmektedir (ORSAM ve TESEV, 2015). Bu çocukların birçoğu ekonomik zorluklar ve işsizlik nedeniyle ailelerine destek olmak için çalışmak zorundadır (Harunoğulları, 2016). Türk Hükümeti bu çocukların fırsatlarını genişletmek için çalışmalı ve okula erişimlerini sağlamak için bir plan oluşturmalıdır (ORSAM ve TESEV, 2015).

Öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri eğitirken karşılaştıkları zorluklar dikkate alınmalıdır. Bu sorunları ele almak için çeşitli planlar ve sorun odaklı çözümler üretmek önemlidir (Arnot, Pinson ve Candappa, 2009). Sığınmacı öğrencilerin kültürel farklılıkları ve göç sırasında okul ortamıyla temaslarının olmaması, hem öğrenciler hem de göç alan ülkelerdeki okullar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu da eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenler üzerindeki yükü artırmaktadır (Erdem, 2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi, okul yöneticileri ve öğretmenler için bir zorluk teşkil etmektedir; çünkü bu öğrenciler, dil konusunda iletişim kuramama, okuma ve yazma güçlüğü gibi zorluklarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Miller, 2009). Bununla birlikte, söz konusu personel karşılaştıkları sorunlara uygun çözümler sunamamaktadır (Karaca ve Doğan, 2014). Ayrıca, sığınmacı öğrencilerin gittikleri ülkelerdeki müfredat farklılıkları da eğitime uyumlarını etkilemektedir (Hek, 2005). Öğretmenlerin kendi bilgi ve inançları çerçevesinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (Roxas, 2010).

Eğitim ortamlarında, sığınmacı öğrencilerin başarılı olabilmeleri ve eğitim yolculukları boyunca etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için öğrendikleri dile hâkim olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu çocukların dil engellerini aşmalarına yardımcı olmak için, European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI), eğitim hizmetlerinin sunumunda kurumlar tarafından özel kurslar sağlanmalıdır (ECRI, 2016). Sığınmacı çocukların okulda sıklıkla dil zorlukları yaşadıkları, bu durumun da diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim kurmalarını zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu çocuklar maddi ve sağlıkla ilgili sorunlar nedeniyle okula devam edememekte veya dersleri kaçırmak zorunda kalabilmektedir (Rossi, 2008).

Uluslararası mevzuat ve sözleşmeler herkesin eğitime erişim hakkına sahip olduğunu teyit etmektedir. BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 1 No'lu Protokolü'nün 2. maddesi eğitimin temel bir insan hakkı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu husus, BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (Madde 13 ve 14) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi (Madde 28 ve 29) tarafından da teyit edilmektedir. Türkiye'de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası da eğitimi bir hak olarak tanımakta ve tüm çocukların bundan yararlanmasını sağlayacak eğitim politikalarının geliştirilmesini ve uygulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Sığınmacıların eğitim hizmetleri almalarının yanı sıra okulda karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkmanın yollarını bulmaları da gerekmektedir. Sığınmacı öğrencilerin uyum sorunları ele alınmazsa, okulla ilgili daha fazla zorluk yaşanması muhtemeldir (Şeker ve Aslan, 2015; Levent ve Çayak, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Bu nedenle, iş birliği içinde yürütülen eğitim ve araştırmalar da dahil olmak üzere, sığınmacı öğrenciler için etkili ve kaliteli öğrenmeyi sağlayacak politikaların uygulanması gerekmektedir (Sarier, 2020; Aydın, 2020). Türkiye'deki sığınmacı çocukların okula devam etme ve eğitime erişim şanslarını artırmak için adımlar atılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kaliteli eğitim almalarını sağlamak amacıyla eğitim programlarının iyileştirilmesi için çaba sarf edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Sığınmacı öğrencilerin okula devam etmesi ve kaydolması, onlara daha önce içinde bulundukları zor koşullardan kaçma şansı verebilmektedir. Eğitim onlara yeni geldikleri yerde yeni bir hayat kurma

fırsatı sunmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010). Aksine, sığınmacıları asimile etmek için çözümler bulma konusunda ilerleme kaydedilmezse, yaşadıkları ülkeler güvenlik sorunlarıyla karşı karşıya kalacaktır (Eren, 2019). Tural (1999), eğitimin bireysel ve kolektif faydalarını göz önünde bulundurarak, sığınmacıların sorunlarıyla başa çıkmak için eğitim araştırmalarının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin okul sisteminde karşılaştıkları zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, eğitimlerinden faydalanabilmelerini sağlayacak adımların atılması elzemdir (Levent ve Çayak, 2017; Uzun ve Bütün, 2016).

Sığınmacıların Okul Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite İlişkisi

Okula uyum, aile, arkadaşlar, öğretmenler ve yöneticilerin desteğiyle kolaylaştırılabilmektedir. Çocuğun kendini kabul edilmiş ve toplumun bir parçası olarak hissetmesine yardımcı olmak için güven verici bir atmosfer oluşturmak çok önemlidir. Sığınmacı çocuklar uyum sürecinde ciddi sorunlar yaşamaktadır (Ergun, 2018). Bu, süreçte karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Doğru rehberlikle süreç çok daha kolay olabilmektedir (Kaya, 2014).

Okula başlamak, çocukların aşına ve rahat oldukları samimi bir ortamdaki, yeni deneyimler içeren daha geniş bir sosyal ortama geçişi ve uyumu işaret etmektedir. Bu uyum dönemi, yabancılık hissi nedeniyle çocuklar için sıkıntılı olabilir ve okula gitmekte tereddüt etmelerine, okul ortamında kendilerini rahatsız hissetmelerine ve ebeveynlerine aşırı derecede sarılmalarına neden olabilmektedir. Çocuğun bu sorunlarla başa çıkmasına ve okula uyumuna yardımcı olmak ailenin, arkadaşların, öğretmenlerin ve okul personelinin görevidir (Gülay, 2011).

Okula uyum sağlama, esasen çocuğun maruz kaldığı akademik ve sosyal atmosferle olumlu bir bağ kurma yoludur (Kaya, 2014). Bu uyum süreci, öğrencinin eğitsel ve psikolojik gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Zorbalık, şiddet, saldırganlık, dışlanma, kaygı ve korku gibi olumsuz davranışların azaltılması için okula başarılı bir uyumun

sağlanması önemlidir (Gülay, 2011).

Sığınmacı çocukların nasıl eğitileceğine ilişkin politikalar, özellikle 2011 yılında Suriye'den gelen sığınmacı akını ışığında uygulanmıştır. Başlangıçta krizin kısa süreli olacağı varsayıldığı için sığınmacı çocuklara dil eğitimi verilmemiş ve Arapça müfredat kullanılarak eğitim verilmiştir. Ancak zaman geçtikçe durum değişmiş ve sığınmacı çocuklar için kamplarda okullar açılmıştır. Savaş devam ettikçe ve diğer ülkeler gelen sığınmacılara misafirperverlik sağlama politikaları etkinliğini yitirmiş ve sığınmacı öğrencilerin devlet okullarına kaydedilmesini içeren yeni bir yaklaşım benimsenmiştir (Ergun, 2018).

Göç sürecinde çocuklar, en temel haklardan biri olan eğitim haklarını talep etme konusunda da uyum güçlükleri yaşamaktadır. Bu durum okul programları, dil ve alfabe farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Öztürk, 2015). Bu durum, öğrencilerin okulu bırakma olasılığında rol oynamaktadır.

Ebeveynler iş veya başka gelir kaynakları bulmakta zorlanabilir, bu da çocukların okula gitmek yerine çalışmasına neden olabilecek ekonomik zorluklara yol açabilmektedir. Bu durum fiziksel ve sosyal gelişimlerini engelleyebilir, çünkü akranlarıyla çevrili olmak yerine yetişkinlerle birlikte zor bir ortama yerleştirilirler. Ayrıca, sığınmacı kız çocukları muhafazakâr tutumlar ve kültür nedeniyle ek engellerle karşılaşabilir ve bu da eğitime erişimlerini zorlaştırabilmektedir. Karma eğitime karşı olan ebeveynler de sorunu artırabilir çünkü bu durum çocukların okulla iletişimini kısıtlayabilir (Charles ve Denman, 2013).

Göçten sonra kendi ülkelerinde okula devam etmenin çocuğun öz saygısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve daha başarılı bir iyileşmeyi kolaylaştırdığını fark etmek önemlidir (Charles ve Denman, 2013). Ayrıca, eğitimin çocuğun toplumdaki yeri üzerindeki uzun vadeli etkileri de dikkate alınmalıdır. Çocukların okulu bırakmasını engellemek ve onlara gelecek için daha umut verici fırsatlar sunmak için elimizden geleni yapmamız elzemdir.

Sığınmacılara yönelik eğitim fırsatlarının toplumsal birlik üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bosch-Supan, 1987). Sığınmacı öğrencilerin eğitim programlarına katılmalarına izin vermek, onlara yönelik olumsuz tutumların ve önyargıların azaltılmasına yardımcı

olabilmektedir (Baker, 2011).

Bir ülkenin geleceği için ama daha da önemlisi sığınmacı çocuklar için eğitim kesinlikle yapılması gerekenler arasındadır. Göç süreci öncesi ve sonrasında ise sığınmacı çocukların eğitim imkânları oldukça kısıtlıdır hatta bazı durumlarda hiç bulunmamaktadır. Doocy, Lyles, Delbiso ve Robinson, (2014) yapmış oldukları araştırmada Suriye’de 2011 yılı öncesinde ilköğretim çağındaki okula gitme oranı %97 iken, bu oran çıkan iç savaş sonrası 2014 yılında %32’lere düştüğünü ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışma, Suriyeli nüfus için önemli eğitim kapasitesi kaybına ve zamanla hızla kötüleşmeye vurgu yapmaktadır. Bunun nedeni olarak da diğer binalar gibi okulların da büyük çaplı yıkım ve tahribatı gösterilmektedir.

Türkiye’ye yapılan zorunlu göçün % 50’ye yakını çocuklar oluşturmaktadır (GİGM, 2017). Eğitim ve okulun çocukların sosyal bütünleşmesinde önemli bir yere sahip olduğu görüşünden hareketle, öğretmen görüşleri doğrultusunda ilköğretim okullarındaki çocukların sorunlarının belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmanın sonuçları aşağıda tartışılmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular, sığınmacı çocuklarının eğitiminde en önemli sorunun dil ve adaptasyon olduğunu göstermektedir. Sığınmacı öğrenciler, konuşma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerisi gibi temel dil becerilerinin yetersiz olması ile bulunduğu ortama adaptasyon sorunu, arkadaşlık edinememe, öğretmenlerine ve okul personeline güven duyamama gibi nedenlerle okul ortamında zorlanmaktadırlar (Dryden-Peterson, 2016). Öğretmenlerin bu sorunlar nedeniyle zorluk yaşayan sığınmacı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için görsel araçlardan, gerçek nesnelerden ve modellerden, grup öğretim tekniklerinden ve fiziksel aktivite etkinliklerinden yararlandıkları, bu materyal ve tekniklerin öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre bu sorunlar eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre sığınmacı öğrenciler, okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerilerinin yetersizliği nedeniyle sözlü derslerde ve yazılı değerlendirmelerde zorluk çekmektedir (Fazel ve Stein 2002).

Yapılan çalışmaların genelinde sığınmacı öğrencilerin okullarını sevdiği, eğitime hevesli oldukları, okullarıyla güçlü bağlarının olduğu, çoğunun eğitimlerinde önemli engelleri olmasına rağmen gelişme ve iyileştirme isteklerinin çok olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ancak

karşılaştıkları sorunlar, bulundukları toplumda kendilerini kabul ettirememeye hissine kapılmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler sığınmacı öğrencilerin sınıfa ve okula uyumunu olumlu olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler, sığınmacı çocukların takım çalışması, bir görevi yerine getirmesi, kişisel temizliğe özen göstermesi gibi becerilerin yanı sıra okul ve sınıf kurallarına uydıkları ve olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir (Bilukha, Jayasekaran ve Burton, 2014; Erdem, 2017).

Bazı öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere yönelik tutum ve algılarının da önyargı olduğu gözlenmiştir. Başlangıçta küçümseydiğini ancak öğretmenlerin öğrenciler arasında olumlu tutum geliştirme ve dil gelişimi ile birlikte iletişimin artması yönündeki çabalarının önyargı ve küçümseyici tutumun destekleyici ve paylaşımcı bir tutuma dönüşmesine neden olduğu sonucuna varılmıştır (Baron-Lee vd., 2015; Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014).

Sığınmacı çocukların karşılaştıkları engeller, akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebepten ötürü bu engeller çözülerek okul yaşam kalitesinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenler, farklı öğretim yöntem teknikleri ve materyallerle öğrenme ortamını zenginleştirmelidir. Çünkü sığınmacı çocuklar bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırabilmekte, keşfedebilmekte ve becerilerini geliştirebilmektedirler. Okullarda sığınmacı öğrenciler için ayrıca sınıflar açılması normal eğitim saatleri içinde sığınmacı öğrencilere zaman ayıramayan öğretmenlerin, bu sınıflarda sığınmacı çocukların öğrenme açığını kapatmak için ders dışı saatlerinde sığınmacı öğrencilerle vakit geçirmelerine yol açabilecektir. Sığınmacılar konusunda farkındalık yaratılması ve deneyimlerin yaşamlarına etkisi ve yetkinlik kazandırılması için tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilmektedir (Peterson, Meehan, Ali ve Durrant, 2017; Şeker ve Aslan 2015).

Fiziksel aktivite, enerji harcaması gerektiren iskelet kasları tarafından üretilen herhangi bir vücut hareketi olarak tanımlanmaktadır. Düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitenin kalp hastalığı, felç, diyabet ve obezite gibi bulaşıcı olmayan hastalıkları önlemeye yardımcı olduğu bildirilmiştir. Fiziksel aktivitenin zihinsel ve fiziksel sağlığı, yaşam kalitesini ve refahı iyileştirdiği söylenebilmektedir (Caspersen, Powell ve

Christenson, 1985). Hayatımızı kolaylaştıran araçların gelişmediği zamanlarda, insanların fiziksel aktivite düzeyleri çok yüksekti, ama hızlı kentleşme ve sanayileşmenin sonucunda, kentsel yerlerde yaşayan insan toplulukları günümüzde çok düşük fiziksel aktivite düzeyine sahip olduğu sonucuna varılabilmektedir (Ulijaszek, 1999).

Yüzyılın ikinci yarısından itibaren fiziksel aktivite düzeyi; ekonomik değişim, dikey kentleşme, geleneksel endüstrilerin azalması, bireysel yalnızlık ve hazır beslenme gibi nedenlerle birlikte daha da azalmıştır (Ulijaszek, 2015). Tüm dünyada, yaygın kentleşme, makineleşmenin gücü ve ulaşım teknolojisindeki ilerleme, özellikle yüksek gelirli ülkelerin fiziksel aktivite düzeylerinde düşüşe yol açtığı düşünülmektedir (Bauman vd. 2018). Günümüzde kent nüfusları arasında fiziksel aktivite düzeyinin düşük olması açıkça bir kamu sağlığı sorunu olarak kabul gördüğü söylenebilmektedir (Kohl vd., 2012).

Yüzyılda, fiziksel aktivite ve etkinlik faaliyetleri dünyanın tüm ülkeleri için oldukça önem arz etmektedir (Mirzeoğlu, 2011). Günümüzde fiziksel aktivite, temel bir faaliyet alanı olarak gösterilmektedir. Fiziksel aktivite, bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fiziksel aktivite aynı zamanda sosyal dayanışma ile bütünleşmesini sağlar ve farklı coğrafyalarda yaşayan insan ve kültürlerin tanınması açısından önemli bir evrensel unsurdur (Sunay, 2010).

Fiziksel aktivitenin insanlar üstündeki etkilerini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Zorba, 2012; Yaman, 2011). Stephens, fiziksel aktivite ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları özetlemiş ve fiziksel aktivite ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde açık bir ilişki olduğunu bulmuştur (Stephens, 1988; Canan ve Ataoğlu, 2010).

Bireyler; aileler, sosyal yapılar ve arkadaşlık ilişkileri içinde birbirine bağlıdır. Bu sebepten dolayı, sosyal çevre dizaynı, toplumdaki fiziksel aktivite modellerini yapılandırmada bireyci ve yönetimsel faktörler kadar önemli olabilmektedir (Thomas ve Buckmaster 2010).

Etnik azınlıklar da dâhil olmak üzere tüm nüfuslar arasında fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik küresel girişimlerle birlikte, düzenli, düşük ila orta yoğunluklu egzersizin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkisini gösteren çok sayıda bilgi bulunmaktadır (Crawley, 2010). Yetişkinlerin refahlarını artırmak için her hafta en az 150 dakika orta şiddette - hala

konusulabilecek bir şey - aktivite yapmalarını tavsiye etmektedir. Buna karşılık egzersiz daha organize ve amaca yöneliktir ve sağlığı iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

Sığınmacılar arasında fiziksel aktiviteye ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bazı çalışmalar, sığınmacıların fiziksel aktivitenin avantajlarını anladığını, ancak buna katılmanın önündeki temel engelin, yeni evlerinde başlamak konusundaki yabancılıkları ve tedirginlikleri olduğunu ortaya koymuştur (Wieland vd., 2015). Buna ek olarak, bir çalışmada sığınmacıların çoğunluğu, ev sahibi ülkeye geldiklerinden beri kendi ülkelerinden ayrılmadan öncesine göre daha az aktif olduklarını bildirmiştir (Barnes ve Almasy, 2005). İsveç'te yakın zamanda yapılan ve travma yaşayan sığınmacıların iyileşme süreçlerinin bir parçası olarak fiziksel aktiviteye katılımlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışma, sığınmacıların fiziksel aktiviteyi ruh sağlıkları için faydalı bulduklarını ortaya koymuştur (Nilsson vd., 2019). Fiziksel aktivitenin bireylerin refahı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüş, bireyler kendilerini daha dirençli hissettiklerini, daha fazla enerjiye sahip olduklarını ve daha iyi uyuduklarını bildirmişlerdir (Sjögren Forss vd., 2021). Ayrıca, Yeni Zelanda'daki kadın Somalili sığınmacılar için fiziksel olarak aktif olmanın sosyal ilişkilerini ve yeni ülkeleriyle olan bağlarını geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ollif (2008) de bu bulguları destekleyerek, fiziksel aktivitenin sığınmacıların ev sahibi ülkedeki koşullarıyla ve geçmişe dair hatıralarıyla başa çıkmalarında başarılı bir yol olabileceğini ve böylece ruh sağlıklarını iyileştirebileceğini ifade etmiştir.

Sığınmacı nüfusundaki son küresel artış, muhtemelen fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarında bir artışa neden olmuş ve halk sağlığı açısından zorluklara yol açmıştır. Fiziksel aktivitenin sığınmacıların sağlık ve refahını nasıl etkileyebileceğini anlamak için, bu alanda sadece birkaç çalışma yapılmış olmasına rağmen, araştırma gerekmektedir. Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, (2012) çalışması, İsveç'e yeni gelen sığınmacılarda fiziksel aktivite ile refah arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Refah, bir bireyin mevcut varlıkları ve zorlukları (fizyolojik, sosyal, fiziksel) arasındaki denge olarak tanımlanmıştır.

Sığınmacılar konusunda Avustralya'da yapılan bir çalışmada Avustralya'daki yaşamın zorlukları ve bir başa çıkma mekanizması olarak fiziksel aktivitenin rolü incelenmiştir (Hartley, Fleay ve Tye, 2017). Zorlu

bir yaşamı yönetmek ve ruh sağlığını iyileştirmek için yararlı bir strateji olabilecek fiziksel aktivite ve egzersizin önündeki algılanan engeller ve kolaylaştırıcılarla mücadele ederek sığınmacıların davranışlarının nasıl değiştirilebileceğine dair hiçbir şey bulunamamıştır. Bununla birlikte, sığınmacılar farklı dini ve kültürel geçmişlere sahip dünyanın çeşitli bölgelerinden gelmektedir. Bu popülasyonda fiziksel aktivite ve egzersize bakarken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul yaşam kalitesi ile öğrencilerin okula yönelik genel tutumları arasındaki ilişkinin, bireyin başarma yeterliliğine ilişkin algılarından etkilendiği öne sürülmüştür (Marsh ve Kleitman 2003). Araştırmalar bu tür iddiaları desteklemektedir ve çoğunlukla küçük ölçekli çalışmalara veya anekdot niteliğindeki kanıtlara dayanmaktadır (Berger, 1996). Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi çalışmalarının yapıldıktan sonra öğrencilerin okula katılımı açısından genel olarak olumlu sonuçlar bildirmektedir ve risk altında olan öğrencilerle ilgili çalışmaların oldukça olumlu sonuçları olduğu söylenebilmektedir. Fiziksel aktivite programlarının artışı, okul yaşam kalitesini daha çekici hale getirdiğine dair çalışmalar da vardır (Fejgin, 1994). Okul yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite arasındaki ilişki, bazı şekillerde sunulduğunda bu tür etkinliklerden hoşlanmadığı belirtilmiştir. Örneğin, bazı kız öğrenciler, fiziksel aktivitelerde belirli yönleriyle hayal kırıklığı yaşar ve bu kişilerde, okuldaki fiziksel aktivitelerle katılımdan tamamen kopmalar meydana gelebilmektedir (Fuchs vd., 1988). Bu nedenle, fiziksel aktivite ve sporun tüm öğrencilerde okula karşı olumlu tutumlara katkıda bulunacağını ileri sürmek yanıltıcı olmaktadır.

Fiziksel aktivite, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin yaşadığı sosyal sorunların azaltılmasına yardımcı olabilecek bir kültürel alışveriş alanı haline gelmiştir (Tarc ve Tarc, 2015). Fiziksel aktiviteler hem eğitimciler hem de öğrenciler için daha az zorlayıcı olabilir ve bu da sınıf ortamının dengelenmesini kolaylaştırmaktadır (Tinning, McCuaig ve Hunter, 2006). Fiziksel aktivitelerde öğretmenin rolü hakkında, konunun modern öğretimle ilgisi ve uygunluğuna ilişkin sorularla birlikte bazı tartışmalar olmuştur (Baldwin, 2015). Günümüzde araştırmacılar, fiziksel aktivitelerde davranış değiştirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini öne sürmektedir ve bu davranış değiştirme stratejilerinin çoğu okullarda başarılı bir şekilde uygulanarak kabul görmüştür (Thomson ve Robertson, 2014). Fiziksel aktiviteler, tüm öğrencileri çok yönlü ve düşünceli bir birey

olma sürecine dâhil etmeye çalışmaktadır. Eğitim politikasının bir parçası olarak, ırk ve kültürün fiziksel aktivitelerde ele alınış biçimini analiz ederken göz önünde bulundurulması gereken de bu kapsayıcılıktır. Kültürel arka plan, öğrencilerin fiziksel aktivitelerde nasıl etkileşime girdiklerini ve sağlıklı kalmayı nasıl öğrendiklerini anlamak için temeldir (Pang ve Macdonald, 2016). Fiziksel aktivitelerde ve okul ortamlarında ırkçılık ve ırkçılığın etkisini araştıran uluslararası çalışmaların sayısı giderek artmaktadır (Flintoff, Dowling ve Fitzpatrick, 2015).

Fiziksel aktivitelerde ırkın rolünü vurgulamak için araştırmacılar, kültürel ayrımların ve kimliklerin giderek daha fazla tanındığını belirtmişlerdir. Ancak bu durum çoğu zaman farklılıkların aynılaştırmasına yol açmaktadır (Patherick, 2017). Akademik öğrenme genellikle sosyal içermede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Birçok çalışma, çok kültürlü sınıflardaki fiziksel aktiviteleri incelemiştir (Dagkas ve Hunter, 2015; Azzarito, Simon ve Marttinen, 2017).

Birçok araştırmacı düzenli fiziksel aktiviteye katılmanın fiziksel ve ruhsal sağlığın yanı sıra genel yaşam kalitesi açısından da avantajlı olduğunu savunmaktadır (Barker vd., 2014; Benn ve Pfister, 2013). Bu durum, spor faaliyetlerine katılmanın yalnızca kişinin fiziksel sağlığını artırmakla kalmayıp aynı zamanda günlük işlevselliğini de geliştirdiğini ve sağlıklı bir yaşam tarzının önemli bir parçası olduğunu gösteren çalışmalarla desteklenmektedir (Arar, 2004). Yaklaşık 12 yıldır fiziksel aktiviteler çocukları sporla ve sporun sonuçlarıyla tanıştırmaktadır. Araştırmalar bu aktivitelerin sağlık yararları, daha iyi takım çalışması, boş zaman öğrenimi ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlıklarının geliştirilmesi gibi olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir (Arar, 2004; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005). Bu nedenle, fiziksel aktivite okul çağındaki sığınmacı çocukların adaptasyonu için çok önemlidir.

Ders Dışı Etkinlikler

Günümüzde eğitim algısı, yaşam boyu sürdürülebilir bir nitelik kazanmıştır. Bununla birlikte, eğitim sisteminin amaçladığı davranışların özümsemesi örgün eğitim yoluyla okullarda gerçekleştirilmek istenmektedir. Okulların çocuklara hedeflenen davranışları kazandırmada

yetersiz kalmasına çeşitli faktörler katkıda bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yüksek ders yükü, kalabalık sınıflar, ikili eğitim, yetersiz ekipman, laboratuvar, saha ve salon eksikliği, bilgi birikimi, yetersiz müfredat ve bireysel farklılıklar yer almaktadır. Bu nedenlerin, okulların çocuklar için istenen sonuçları etkili bir şekilde sağlama becerisini engellediği görülebilmektedir. Bu nedenle, okulların bu sorunları ele alması ve öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını yeterince karşılayabilmelerini sağlamak için uygun önlemleri uygulaması gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim ve öğretimin normal okul ve sınıf saatlerinden ayırt edilmesi gerekmektedir (Pehlivan ve Selçuk, 2005).

Müfredatı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlama çabalarına rağmen, bu programlarda her öğrencinin gereksinimlerini karşılayamayan boşluklar olabilmektedir. Ders dışı etkinlikler bu boşlukları doldurmak ve öğrencinin profesyonel kişiliğinin gelişimi için gerekli olan beceri ve alışkanlıkların edinilmesini kolaylaştırmak için tasarlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1986). Posner ve Vandell tarafından 1999 yılında yapılan araştırmaya göre, ilkökul öğrencilerinin okul sonrası programlara katılımı, düşük gelirli öğrencilere, spor faaliyetleri ve özel dersler de dahil olmak üzere çeşitli derslere erişimi olan orta sınıf öğrencilerine benzer dans, müzik ve sanat gibi faaliyetlere katılma fırsatı sunabilmektedir (Akt. Holloway, 2002).

Müzik, spor, folklor ve güzel sanatlar gibi ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik olarak daha iyi performans gösterme eğiliminde oldukları kaydedilmiştir. Bu durum, bu tür faaliyetlere katılımın eğitim başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Tezcan, 1985). Aslında, akademik hayat göz önünde bulundurulduğunda, herkes seçtiği mesleklerde ilkökul veya ortaokul sırasında katıldığı öğrenci organizasyonlarından bir ölçüde etkilenmektedir. Örneğin, sağlık ve sanitasyonla ilgilenen bir öğrenci sağlık sektöründe bir mesleği tercih edebilirken, fotoğrafçılıkla ilgilenen bir öğrenci fotoğrafçılık alanında kariyer yapabilmektedir. Gelişim aşamasındaki ilk karşılaşmalar çocuk veya ergen üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak, ders dışı etkinlikler eğitimin amaçlarını geliştirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1986). Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin akademik yıllarındaki ders dışı etkinliklere katılımları ile daha sonraki yaşamlarındaki kariyer başarıları arasında

önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ergül, 2017).

Hazırlık, uygulama ve ödev gibi ders dışı etkinlikler öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda öğretmenin ders esnasındaki donanımının yeterliliğine rağmen öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar istenilen düzeyde olmayabilmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yeniden yapılandırarak içselleştirmeleri ve gerektiğinde bu bilgileri kullanabilme ve aktarabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Albayrak vd., 2004).

Ders dışı etkinlikler eğitimde hayati bir rol oynamaktadır. Bu faaliyetler öğrencilere normal derslerinin dışında ilgi alanlarını takip etme fırsatı sunmaktadır. Özellikle sportif ve sanatsal ders dışı faaliyetler öğrenciler arasında popülerdir ve sınıf içi öğrenimin doğal bir uzantısı olarak hizmet etmektedir. Ayrıca bu faaliyetler öğrencilere boş zamanlarını değerlendirebilecekleri ve kişisel gelişimleri üzerine düşünebilecekleri bir alan sağlamaktadır. Aybek'e (2007) göre, müzik, resim ve beden eğitimi dersleri ile sosyal ve fen dersleri arasında bir ayrım bulunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmalar ders dışı etkinliklerin sosyal ve fen dersleriyle de ilgili olduğunu göstermektedir. Yalçın (2018) çalışmasında ders dışı etkinliklerin yabancı dil eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Yalçın, 2018). Ayrıca, Demiral ve Yavuz (2016) araştırmalarında ders dışı öğrenme ortamlarının yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak için bir yol sunduğunu vurgulamışlardır. Eraz ve Öksüz'e (2015) göre, ders dışı etkinliklerin matematik derslerine dahil edilmesi, etkili geri bildirim sağlanması koşuluyla, öğrencilerin akademik performans ve tutumlarında iyileşmeye yol açabilmektedir.

Ülkemizdeki öğretim algısı, ezbere dayalı yoğun bir bilgi aktarımını içerdiği yönündedir. Sonuç olarak, ders dışı etkinlikler, sadece sınırlı gerçek öğrenme fırsatları sunmalarına rağmen önemli bir rol üstlenmektedir (Albayrak vd., 2004). Ders dışı etkinlikler, okul ortamında tanıtmaya, teşvik etmeye, yönlendirme, öğretme ve uygulama işlevlerinden birini veya birkaçını yerine getirmek için tatmin edici bir organizasyon düzeyine sahiptir (Aybek, 2007).

Ders Dışı Etkinlikler ve Okul İlişkisi

Ders dışı etkinliklerin hedefleri doğrultusunda uygulanmasında üçüncü sorumluluk okul yönetimine düşmektedir. Etkinlikleri mutlak olarak kabul edilemese de, etkilerini tamamen göz ardı etmek doğru değildir. Bir öğrencinin akademik başarı elde edebilmesi için çalışmalarına gerçek bir ilgi duyması şarttır. Kurumuna sevgi besleyen ve kendini okul topluluğunun bir üyesi olarak tanımlayan bir öğrencinin aidiyet duygusu geliştirmesi ve ardından akademik ortamına saygı duyması daha olasıdır. Bu yüksek ilgi düzeyi, öğrencinin hoşlandığı faaliyetlere katılması ve diğer öğrencilerle etkileşime girmesi için bir katalizör görevi görmektedir ve böylece olumlu bir okul deneyimine katkıda bulunmaktadır. Okul eğitimi süreci genel okul kültürünün şekillenmesinde etkilidir (Öztürk, 1990).

Okullar bireyleri yalnızca akademik bilgilerle donatmakla kalmamakta, aynı zamanda ders dışı etkinlikler aracılığıyla yaşam becerilerini öğrenme fırsatları da sunmaktadır. Bu faaliyetler, bireylerin sınıf dışında da kendilerine fayda sağlayacak beceriler edinmeleri için bir platform görevi görmektedir. Eğitim kurumları, öğrencilerin boş zamanlarını düzenli bir şekilde değerlendirmeleri için en uygun ortamdır. Bu kurumlarda öğrenciler tutkularını keşfedebilmekte ve becerilerini geliştirebilmektedirler. Ayrıca, öğrencilere sorumluluk üstlenme, sosyal ağlarını genişletme, arkadaşlıklar geliştirme, kolektif ve uyumlu bir şekilde iş birliği yapma, rekreasyonel faaliyetlerde bulunma, rahatlama ve nihayetinde gerçek benliklerini ve eğitim kurumlarının çevresini keşfetme şansı verilmektedir (Akgül vd., 2012).

Akademik kurum, pratik deneyimin simüle edildiği yerdir. Dolayısıyla, aynı zamanda akademisyenlerin gerçekliğe hazırlandığı merkezdir. Okulun bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için eğitim faaliyetlerinin sınıfın dört duvarı arasına hapsedilmemesi ve ders dışında da uygulanması gerekmektedir. Ders dışı etkinlikler, sınıf içi eğitimin tamamlayıcısı olarak hizmet etmektedir ve eğitim ve öğretime anlam katmaktadır (Özkaptan, 2007). Ders dışı etkinlikler aracılığıyla çeşitli sosyal uğraşlarla meşgul olmak, öğrencilerin okuldaki gerçek hayatla karşılaşmalarını ve hayatlarının bir sonraki aşaması için kendilerini donatmalarını sağlamaktadır (Kemertaş, 1995). Ders dışı etkinlikler, bu

etkinliklerin etkili bir şekilde organize edilmesiyle amaçlarına ulaşmaktadır (Gündüz, 2011).

Bu etkinliklerin düzenlenmesi sorumluluğu okul yönetimine aittir. Ayrıca, kurumun faaliyetlerini denetlemekte ve izlemektedir (Hesapcıoğlu, 1994).

Okul faaliyetlerinin uygulanması, okul yöneticileri, yardımcıları ve öğretmenlerin bu faaliyetlerin öneminin farkında olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ders dışı etkinliklerin önemi bu paydaşlar tarafından daha fazla önemsendikçe, başarı olasılığı da orantılı olarak artmaktadır. Ders dışı etkinliklere akademik derslerle aynı düzeyde önem verilmelidir. Bu nedenle, öğrencilere sağlanan etkinlik ortamlarının verimli bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 2000).

Okula Uyum

Bir çocuğun kültürel, sosyal veya kişisel destek yoluyla korunma derecesinin okula uyum düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir (Kaya ve Akgün, 2016). Ayrıca, bir bireyin okula uyumu topluma uyumuyla bağlantılı olduğundan, okula uyumun toplumsal uyumla pozitif ilişkili olduğu sonucuna varılabilmektedir (Ustabaş, 2017). Öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu iletişim kuran ve okulda kendilerini güvende hisseden çocuklar, okula ve okulun sosyal atmosferine daha kolay uyum sağlayabilmektedirler (Seven, 2011).

Bir çocuğun okula uyumunu çeşitli faktörler etkileyebilmektedir. Bunlar arasında çocuğun yaşam ortamı, öğretmenlerin ve akranların beklentileri ve akademik programda yapılan değişiklikler yer almaktadır (Ustabaş, 2017). Gelişmiş okul uyumu sergileyen çocukların akranlarıyla daha normal ilişkiler kurma eğiliminde oldukları, olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri ve kaygı, dışlanma, saldırganlık, akran şiddetine maruz kalma ve hiperaktivite gibi sorunlara daha az duyarlı oldukları tespit edilmiştir (Gülay, 2011).

Sporda Sosyal Bütünleşme

Sosyalleşme ilk olarak aile içinde başlamaktadır ve akran grubu ve eğitim ortamı gibi çeşitli gruplara yayılarak bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir. Sosyalleşen bireyler, etkileşimde bulundukları diğer bireylerle sosyal bir grup oluşturmaktadırlar (Yılmaz vd., 2006).

Toplum çeşitli gruplardan ve kültürel unsurlardan oluşmaktadır. Toplumsal düzenin sağlanması, sosyo-ekonomik kalkınmanın sürdürülmesi ve uyumlu bir şekilde işleyen bir bütünün devam ettirilmesi için toplumsal bütünlüğün korunması gerekmektedir. Dolayısıyla bütünleşmenin önemi, bir topluluktaki dönüşüm ve farklılaşmanın önemiyle eşdeğerdir. Sosyal bütünleşme, küçük gruplar içinde ortaya çıkan "biz" duygusunun toplumsal düzeye yayılmasıyla ilgilidir. Daha basit bir ifadeyle, bir toplumdaki sosyal gruplar, toplumun bütünleşmesini engellemeyecek bir düzeyde konumlandırılmalıdır (Türkkahraman ve Tutar, 2009).

Günümüzde spor, bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal olgunlaşmasını teşvik eden, toplumsal dayanışmayı sağlayan ve toplumla bütünleşmeyi destekleyen en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Spor, çok sayıda fiziksel aktiviteyi kapsamasının yanı sıra, bireylere kişisel ve toplumsal bir kimlik kazandırarak ve grup aidiyeti duygusunu aşılayarak sosyalleşmeyi artıran bir kavramdır (Küçük ve Koç, 2004). Spor, bireylere kendilerini ifade edebilecekleri ve sosyalleşme sürecine katılabilecekleri bir platform sağlamaktadır (Lenger ve Schumacher, 2015)

İnsani değerleri bünyesinde barındıran sporun, bireylere sağladığı faydalı etkileri daha geniş toplum kesimlerine de göstermesi beklenmektedir. Spor, yapıcı bir sosyal rehberlik unsuruna sahiptir ve uzlaşmayı teşvik etme potansiyeline sahiptir (Suner ve Atlı, 2018).

Sporun artan popülaritesi, onu farklı kültürlerden ve mesleklerden bireylerin ilgisini çeken sosyal bir fenomene dönüştürmüştür. Tarihsel gelişimi boyunca spor, etkin bir şekilde sosyal bütünleşme aracı olarak hizmet etmiş ve bu rolünü günümüzde de sürdürmektedir (Yılmaz vd., 2006).

Halk Oyunları

"Halk bilimi" terimi halk arasında "halk oyunları" anlamında kullanılmaktadır ancak, bu tanım yanlış bir isim olarak kabul edilmektedir. Çünkü folklor geniş bir kavram olarak tarif edilirken, halk oyunları sadece yerel/bölgesel dansları ve yöresel kıyafetleri içeren folklorun bir parçasıdır. Halk yemekleri, efsaneler vb. halk biliminin tüm yelpazesini kapsayan bir terim olarak tanımlı halk oyunlarını da içermektedir (Akyıldız, 2000b).

Türk halk oyunları, çeşitlilik ve kapsam açısından dünyanın en çarpıcı halk fenomenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu çeşitlilik sayesinde ülkemiz, bugün ülke genelinde keşfedilen 4000'den fazla halk oyunu ile dünyada en fazla oyun karakteri içeriğine sahip ülke olarak belirlenmiştir. Ülkemizin her bölge ve yöresindeki oyunların farklı ritimlerde, farklı müzik, dans ve kostümlerle oynanması, kültürel alandaki zenginliğin en önemli tezahürüdür. Ancak Türk halk oyunları alanında bütünsel çalışmalar devam etmektedir. Ülkemizde her bölge, bölge ve köyün kendine has oyunları olması, kültürel çeşitlilik ve ekonomik şartlar derlemeyi zorlaştırmaktadır. Halk oyunları bağlı bulundukları toplumsal yapının kalıp ve özelliklerini temsil eden, insanların duygu ve düşüncelerini yansıtmaları bakımından kültürel bir kimliğe sahip olan ve bu bağlamda diğer sanat dallarından öne çıkan bir oyundur. Halk oyunlarında bulunan ritim, ezgi ve hareket kalıpları, bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkileyen faktörler arasındadır. Halk oyunlarını birlikte icra etmenin faydası ile bireylerin grup içinde birlikte hareket etmelerine, paylaşımlarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyarak kişisel gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimine de katkı sağlamaktadır (Balkan 2006).

Tutum

Tutum, bireylerin davranışlarını yönlendirmede, düşüncelerinde, duygularında ve eylemlerinde tutarlılık sağlamada hayati bir rol oynamaktadır. İnsanlar neredeyse her şeye karşı tutum geliştirme eğilimindedir, bu da birçok tutum türü olduğu anlamına gelmektedir. Bu bileşenler, bir bireyde anlamlı bir ifade oluşturmada ayrılmaz bir bütündür. Bireysel düzeyde, tutumlar kişinin algılarını, düşüncelerini ve

eylemlerini etkilemektedir. Bireyler bir grup kimliği içinde hareket ettiklerinde, tutumları hem kendi gruplarının üyelerine hem de diğer grupların üyelerine karşı davranışlarını yönlendirir, iş birliği, rekabet ve diğer benzer faktörleri etkilemektedir. Tutumların üç temel unsurdan oluştuğu yaygın bir görüştür. Bu unsurlar, bireyin tutum nesnesine ilişkin inançlarını, fikirlerini ve görüşlerini kapsayan "bilişsel öge"; bireyin tutum nesnesine yönelik duygusal tepkilerini ve hislerini içeren "duygusal öge" ve bireyin tutum nesnesine yönelik geçmiş eylemlerini ve davranışsal niyetlerini kapsayan "davranışsal öge"dir. Tutumlar, bir derse ilişkin görüş, düşünce ve tercihlere odaklanan soru listesi (envanterler) kullanılarak değerlendirilebilmektedir. Bu envanterler, bir derse yönelik olumlu düşünceleri ve duygusal tepkileri gösterenlerden olumsuz duygusal tepkileri gösterenlere kadar çeşitlilik göstermektedir (Bloom, 2012).

Halk Oyunlarına Tutum

Halk oyunları, uzun yıllardır ulusal bayramlarda ve kutlamalarda sergilenen kültürel bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Bu danslar zaman zaman Türk Milli Eğitim müfredatına da dahil edilmektedir. Milli kültürümüzün önemli bir parçası olan halk oyunlarının korunması ve yaygınlaştırılmasında milli bayramların önemli bir rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca, 1954 yılında faaliyete geçen Köy Enstitüleri'nde sabah egzersizleri sırasında halk oyunlarının yerli dansçılar tarafından öğretmen adaylarına öğretilmesi, öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesine katkısı açısından dikkate değerdir (Altıntuğ ve Ernez, 2022). Milli Eğitim müfredatında önemli bir yer tutan halk oyunlarının uygulamalarını beden eğitimi öğretmenlerinin zaman zaman gerçekleştirdiği kaynaklarda gözlemlenmiştir. Türkiye'de ilk sahne uygulamasını gerçekleştiren Selim Sırrı Tarcan'ın bir beden eğitimi öğretmeni olarak tarihe geçmesi dikkat çekicidir. Bir süredir beden eğitimi ve spor eğitimi bölümlerinde zorunlu ders olarak yer alan halk oyunları, artık diğer bölümlerde de seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Aldemir (2010) çalışmasında, bireylerin hareket eğitimi amacıyla beden eğitimi ve spor derslerinde dans etkinliklerine yer verilmesinin faydası açıktır, diyerek beden eğitimi derslerinde dansın öneminin altını çizmiştir. Ayrıca,

milli eğitim, üniversiteler ve spor kulüpleri gibi alanlarda yetkin bir şekilde icra edilen halk oyunları etkinliklerine bireylerin katılımında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler, ulusal ve uluslararası arenada hem gösteri hem de yarışma amaçlı olarak gerçekleştirilmekte ve uzun süredir yaygınlığını korumaktadır. Özellikle çocuklara ve genç yetişkinlere hitap eden halk oyunları, onların çok yönlü fiziksel gelişimlerine, fiziksel refahlarına ve sosyalleşmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca katılımcıları hareketsiz yaşam tarzlarından ve sağlıksız alışkanlıklardan uzaklaştırarak bireysel ve toplumsal sağlığı da desteklemektedir.

Halk oyunlarına yönelik tutumların ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Türk Halk Kültürünün sanatsal bir ifadesi olan bu danslar, maddi ve manevi değerleri, yaşam tarzını, zevki, anlayışı ve gelenekleri temsil etmektedir. Hareketleri aracılığıyla duygu, düşünce ve güzellikleri aktarma yeteneğine sahiptirler ve böylece sanatsal ifadenin zirvesine ulaşmaktadırlar (Altıntuğ, 2013).

Halk Oyunları Faaliyetlerinin Amacı

Halk oyunları çalışmalarının yürütüldüğü günümüzde, eğitimci kendi isteğine göre veya idarenin isteği üzerine alan seçme işini yapacaktır. Ancak bu tercih yapılırken yaş gruplarının düzeyleri, becerileri, farkındalık düzeyleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmelidir (Çetinalp, 1991).

Halk oyunları araştırmalarının konusu, insan faktörleri açısından karmaşık bir süreci içermektedir. Halk biliminden halk oyunları pedagojik çalışmaların ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir. Bu nedenle halk oyunları öğrenme ve gelişme aşamasında topluma içgüdüsel olarak aşılmalıdır. Halk oyunları, eğitimde bireyin organik, nöromüsküler, zihinsel ve duygusal gelişiminde yer almaktadır. Ayrıca halk oyunları öğretimi ile birey kendini gerçekleştirir ve çevresi ile birlikte kendini ifade etmektedir. Yetenekleri geliştirerek güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymakta ve bireylerin fiziksel sağlıklarının korunmasına katkı sağlamaktadır. Kişilerin bilgi, birikim, beceri, alışkanlık, davranış, kişisel ve sosyal yönlerinin gelişmesini sağlayarak boş zamanlarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır. (Bişgin 2001).

Halk oyunlarını öğrenmek, zihinsel ve entelektüel tutumlarda cesaret ve güven oluşturmaktadır. Daha fazlasını öğrenme ve başarma

arzusunun sınırı, motor ve zihinsel yeteneklerinde yatmaktadır ve kitle aktörleri genellikle onlara inanmaktadır. Bencilliğin ortadan kaldırılması ve yardımlaşma duygusunun geliştirilmesiyle sorumluluk duygusunun gelişmesi sağlanmaktadır.

Halk Oyunlarının Kültürel Boyutu

Türk halk oyunlarının genel yapısını ele alırken, söz konusu kültürel birikimlerin üzerine inşa edildiği temelleri de göz önünde bulundurmak gerekir. Türk folklorcuları bu birikimi aşağıdaki faktörlere dayandırmaktadır (Bişgin, 2001):

- Türklerin Orta Asya köklerinden miras aldıkları kültür,
- Türklerin İslam'ı kabul ettikten sonra geliştirdikleri kültür,
- Türklerin Anadolu'ya yerleşirken karşılaştıkları ancak reddetmedikleri yerleşik kültür,
- Türklerin Avrupa'dan edindiği kültürel objeler,

Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana yukarıda belirtilen dört unsurun içselleştirilmesiyle oluşturulan popüler kültür sentezinden doğmuştur (Bişgin, 2001).

Giyim, müzik ve vücut geliştirme açısından oyun dünyasında çok zengin bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Anadolu halk oyunlarının kökenini insanlık tarihindeki varlıkları temelinde ele almak gerekmektedir. Eski çağlardan beri insanlar dansı ve dansı kutsal saydıkları doğaüstü değerlere karşı hem kendilerini korumak hem de iradelerini ifade etmek için kullanmışlardır. Çünkü insan doğduğunda dünyadaki tüm canlılardan daha zayıf bir konumdadır ve yardıma muhtaçtır. İnsan toplumunun gelişimine paralel olarak, bu iki büyük olaydan esinlenerek, olumlu ve olumsuz ruh bilgisi oyunları arasında bir ayırım yapılmaya başlanmıştır. Anadolu'da halen oynanmakta olan Türk halk oyunları, Anadolu'nun farklı yerlerinde farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır ve her oyun yerel kültürün izlerini taşımaktadır (Çetinalp, 1991).

Türk yaratıcılığı sayesinde oyunun ritimleri ve figürleri sürekli zenginleştirilmektedir (Akyıldız, 2000a). Aslında oyunlarının çoğu yarım

daire şeklinde oynanmakta ve Anadolu'nun dağlarla çevrili ovalarını tasvir etmektedir. Oyunun en hızlı bölümleri ve devamı, bir yandan deprem ve sellerin yol açtığı benzeri görülmemiş acı ve talihsizliklere, diğer yandan da tarih boyunca istila stratejisi ve işgale rağmen sabrın ve teslimiyetin kanıtıdır. Oyunun sonunda sanki bir zafer resmi çiziyormuş gibi bir heykel görülmekte olup bu heykel başarının simgesidir ve sabırlı durma becerisini göstermektedir (Akyıldız, 2000b).

Halk Oyunlarının Toplumsal İşlevleri ve Sosyal Bütünleşmeye Etkileri

İletişimin bu kadar erişilebilir olmadığı geçmişteki göçmenler, anavatanlarından tamamen kopma deneyimi yaşamışlardır (Maalouf, 2023). Ancak kendilerine özgü sorunları ve endişeleri olan sığınmacılar, başka bir yere yerleştikten sonra bile anavatanlarıyla bağlantılarını sürdürebiliyorlar. Bunun nedeni, günümüzde mevcut olan iletişim olanaklarının artmasıdır. Yeni topluma uyum sağlama süreci engellenmekte ve anavatanlarıyla bağlarını korumaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle, yeni toplumla bütünleşme gecikmekte ya da hiç gerçekleşmemektedir (Şenol ve Taştan, 2020).

Sosyal bütünleşme, bir toplum içinde birleşik bir sistemin geliştirilmesi ve kültürel değerlerin toplum üyeleri tarafından özümsemesi anlamına gelmektedir (Coşkun, 2004). Bu, hem farklılaşmayı hem de bütünleşmeyi kapsayan bir uyum içinde yaşama biçimidir. Bu nedenle, hem varlıklarından faydalanmak hem de barışçıl bir ortam tesis etmek amacıyla sığınmacıların kapsanması için çaba göstermek önemlidir. Bunu başarmak için sığınmacılar uyum sağlamaya açık olmalı, yerel halk ise daha kabullenici olması gerekmektedir (Erkal, 2000).

Sosyal bütünleşme, bireylerden, gruplardan ve diğer bileşenlerden birleşik ve barışçıl bir toplum oluşturmayı içermektedir. Aynı zamanda, toplumun sosyo-kültürel değerlerini kazanmalarını sağlayan hâkim kültürel değerlerin toplum üyeleri tarafından benimsenmesini de içermektedir. Bu da uyum içinde yaşamakla sağlanmaktadır (Coşkun, 2004). Entegrasyon, hem farklılaşmayı hem de bütünleşmeyi içeren iki yönlü bir kavramdır (Erkal, 2000). Dolayısıyla, sığınmacılarla birlikte

yaşayan toplumlar, farklılaşmak ve uyum sağlamak için onları entegre etmeye çalışmalıdır. Bunun başarılı olabilmesi için hem sığınmacıların uyum sağlamaya istekli olması hem de yerel halkın daha kabullenici olması gerekmektedir.

Belirli bir toplumda ne kadar sosyal bütünleşme olursa olsun, bunun tamamen sağlandığı söylemek mümkün değildir. Bu nedenle, sığınmacılara yönelik önyargıları ortadan kaldırmak için harekete geçmek önemlidir. Ulusun bütünleşmesini artırmak için stratejiler oluşturulmalıdır, aksi takdirde kendi sosyal ağları nedeniyle daha geniş nüfusla kaynaşma ihtiyacı hissetmeyen izole grupların oluşmasına yol açabilmektedir (Erkal, 2000).

Sosyal bütünleşme sürecindeki insanoğlunun doğumundan itibaren insan etkileşimi içinde olduğu ve sosyalleştiği bilinmektedir. Fiziksel ve zihinsel olarak birbirine yakın olan insanlar topluluklar oluşturmuştur. Bu toplulukları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri de bu toplumu oluşturan bireylerin kültürleşme sürecidir. Bu kültürleşme sürecinin ve kültürel zenginliğin günümüzde en canlı örneği halk oyunlarıdır çünkü halk oyunları, ait olduğu toplumun tümünü önümüze sermektedir (Bilgin, 2020).

Kültürel zenginliğin en canlı örnekleri sayılan halk oyunlarıdır. Diğer sanat dallarından farklı olarak ait olduğu toplumun özünü ifade eden, bireylerin ortak duygu, düşünce ve eylemlerini ifade eden, ancak diğer sanat dallarından farklı olarak güzel olan, ancak içindeki dünyayı aydınlatan bir özelliği vardır. Bireysel Türk folklorunun en önemli alanlarından biri olan halk oyunları, halkın ortak duygularını paylaşmakta ve milletin özünü oluşturan unsurlardan biri olmaktadır. Oyunlarımız eğitim ve anlatım açısından her türlü toplumsal yaşam etkinliğinde yer alan sanatları harmanlamanın en renkli ve etkili aracıdır. Bu özellikleri ile Türk halk oyunlarıdır. Halkın duygularında ortak anlam oluşturmaları, halkın zihninde milli bilinç oluşturmaları, toplumda dayanışma ve kaynaşmayı sağlamaları nedeniyle önemli bir informal eğitim aracı olarak değerlendirilmelidir (Bişgin, 2001).

Oyunun en önemli özelliği toplumsal bir işlevi olmasıdır. Bugünün oyunları, çeşitli alanlarda en son özelliklerle yüklenmektedir. Çalışmaya devam eden bir oyun, yeni görevler üstlenerek değişmekte, farklı doyumlar sunmaktadır (Çetinalp, 1991).

Sanat ve bilimin kesiştiği noktada ilginç bir örneği temsil eden halk oyunlarının toplumsal yaşamda pek çok rolü bulunmaktadır. Bir sosyal sistemi oluşturan çeşitli kültürel unsurlar vardır. Bir sistemin bütünlüğü, öğelerin birleşiminden gelmektedir (Bilgin, 2020).

Halk oyunları, kültürel dokunun bir parçası olarak toplumsal sistem içinde işlevini sürdürmektedir. Halk oyunları sosyalleşme sürecinde örf ve adetlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Halk oyunları sosyalleşmeyi teşvik eder ve bireysel ritüel ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Aidiyet duygusunu tatmin etmeye ve insanların daha samimi ve entegre olmasına yardımcı olmaktadır. Halk oyunları aynı zamanda toplumsal yapılar içinde bireyler arasında ve birey ile toplum arasındaki iletişime de katkı sağlamaktadır. Geleneksel değerlerin hâkim olduğu kapalı toplumlarda halk oyunları her şeyden önce iletişim ve eğitim amaçlı kullanılmakta olup halk oyunları aracılığıyla çeşitli toplumsal değerler yeni nesillere aktarılmaktadır (Doğan ve Yetim, 2011).

İkincil güdüler tatmin edildiğinde, kişisel ve sosyal eğlence ihtiyacı su yüzüne çıkmaktadır.

Halk oyunları yerleşik, kapalı bir toplumun ürünüdür. Büyük bölgesel farklılıklar vardır, örneğin kalabalık Doğu toplumlarında oyuncular maçın formatından çok sahaya önem verilmektedir. Doğulu oyuncular genellikle çıplak ayakla, diz çökerek veya oturarak oynanmakta, vurgular vücudun üst kısmına odaklanıyor ve bu bölgeler erkekler ve kadınlar için ayrı ayrı olmaktadır. Batı toplumunda halk oyunları balo salonu dansı ve balenin kaynağını oluşturmaktadır. Balo salonu ve diğer eğlence amaçlı danslar, sanayileşmiş Batı'da halk oyunlarının yerini aldı. 20. yüzyılın halk oyunları geri dönüş yaptı ve popülist ilgi alanı haline gelmiştir. Bazı hükümetler halk oyunlarını destekleyerek ulusal mirasın korunmasını sağlamaktadır (Öngel, 1992).

Toplumsal yapıda, insan ilişkilerinin temel unsuru olan iletişim adı verilen bireyler arasındaki etkileşim, birey-birey, birey-toplum ve toplum-toplum iletişiminden sorumludur. İletişimin etkinliğine bağlı olarak, bireyler topluma katılmakta ve toplumla bağlantı kurmaktadır. İletişim; bilgi vermek ve almak amacıyla bireyler arasında oluşturulan bir ilişkiler sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin ait olduğu toplumla bütünleşmesi ancak etkili iletişim ile sağlanabilmektedir (Sümbül, 1997).

İletişim sistemleri toplumsal yapıda çok önemlidir çünkü iletişim, insanların belirli yapılar içinde anlaşmaları için gerekli olan köprü işlevine sahiptir. Bir mesajı gönderene, mesaja ve bir veya daha fazla alıcıya iletmenin iletişimi sağlamak için yeterli olduğunu düşünmek yanlıştır. Alıcı, gönderen tarafından istenen davranışı gösterdiğinde tamamlanmaktadır. Kişinin ait olduğu sosyal sistemin uyumu veya uyumsuzluğu bu iletişim sürecinin etkinliği ile doğru orantılıdır (Şiraz, 2008).

Halk oyunlarının bir başka sosyal işlevi de terapötiktir. Oyunlar aracılığıyla çocuklar, gençler ve yetişkinler farklı duygu ve düşünceleri ifade ederler. Toplumsal yükümlülükler nedeniyle açıkça ifade edilemeyen bireysel düşünceleri halk oyunları aracılığıyla ifade edilmektedir. Bireyler bu nedenle halk oyunlarının terapötik işlevlerinden manevi âlemde yararlanmaktadırlar. Terapötik işlev, bireyin bilinçsiz hareketliliğini sağlaması açısından önemlidir. Bunun nedeni oyunların bilinçaltındaki gerilimleri ortadan kaldırması ve bireylerin bastırılmış duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlamasıdır ve gerginlikten kurtulmanın bir ifadesi olarak iç huzuru ve tatmini bulanlar, bu konuma oyunlar yardımıyla ulaşmaktadırlar (Tekkurşun Demir, Özbek ve Gündüz, 2022)

Toplumsal yaşamın bir parçası olan halk oyunları, bireysel yaratıların toplumsallaşmasıyla doğmaktadır. Sosyal uyum, bireyler ve toplum arasındaki iletişim ihtiyacını gerektirmektedir ve halk oyunları, bireysel ve toplumsal işlevleri ile uyuma katkı sağlamaktadır (Turan, 2015).

Canlılarla ilgili en iyi şey, oynamayı sevmeleridir bu nedenle oyun ve taklit oyunu, insanların ve diğer canlıların temel ihtiyaçlarıdır. Çünkü bu satın almalar insanı hayata hazırlayan faaliyetlerdir. Bu yüzden insanların sağlıklı ve mutlu olabilmesi için onlara oyun oynama fırsatı vermemiz gerekmektedir. İlkeleri benimseyerek ve insanların eğitimini teşvik ederek, oyun insanların yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim, kişisel içgüdülerinizi işlemenizi ve tatmin etmenizi ve baskı olmadan becerileri öğrenmenizi sağlamaktadır. Bu eğitim sürecinin sonunda sosyalleşme ve sosyal normların benimsenmesi sağlanmaktadır. Eğitim; bireylerin kültürlü, sosyal ve üretken olmalarını sağlamaktır (Yılan, 2012).

İnsanları yönlendiren iki temel motivasyon vardır. Bunlardan ilki temel güdü, ikincisi ise toplumsal güdüdür. Bu güdüler, aklıktan aidiyet duygusuna kadar uzanmaktadır ve memnuniyetiniz bu temel dürtülere bağlıdır. Birincil motivasyon fizyolojik bir bileşen içermektedir. İkincil güdüler, bireyin kültürel ihtiyaçlarını karşılayan sosyal güdülerdir. Oyun ise ikincil güdüler olarak çerçevelenebilmekte ve birincil ihtiyaçlarını gidermiş olan bireylerin ikincil ihtiyaçlarını giderme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bireysel toplumsal doyuma iyi bir örnek, toplumsal güdüler bağlamında görülebilen halk oyunlarıdır (Bilgin, 2020).

Uzun yıllardır Türk toplum yaşamının bir parçası olan ve folklorun en önemli unsurlarından birini temsil eden halk oyunları, bazen düğünlerimizi, bazen hasadı ve hasat sonundaki sevinci, bazen de durum ve durumları sembolize etmektedir ve bazen gençlerin ev borçlarını ödemek için günlük çabaları vardır. Diğer bir deyişle halk oyunları, insanların coşku ve sevinçlerini ifade etme biçimidir. Yine halk oyunları, hareket, bolluk, kötülüklerden arınma, güç verme gibi hayatın özünü taklit eden yönleri nedeniyle toplum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Doğan ve Yetim, 2011).

Ayrıca, aşağıdakiler de dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde toplum üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir: birlikte hareket etmek, birlikten güç almak, geleneğe uygun hareket etmek, uyumlu hareket etmektir (Sümbül, 1997).

Toplumsal yaşamın her aşamasında insanların yaşamlarında farklı şekillerde icra edilen halk oyunları, toplumsal bütünlüğün sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Halk oyunlarının toplumsal bütünleşme açısından en önemli özelliklerinden biri de bu şekilde oyuna katılan kişilerin ruhen toplumla bağ kurmasıdır. Oyunlara katılmak, insanların bir topluluğun parçası olduklarını anlamalarına yardımcı olur, kendilerini toplulukla bir bütün olarak tanımlar ve aidiyet duygularını güçlendirmektedir. Özetle halk oyunları, Türk toplumunun yaşam tarzını, gelenek, görenek ve özelliklerini bir bütün olarak algılaması, bunları yeni nesillere ve diğer toplumlara aktarması ve tanıtmayı için en önemli araçlardan biridir (Şiraz, 2008).

Halk oyunlarının oynandığı törenler; evlilik, sünnet, bayramlar (milli ve dini), asker gönderme ve alma, gençlik toplantıları, dini toplantılar, açılışlar, siyasi toplantılar vb. gibi çeşitli örf ve ritüel

uygulamalardır. Bu uygulama alanlarında oyunun iki yönü ön plana çıkmaktadır ve bu oyunun sosyal ve kişisel işlevleridir. Tüm bu adetler ve ritüeller, doğası gereği kişisel olan ancak içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmeyi garanti eden bir unsur temsil etmektedir. Özellikle bir geçiş dönemi uygulaması söz konusu olduğunda, bireyin sosyal statüsündeki değişiklikler toplumla paylaşılacak ve kamuoyuna duyurulacaktır. Bu değişim sürecine katılmak, içinde yaşadığınız toplumla bütünleşmenizi sağlamaktadır (Turan, 2015).

Halk oyunları toplumsal yapılarda ritüel gereksinimleri karşılamaktadır. İlk toplumlarda, yıl boyunca belirli dini törenler yapılmıştır. Bunların çoğu milli ve dini bayramlar, karnavallar, bayramlar gibi yeni oluşumlarla devam etmektedir. Kişisel aidiyet içgüdüsü burada yerine getirildiği için herkes bu törenlere katılmak istemektedir ve bu bireyler ait olma tatmini ile şekillenmektedirler. Sevinç ve mutluluk gibi hoş duygularla birlikte sosyal uyumu yaşamaktadırlar ve genel olarak toplu yaşamdan kaynaklanan ritüeller, çeşitli sosyal işlevlere hizmet etmektedir (Yılan, 2012).

Ritüeller birlik oluşturur, ifade yoluyla tatmin getirir ve hayatın monotonluğunu kırmaya yardımcı olmaktadır. Halk oyunları, ritüel gereksinimlerin karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla ritüel zorunlulukla elde edilen doyum, halk oyunları aracılığıyla da elde edilebilmektedir. Toplumsal dayanışma ve şifa, halk oyunlarının toplumsal işlevleridir (Bilgin, 2020).

Toplumun törensel ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli festivaller düzenlenmektedir. Festivaller her toplumun geleneksel geleneklerinin bir parçasıdır. Bu kutlamalar kapsamında oyunların yanı sıra saygı duruşu, gösteriler, ağarlama, ziyafetler, hediyeler ve bilimsel tartışmalar gibi temalar da kültür eğitimine katkı sağlamaktadır. Örnek olarak ülkemizdeki yerel bayramlar ve çeşitli özel günler verilebilmektedir. Bütün bu edimler toplumsal bir arada yaşamının ve dolayısıyla ritüelin ihtiyaçlarını karşılamaktadır dolayısıyla bu etkinlikler halk oyunları aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle halk oyunları toplumsal kaynaşmayı da sağlamaktadır (Bilgin, 2020).

Halk oyunları, çeşitli toplumsal sorunlarla birbirinden ayrılan insanları bir araya getirmede rol oynamaktadır. Oyunlara katılım, farklı sosyo-kültürel yapıların kaynaşmasıyla ortaya çıkan toplum

bütünlüğünün sağlanmasında çok önemli bir işleve sahiptir. Aynı toplumda yaşayan bireyler ekonomik, sosyokültürel, eğitimsel, etnik ve dini nedenlerle farklılık göstermektedir. Bu farklılaşma veya ayrışma, toplumu oluşturan bireyler arasında gerçekleşmektedir. Şüphe, iğrenme ve güvensizlik uyandırmakta olup komşuluk ve grup bağlarını zayıflatmaktadır. Geleneksel örf ve adetlerin bir parçası olarak özellikle gruplar halinde icra edilen halk oyunları, bu olumsuz unsuru ortadan kaldırma ve toplumsal dayanışmayı sağlama işlevine sahiptir. Oyun sırasında etnik köken, ekonomik ve sosyal statü göz ardı edildiği için işçiler ve patronları kol kola girip aynı oyunu oynayabilmektedir. Ulaşılan yakınlaşma, dayanışma ve toplumsal uyumu geliştirir ve ulusal birlik ve beraberlikle toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktadır (Doğan ve Yetim, 2011).

Halk oyunlarının hizmet ettiği işlevler arasında canlanma, sosyal takdir ve çevreyi bütünleştirme ve destekleme çabası yer almaktadır. Halk oyunları sosyaldır, gerektiğinde yönetici rolünü üstlenir, geleneğe göre hareket eder, oyunun kurallarına saygı gösterir, birlikte hareket eder, gücünü dayanışmadan alır, uyum sağlar, toplumdaki en güçlü faaliyetlerden biridir (Öngel, 1992).

Kültür, bir toplumun ulus olabilmesi için en önemli etkidir. Bir ülkenin kültürü, o ülkede yaşayan bir toplumun varlığının açık bir kanıtıdır. Kültürel varlıklarına sahip çıkan ülkeler kendi hür devletlerine sahip olabilmekte ve kendi kimliklerini kaybetmeden özgürce yaşama gücünü elinde tutabilmektedir. Oyun, kolektif bir duygu, bir topluluk içindeki her şeyi ifade eden bir anlam aracıdır. İki arasında farklılıklar olsa da halk oyunlarımız tüm Türk anayurdunu temsil etmektedir. Bugün ülkemizde her fırsatta 1.000'den fazla oyun oynanmakta ve benzersiz karakterimiz hareketlerle ifade edilmektedir (Doğan ve Yetim, 2011).

Halk oyunları birlikte iş yapmanın en güzel örneklerinden biridir ve hareket açısından mükemmel değerdir. Oyunun en olumlu yanı, kendini ifade eden bu hareketlerin bize ortak bir neşe ve birlikte yaşama ve yaşama arzusu getirmesidir. Bu alanda milli coşku ve hareket oluşturmak için halka ait bu eserlere sahip çıkılması zorunludur. Isınmak, birlik olmak ve oyuna yansıtma kendimizi ve değerlerimizi bulmamıza yardımcı olmaktadır (Şiraz, 2008).

Yılın belirli günlerinde farklı şehirlerde farklı kurumlar tarafından düzenlenen halk oyunları yarışmaları, gösterileri ve festivalleri bu amaca katkı sağlamaktadır. Festival ve yarışmalara gelen yabancı ziyaretçiler dil, din ve ırk gözetmeksizin halk oyunları aracılığıyla ortak bağlar kurmakta ve uluslararası kültürel bağları güçlendirmektedir. Ayrıca her yıl Japonya'da düzenlenen halk oyunları festivallerinde ve dans yarışmalarında dünyanın dört bir yanından pek çok insan bir araya gelerek fikir alışverişlerini derinleştirmektedir. Özetle halk oyunumuz, toplumsal bütünleşmeyi, dayanışmayı ve kaynaşmayı sağlayan Türk folklorunun altın halkasıdır (Turan, 2015).

Bir milleti ayakta tutan ve mensuplarını birleştiren en önemli bağ ortak kültürel değerleridir. Bir milletin sahip olduğu kültür, nesilden nesile aktarılan ortak bir mirastır. Kendine ait kültürü olmayan bir toplum veya kimliği başka ülkelerin kültürü tarafından yok edilmiş ve ortak değerleri yok edilmiş bir toplum ya her ülkeden kamusal veri toplayarak yapay bir kültür oluşturmaktadır. Böylesine küresel bir toplum, ulus olarak içeride ve dışarıda güveni kaybetmekte ve kolayca bölünmektedir. Bu da bir milleti ayakta tutan en önemli unsurun milli kültür olduğunu göstermektedir (Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008). Kültürümüzün zengin bir bölümünü temsil eden halk oyunları bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Her şeyden önce millet olarak bizi gururlandıran ve büyüleyen değerlerin ifade edildiği bu kültür çemberi içerisinde. İnsana yakışır bir yaşama duyulan ihtiyaç, Türk toplumunda kadının değerleri, kadının asaleti, uygarlık ve vatanseverlik açısından yan yana kadın ve erkek imajının değeri, erkek savaşı, cesaret ve yiğitlik tavrıdır. Halk oyunlarımız, görünüşü, kostümleri, güzel sanatı, zengin müziği ve figürü ile çocuklar ve gençler için ulusal bir hayranlık abidesi olup aynı zamanda nasıl büyük bir milletin çocukları olduklarını, yani milletin karakterini ve karakterini de aktarmaktadır. Milli bilinç böyle oluşmakta, işlenmekte ve geliştirilmektedir. Öte yandan milli bir şuurun varlığı, milli birlik, beraberlik, bütünleşme ve sürekli teyakkuzun teminatıdır. Milli birliğin sağlanmasında kültür birliğinin önemine değinen Atatürk, kültür hakkında şunları söylemiştir (Turanlı vd., 2008):

"Ülkenin en değerli varlıkları milli birlik, iyi iş birliği, çalışkanlık, duygusal ve kapasite olgunluğudur. Milletin varlığını ve olgunluğunu korumak için bir an önce tüm milletin canını ve canını ortaya koyma azmi,

milleti müdafaa etmenin en yenilmez silahı ve aracıdır. Bu nedenle Türk devletinin yönetilmesinde ve korunmasında millî birlik, millî duygu ve millî kültür en üst düzeyde beklenen ideallerdir.” (Turanlı vd., 2008).

Ulusal kalkınmanın temel ilkeleri kendilerini bilmeli, millî karakterlerini bilmeli ve değerlerinden faydalanmalıdır. Bu nedenle yukarıda belirtilen yüksek değerlere sahip halk oyunlarımız, geçmişten aldıkları güçle çocukları ve gençleri daha verimli adımlar atmaya motive etmektedir (Turan, 2015).

Halk Oyunlarına Teşvik Edici Faktörler

Halk oyunları geleneği bir birliktelik duygusuyla sürdürülmektedir. Bu birlik duygusu büyük ölçüde aile ve arkadaşların eğlenceye katılma beklentisinden kaynaklanmaktadır. Onların halay serisine katılımı, birbirlerine manevi düzeyde bağlı olma fikrini pekiştirmeye hizmet etmektedir. Halk oyunları oynarken insanlar dayanışma içinde bir araya gelmektedir. Bu bütünleşme ve birlik duygusu, toplumda belirli tutum ve davranışları teşvik ettiği için halk oyunları geleneğinin temelini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, katılmak istemeyenler yine de katılmak zorundadır, aksi takdirde eleştiri ve onaylanmama ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Turan, 2015).

Halk oyunları, kökeni gizemle örtülü olsa da bugün hala uygulanan eski bir sanat biçimidir. Geçmişle olan bu bağlantı, tam olarak anlaşılmamış olsa da, gelenek kavramıyla ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bir halk oyunu izlediğinde, onu geçmiş ve gelecekle ilişkilendirmiş olunmaktadır. Geleneğin sürekliliği, halk oyunlarının mevcut uygulamalarına yansiyarak geçmiş ve bugün arasında bir bağlantı oluşturmaktadır. Bu haliyle halk oyunları hem geçmişi yansıtan hem de geleceğe dair bize bir fikir veren kültürel bir üründür (Turan, 2015).

İnsanoğlu binlerce yıl boyunca uzun bir sosyal evrim süreci geçirmiştir, bu nedenle yeni değişikliklere uyum sağlamak kademeli bir süreç olmuştur. Ancak yaşadığımız yüzyılda değişim hızlı bir şekilde gerçekleştiğinden, insanların bunu özümsemesi ve geleneklerinin bir parçası haline getirmesi için zamana ihtiyacı bulunmaktadır (Turanlı vd.,

2008). Sığınmacılara halk oyunlarının öğretilmesinin, onların topluma uyum sağlamalarına ve okula alışmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla davranışlarını geliştirdiği bir süreçtir (Usta, 2008). Başarıyı sağlamak için öğretmenler öğrencide güven ve güvence gibi olumlu duyguları beslemelidir (Kassing ve Jay, 2003). Öğrenci konunun ilgisini görebiliyorsa, ona karşı daha olumlu tutumlar sergilemesi muhtemeldir; ancak konuyu uyumsuz ya da ilgisiz bulursa, olumsuz duygular sergileyebilir ve hatta karşı çıkabilmektedir (Bloom, 2012).

Olaylara, olgulara, bireylere ve koşullara ilişkin bir bakış açısına sahip olmak, bu konulara yanıt vermek için esastır. İnsanların eylemleri, önceden var olan duyguları ve inançları tarafından şekillendirilir ve bu tutumlar çevreleriyle nasıl etkileşimde bulunacaklarını belirlemektedir (Özyürek, 2013). Davranış, canlı bir varlık tarafından gerçekleştirilen görünür ve ölçülebilir bir eylemdir. Başladığı, devam ettiği ve sonuçlandığı şekliyle izlenebilen bir süreçtir (Fidan, 2012). Tutum, davranış bilimleri alanında önemli bir kavramdır. Temeldir çünkü insanların nasıl davrandıklarının analizi, insanların kendilerinin incelenmesiyle başlamaktadır. Bu nedenle tutum kavramının önemi görülebilmektedir (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar, bireyin psikolojisinin önemli bir parçası olduğu için sosyal psikologlar tarafından pek çok araştırmanın odağı olmuştur. İnsanlar tutumların nereden geldiğini, davranışları nasıl etkilediğini ve zaman içinde nasıl geliştiğini anlamakla ilgilenmişlerdir (Cüceloğlu, 2010).

Sosyal psikologlar, kişisel teorilerine dayanarak tutumlar hakkında farklı yorumlara sahiptir. Örneğin Tavşancıl (2014), tutumun bir kişinin bir nesneye karşı sahip olduğu ve tutarlı düşünce, duygu ve davranışlarla sonuçlanan bir şey olduğunu söylemiştir. Bir bireyin tutumlarını fiziksel olarak gözlemlemek mümkün değildir. Madran (2012) tutumu, bireyin kendisi hakkında olduğu kadar başka bir kişi, grup, nesne, eylem, örgüt, olay ya da kavram hakkındaki düşüncesi olarak tanımlamaktadır. Kağıtçıbaşı (2010), tutumların kişisel olarak görüldüğünü ve Faris'in (1928) ilk olarak tanımladığı bireysel ve kamusal tutumlar arasındaki farkın günümüzde tutumlar tartışılırken ve ölçülürken dikkate alınmadığını belirtmektedir.

Bloom'un (2012) çalışmasında, bir kursa yönelik tutumların anketler kullanılarak değerlendirilebileceği tespit edilmiştir. Bu anketler, olumlu his ve duygulardan olumsuz olanlara kadar insanların dersle ilgili görüş, düşünce ve tercihlerini araştırmaktadır.

Sığınmacı öğrencilerin bakış açısını ölçmek önemlidir, çünkü ev sahibi ülkede geçirdikleri zaman geleneksel halk oyunları hakkında bir fikir oluşturmaları için önemlidir. Bu yönleriyle sığınmacı çocukların halk oyunlarına karşı tutumları önem arz etmektedir (Cüceloğlu, 2010).

Halk oyunlarımızın yapısal özellikleri, onları aynı anda hem duylara hem de duygulara hitap eder hale getirmektedir. Halk oyunlarımızın başlangıcından bu yana gerçekleştirilen kapsamlı araştırmalar, analiz ve belgeleme çalışmaları, bu oyunların önemini ortaya koymaktadır. Halk oyunlarımız, çeşitli duyları ve duyguları harekete geçirerek insanlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu etki, geleneksel danslarımızın gelişimi için de bir rehber görevi görmüştür (Bloom, 2012).

Bireylerin halk oyunlarına yönelmesinde teşvik edici pek çok faktör vardır. Bu faktörlerden başta gelenler şunlardır:

- Boş zaman
- Yaş
- Cinsiyet
- Fiziksel gelişim
- Aile
- Kültürdür.

Boş Zaman

Boş zaman kavramı, kişinin sosyal yaşamında yerine getirdiği tüm yükümlülüklerin dışında kalan ve kişisel kullanım için ayrılan süre olarak tanımlanabilmektedir. Halk oyunlarının zevkli ve fiziksel olarak zorlayıcı doğası, bireylerin boş zamanlarında bu uğraşlarla meşgul olmalarına neden

olmuştur (Ünal, 1991).

Sanayileşmiş Batı toplumlarında gözlemlenen işle uyumsuzluk ve sıkıcı çalışma rutininden kaynaklanan tatminsizlik gibi çeşitli kişisel ve toplumsal sorunlar, yalnızca dinlenme ve işe dönme fikrinden farklı bir bakış açısının ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı boş zaman faaliyetlerini ve diğer moral yükseltici uğraşları da kapsamaktadır (Şiraz, 2008).

Rekreasyonel etkinlikler, türlerine ve uygulama koşullarına bağlı olarak rekabetçi veya rekabetçi olmayan, oyun veya eğlence odaklı olarak sınıflandırılabilir. Bu faaliyetler, amaçlarına ve katılımcıların kişisel ve grup yapılarına uygun olarak spor, sanat ve müzik gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirilebilir (Karaküçük, 1995).

Yaş

Bireyin ilgi alanlarının yaşam süresi boyunca bir dönüşüm geçirdiği yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir. Bununla birlikte, bu değişimin büyüklüğünü tespit etmek gerekmektedir. Yaşamın ilk aşamalarında, ilgi alanları odaklanmamış, belirsiz ve ayırt edilemez olma eğilimindedir. Belirli bir ilgi alanını tanımlayabilmek için, bireyin çeşitli seçenekler arasında ayırım yapması, bazılarını yaklaşması, diğerlerine mesafe koyması ve bazılarını tamamen reddetmesi gerekmektedir. Farklılaşma süreci yaklaşık 10-12 yaşlarında ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuk kendi yeteneklerini, becerilerini ve ilgi alanlarını daha iyi anlamaktadır. Sonuç olarak, odak noktaları daha spesifik ve yoğun hale gelmektedir (Güçlü, 1996).

Bir çalışma sırasında 46 haftalık iki ikiz kardeş seçilmiştir. Birine basamakları nasıl tırmanacağı sistematik bir şekilde öğretilirken, diğerine kısa süreli aktiviteler yaptırılmadan önce kendi başına keşfetmesine izin verilmiştir. Bu çalışma, bireylerin geçirdiği farklı beceri edinme dönemlerini vurgulamaktadır. Araştırma tamamlandığında, kesintisiz fiziksel efor sarf eden kardeş ile etmeyen kardeş arasında basamak çıkma becerisinin kazanılmasında bir eşitsizlik olmadığı ortaya çıkmıştır (Şiraz, 2008).

Cinsiyet

Toplumlar hem erkek hem de kadın bireylerden oluşmaktadır ve bu bireylerin tutum ve davranışlarına ilişkin belirli değer yargılarına sahiptir. Sonuç olarak, toplum içinde değişime karşı belli bir direnç söz konusudur (Şiraz, 2008).

Dünya genelinde, erkek hegemonyasının baskınlığı neredeyse tüm sektörlerde kendini göstermektedir. Özellikle belirli karar alma ve prestijli rollerde göze çarpan bu durum, ticaret alanında bile kadınlar için bir dezavantaj oluşturmaktadır (Sage, 1987).

Araştırmalar, kız ve erkek çocukların büyüme ve gelişmelerinin 10-12 yaşlarına kadar neredeyse aynı olduğunu göstermiştir. Ancak toplumu oluşturan genç nüfusun yaşam tarzı, hakim sosyal ve kültürel yapıdan etkilenerek ilerleyen yıllarda cinsiyetler arasında farklılaşma yaratmaktadır (Açıkada ve Ergen, 1990).

Fiziksel Gelişim

Bir bireyin fiziksel gelişimi, doğrudan ya da dolaylı olarak davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Doğrudan etki, bireyin aktiviteleri gerçekleştirme yeteneği tarafından belirlenmektedir. Örneğin, yaşına göre sağlıklı bir fiziksel gelişime sahip olan çocuklar oyun ve spor faaliyetlerine yaşlılarıyla aynı düzeyde katılabilmektedirler. Buna karşılık, fiziksel gelişimi gecikmiş olanlar bu faaliyetlerde akranlarının gerisinde kalacaktır. Fiziksel gelişimin bireysel davranışlar üzerindeki etkisi dolaylıdır, çünkü çocuğun kendisine ve başkalarına karşı tutumu uyumlarına yansımaktadır (Yavuzer, 1998).

Obez bir çocuğun yaşlılarıyla aynı hareketleri yapamaması, kişisel yetersizlik ve aşağılık duygularına yol açabilmektedir. Aşırı kilolu bir çocuğun yaşlılarıyla aynı fiziksel aktiviteleri gerçekleştirme kapasitesinin yetersiz olması, kişisel yetersizlik ve aşağılık duyguları yaratabilmektedir.

Fiziksel bedenin gelişimi, kalıtsal özellikler ve çevresel faktörler arasındaki etkileşim tarafından belirlenmektedir. Vücut yapısı, boy uzunluğu ve göz rengi gibi kalıtsal özellikler fiziksel gelişimde önemli bir rol oynamaktadır (Şiraz, 2008).

Araştırmalar, sosyo-ekonomik durum ile vücut ölçüsü arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle, çalışmalar daha yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip çocukların benzerlerine göre daha uzun ve daha ağır olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu farklılık, beslenme, uyku düzeni, fiziksel aktivite düzeyleri ve boş zaman aktiviteleri gibi çeşitli faktörlere bağlanmıştır (Gökmen, Karagül ve Aşçı, 1995).

Aile

Aileyi en küçük sosyal birim olarak değerlendirirken, ebeveynlerin ve çocukların yasal gerekliliklerin ötesinde belirli sosyal yükümlülükleri olduğunu kabul etmek önemlidir. Bir ailenin özellikleri, içinde bulunduğu toplum tarafından şekillendirilmektedir. Bir toplumun kültürünün değer yargıları, gelenekleri, inançları, önyargıları, zevkleri ve görevleri aracılığıyla nasıl yansıtıldığını göstermektedir (Dönmezer, 1994).

Aile, insan türünün üremesi, cinsel ilişkilerin düzenlenmesi, sosyalleşme sürecinin başlatılması, belirli normlara dayalı karşılıklı ilişkilerin kurulması ve kültürel mirasın nesiller boyunca aktarılması için temel bir sosyal birimdir. Biyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyal, yasal vb. olmak üzere çeşitli yönleri kapsamaktadır (Şiraz, 2008).

Aile kavramı, hayatın çeşitli yönlerinde önem taşıyan ve yaygın olarak kullanılan bir terimdir. Bununla birlikte, tanımlanmasında, rollerinin belirlenmesinde ve daha geniş sosyal yapıyla ilişkisinin kurulmasında farklı bakış açılarının olduğu dikkat çekmektedir (Kızılçelik ve Erjem, 1996).

Aile, genetik özellikleri aktaran ve bireysel kimliğin oluşumuna yardımcı olan sosyal bir birim olarak hizmet etmektedir. Her aile kendi kültürel değerlerini aktarmak için çaba göstermektedir ve bu hem ailenin kendi hakkıdır hem de yükümlülüğüdür (Yörükoğlu, 1997).

Çocukların sosyalleşmesi için birincil ve en önemli yer ailedir. Rene König'e göre aile, bireyin ikinci doğumunu temsil etmektedir ve sosyokültürel gelişimin doğum yeri olarak kabul edilmektedir. Halk oyunlarına ilgi gösterilmesi, diğer nedenlerin yanı sıra aile tarafından da motive edilebilmektedir. Bir ya da daha fazla aile üyesinin halk oyunlarına katılımı, gelecek nesillerin bu alana ilgi duymasında önemli bir etkiye sahiptir. Bunun nedeni, bir birey halk oyunları oynadığında, aile üyelerinin onu coşkuyla izlemesi ve performansından zevk almasıdır. Bu da bir sonraki neslin halk oyunlarına katılma motivasyonuna katkıda bulunmaktadır (Başaran, 1994).

Kültür

Bir insan topluluğunda kültürün varlığı belirli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmamaktadır ve kültür, topluluğun kendisi var olduğu sürece devam etmektedir. Siyasi egemenliğini kaybetmesine rağmen, bir insan topluluğunun kültürü yine de gelişebilmekte ve varlığını sürdürebilmektedir. Eğer kültürel ortam yaratıcılık ve zenginliğe sahipse ve yabancılaşma sürecine girmemişse, ilerleyen zamanlarda özerkliğini yeniden kazanması olasıdır (Kafesoğlu, 1996).

Kültür, insanın hem insana hem de çevreye yönelik eğilimlerinin somutlaşmış halidir. Birçok sosyolog, sonradan öğrenme yoluyla edinilmeyen davranışları kültürden ayırmışlardır. Bazı sosyologlar kültürü, bir toplumu diğerinden farklılaştıran bir varoluş tarzı olarak tanımlamaktadır. Onların bakış açısına göre kültür, bireysel olanın aksine toplumsal ilke ve davranışların bir çerçevesini oluşturmaktadır (Kale, 1999).

Kültür, belirli bir toplumun yaşam biçimiyle ilgilidir. Bir ulus oluştuğça, ulusal kültürü de yavaş yavaş şekillenmektedir ve diğer ulusal kültürlerle karşılaştırılarak örneklendirilen kendine has özellikleriyle belirgin ve tanınabilir hale gelmektedir. Kültür, insanların ilgi alanlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyen grup yaşamındaki yerleşik kalıplar bütünüdür. Birincil amacı, insanların sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasını sistematik hale getirmektir. Grup varlığını organize etmenin bir aracı

olarak hizmet etmektedir ve grup dinamiklerinde ortaya çıkabilecek potansiyel sorunlara çözümler sunmaktadır (Dogan, 1998).

Kitle İletişim Araçları

İletişim, en özlü ve temel ifadesiyle, haberin, bilginin ya da en geniş anlamıyla kültürün insan toplumlarına yayılması anlamına gelmektedir (Varol, 1993).

İletişim, haberler, bilgiler, düşünceler ve yorumlar da dahil olmak üzere iki varlık arasındaki mesaj alışverişini ifade etmektedir. Toplumun tamamı veya önemli bir kısmı alıcı konumunda olduğunda, kitle iletişimi olarak bilinmektedir. Kitle iletişim araçlarının başlıca türleri arasında gazeteler, kitaplar, televizyon, radyo, sinema, dergiler ve afişler yer almaktadır. Kitle iletişim araçları, herhangi bir konudaki bilgiyi geniş kitlelere hızla yayma yeteneğine sahiptir ve bu da onları günlük hayatımızda oldukça etkili kılmaktadır (Turam, 1994).

Modern toplumlarda halk, kitle iletişim araçları vasıtasıyla diğer insanlarla bağlantı kurmaktadır. İletişim ve ulaşım teknolojisindeki ilerlemelerle birlikte dünya giderek daha fazla birbirine bağlanmakta, daha açık hale gelen toplumlarda bireyler ve sosyal gruplar diğer kültürlerden etkilenebilmektedir. Buna rağmen, ulusal kültürün özerkliğini korumak için çaba sarf edilmektedir. Haber alma ve ulaşım olanaklarının yeterliliğinin artması, spor ve boş zaman faaliyetlerinin ortaya çıkmasını ve ilerlemesini daha da teşvik etmektedir (Yetim, 2000).

Kitle iletişim araçlarının etkinliği, çeşitli spor disiplinlerini topluma tanıtarak ve motivasyonel bir etki sağlayarak bireysel gelişimdeki kalıtsal faktörü tamamlamaktadır (Şiraz, 2008).

Tarih boyunca kültürel, sosyal ve etik değerlerin yansıtılmasında önemli bir yere sahip olan halk oyunlarının Türk toplumundaki öneminin ortaya çıkarılması önemli görülmüştür. Halk oyunlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişiminin izlenmesi, halk oyunları ile uğraşan Türk gençlerinin kimlik bilgilerinin tespit edilmesi, eğitim yer ve yöntemlerinin belirlenmesi ve halk oyunlarına yönelme nedenlerinin anlaşılması bir zorunluluktur. Bu sayede yeni nesillerin halk oyunlarına yönlendirilmesi sağlanabilecektir (Turam, 1994).

Sosyal Bütünleşme ve Farklılaşma

Kimliğin belirlenmesinde ben algısıyla birlikte öteki algısının da büyük etkisi bulunmaktadır. Cinsiyet, statü, dini inançlar, etnik köken, sosyo-ekonomik farklılıklar gibi birçok çeşitlilik “ben ve öteki”yi şekillendirmektedir. Buna bağlı olarak bütünleşme ve farklılaşma şeklinde iki faktör ortaya çıkmaktadır. Ait olma hissi ben/biz olma ve öteki arasındaki noktaları ayırtırmakta ve kimliğin oluşumunda etkili bir etmen olmaktadır (Karaduman, 2010: 2888).

Bütünleşme, durağan bir yapının aksine sosyal ve birçok açıdan etkilenen bir yapıya sahiptir (Unutulmaz, 2012: 144). Toplumun farklı parçaların birbirini tamamlayarak birbiriyle uyumlu bir şekilde işlemesidir (Dönmezer, 1990: 192).

Sosyal farklılaşma, toplumu meydana getiren kurum ve unsurların farklılaşmasıyla birlikte düşünce, değer gibi toplumsal faktörlerin de fonksiyon, kültür gibi açılardan farklılaşmasıdır (Günay, 2014: 316-317). Cinsiyet, üretim ve tüketim alışkanlıkları, yaş, iş bölümü, devletin kendini ön plana çıkarması sonucunda iktidar anlayışı, içinde bulunan dönemin getirdiği hayat standartları ve tercihleri gibi birçok unsur farklılaşmanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Karaca, 2012: 230).

Sığınmacılar açısından bütünleşmeye bakılırsa geldikleri yeni yerdeki ortama uyum sağlama konusunda kendi istekleri önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Toplumun aktif bir parçası olabilmek için kendi çabaları ve girişimleri önem arz etmektedir. Katı kurallar ve onların uyum sağlamasını engelleyen yapılar bütünleşme konusunda birtakım problemlerin çıkmasına neden olabilmektedir (Castles, Korac, Vasta ve Vertovec, 2002: 113).

Sosyal Bütünleşme

Sosyal bütünleşme toplumda kurumlar, küçük gruplar ve ortak fayda gibi toplumun önemli faktörlerin kendi aralarında bütünleşmesidir (Kurtkan Bilgiseven, 1995: 285). Sosyal bütünleşme, toplumu oluşturan

bireylerin, grupların karşılıklı uyum içerisinde bir düzen oluşturarak bütünleşmesidir (Günay, 2014: 343).

Sosyal bütünleşmede etkili olan birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan en önemlisi de kültürdür. Kültürün bütünleşmeyi etkileyen önemli iki noktası vardır. Bunlardan biri grup hayatının bir ürünü olması olup grup tarafından üretilen bir yapıya sahiptir. Diğer önemli nokta ise öğrenilmiş olma niteliğini taşımasıdır (Kurtkan Bilgiseven, 1995: 286).

Sosyal yapı, çeşitli zamanlarda değişim göstermekte ve bu değişim, toplumun kurumlarında görülse de bu bütünlük devam etmektedir. Toplumsal ilişkilerde kişiler arasında olumlu ve olumsuz iki nokta bulunmakta ve olumlu ilişkilerde anlaşma, içinde bütünleşmeyi barındırmaktadır. Olumsuz ilişkiler de çatışmadan kaynaklı topluma ait bazı unsurları değiştirmekte ya da tamamen yok ederek yeni bir durum meydana getirmektedir. Her ne kadar böyle farklılıklara yol açsa da, çatışma da sosyal bütünleşmenin devamlılığını sağlamaktadır (Kongar, 2012: 283). Toplum içerisindeki farklı düşünce yapıları veya kültürdeki farklılık içeren noktalar sosyal bütünleşmeye önemli oranda bir engel oluşturmamakla birlikte farklılıkları tamamen yok etme gibi bir etkiye de sahip değildir. Aksine toplumdaki ortak hedefleri gerçekleştirme konusunda yardımcı bir role sahiptir. Toplumdaki birlik duygusunu ön plana çıkaran bir özelliğe sahiptir (Türkkahraman ve Tutar, 2009: 13).

Sosyal kurumlar da sosyal yapı gibi birbirlerinden farklılıklar içermesine rağmen kültürel anlamda bütünlük sağlamaktadır. Bütünlüğün oluşması ve devamlılığı için toplumda farklılıkların yanında önemli oranda benzer grupların artması gerekmektedir (İşçi, 2013: 113). Bütünleşmede, gruplar arasındaki ilişkinin eşit haklara sahip olması gerekmektedir. Bütünleşmenin sağlıklı ve devamlı olması için sığınmacıların ve mülteciler arasındaki farklı etnik grupların arasında güvenli bir bütünleşme için eşitlik önemli gerekliliklerden biridir. Eşit şekilde davranılmaması durumunda farklılıkların daha fazla öne çıkması, bütünleşme sürecinin başarısız olmasına neden olacaktır (Rudiger ve Spencer, 2003: 6).

Sığınmacıların göç ederek yeni bir ülkeye gelmesi sonucunda öncelikli olarak toplumsal bütünleşmeye önem veremeyeceği bilinmektedir. Sosyal ve ekonomik açıdan kendini problemlili bir durumda bulması nedeniyle öncelikli hedefleri her zaman ilk olarak barınma imkânları ve çalışma olanakları olacaktır. Bu imkânları bulduğunda kendi

içerisindeki sıkıntılarının azalmasıyla birlikte toplumsal bütünleşme konusunda adımlar atmaya başlayacaktır (İçağasıoğlu Çoban ve Turşucu, 2018: 91). Sığınmacılar ve yerli halk arasındaki toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için sığınmacıların çalışma ve barınma gibi ihtiyaçlarının karşılanması ve bununla birlikte dil probleminin çözülmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin göçlerde varış ülkesi olarak düşünülmesi ve devamında gerekli olan dil eğitimi, istihdam ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için çeşitli kuruluşlarla birlikte organize olması gerekmektedir. Türkiye'nin İçişleri Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK), Çalışma Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşları Göç İdaresi tarafından sistematize edilmekte, her kuruluş kendi çerçevesinde düzenlemeler yapmaktadır. Sığınmacıların toplumla sağlıklı bir sosyal bütünleşme içerisinde olması sığınmacılar kadar Türk halkının da bu konuda bilinçlendirilmesi, yerli halkla sığınmacılar arasında ortak kültürel ve dini değerlerin ön plana çıkarılması bütünleştirmeyi kolaylaştıracak noktalardan biridir ancak Türkiye'de yeterli istihdamın olmaması yerli halkın sığınmacıları kabul etmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle sığınmacıların yaşam standartları yerli halkın yaşam standartlarının üzerinde olmaması gerekmektedir (Buz, 2008: 12-13).

Sığınmacıların çalışma, eğitim ve sağlık konusunda imkânlarla ulaşmasına yardımcı olunması toplumla bütünleşmesini etkilemektedir. Bütün bu yardımlardan öncelikli olan durum ise sığınmacıların dil konusunda eğitim almalarıdır. Bu konularda yardım edildiğinde dahi sığınmacıların göç etmeden önce yaşadıkları sorunlar veya travmalar, toplumla sağlıklı bir bütünleşmeye engel olabilecek nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun giderilmesi ve toplumla daha sağlıklı ve devamlı bir bütünleşmenin sağlanması için sığınmacıların psikolojik destek alması gerektiği düşünülmektedir (Buz, 2008: 31). Bütünleşme, sığınmacıların göç etmeden önce yaşadıkları travmatik olaylar veya kötü yaşantıların etkisindeki bireylerin rehabilite edilmesi sürecini içermenin yanında, bu rehabilite sürecinde sosyal hizmetten alınan yardımlar önem kazanmaktadır. Bununla birlikte ev sahibi toplumla sığınmacılar arasındaki toplumsal bağ kuvvetlendirmek de söz konusudur (İçağasıoğlu Çoban ve Turşucu, 2018: 91).

Bütünleşme (entegrasyon), yalnızca sığınmacıların yaşayacağı bir durum olarak görülmektedir. Kamusal alanlarda uyum sağlamaları yalnızca sığınmacıları bağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Rudiger ve Spencer, 2003: 4). Bu bakış açısı değiştirilmeli ve ev sahibi ülkenin halkı da bütünleşme sürecinde aktif olmalıdır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) Türkiye içerisinde mülteci ve yerli halk arasında sosyal olarak bütünleşmeyi sağlayacak adımlar atma hedefleriyle önemli çalışmalar yapmayı düşünmektedir. IOM her iki grup arasında barınma, öncelikli ihtiyaçlar ve ekonomik yardım gibi konularda bütünleşmeyi sağlamayı hedeflemektedir. Sığınmacılara dil konusunda eğitim verilmesi Türkiye'yi siyasi açıdan daha iyi anlama konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Türk halkı ile bütünleşme konusunda da önemli adımlar atılmış olacaktır. Yardıma ihtiyacı olan Türk halkına gerekli yerlerden yardım yapılmaması ve iki grup arasında farklılaşma hissine sebep olması nedeniyle IOM, yerli olarak çeşitli kurumlardan yardım alacaktır (IOM, 2018).

Aynı etnik kökene sahip olan grupların, kendi kimliklerine ait gelenekleri sürdürmeleri için birbirlerine yakın olabilecek şekilde konutlara yerleştirmelidir. Buna bağlı olarak çocuklar aynı eğitim sisteminden yararlanacaktır. İstihdamları için belirli mesleki eğitim almaları ve dil öğrenmeleri, sosyal uyumun sağlanması için tek bir alana bağlı olmayacak şekilde sosyal etkinlikler düzenlenmelidir. Dil öğrenme süreçlerinde çevirmene ihtiyaç duyulması durumunda çevirmen desteği verilmesi gerekmektedir. Sığınmacı ve mülteciler, evrensel hukuk boyutu dikkate alınarak ortak bir standartta eğitim almaları, istihdamlarının sağlanması gibi birçok konuda devamlılığı olacak hukuk sistemi içerisinde yaşamaları sağlanmalıdır (Buz, 2008: 129). Göç alan ülkenin vatandaşlarının göçmenler hakkındaki görüşleri, endişeleri ve tutumları analiz edilmelidir. Aynı analizin göçmenler açısından da yapılması ve geldikleri ülke ve halkına karşı düşünceleri, beklentileri dikkate alınmalı ve bu konuda da detaylı bir şekilde çalışma yapılmalıdır (Tunç, 2015: 37).

Sosyal bütünleşme çeşitli şekillerde ve boyutlarda incelenmiştir ancak fonksiyonel, normatif ve mana etrafında bütünleşme şeklinde üç ana nokta üstünde önemle durulmaktadır. Bu üç bütünleşme, sosyal bütünleşmenin en önemli türleridir (İşçi, 2013; Kurtkan Bilgiseven, 1995; Günay, 2014).

Sosyalleşme Aracı Olarak Halk Oyunları

Folklorun oluşumunda dinin, eski Türk ve İslam geleneklerinin etkisinin yanı sıra kültürlerin ve coğrafi yapıların, iklim ve bitki örtüsünün etkileri de vardır. Özellikle Türk kültüründe suya, toprağa ve dağa tapınma, ateşe ve havaya tapınma gibi mezhepler ile kurt, kartal, güvercin vb. Hayvan kültleri folklorun oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Yine ritüeller ve törenler oyunun ilk ortaya çıktığı yer olarak kabul edilmektedir. Şamanik törenler, mevsimsel bayramlar, doğum, sünnet, nişan, düğün, askere uğurlama, askere gitme gibi ritüeller, yola çıkış, bayramlar, dini ve milli bayramlar, kurtuluş günü, akran eğlenceleri, mutlu zamanlar, hüznü ve stresli zamanlar, inişler ve çıkışlar ve yaylalardan dönen, her yıl binlerce kültür yerel tavırlarla şekillenerek günümüze kadar gelebilmiştir. Folklor, her toplumda kültürleşmenin devamlılığını sağlayan bir unsurdur. Halk biliminin bir parçası olan halk oyunları bu geçişte çok önemli bir yere sahiptir.

İlk insanlar için dans, doğaya uyum sağlama ve uyum sağlamada yaşadıkları zorluklara buldukları çözüm olarak görülmüştür. Ritüel ve tılsım gibi ritüellerde günlük hayatın, tabiat olaylarının, ruhani ve dini olayların gerçeklikten soyutlanarak hareket ve ritimle anlatıldığına inanılmaktadır. Halk oyunlarının oluşumuna iki açıdan bakılabilir: insan-insan ilişkisi ve insan-doğa ilişkisi. "İnsan ilişkileri açısından bakıldığında halk oyunlarının insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde aşk, sevgi, kıskançlık, özgürlük, evlilik, savaş, askere uğurlama gibi düzenli ve olağandışı olayları içerdiği görülmektedir. Alımlama, yiğitlik, din, savaş. İnsan ve doğa arasındaki ilişki açısından, üretim tarzları, doğal ve teknik işbölümü, toplu iş, tüketim, barınma, barınma, çeşitli araç ve gereçler, giyim ve ticaret gibi gelenekselleşmiş olgular, halk oyunlarının oluşumuna da katkıda bulunur" (Koçkar, 1998).

İçinde bulunduğu toplumu ve toplumsal ruhu müzik, ritim, ses ve hareketlerle bizlere ifade edebilen bir kültür varlığı olan halk oyunları, ait olduğu toplumun bağlarını kuvvetlendirmektedir. Hem oyuncular hem de seyirciler için etnik ve estetik ilgi yaratarak zihinsel, fiziksel ve estetik ihtiyaçları karşılamaktadır.

Hiçbir sanat dalı, halk oyunları kadar müzik, edebiyat, giyim, yeme-içme, düğün gibi gelenek ve göreneklerin tümünü kuşatmaktadır. Günümüzde bile halk oyunlarının olduğu yerde, bütün örf ve adetleri ile toplum vardır (Baykurt, 1995).

Halk oyunları dil gibi birlik ve bütünlük içindedir. Bireyin bir toplum içinde geliştiği düşünüldüğünde, dansın temel unsurunu oluşturan ölçü ve figürlerin, her bakımdan bireyin içinde doğup büyüdüğü toplumu yansıttığı görülmektedir.

İnsanlar kendilerini, yaşamlarını ve davranışlarını şekillendiren bu kültürün izlerini en güzel halk oyunları ile dışa yansıtır. Halk oyunlarında yaşamdan izler vardır. "Halk oyunları; duyguların ifade edilmesi olgusudur. Duygular, mutluluk, üzüntü, hüznün, heyecan ve bu duyguların ifade edilmesi olgusu toplumda uyandırmış olaylardır. Bunu doğuran, kolektif" insanla insan, insanla toplum, insanla doğa arasındaki dengenin bozulmasından doğan duygu ve onun ikiliği içindeki denge, bir yandan anonim hareketler ve dayanışma üretirken, bir yandan da ulusal hareketler ve kolektif hareketler yaratır. Evrensel seslerden müzik ise geleneksel şarkılar aracılığıyla bu müzikler ve hareketler bir arada icra edildiğinde halk oyunlarını meydana getirir" (Öngel, 1992). Halk oyunları kendi yörelerinde bir gösteri olarak sahnelenmekte, izlenmekte, öğrenilmekte ve nesilden nesile aktarılmaktadır. Kültürel bir miras olan halk oyunları, bir gösteri sanatı olarak değer görmeye başlamış ve zamanla bu ortamdan uzaklaşarak profesyonel, modern sahnelere taşınmıştır.

İlkel toplumlar, algılayamadıkları ve korktukları olguları mistik güçlerle, bir veya birden fazla yaratıcıyla açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışmışlardır. Zamanla hareketsiz bir yaşam şekillendi ve toplumsal farkındalık gelişmeye başlamıştır. Aile yapısı, akrabalık olgusu oluşmakta, gelenek- görenekler, davranış kalıpları, sosyal ve toplumsal alışkanlıklar oluşmaktadır. İlk organizasyonlar doğdu, roller ve görevler oluşmuştur. Günümüzde danslar, birlikte iş yapmanın verdiği keyif, birbirini güçlendirme, işbölümünü sağlama, dayanışma ve karşılıklı anlayış gibi nedenlerle ilkel dönemlerdeki yerini büyü ritüellerinde, dinlerde ve geleneksel süreçlerde bırakmıştır. Halk oyunları dini ritüel olmaktan çıkıp kolektif coşkuyu sembolize etmeye başlamıştır (Su, 2000).

Bedenin duygusal ifadesi olan dans; insanın yaratıcı düşünme kapasitesinin vücut motorunun ifadesidir. Dans, insanların zihinsel

algılarının beden ve zihin koordinasyonunda müzikle uyumlu eylemlere dönüştürülmesidir. "Dans, bireylerin hareketleriyle, kendi hareketleriyle bireysel, tüm sanatsal ve edebi yaratımların kaynağı ve merkezi olduğu için evrensel olan tek sanat dalıdır. Kültür, toplum ve millet, gelenek ve görenekleri ile. Burada halk oyunları, bireysel, ulusal ve evrensel, özgün bir sanat formudur (Alp, 2010).

Popüler kültürün özellikleri ile bireyin yaşamının her alanında bir kader vardır. Hayatın önceden belirlenmiş olması, bireyin şimdinin ötesini düşünmesini engellemektedir. Var olanı bilinç düzeyinde algılamak yerine, dış olayları ve gerçekleri nedensel bir ilişki içinde bütünleştirmez, verileni sorgulamadan kabul etmektedir ve günümüz insanı için zaman önem kazanmaktadır. Kendisine sunulan mesajların gerçek amacını anlamamaktadır. Hatta halk oyunlarını bu düzeyde kendi kültürünü yansıtacak bulduğu için kendi değerlerinden uzaklaşmıştır (Su, 2000).

Halk oyunları, çağlar boyunca insanlar arasında biçim ve doğa açısından güçlü bir etkileşim ile karakterize edilen, toplumsal yaşamda derin bir yere sahip olmuştur. İnsan doğası gereği aktiftir. Bu dinamizm, kültürel algı, düşünce ve üretimin hemen her alanında insan çabasında görülmektedir. Hareketin zenginliğini ve vermek istediği mesajı etkileyen faktörlerin kökeni, halk oyunlarının kırsal toplumun oluşumundan sonra ortaya çıkması; inançlar-iklim-doğal ve doğal olmayan olaylar-meslek-yaşam mücadeleleri- kişilerarası ilişkilerdir. Bu olaylar ve sonuçları söz, müzik, tavır ve hareket bütünlüğü içinde anlatılmaktadır.

Kırsal toplumda halk oyunlarının yaşamla ilişkisine bağlı halk oyunlarının doğuş nedenleri arasında, insanların günlük işlerin akışı içinde yaşama bağlılıklarını ve üretkenliklerini güçlendirme inancı; ses, ritim ve harekettir. Zorlukların ancak bu şekilde aşılabileceğine inanılmaktadır. Bu nedenle bireysel ya da toplu çalışmanın etkinliği ve bütünlüğü bir takım halk oyunlarının tanıtılmasında yatmaktadır. Bazı oyunlar ise bireylerin büyü amaçlı taktıkları hayvanları, bitkileri, nesneleri veya doğa olaylarını taklit etmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Pek çok halk oyunu, doğayı kontrol altına almak için engelleyemediği olayların insan iradesine göre gerçekleşmesini sağlamak için büyü ritüellerinde kutsal hareketler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Halk oyunları şüphesiz en önemli kültürel kimliklerden biridir. Çünkü bireylerin duygu ve düşüncelerinin dışa yansımada en iyi ifade

biçimi olarak kabul edilmektedir. Her oyunun yapımında bir süreklilik, bir hareket döngüsü vardır. Desen ve hareket gibi oyunu oluşturan unsurlar arasındaki ilişki, belirli bir sürecin parçasıdır. Müzik, eserin düşünsel boyutu, örf ve adetler bir eserin oluşumunda etkili olan başlıca unsurlardır. Bir oyunun neyi temsil ettiğini anlamak için, bu oyunun oluşumunda etkili olan çevresel, tarihi, sosyal, kültürel ve ekonomik sebepleri göz önünde bulundurmak önemlidir (Sümbül, 1997).

“Kültür” aynı zamanda bir halkın entelektüel ve sanatsal ifadelerinin (sanat, bilim, din vb.) bütünü, entelektüel ve duygusal gelişimi ve günlük yaşamdaki yaşam biçimi anlamına da gelmektedir” (Kula, 2012).

İnsanlar kültürü miras almazlar. Doğanın doğrudan sunduğu fenomenlerden biri değildir. Aksine insanın doğa ile işbirliği içinde yarattığı maddi-manevi her şeydir. Kültür, içerik bakımından zengin ve çeşitlidir. Sanat, eğitim ve estetikle yakından ilişkili olmasının yanı sıra, yaratıcılığın da en önemli örneğidir. Kuşaktan kuşağa aktarılacak sürdürülürse belli bir ölçüde değişebilmekte, diğer kültürlerle etkileşime geçebilmekte ve zaman içinde kendini yenileyebilmektedir.

“Kültür, bir kişinin dünyaya, topluma ve içinde geldiği toplumun mirasına bağlı olarak var olmasına izin veren her şeydir. Kültür, insanların içinde bulundukları koşulları daha iyi anlamalarını, mümkün olan çerçevede hayatlarını değiştirmelerini sağlayan tek şeydir” (Kula, 2012, s.45). Her kültür büyümek, yenilik yapmak ve sürekliliğini sürdürmek için başka kültürlerle ihtiyaç duyar. Karşılıklı ilişkilerden ve iç gözleminden uzaklaşan kültürler zamanla ister istemez yok oluyor. Alman kültürü ile kendi kültürü arasında sıkışıp kalan göçmenler, yabancı kültür unsurlarını günlük yaşamlarına katmayı öğrenmişler ve kültürel gelişim göstermişlerdir.

Öğrenilmiş davranışlar ve bunların sonuçları ile onları bir araya getiren faktörlerin bileşkesi olan kültür, bu kültürün bireyleri tarafından paylaşılar ve sonraki kuşaklara aktarılır. Halk oyunları aynı zamanda bir kültürü yaşatmanın ve nesilden nesile aktarmanın en önemli yoludur. Zamanın ihtiyaçlarına göre farklı açılardan sunulsa da oynanış, müzik ve kostümlerle sahip olduğu kültürün ana aynasıdır.

Halk Oyunlarının Birey Üzerindeki Etkileri

Halk oyunları uygulaması, fiziksel gelişimin yanı sıra cesaret ve bilgeliği, özgüveni de artırmaktadır ve daha fazla öğrenme ve başarıya ulaşma arzusu uyandırmaktadır. Birlik ve beraberlik kavramının ön planda tutulduğu bu çalışmalar ile bencillikten ve yardımlaşmadan arınma duygusunun arttığı ve sorumluluk duygusunun geliştiği yorumu yapılabilmektedir.

Sosyal bir etkinlik olarak gerçekleştirilen dans etkinlikleri, kişinin içinde yaşadığı çevrenin ve toplumun yaşam tarzına uyum sağlamasına, aynı zamanda toplum üyeleriyle sağlıklı iletişim kurmasına, sosyal ilişkilerini güçlendirmesine yardımcı olmaktadır. Bu tür etkinlikler aynı zamanda kişinin kendi toplumunu ve kültürel değerlerini tanıması, onlara bağlanarak yabancılaştırmaması (asimile etmemesi) ve böylece kültürel, sosyal ve toplumsal ilişkilerini güçlendirmesi için paha biçilmez faydalar sağlamaktadır (Aktaş, 2005). Halk oyunları araştırmalarının bireyin fiziksel gelişimine en büyük katkılarından biri de baş, gövde, kollar ve bacaklar arasındaki koordinasyonun gelişmesidir. Birey günlük hayatında kullanmadığı bazı hareketleri kontrol etmeyi, el ayak koordinasyonunu yapmayı öğrenir. Sık tekrarlarla kas dayanıklılığı artar. İyileşme, kas tonusu, dayanıklılık ve hızdaki artışlarla görülmektedir. Solunum, dolaşım ve sinir sistemleri üzerinde olumlu gelişmeler vardır. Fiziksel ve zihinsel olanın birleştiği gözlemlenebilmektedir. Yetenek, hız ve çeviklik iyileştirilmiş ve kas grupları arasında işbirliği sağlanmıştır. Koordinasyon ritmik hareketlerle gelişmektedir. Bu kombinasyon sayesinde halk oyuncularına beceri, çeviklik, denge, uyum ve hız kazandırılır. Halk oyunlarında farklı eğitim sistemleri uygulanmaktadır.

Halk oyunları etkinliklerine katılan bireylerin oksijen ihtiyacının daha kolay karşılandığı, çünkü kasları besleyen kılcal damarlara daha fazla kan akışı olduğu tespit edilmiştir. Kasların anatomik ve fizyolojik özelliklerini iyileştirmenin yanı sıra, sinir sistemi, dolaşım sistemi ve solunum sistemi gibi farklı sistemlerin çalışma yeteneğinde kuvvet, hız, dayanıklılık ve hareketlilikte artış, büyüme ve yenilenme gözlenmektedir.

Aktif oyunlar sırasında bireyin çeşitli kasları kasılma ve esneme ile çalışmaktadır. Kalp atış hızı, kan akış hızı ve solunum normalin üzerine

çıktığında, kan dolaşımına daha fazla oksijen girmekte böylece anın normalden daha hızlı dolaşması, maç sırasında tekrarlanan hareketleri hatırlayarak daha fazla besinin dokulara ve kaslara taşınmasına yardımcı olmaktadır (Bişgin, 2001).

İnsanlar doğuştan ritme gömülüdür. Kalbin atışından, alınan her nefesin belirli aralıklarla takibine kadar evrende her şey düzenli ve belirli bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu ritmik döngü sayesinde evrendeki yaşam en küçük canlıya kadar devam etmektedir. Doğadaki herhangi bir canlı organizmanın hayati faaliyetlerinin performansı, belirli bir döngüsel ritim içinde kendini tekrar etmektedir.

“Müziğin ritmi ve melodileri bize doğadan gelen güçlü duygular verir; tutarlı, kendine güvenen, dengeli, estetik, uyumludur” (Alp, 2010:24). Müzik ve ritim halk oyunlarının temelidir. Her çocuğun algıladığı bir ritmi vardır ve kalıplanırsa çok başarılı yönere çekilebilmekte bu yüzden ritim tanınmalı, ayarlanmalı ve eğitilmelidir.

Oyunlar, iyi bir fiziksel koordinasyon geliştirmeyi sağlar. Hareketlerin sürekli tekrarı nedeniyle vücut farklı hareketleri gerçekleştirme özgürlüğü kazanmaktadır. Dans etkinlikleri ile kaslar büyür ve sıklaşır, zindeliği, dayanıklılığı ve enerjiyi artırır ve kendi hücrelerini yenilemektedir ve bu nedenle halk oyunları eğitimi, kas-iskelet sistemi ve eklemlerin gelişimi için önemlidir. Her şeyden önce bu çalışmaların insan dolaşım ve solunum sistemlerine faydaları göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. İnsan vücudu gerekli miktarda oksijeni alır ve rahat bir solunum sistemi geliştirmektedir (Aktaş, 2005). Halk oyunları, bireylerin bedensel ve zihinsel gelişiminde önemli bir etkinliktir.

Birçok spor dalından daha yorucu ve zor fiziksel aktiviteleri içermektedir. Bireyin hareket, nefes alma, dolaşım ve sinir sistemleri gibi temel olguların gelişmesinde etkili bir araçtır. Bazı genel koordinasyon sağlar ve oyuncunun koordinasyonunu ve dengesini geliştirmektedir. Dayanıklılık, beceri ve çeviklik vererek performans gücünü de arttırmakta ayrıca vücudumuzun kuvvet, hız, çeviklik, esneklik, koordinasyon ve denge gibi motor özelliklerinin gelişmesinde önemli bir alanıdır (Aydın, 2002).

Halk oyunlarının toplumsal ve bireysel düzeyde dengeleyici rolü halk oyunlarında da göze çarpmaktadır. Halk oyunları, insan doğasındaki ve insan ilişkilerindeki simgesel ifadeleri ritmik hareketlerle

yansıtmaktadır.

Sığınmacılar İçin Ders Dışı Etkinlikler, Sosyal Bütünleşme ve Okul Uyumun Önemi

Göç, çeşitli süreçlerden oluşan karmaşık bir olgudur. Bu süreçler arasında göç kararının alınması, göç deneyimi ve yeni bir topluma bütünleşme süreci yer almaktadır. Bu aşamaların her birinin kendine özgü dinamikleri ve zorlukları bulunmaktadır. Göç ve sığınmacılar hakkında sağlam bir hikâye oluştururken bu süreçleri önem sırasına göre sıralamak yanlış olmaktadır. Bununla birlikte, insanların sürekli hareket halinde olması ve göçün değişen yapısı, göç sonrasında kritik bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu önem, göç sonrası koşullara uyum sağlama ve bütünleşme çabasından kaynaklanmaktadır. Küreselleşen dünyada sınırların ortadan kalkması yeni bir göç düzeyine yol açmış, bu da göç sonrasında devletler ve uluslararası örgütler için önemli sorumluluklar doğurmuştur (Castles, 2000). Bu görevler arasında en önemlisi sığınmacıların uyumudur (Kümbetoğlu, 2003). İncelendiğinde, eğer sığınmacılar yeni çevrelerine başarılı bir şekilde uyum sağarlarsa, sağlıklı bir toplumsal yapı inşa edilir ve yerel halk anlayış ve kabul göstermektedir. Bu konu, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra artan göçmen sayısına paralel olarak daha da önem kazanmış ve ulusları bütünleşme için kendilerine özgü yollarla çeşitli yaklaşımlar oluşturmaya sevk etmiştir. Bu süreç birçok ülkede benzerlik gösterse de, küreselleşme nedeniyle zaman zaman değişmiş ve günümüzde ortak politikalar ortaya çıkmıştır (Bloch, 2011).

Genel olarak, yeni bir çevreye uyum sağlamak, ev sahibi ülkenin beklentilerini karşılayan bir yaşam tarzı oluşturma sürecidir (Saygın ve Hasta, 2018). Göç etmek, yeniden başlamak ve denge için çabalamaktır. Bunu reddetmek, sığınmacının yeni evinde kendini yabancı gibi hissetmesine neden olmaktadır (Roestenburg, 2013). Geniş anlamda uyumluluk, bir göçmenin yeni bir yere taşınırken karşılaştığı sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik yönler de dâhil olmak üzere çeşitli sorunları içermektedir. Bu, yaşadıkları her türlü değişikliği, başa çıkmak için kullandıkları stratejileri ve göçmenin sorunlara verdiği yanıt nedeniyle

oluşan politikaları içermektedir. Daha kısıtlı bir anlamda, göçmenlerin yeni ülkenin vatandaşı olana kadar karşılaştıkları zorlukları tanımlar (Karasu, 2017). Karataş (2003) uyumun tekdüzelik ya da kaynaşmayla değil, bağlantıların geliştirilmesi ve sürdürülmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Uyum, topluluk tarafından kabul edilme ya da topluluktan dışlanma ile sonuçlanabilecek bir süreçtir.

Uyum zaman alan bir süreçtir. Stein (1981), sığınmacıların yeni ikamet bölgelerine alışma s resinin zaman dilimine bağlı olarak değişebileceğini  ne sürmüştür: ilk aylarda, ilk birkaç yıl içinde, dört ila beş yıl sonra ve on yıl sonradır (Tunç, 2015). Kişinin çevresine uyum sağlaması konusu hem kişisel hem de kolektif açıdan tartışılan bir konudur. Ancak kültür kavramı oldukça geniş olduğundan, bu konu genellikle bireysel düzeyde tartışılmaktadır (Saygın ve Hasta, 2018). Berry (2001), kişinin çevresine uyum sağlama fikrini psikolojik ve sosyo-kültürel adaptasyon olarak ikiye ayırarak kişi düzeyinde ele almaktadır (Berry, 2001). Sığınmacılar, hâkim kültürün özelliklerini benimseyerek yeni yaşamlarına uyum sağlayabilmektedirler (Berry, 2001). Geleneklere aşına olmakta ve çeşitli sosyal beceriler edinilmektedir. Bunun günlük yaşamları üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olabilmektedir (Saygın ve Hasta, 2018).

Entegrasyon konusu son zamanlarda giderek daha fazla dikkat çekmektedir, zira çok sayıda Batılı  lke nüfus yapılarında hızlı değişimler yaşamakta ve ırk grupları arasındaki eşitsizliklerin uzun süre devam edebileceği endişesini taşımaktadır. Bir nüfus bir bölgeden diğerine geçtiğinde iki ana grup söz konusu olur: sığınmacılar ve g  alan bölgedeki insanlardır. Hem yerleşik yerel halkın hem de yeni gelenlerin birlikte yaşamanın getirdiği değişikliklere ve farklı bakış açılarına alışması gerekmektedir. Misafirperver bir topluma giren sığınmacılar (yerli ya da yabancı), orada h lihazırda yaşayanların hayatları üzerinde bir etkiye sahiptir (Karasu, 2017). Sosyal, siyasi ve kültürel değişimlerin sonuçlarının yanı sıra önceki nesillerden gelen sosyal yaşamın sürdürülmesi, topluluk duygusu ve mevcut g  yapıları üzerinde etkili olmaktadır (Cox ve Geisen, 2014). Bunun, insanların hayatlarını nasıl yaşadıkları üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır.

Sosyolojide sosyal bütünleşme, çeşitli bireylerin, grupların ve kurumların birleşik bir bütün oluşturmak için nasıl bir araya geldiğini

açıklayan bir kavramdır. Bu, farklı kuruluşların, sendikaların, etnik kökenlerin ve toplulukların birleştirilmesini içerebilmektedir. Kavram, bu farklı varlıkların birbirine bağlı, iç içe geçmiş ve birbiriyle uyum içinde olduğunu ifade etmektedir (Yavuz, 2013). Derya (2016)'ya göre sosyal bütünleşme, uyumlu bir bütün oluşturma veya çeşitliliği birleşik bir bütüne dönüştürme sürecidir. Sosyal bütünleşme, değerlerin, inançların ve insanların birleşerek tek bir birim oluşturmaları olarak tanımlanabilmektedir. IOM (2009) sosyal bütünleşmeyi, sığınmacıların hem bireysel hem de kolektif olarak topluma dâhil edildiği bir süreç olarak açıklamaktadır. Her ulusun sığınmacıları kabul etmek için kendi kriterleri bulunmaktadır. Bu sorumluluk sığınmacılar ile ev sahibi ülkenin devleti, kurumları ve toplumu arasında paylaşılmaktadır.

Kültürleşme sürecinin sonucu genellikle sosyal bütünleşme olarak adlandırılmaktadır. Bu, sürecin her iki tarafı da karşılıklı saygı ve anlayış gösterirken baskın kültürün değer ve normlarının kabul edildiği durumdur. Sosyal bütünleşme asimilasyonla aynı şey değildir (Gezici Yalçın, 2017). Çünkü kişinin kendi kültürünü kaybetmesini değil, iki kültür arasında bir orta yol bulmasını içermektedir. Bu şekilde, kendi kültürünü tamamen terk etmeden yerel toplumun sosyal kabulünü kazanmak mümkündür (Karataş, 2003). Sığınmacıların sosyal bütünleşmeden tek başlarına sorumlu tutulmaları halinde, yerel nüfusun arzu edilen kabulüne ulaşamayacağını belirtmek önemlidir. Bu da sığınmacılar karşıtı politikaların ve uygulamaların kabul edilebilir sayılabileceği anlamına gelmektedir (Gezici Yalçın, 2017). Bireylerin kendi toplumlarından farklı bir topluma katılmalarıyla gerçekleşen sosyal bütünleşme süreci, göçmenlerin kendi kültürlerini tamamen terk etmeden, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü benimsemelerini gerektirmektedir. Öte yandan, sosyal bütünleşme için doğru altyapıyı oluşturmak da göçmenlere ev sahipliği yapan ulusun ve bu ulusta yaşayan insanların sorumluluğundadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Nihayetinde, sosyal bütünleşme süreci iki yönlü bir yoldur ve yük sadece bir tarafın üzerinde olmamalıdır.

Entegrasyon sosyal, kültürel, ekonomik ve yasal unsurları kapsayan bir kavramdır. Kişinin kendi kültürünü kaybetmeden yeni bir toplumun parçası olma becerisi olarak düşünülebilmektedir (Berry, 1997). Burada entegrasyon üç perspektiften incelenebilir: 1) Kültürel

entegrasyon, sığınmacılar ile ev sahibi ülkenin yerel adetleri, düzenlemeleri ve gelenekleri arasındaki etkileşimin yanı sıra göçmen nüfusun yeni evlerinin kültürüne verdiği tepkileri de içermektedir. 2) Yapısal entegrasyon, sığınmacıların eğitim, sağlık, siyasi ve ekonomik faaliyetler de dahil olmak üzere yeni bölgedeki çeşitli kurum ve kuruluşlara girişini içermektedir. 3) Siyasi entegrasyon, devletin göçmenleri desteklemek için kullandığı, onlara vatandaşlık ve yasal haklar vermek gibi yaklaşımları içermektedir (Martikainen, 2010).

Sığınmacıları bir ülkeye dâhil etmek söz konusu olduğunda, herkese uyan tek bir yaklaşım yoktur. Göç ve sosyal bütünleşme politikalarının uygulanma şekli her ülkenin kendi koşullarına bağlıdır (Yıldız, 2017). Sığınmacı nüfusun bireysel özellikleri (geçmişlerinin ne olduğu, coğrafi olarak nereden geldikleri, kaç kuşaktır ülkede bulundukları, istihdam durumları, vb), işgücü piyasası koşulları (ücretler, çalışma koşulları, vb) ve halkın göçmenlere yönelik sosyal ve siyasi görüşleri gibi çeşitli faktörler buna katkıda bulunmaktadır.

Entegrasyon konusunu ele alırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurlardan biri, bunun yalnızca sığınmacıların sorumluluğunda olmadığıdır. Yeni gelenlerin başarılı bir şekilde sosyal bütünleşmesi söz konusu olduğunda dil önemli bir belirleyicidir. Sosyal bütünleşme sürecinin hızı ve dayanıklılığı, dilin doğru bir şekilde dikkate alınmasıyla önemli ölçüde iyileştirilebilmektedir. Derya (2016) araştırması, Almanya’da sosyal bütünleşmeyi teşvik etmek için atılan en önemli adımın dil dersleri zorunluluğu olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışma, dil ve eğitimin sığınmacıların yerel toplumlar tarafından kabulünü artırmaya yardımcı olacağını da öne sürmüştür.

Dolayısıyla, dil ve eğitimin sosyal bütünleşme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı varsayılabilmektedir.

Ders dışı etkinlikler, okul saatleri dışında gerçekleşen organize, yapılandırılmış ve denetlenen etkinliklerdir. Bu tür faaliyetlerin uygulanmasına ilk olarak 1976 yılında başlanmış, ancak o tarihten bu yana değişiklikler yapılmıştır. 2010 genelgesine göre, ders dışı program okullarda izcilik, beden eğitimi, spor çalışmaları, güzel sanatlar, halk oyunları, bilim olimpiyatları ve proje çalışmalarından oluşmaktadır (Mahoney, Larson, Eccles ve Lord, 2005).

Genelge, öğretmenlerin kurs açabilmeleri için yerine getirmeleri gereken belirli koşulları özetlemektedir. Bunlar arasında, öğretmenlerin okul saatleri dışında yapılan etkinlik faaliyetleri için öğrencilerin velilerinden izin almaları gerektiği, etkinlik planında belirtilen süre içinde tamamlanamayan çalışmaların okul idaresinin bilgisi dâhilinde yapılması gerektiği ve etkinlik defterinin ders dışı etkinliklerle günlük olarak güncellenmesi gerektiği yer almaktadır. Ayrıca, ders dışı etkinlik planı öğretmenin kendi özgün çalışması olması gerekmektedir (Ders Dışı Eğitim Çalışmalarına Dair Genelge, 2010).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü(OECD) ülkelerinde, normal müfredatın dışındaki etkinlikler, tatilleri yerine okul döneminde yapılmaktadır. Okullar genellikle ders dışı etkinliklerin yapılıp yapılmayacağına karar verme seçeneğine sahip olsa da bazı ülkeler bunları zorunlu kılmaktadır. Örneğin Fransa, Polonya ve Slovenya’da ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılmaları zorunludur (OECD, 2014).

Sığınmacı çocukların ders dışı etkinlikler, sosyal bütünleşme ve okula uyumunun önemine ilişkin bu başlık altında sığınmacıların eğitime ve topluma uyum sürecinde ders dışı etkinliklerin etkisi, okul çağındaki çocuklar için ders dışı etkinliklerinden olan sporun birleştirici gücü konuları detaylı şekilde ele alınmaktadır.

Sığınmacıların Eğitime ve Topluma Uyum Sürecinde Ders Dışı Etkinliklerin Önemi

Araştırmalar, göçmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaygı ve depresyon duyguları yaşadığını (Carey-Wood, Duke, Kam ve Marshall, 1995) ve ruhsal sağlıklarının etkilendiğini göstermektedir (Chen, Hall, Ling ve Renzaho, 2017). Ayrıca, göçmenler arasında travma sonrası stres bozukluğu gelişme olasılığı, aynı bölgedeki genel nüfusa göre yaklaşık on kat daha yüksektir (Fazel, Wheeler ve Danesh, 2005). Bu durum özellikle okul çağındaki çocuklar için geçerlidir, çünkü yeni ülkelerinin eğitim ve kültür normlarına uyum sağlama konusunda yetişkinlerden daha

fazla etkilenebilmektedirler (Boyden, 2002). Eğitim çağındaki göçmen çocukların karşılaştığı akademik, ekonomik ve psikososyal zorluklar, bu zor zamanları atlattıklarına yardımcı olmak için dış kaynaklardan yardım almayı gerektirmektedir. Kanu (2009) ve Giavrimis, Konstantinou ve Hatzichristou, (2003)'e göre, bu öğrencilerin yeni çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ve sorunlarını çözebilmeleri için okul sistemi içinde daha fazla desteğe ve rehberliğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu sorunu ele almanın bir yolu, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak alternatif bir eğitim modeli oluşturmaktır. Ders dışı etkinlikler bu çabaya yardımcı olacak güçlü bir sosyal araç olabilmektedir.

Sosyal bütünleşme ve okula uyum hissetme ihtiyacı, kişilerin aralarında ilişki kurma ve sürdürmede önemli bir faktördür. Bu durum özellikle zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren sığınmacı öğrenciler için geçerlidir. Ancak okula uyum süreci, geçmişte karşılaştıkları psikolojik, sosyolojik ve ekonomik zorluklar ve okul personeliyle bağlantı kurmakta yaşadıkları güçlükler nedeniyle sorunlu olabilmektedir. Ders dışı etkinlikleri, sığınmacı öğrenciler ve okul arasında bir dayanışma duygusu oluşturabilmektedir. Ders dışı etkinliklerde yer almak, sığınmacı öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir. Ders dışı etkinliklere katılmak, sığınmacılara, katılmayanlara kıyasla daha iyi karşılanma fırsatı sağlayabilmektedir (Grey, 1992).

Araştırma, lise öğrencileri için farklı bir ülkeye taşındıktan sonra ders dışı etkinliklere katılmanın etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin çoğu bunu faydalı bir fırsat olarak görse de bazı sığınmacılar olumsuz duygulara sahiptir. Bununla birlikte, araştırmaya katılanlar, çalıştırıcılarının eğitim ortamında sosyal izolasyona yol açabilecek sorunların üstesinden gelmelerini sağladığını ve ders dışı etkinlik yapmanın okul topluluğuna dâhil olma konusunda büyük bir fark oluşturduğunu söylemiştir (Doherty ve Taylo, 2007).

Bir etkinlik grubunun parçası olmak, sığınmacı çocuklar için ikinci bir aileye sahip olmak gibidir. Bir grubun başarılı olabilmesi için oyuncuların birlikte çalışabilmesi ve ortak bir hedef ve kimlik geliştirebilmesi gerekmektedir. Etkinlik grubu içinde kurulan bağlar, kulüpler ve okullar gibi diğer sosyal ortamlara da taşınabilir. Etkinlik grup üyelerinin sonuçları genellikle diğer sosyal alanlarda tartışılmakta ve kutlamalar yapılmakta, hatta şakaları yapılmaktadır. Örneğin, bir araştırmaya göre, Pazartesi günü Somali-Avustralyalı erkek öğrenciler için

önemli bir gündür ve günün ilk etkinliğietkinlik gruplarının hafta sonundaki başarıları ve mağlubiyetleri hakkında konuşmaktır. Başarılı olanlara saygı duyulurken, mağlup olanlarla neşeli bir şekilde dalga geçilmektedir. Etkinlik grubunun bir parçası olan sığınmacı öğrenciler, takımdaki deneyimlerini akranlarıyla ve okuldaki diğer arkadaşlarıyla paylaşarak, akranlarıyla ve okulla daha yakın bağlar kurmalarına yardımcı olabilmektedirler (Spaaij vd., 2019).

Sığınmacılara yönelik ders dışı etkinlik temelli bir programda katılımcılar kendilerini daha saygın hissettiklerini, etkinlik grubu uyumundan keyif aldıklarını ve sosyal bütünleşme duygularının geliştiğini bildirmiştir. Etkinlik katılımcılarından biri şöyle söylemiştir: “Okulda diğer çocuklarla etkinlik yapmak istiyordum ama Amerika Birleşik Devletleri’ne geldiğimde nasıl yapacağımı bilmiyordum. Program sayesinde artık ders dışı etkinliklere katılabiliyorum.” Bu ve benzeri yorumlar, öğrencilerin okulda kabul gördüklerini hissetmelerine yardımcı olmak için ders dışı etkinliklerin önemini ortaya koymaktadır (Whitley, Coble ve Jewell, 2016).

Ders dışı etkinlikler sadece fiziksel gelişimi artırmakla kalmamakta, aynı zamanda duygusal, sosyal ve zihinsel olarak da faydalı dönüşümler yaratma potansiyeline sahiptir (Tamer ve Pulur, 2011). Ayrıca, ders dışı etkinlikler yoluyla edinilen davranışların sosyal yaşamdaki benzer durumlara transfer edilebilmesi (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1998), bu aktivitelerin sığınmacı çocuklar için çok faydalı olabileceği düşündürmektedir. İnal (1998) ders dışı etkinliklerin bireyler için birçok açıdan faydalı olabileceğini öne sürmüştür. Bu faaliyetler farklı geçmişlerden gelen insanları bir araya getirmeye yardımcı olabilir, sosyalleşme sürecini hızlandırabilir ve bireyler arasında olduğu kadar gruplar arasında da dayanışmayı teşvik edebilmektedir. Ayrıca, ders dışı etkinliklere katılmak, bireylerin yeni bir toplumla bütünleşmeleri, çevrelerine uyum sağlamaları ve herhangi bir olumsuz sosyal yapıyla başa çıkmaları için bir araç olarak hizmet edebilmektedir (Spaaij, 2015; Donnelly ve Coakley, 2002; Stone, 2018).

Takım etkinliklerine katılmak, diğer oyuncularla ilişkiler kurmayı, ortak hedeflere ulaşmak için iletişim kurmayı, bir grup olarak rekabet etmenin baskısını yönetmeyi ve başarıları takım arkadaşlarıyla paylaşmayı içermektedir (Hansen, Skorupski ve Arrington, 2010). Okula devam eden

449 öğrenciyi kapsayan bir araştırma, okuldaki ders dışı etkinliklerinin çocukların ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, depresyon olasılığını azalttığını ve zihinsel refah için faydalı olduğunu ortaya koymuştur (Boone ve Leadbeater, 2006).

Ders dışı etkinliklere katılım, öğrenci gelişimi açısından en az sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler kadar önemlidir. Ders dışı etkinlikler, sınıfta edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayata uygulanması için bir fırsat sunmaktadır (Köse, 2013). Ancak Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar, ders dışı etkinliklerin çeşitli nedenlerle öğrencilerin gelişimine katkıda bulunamadığını göstermektedir. Bunlar arasında mevcut etkinliklerin yetersizliği, öğretmenlerin bu etkinliklerin değerini bilmemesi, yetersiz materyaller ve fiziksel koşullar ve ebeveynlerin çocuklarını katılımdan caydırması sayılabilmektedir (Kocayığıt ve Ekinci, 2020; Sarı, 2012).

Okul Çağındaki Çocuklar İçin Ders Dışı Etkinliklerinden Olan Sporun Birleştirici Gücü

Ders dışı etkinliklerden birisi olan spor yapmak boş zamanları değerlendirmek için mükemmel bir yoldur. İnsanlara, özellikle de gençler arasında, birbirleriyle etkileşim kurma şansı vermektedir. Bu faaliyetler kurallara uygun ve adil bir şekilde yapıldığında, katılımcılar arasında karşılıklı saygıya yol açabilmektedir (Makarova ve Herzog 2014). Ayrıca, spor kültürleri arasında ortak bir dil olduğundan, farklı geçmişlere sahip insanlar arasında köprü kurulmasına yardımcı olabilmektedir. Sporun birleştirici bir etkisi olduğu (Coalter, 2013; Hatzigeorgiadis vd., 2013) ve insanları bir araya getirmeye yardımcı olabileceği bilinmektedir (Hatzigeorgiadis vd., 2013; Müller, Van Zoonen ve De Roode, 2008; Walseth ve Fasting, 2004). Bununla birlikte, sosyal dışlanma, ırkçılık ve kültürel direnç gibi olumsuz sonuçları da olabilir ve bu da sporcuların sporu bırakmasına neden olabilmektedir (Bradbury, 2011; Burdsey, 2006). Hoffmann (2002) “sporun ne kadar bağlayıcı güce sahip olduğuna mevcut koşulların karar verdiğini” ileri sürmüştür. Elling, De Knop ve Knoppers, (2001), spor faaliyetleri yapıcı ve evrensel kurallara dayandığında, farklı kültürlerden insanlar arasında birçok olumlu etkileşim olacağını ifade

etmiştir.

Spor, sığınmacı çocukların yaşamlarının önemli bir parçasıdır (Müller vd., 2008). Bunun başlıca nedeni, sporun genç bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri, sosyal kimliklerini şekillendirip anlayabilecekleri ve diğer çocuklarla yakın bağlar kurabilecekleri bir ortam sunmasıdır (Walseth ve Fasting, 2004; Fussan, 2006). Spor, okul içinde ve dışında zorlanan çocuklar için faydalı olabilir; güven inşa etmelerine ve taşındıktan sonra kurban gibi hissetmekten kaçınmalarına yardımcı olabilmektedir (Coventry, Guerra, Mackenzie ve Pinkney, 2002; Yule ve Williams, 1990). Bunun başarılı olabilmesi için, yeni bir ülkeye yerleşen gençlere destek ve tavsiye sağlayabilecek sertifikalı spor psikologlarının rehberliği şarttır. Bu uzmanlar, düzenli etkileşimler yoluyla göçmenlerin duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Olliff, 2008).

Türkiye'de sporun sığınmacı çocuklarının topluma kazandırılması üzerindeki etkisine ilişkin araştırma sayısı az görünmektedir, oysa yurt dışında bu konu son zamanların en çok çalışılan araştırma alanlarından biridir. Makarova ve Herzog (2014) İsviçre'de yaşayan 454 sığınmacı ile yaptıkları çalışmada sporun sığınmacı gençlerdeki rolünü incelemiş ve spor kulüplerindeki kadın ve erkek göçmenlerin İsviçreli akranlarıyla daha güçlü bağlar kurduklarını tespit etmişlerdir. Spor aracılığıyla İsviçreli arkadaşlarıyla çok sayıda etkileşimde bulunan ergenlerin, boş zamanlarında daha geniş bir arkadaş çevresine sahip olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, spor faaliyetleri sırasında yeni gelenler ve İsviçreli gençler arasındaki temasın, İsviçre'nin bir parçası olma hissinin artmasına neden olabileceğini düşündürmektedir.

Sabirova ve Zinoviev (2016), spor kulüplerine katılan sığınmacı çocukların, kendi akranları dışında birileriyle kaynaşma şansına ve akranlarıyla etkileşim kurabilecekleri bir yere sahip olduklarını tespit etmiştir. Sporun çocukların gelişimi üzerindeki etkisi yaygın olarak kabul edilmektedir.

Dunn, Kinney ve Hofferth, (2003) spor faaliyetlerine katılmanın çocukların dürüstlük, takım çalışması, sportmenlik, disiplin, bağlılık ve özgüven geliştirmelerine yardımcı olabileceğini savunmaktadır. Dukes (2002) ve Dunn vd. (2003) sporun çocukların çok yönlü bireyler ve toplumun saygın üyeleri olmalarına yardımcı olabileceği konusunda

hemfikirdir.

Taylor ve Doherty (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre, Kanada'ya yeni gelen ve ana dilleri İngilizce olmayan kız ve erkek çocukların spor yapmaları, ülkeye entegrasyon süreçlerine yardımcı olabileceği için faydalıdır. Hanvey ve Kunz (2000)'insığınmacı çocuklar üzerinde yaptığı çalışma, bu çocukların okulda dışlandıklarını, zorbalığa maruz kaldıklarını ve hatta okul personelinin sığınmacı çocuklara yardım etmek yerine suçladıklarını ortaya koymuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinden “İlişkisel Tarama Modeli” tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi sağladığını belirtmiştir(Karasar, 2007). Bir konu ya da olaya yönelik katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara nazaran daha büyük örneklemle yapılan çalışmalara tarama araştırmaları denir(Büyüköztürk vd. 2018).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Liseye giden sığınmacı öğrenciler olup, Diyarbakır ilinde bulunan dört(4) merkezi ilçedeki sığınmacı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak olan sığınmacı öğrencilerin türkçe yeterlilik sınavını geçmiş ya da sınavdan muaf olması şartı ve yapılan mülaakat sınavını başarı ile tamamlamış olan sığınmacı öğrencilerdir. Araştırmada dört(4) merkezi ilçede bulunan 2 153 sığınmacı lise öğrencilerinden 1000 sığınmacı öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmaya katılım sağlayan kız ve erkek öğrencilerin çoğunluğu 9. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Diyarbakır’ da lise düzeyinde eğitim gören 2153 sığınmacı öğrenci oluşturmaktadır. Bu kapsamda, basit seçkisiz örneklem metoduyla araştırmacının görev yaptığı bölge açısından ulaşmasının daha kolay olduğu Diyarbakır ilinde gerçekleştirilecek olan bu çalışmada il merkezine bağlı 4 merkezi ilçede 80 okulda sürdürülecek ve çalışmaya katılan tüm sığınmacı öğrencilerin gönüllü katılımları ile gerçekleşmiştir. Bu ilçeler; Sur, Bağlar, Yenişehir ve Kayapınar ilçeleridir. Diyarbakır’da eğitim görecekt yaşta olan çocuk sayısı 8500 civarında olup bunlardan eğitim gören yaklaşık 5 bin 735 sığınmacı öğrenci vardır. Liseye giden toplam öğrenci sayısı 2 bin 153 civarındadır. Çalışmada sosyal uyumluluk sürecini doğru bir şekilde kontrol etmek için halk oyunlarına en az 1 yıl boyunca devam etmiş olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklemine ise Diyarbakır ilinde seçilecek liselerde öğrenim gören ve halk oyunları etkinliklerine katılan yaklaşık 1000 sığınmacı öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler halk oyunları etkinliklerini hafta sonu Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlükleri denetiminde okulların kullanılabilir alanlarına göre değişen (spor salonu, kantin, çok amaçlı odalar ve sınıflarda) uygun yerlerde yapmışlardır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir.

Tablo 1’de sığınmacı öğrencilere ait demografik özellikler verilmektedir.

Tablo 1

Sığınmacı Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

N=(1000)			
	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kız	493	49,3
	Erkek	507	50,7
Sınıf	9. sınıf	263	26,3
	10. sınıf	258	25,8
	11. sınıf	249	24,9
	12. sınıf	230	23,0

Sığınmacı öğrencilerin %49,3 ünün kız öğrencilerden, %50,7'sinin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer yandan örneklem grubunda yer alan öğrencilerin çoğunlukla 9. Sınıf öğrencisi olduğu 263 kişi, 10. Sınıfta olanların 258 kişi,

11. Sınıfta olanların 249 kişi ve 12. Sınıfta olanların ise 230 kişi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan sığınmacı öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarını tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ayrıca Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği, Okula Uyum Ölçeği ve Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan sığınmacı öğrencilerin Türkçe anlama konuşma ve yazma konusunda Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sınav ve mülakatlardan geçmiş olan sığınmacı öğrencileri kapsamaktadır.

Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği

Tekkurşun Demir vd. (2022) tarafından geliştirilen ölçek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlardan oluşmak üzere 3 alt boyutlu bir yapıdadır. “Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” (HOYTÖ)'nün Bilişsel (ilk 10 madde), Duyuşsal (11., 12., 13.

madde) ve Davranışsal (14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23. madde) olmak üzere 3 faktörlü yapısı olduğu ve toplam 23 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bilişsel alt boyutu, katılımcıların halk oyunları hakkında sahip olduğu birikim ve bilgiye işaret etmektedir. Tamamı ters maddelerden oluşan duyuşsal alt boyutu ise, katılımcıların halk oyunları hakkındaki duygularını temsil etmektedir. Davranışsal alt boyutu, katılımcıların halk oyunlarına katılma, halk oyunlarında aktif olma, halk oyunları hakkındaki davranışsal durumu hakkında bilgi vermektedir. Ölçeğin Bilişsel alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek 50; duyuşsal alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 3,

en yüksek 15; davranışsal alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek 50; HOYTÖ toplam puanından alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Çalışmada toplam puanlar incelendikten sonra elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölünerek hesaplamalar yapılmaktadır. HOYTÖ'den alınan puan artışı, katılımcılarının halk oyunlarına ilişkin tutumunun yüksekliğini gösterir. Ölçek beşli likert tipinde ölçektir. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (5), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ters maddeler ise kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (4), kararsızım (3), katılıyorum (2) ve kesinlikle katılıyorum (1) şeklinde puanlanmaktadır. Mevcut araştırma için iç tutarlılık katsayısı toplamda .84 olarak belirlenmiştir.

Okula Uyum Ölçeği

Springer vd. (2009), "Salvador'da Gençliğin Sağlığı ve Sağlıklı Yaşamı" adlı bir araştırma için ortaokul ve lise öğrencilerinin okul sosyal çevresi ve sağlıkla ilgili riskli davranışları algılayışlarını değerlendirmek amacıyla toplam 66 maddeden oluşan birkaç ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçeklerden biri olan "Okula Uyum Ölçeği" (OUÖ), öğrenci-okul bağlılığı ve okula uyum hakkındaki öğrenci algılarını değerlendiren 10 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin özgün dili İngilizcedir. Ölçeğin özgün formu, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Özgün ölçekte yer alan her ifade "Kesinlikle Katılmıyorum

(1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (5)" olmak üzere 5'li Likert maddesi şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 10 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. On maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Üç alt boyutlu olan ölçeğin, öğrencilerin okula uyumunu açıklayan ilk dört maddesi destekleyici okul ilişkileri, sonraki dört maddesi öğrenci-okul bağlılığı ve son iki maddesi ise öğrenci öğretmen bağlılığı ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçüm aracını Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) Türk kültürüne uyarlamıştır. Bu çalışmada ölçüm aracının çevirisi yapılmış olan Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Mevcut araştırma için iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir.

Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği

Yılmaz vd., (2006) tarafından geliştirilen ve sporun sosyal bütünleşmeye etkisini değerlendiren 7 alt boyutlu kişisel gelişim, sosyalleşme, fiziksel fayda, bütünleşme, psikolojik gelişim, ahlaki gelişim ve duygusal gelişim alt boyutlarından oluşan “Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği” (SSBÖ) kullanılmıştır. Mevcut çalışmada SSBÖ iç tutarlılık katsayısı 0.66 olarak belirlenmiştir. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (5), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ters maddeler ise kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (4), kararsızım (3), katılıyorum (2) ve kesinlikle katılıyorum (1) şeklinde puanlanmaktadır. Maddelerin değerlendirilmesinde 5-puanlı Likert tipi ölçek kullanılmıştır (1= kesinlikle katılmıyorum; 5= kesinlikle katılıyorum).

Verilerin Toplanması

İlk uygulama aşaması olarak Ankara Üniversitesi üzerinden izin yazılarının alınması sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında gelen yazı ile İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek ilçelerden hangi okullara gidilebileceği belirlenmiştir ve o okullardan randevu alınarak görüşülmeye gidilip çalışma ile ilgili ön bilgi verilmiştir. Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Enstitüsünden Etik Kurul Raporlarına başvurular gerçekleşti ve gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın ilk adımları atılmaya başlanılmıştır (Ek 4). Çalışma yapılacak okul yöneticilerinden randevu alınarak araştırmanın amacı açıklanıp neler yapılacağı konusunda detaylı bilgiler aktarılmıştır. Yöneticilerle birlikte bir randevu listesi oluşturulmuştur. Daha sonra randevu takvimine bağlı kalınarak ve öğrenciler ile görüşülmüş veli onam formu ve gönüllü katılım formunun nasıl doldurulacağı konusunda bilgi aktarılmıştır. Görüşmeye katılan sığınmacı öğrencilere ailelerine doldururken nasıl doldurulacağı konusunda yardımcı olunmaları istenmiştir. Daha sonra liselerde halk oyunları etkinliklerine katılan öğrencilere çalışmanın amacı ve neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğrencilere verilen formların doldurulup gelmesi ve gönüllü olarak çalışmaya katılıp

katılmamak istediklerine karar vermeleri için 1(bir) haftalık bir süreç tanınmıştır. Bu süreç sonunda formları doldururarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler için dosya oluşturulmuştur.

Öğrencilerden gönüllü katılım formları ve veli onam formları toplandıktan sonra o okul da halk oyunlarına en az 1 yıl süre ile devam eden öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak konu ile ilgili bilgi verilmiş, daha sonra ölçekler tanıtılıp dikkatli bir şekilde eksiksiz doldurmaları sağlanmıştır. Anketleri öğrencilere uygularken okulların çok amaçlı salonları, idareci odaları, kantin, sınıf, rehberlik odaları, konferans salonları ve staj yapan öğrencilerin işyerleri gibi ortamlardan yararlanarak anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Anketlerin daha sağlıklı bir ortamda doldurulmaları sağlanması için sığınmacı öğrenciler ile eğlenceli sınıf içi eğitsel oyunlar ve bahçe oyunları oynayarak daha motive olmaları amaçlanmıştır. Anket doldurmaya gidildiğinde ikram amaçlı öğrencilere ve okul çalışanlarına içecek ve yiyecek aperiatifleri götürülmüştür.

Verilerin Analizi

Liselerde halk oyunlarına katılan 1000 sığınmacı öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada veriler SPSS 25 programları ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesine yönelik basıklık çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği belirlendiğinden veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi süreçlerinde iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesinde güvenirlik analizleri, sığınmacı öğrencilere dair yüzde ve frekans dağılımlarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Örneklem grubunda yer alan sığınmacıların cinsiyet değişkenine yönelik ikili karşılaştırmalarında non parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi kullanılmış ve üç ve üzeri grup olan sınıf değişkeni için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Ölçüm araçları arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Analizi ile test edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Tablo 2’de sığınmacı öğrencilerin ölçüm araçlarına ait normallik değerlerinin dağılımları verilmektedir.

Tablo 2

Sığınmacı Öğrencilerin Ölçüm Araçlarına Ait Normallik Değerlerinin Dağılımları

N=(1000)		
	Basıklık	Çarpıklık
Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği	-2,942	20,833
Bilişsel	-1,889	10,404
Duyuşsal	-1,735	3,409
Davranışsal	-2,059	11,433
Okula Uyum Ölçeği	-1,270	1,418
Destekleyici okul ilişkileri	-1,222	1,253
Öğrenci okul bağlılığı	-1,162	1,046
Öğrenci öğretmen bağlılığı	-1,215	1,125
Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği	-,034	1,105
Kişisel gelişim	-,147	,209
Sosyalleşme	-,081	-,206
Fiziksel fayda	-,346	,193
Bütünleşme	-,297	-,150
Psikolojik gelişim	-,427	,364
Ahlaki gelişim	-,403	,021
Duygusal gelişim	-,240	-,161

Yapılan normallik analizleri doğrultusunda basıklık çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlendiğinden, non parametrik testler uygulanmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ideal olarak -1.5 ile +1.5 arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları için bu değerler sapma göstermiştir. Dolayısıyla, verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 3

Sığınmacı Öğrencilerin Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Toplam Puan Dağılımları

	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss	Toplam puan ortalamaları
Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği	1,30	5,00	4,39	,33	101,08
Bilişsel	1,00	5,00	4,30	,43	43,07
Duyuşsal	2,67	5,00	4,73	,36	14,21
Davranışsal	1,00	5,00	4,38	,43	43,80

Tablo 3 incelendiğinde sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutum ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve toplam puan dağılımları görülmektedir. Bu bağlamda ölçüm aracından alınabilecek maksimum puan 115'tir. Mevcut araştırmada kapsamında elde edilen puan 101,08 olarak saptanmıştır. Örneklem grubunun halk oyunlarına yönelik tutum ölçeği (HOYTÖ) puanı 101,08 ile yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bilişsel alt boyutta maksimum puanı 50 iken, ölçek puanı 43,07 olarak yüksek düzeyde bilişsel tutum olduğu görülmüştür. Duyuşsal alt boyutunda maksimum puanı 20 iken, ölçek puanı 14,21 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Davranışsal alt boyutta maksimum puanı 50 iken, ölçek puanı 43,80 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte verilere göre halk oyunlarına yönelik tutum ölçeği puanı ortalamanın üstünde veya yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmada toplam puanlar incelendikten sonra elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölünerek hesaplamalar yapılmıştır.

Tablo 4

Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum' a Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Toplam Puan Dağılımları

	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss	Toplam puan ortalamaları
Okula Uyum Ölçeği	1,00	4,00	3,30	,67	33,06
Destekleyici okul ilişkileri	1,00	4,25	3,31	,69	13,27
Öğrenci okul bağlılığı	1,00	4,25	3,29	,69	13,16
Öğrenci öğretmen bağlılığı	1,00	4,50	3,31	,75	6,62

Tablo 4 incelendiğinde sığınmacı öğrencilerin okula uyum ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve toplam puan dağılımları görülmektedir. Bu bağlamda ölçüm aracından alınabilecek maksimum puan 50' dir. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 33,06 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Destekleyici okul ilişkileri alt boyutunda maksimum değer 20 alınabilirken, mevcut araştırma kapsamında puanı 13,27 olarak ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Öğrenci okul bağlılığı alt boyutunda maksimum değer 20 alınabilirken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 13,16 olarak ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Öğrenci öğretmen bağlılığı alt boyutunda maksimum değer 10 alınabilirken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen ölçek puanı 6,62 olarak ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Bu puanlarına dayanarak ortaya çıkan sonuçların ortalamanın üstünde bir değer olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Sığınmacı Öğrencilerin Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Toplam Puan Dağılımları

	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Toplam puan ortalamaları
Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği	3,28	4,94	4,24	,21	135,78
Kişisel gelişim	3,00	5,00	4,19	,35	29,36
Sosyalleşme	3,29	5,00	4,26	,29	29,87
Fiziksel fayda	2,60	5,00	4,19	,39	20,97
Bütünleşme	3,00	5,00	4,36	,34	17,47
Psikolojik gelişim	2,25	5,00	4,21	,40	16,87
Ahlaki gelişim	2,33	5,00	4,28	,42	12,84
Duygusal gelişim	2,50	5,00	4,19	,50	8,38

Tablo 5 incelendiğinde sporda sosyal bütünleşme ölçeği ortalamasının üzerinde sporda sosyal bütünleşme düzeyi sergileyen öğrencilerin, bütünleşme alt boyutunda en yüksek, duygusal gelişim ve kişisel gelişim alt boyutu en düşük alt boyut puanını elde etmiştir. Ölçüm aracından alınabilecek maksimum puan 160' tır. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 135,78 olarak ortalamasının çok üstünde olduğu görülmüştür. Kişisel gelişim alt boyutunda maximum puan 30 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 29,36 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyalleşme alt boyutunda maksimum puan 30 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 29,87 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Fiziksel fayda alt boyutunda maksimum puan 30 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 20,97 olarak ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Bütünleşme alt boyutunda maksimum puan 20 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 17,47 olarak yüksek düzeyde görülmüştür. Psikolojik gelişim alt boyutunda maksimum puan 20 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 16,87 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ahlaki gelişim alt boyutunda maksimum puan 20 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 12,84 olarak ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Duygusal alt boyutta maksimum puan 10 iken, mevcut araştırma kapsamında elde edilen puan 8,38 olarak yüksek düzeyde olduğu

görülmüştür. Dolayısı ile verilerden elde edilen bilgi ile ölçek puanı ortalamanın üstünde veya yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 6’da sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutum ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6

Sığınmacı Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Sonuçları

N=(1000)						
	Cinsiyet	n	Ortalama sıralar	Sıralar toplamı	Z	p
Halk oyunlarına yönelik tutum	Kız	493	489,96	241549,50	-1,140	0,254
	Erkek	507	510,75	258950,50		
	Toplam	1000				
Bilişsel	Kız	493	492,45	242776,00	-0,873	0,383
	Erkek	507	508,33	257724,00		
	Toplam	1000				
Duyuşsal	Kız	493	506,69	249800,50	-0,735	0,463
	Erkek	507	494,48	250699,50		
	Toplam	1000				
Davranışsal	Kız	493	493,09	243091,00	-0,803	0,422
	Erkek	507	507,71	257409,00		
	Toplam	1000				

p<0,05*

Halk oyunlarına yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan analizler sonucu cinsiyetin halk oyunu oynayan lise öğrencilerinin halk oyunlarına yönelik tutumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Ancak genel olarak erkek katılımcıların kız katılımcılara nazaran istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamasına karşın daha yüksek ortalamalar elde ettiği söylenebilir.

Tablo 7’de sığınmacı öğrencilerin okula uyum ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7

Sığınmacı Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Uyum Ölçeği Sonuçları

N=(1000)						
	Cinsiyet	n	Ortalama sıralar	Sıralar toplamı	Z	p
Okula uyum ölçeği	Kız	493	510,17	251511,50	-1,050	0,294
	Erkek	507	491,10	248988,50		
	Toplam	1000				
Destekleyici okul ilişkileri	Kız	493	510,84	251846,50	-1,135	0,256
	Erkek	507	490,44	248653,50		
	Toplam	1000				
Öğrenci okul bağlılığı	Kız	493	508,62	250751,50	-0,891	0,373
	Erkek	507	492,60	249748,50		
	Toplam	1000				
Öğrenci öğretmen bağlılığı	Kız	493	505,81	249362,00	-0,597	0,551
	Erkek	507	495,34	251138,00		
	Toplam	1000				

p<0,05*

Okula uyumun cinsiyet değişkeni ile farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan analizler sonucu incelenmiş, cinsiyetin okula uyumu anlamlı biçimde değiştirmediği belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına karşın kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek okula uyum düzeyi sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 8’de sığınmacı öğrencilerin sporda sosyal bütünleşme ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 8

Sığınmacı Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği Sonuçları

N=(1000)						
	Cinsiyet	n	Ortalama sıralar	Sıralar toplamı	T	p
Sporda sosyal bütünleşme ölçeği	<u>Kız</u>		<u>493516,39</u>	<u>254578,00</u>	-1,717	0,086
	Erkek	507	485,05	245922,00		
	Toplam	1000				
Kişisel gelişim	<u>Kız</u>		<u>493509,54</u>	<u>251204,50</u>	-0,985	0,325
	Erkek	507	491,71	249295,50		
	Toplam	1000				
Sosyalleşme	<u>Kız</u>		<u>493526,94</u>	<u>259779,00</u>	-2,884	0,004*
	Erkek	507	474,79	240721,00		
	Toplam	1000				
N=(1000)						
	Cinsiyet	n	Ortalama sıralar	Sıralar toplamı	T	p
Fiziksel fayda	<u>Kız</u>	493	502,00	247487,50	-0,164	0,870
	Erkek	507	499,04	253012,50		
	Toplam	1000				
Bütünleşme	<u>Kız</u>	493	493,95	243519,50	-0,724	0,469
	Erkek	507	506,86	256980,50		
	Toplam	1000				
Psikolojik gelişim	<u>Kız</u>	493	516,08	254429,00	-1,713	0,087
	Erkek	507	485,35	246071,00		
	Toplam	1000				
Ahlaki gelişim	<u>Kız</u>	493	507,40	250147,50	-0,766	0,444
	Erkek	507	493,79	250352,50		
	Toplam	1000				
Duygusal gelişim	<u>Kız</u>	493	512,57	252698,00	-1,364	0,172
	Erkek	507	488,76	247802,00		
	Toplam	1000				
p<0,05*						

p<0,05*

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin sporda sosyal bütünleşme düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile farklılık gösterdiği, sadece sosyalleşme alt boyutunda istatistiksel anlamlı farklılık ($p<0,05$) edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulguya göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek sosyalleşme düzeyi sergilediği söylenbilir.

Tablo 9’da Sığınmacı  ğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutum  lçeği ile sınıf değişkeni arasındaki Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 9

Sığınmacı  ğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Halk Oyunlarına Yönelik Tutum  lçeği Sonuçları

N=(1000)

	Sınıf	n	Ortalama sıralar	ss	df	F	p
Halk oyunlarına yönelik tutum	9. sınıf	263	492,06	0,33	3	0,694	0,875
	10. sınıf	258	497,09				
	11. sınıf	249	512,52				
	12. sınıf	230	500,97				
	Toplam	1000					
Bilişsel	9. sınıf	263	485,27	0,43	3	2,640	0,451
	10. sınıf	258	489,90				
	11. sınıf	249	506,50				
	12. sınıf	230	523,31				
	Toplam	1000					
Duyuşsal	9. sınıf	263	473,75	0,36	3	4,201	0,241
	10. sınıf	258	500,65				
	11. sınıf	249	514,73				
	12. sınıf	230	515,51				
	Toplam	1000					
Davranışsal	9. sınıf	263	505,40	0,43	3	1,587	0,662
	10. sınıf	258	494,63				
	11. sınıf	249	515,93				
	12. sınıf	230	484,77				
	Toplam	1000					

$p<0,05$

Sığınmacı öğrencilerin sınıf değişkeni ve halk oyunlarına yönelik tutumları arasındaki analiz bulguları, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin halk oyunlarına yönelik tutum düzeylerini farklılaştırmadığı yönündedir.

Tablo 10'da sığınmacı öğrencilerin okula uyum ölçeği ile sınıf değişkeni arasındaki Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 10

Sığınmacı Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Okula Uyum Testi Sonuçları

N=(1000)

	Sınıf	n	Ortalama sıralar	ss	F	p
Okula uyum ölçeği	9. sınıf	263	474,81	0,67	3,236	0,357
	10. sınıf	258	516,80			
	11. sınıf	249	510,45			
	12. sınıf	230	500,83			
	Toplam	1000				
Destekleyici okul ilişkileri	9. sınıf	263	481,54	0,69	2,862	0,413
	10. sınıf	258	512,23			
	11. sınıf	249	517,99			
	12. sınıf	230	490,08			
	Toplam	1000				
Öğrenci okul bağlılığı	9. sınıf	263	479,02	0,69	2,528	0,470
	10. sınıf	258	517,91			
	11. sınıf	249	501,06			
	12. sınıf	230	504,93			
	Toplam	1000				
Öğrenci öğretmen bağlılığı	9. sınıf	263	471,29	0,75	4,041	0,257
	10. sınıf	258	513,94			
	11. sınıf	249	507,08			
	12. sınıf	230	511,70			
	Toplam	1000				

p<0,05

Okula uyum ve sınıf düzeyi arasındaki analizler sınıfın okula uyum süreçlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını göstermektedir.

Tablo 11’de Sığınmacı öğrencilerin Sporda sosyal bütünleşme ölçeği ile sınıf değişkeni arasındaki Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 11

Sığınmacı Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Sporda Sosyal Bütünleşme Ölçeği Sonuçları

N=(1000)						
	Sınıf	n	Ortalama sıralar	ss	F	p
Sporda sosyal bütünleşmeölçeği	9. sınıf	263	517,79	0,21	1,350	0,717
	10. sınıf	258	490,74			
	11. sınıf	249	495,31			
	12. sınıf	230	497,29			
	Toplam	1000				
Kişisel gelişim	9. sınıf	263	536,72	0,35	6,522	0,089
	10. sınıf	258	484,18			
	11. sınıf	249	478,45			
	12. sınıf	230	501,27			
	Toplam	1000				
Sosyalleşme	9. sınıf	263	498,98	0,29	0,998	0,802
	10. sınıf	258	512,15			
	11. sınıf	249	502,88			
	12. sınıf	230	486,59			
	Toplam	1000				
Fiziksel fayda	9. sınıf	263	485,73	0,39	1,411	0,703
	10. sınıf	258	496,40			
	11. sınıf	249	508,78			
	12. sınıf	230	513,03			
	Toplam	1000				
Bütünleşme	9. sınıf	263	510,43	0,34	1,127	0,770
	10. sınıf	258	487,45			
	11. sınıf	249	508,07			
	12. sınıf	230	495,59			
	Toplam	1000				
Psikolojik gelişim	9. sınıf	263	505,24	0,40	0,371	0,946
	10. sınıf	258	504,04			
	11. sınıf	249	491,38			
	12. sınıf	230	500,98			
	Toplam	1000				

	Toplam	1000			
	9. sınıf	263	532,17		
	10. sınıf	258	497,40		
Ahlaki gelişim	11. sınıf	249	475,06	-0,42	5,493
	12. sınıf	230	495,30		0,139
	Toplam	1000			
	9. sınıf	263	502,84		
	10. sınıf	258	493,5		
Duygusal gelişim	11. sınıf	249	514,12	-0,50	1,070
	12. sınıf	230	490,89		0,784
	Toplam	1000			

p<0,05

Sporda sosyal bütünleşme düzeylerinin katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak değişmediği Tablo 11 ile ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla mevcut araştırma için sınıf değişkeninin sporda sosyal bütünleşmeyi farklılaştırmadığı söylenebilir.

Tablo 12’de Araştırmada kullanılan ölçüm araçları arasındaki spearman korelasyon testi bulguları verilmektedir.

Halk oyunlarına yönelik tutum, okula uyum ve sporda sosyal bütünleşme arasındaki ilişkinin analizi sonucu bulgular incelendiğinde halk oyunlarına yönelik tutum, okula uyum ve sporda sosyal bütünleşme arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle H1 hipotezi H2 hipotezi reddedilmektedir.

Yorumlar

Bu araştırmada, sığınmacı öğrencilerin fiziksel aktivite veya ders dışı etkinlik olarak halk oyunlarına tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu tutumların okula uyumlarına ve sosyal bütünleşmelerine etkisi araştırılmıştır.

Tez araştırmasında ölçeklerin puanlarına baktıldığında;

Halk oyunları, toplum içerisinde bütünleşmeyi teşvik eden, sosyal yaşamın temel bir unsurudur (Artun, 2009). Halk oyunlarının sığınmacılar için özellikle önemli bir yönü, sosyal bütünleşme duygusunu geliştirmeye yardımcı olması ve kendilerini toplumun bir parçası gibi hissetmelerini sağlamasıdır (Öztürkmen, 1998).

Tablo 3' te sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutum ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve toplam puan dağılımlarında alınabilecek maksimum puan 115' tir. Mevcut araştırmada elde edilen puan 101,08 olarak tespit edilmiştir. Bu ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarının hepsi ortalamanın üstünde veya yüksek olduğu görülmüştür. Halk oyunları bir kişinin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Bunun nedeni, bireye özgüven duygusu verebilmesi, çevresindeki insanlarla eşit olduğunu hissettirebilmesi ve yeteneklerini sergileme fırsatı sunabilmesidir (Tekkurşun Demir vd., 2022). Sığınmacı öğrencilerin fiziksel aktivite veya ders dışı etkinlik olarak halk oyunlarına tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu tutumların okula uyumlarına ve sosyal bütünleşmelerine etkisini inceleyerek ileriye yönelik bulunan sonuçları bir öneri olarak paylaşabilir.

Tablo 4' te okula uyum ölçek puanına baktığımızda sığınmacı öğrencilerin okula uyum ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve toplam puan dağılımlarında alınabilecek toplam maksimum puan 50'

dir. Mevcut araştırmada elde edilen puan 33,06 olarak tespit edilmiştir. Bu ölçeğin destekleyici okul ilişkileri, öğrenci okul bağlılığı ve öğrenci öğretmen bağlılığı alt boyutlarının tümü ortalamanın üstünde veya yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Halk oyunlarının sığınmacı çocukların okul ortamlarına uyumlarına yardımcı olması beklenmektedir. Halk oyunlarının, sığınmacıların yerleştikleri yerlerin kültürlerine uyum sağlamalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Çocukların kültürel, sosyal veya bireysel yardım gibi korumayla ilgili konularda yaşadıkları rahatlık düzeyinin okula uyum sağlama becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Kaya ve Akgün, 2016). Tapmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada, Zağnospaşa İlköğretim Okulu'nda 23 Nisan halk oyunları gösterileri için 4 aylık bir halk oyunları programının, halk oyunları etkinliklerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin (10-11 yaş) okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmiştir. Araştırma sonuçları, halk oyunları etkinliklerinin çok çekingen öğrencilerin sayısında

%2'lik bir azalmaya, utangaç öğrencilerin sayısında %1'lik bir artışa, ortalama öğrencilerin sayısında %3'lük bir azalmaya ve uyumlu öğrencilerin sayısında %2'lik bir artışa yol açtığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek düzeyde uyumlu öğrencilerin sayısında da %3'lük bir artış olmuştur. Erkek öğrenciler arasında ise çekingen öğrenci sayısında %4'lük bir artış, utangaç öğrenci sayısında %5'lik bir azalma, ortalama öğrenci sayısında %17'lik bir artış, uyumlu öğrenci sayısında %13'lük bir artış ve son derece uyumlu öğrenci sayısında %4'lük bir artış olmuştur. İnal (1998) çalışması beden eğitimi ve sportif etkinlikler; sığınmacı öğrencilerin okula uyumunu sağladığını, sosyalleşme sürecini hızlandırdığını, gruplar arası etkinliklerle öğrenciler arası dayanışma ve işbirliğini geliştirdiğini bulmuştur. Spaaij (2015) çalışması spor yapma ile sığınmacı öğrencilerin okula uyum sağlamaya olumlu etki ettiğini bulmuştur. Stone (2018) çalışması spor yapan sığınmacıların okula aidiyet duyguları ve okula uyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Donnelly ve Coakley (2002) çalışması spor yapan sığınmacı öğrencilerin okula uyumlarında olumlu etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Tablo 5' te sporda sosyal bütünleşme ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve toplam puan dağılımlarında ölçekten elde edilebilecek en yüksek değer 160' ır. Mevcut araştırmada elde edilen puan

135,78 olarak tespit edilmiştir. Bu ölçeğin kişisel gelişim alt boyutu, sosyalleşme alt boyutu, fiziksel fayda alt boyutu, bütünleşme alt boyutu, psikolojik gelişim alt boyutu, ahlaki gelişim alt boyutu ve duygusal gelişim alt boyutlarının tümü ortalamanın üstünde veya yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısı ile verilerden elde ettiğimiz bilgi ile ölçek puanı yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Duman (2020) çalışmasında sosyal bütünleşme ölçeği puanı yüksek seviyededir. Kardağ (2019) çalışmasında da sosyal bütünleşme ölçeği puanı yüksek seviyededir. Çalışmamızın tersi şekilde Doğan ve Yetim (2011) çalışmasında sosyal bütünleşme ölçeği puanı orta seviyededir. Yılmaz (2006) çalışmasında sosyal bütünleşme ölçeği puanı orta seviyededir. Evli (2018) çalışmasında çalışmasında sosyal bütünleşme ölçeği puanı orta seviyededir.

Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumu erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak genel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamasına karşın daha yüksek ortalamalar elde ettiği söylenebilir. Benzer bir sonuç Bilgin'in (2020) halk oyunları oynayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkisini ve halk oyunlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında erkek ve kız öğrencilerin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmemiştir. Yine Doğan ve Yetim'in (2011) halk oyunlarının sosyal uyum üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında da, okula uyum ölçeği ile ilgili olarak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Bu araştırmada sığınmacı öğrencilerin okula uyum konusunda erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına karşın kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek seviyede okula uyum sergiledikleri söylenebilir. Benzer bir sonuç Arabacıoğlu (2019) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Arı ve Özcan (2014) birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisini incelemiş ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özcan

(2014) birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisini incelemiş ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlemiştir. Arslan (2016) ise ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini incelemiş ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığını belirlemiştir. Çökük (2019) farklı yaşlarda ilköğretime başlayan öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları ve uyum sorunlarını incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ensar ve Keskin (2014) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarını incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık taşımadığı saptanmıştır. Erkan ve Kırca (2010) Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelemiştir. Okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Güler ve Onur (2016) ilköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu tez çalışma sonuçlarına ters şekilde Karakuş (2008) okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık taşıdığı belirlenmiştir. Kaya ve Akgün (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Sungur (2010) ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerileri incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tutkun (2012) 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Uz Baş (2003) ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri, okula uyumu ve

depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yurdakavuştu (2012) ilköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini incelemiştir ve okula uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmamızda sosyalleşme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarda cinsiyete göre farklılaşma bulunmamıştır. Benzer bir sonuç Duman (2020) cinsiyetin ilgili çalışmalara katılanların sosyal bütünleşme puanları üzerinde önemli bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Her iki araştırma da erkek ve kadın katılımcıların sporda sosyal bütünleşme puanlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Sığınmacı öğrencilerin sporda sosyal bütünleşme konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre farklılık gösterdiği, ilgili farklılığın sosyalleşme alt boyutunda gerçekleştiği belirlenmiştir. Sosyalleşme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulunmamıştır. Sporda sosyal bütünleşme alt boyutlarından olan sosyalleşme puanı erkeklerin kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Kardağ (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sporda sosyal bütünleşme ölçeğinin alt boyutları olan kişisel gelişim, sosyalleşme, fiziksel fayda, bütünleşme, psikolojik gelişim, ahlaki gelişim, duygusal gelişim ve sosyal bütünleşme açısından cinsiyetler arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Doğan ve Yetim (2011) çalışması halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi üzerine yaptıkları çalışmada, hem kadın hem de erkek katılımcıların tüm alt boyutlar için puanlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sosyal bütünleşme açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu tez çalışmasının sonuçlarına ters şekilde Yılmaz (2006), sporda sosyal bütünleşme ölçeğinin fiziksel fayda ve sosyalleşme alt boyutlarında bir farklılık olarak kız öğrencilerin daha avantajlı olduğunu bulmuştur. Evli (2018) de benzer şekilde cinsiyete bağlı olarak sosyal bütünleşme düzeyinde önemli bir farklılık olduğunu bulmuştur. Ekici ve Kırca'nın (2016) araştırmasında, duygusal gelişim boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında önemli bir farklılık olduğu görülmüştür. Top ve Türkmen (2021)'in çalışmasında da kadınların sosyal bütünleşme alt boyutlarındaki puanları erkeklere göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu çalışmada cinsiyet göz önünde bulundurulduğunda sadece sosyalleşme

konusunda erkekler anlamlı seviyede daha yüksektir, fakat diğer boyutlar olan kişisel gelişim, fiziksel fayda, bütünleşme, psikolojik gelişim, ahlaki gelişim ve duygusal gelişim boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma bulunmamaktadır. Erkeklerin sosyalleşme konusunda kızlardan daha yüksek olduğu bilinmektedir. Fakat diğer alt boyutlarda birbirlerine yakındır. Toplumlar kadın ve erkekte oluşur ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda güçlü fikirlere sahiptirler (Şiraz, 2008). Toplumu oluşturan gençlerin yaşam biçimi, zaman içinde sosyal ve kültürel çevrenin de etkisiyle cinsiyetler arasında bir ayrıma neden olmaktadır (Açıkada ve Ergen, 1990). Halk oyunları, kültürel pratiklere bağlılık, çevreye uyum, kadın-erkek etkileşimi, cinsiyetler arası birliktelikten güç alma gibi avantajlar sunarak sosyal bütünleşme sürecini eşitlik içinde geçirmeyi sağlamaktadır (Aydın, 1992). Çalışma sonuçları cinsiyetler arasında bir eşitsizlik olmadığını göstermektedir; bu da halk oyunlarının hem erkeklerin hem de kadınların birlikte uyum içinde katılmalarına olanak tanıyan iş birliğine dayalı etkinlikler olmasına bağlanabilmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumu okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Bilgin (2020) halk oyunları oynayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemiş ve halk oyunlarına yönelik tutumu öğrencilerin okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmamıştır. Doğan ve Yetim (2011) halk oyunlarının sosyal uyum üzerindeki etkisini belirlemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. Okula uyum ölçeği ile ilgili olarak okuduğu sınıf açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Sığınmacı öğrencilerin okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okudukları sınıf değişse bile okula uyum seviyelerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Benzer bir sonuç Tekin (2018) öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi incelenmiştir ve okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Topçu (2012) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi incelenmiştir ve okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Tunçeli (2012) anaokullarına devam

eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkileri incelenmiştir ve okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir.

Tutal (2013) okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi incelenmiştir ve okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Türkyılmaz (2018) ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk becerileri incelenmiştir ve okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Yoleri ve Tanış (2014) ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenleri incelenmiştir ve okula uyumu konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin sporda sosyal bütünleşme konusunda okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma için sınıf değişkeninin sporda sosyal bütünleşmeyi farklılaştırmadığı söylenebilir. Benzer bir sonuç Duman (2020) çalışmasında katılımcıların eğitim durumu ve sporda sosyal bütünleşme puanlarını arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bilgin (2020) çalışması, sosyal bütünleşme ölçeğinin alt boyutlarının okuduğu farklı sınıflar arasında farklılaşmasını incelemiştir. Duygusal, fiziksel, ikili, sosyal, kişisel ve grup ilişkisi boyutlarının sınıfla ilişkili olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumu, okula uyumu ve sporda sosyal bütünleşme değişkenleri arasındaki spearman korelasyonuna göre halk oyunlarına yönelik tutum, okula uyum ve sporda sosyal bütünleşme arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumları ile sporda sosyal bütünleşmesi ve okula uyumu arasında ilişki bulunmamaktadır. Sığınmacı öğrencilerin sporda sosyal bütünleşmesi ile okula uyumu arasında ilişki bulunmamaktadır. Sığınma talebinde bulunanların sosyal bütünleşme sürecinde derin bir bağlılık ve aidiyet duygusu yaşamaları son derece önemlidir. Sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapmak ve onlara okul etkinliklerine katılabilecekleri bir alan sunmak, akademik kapasiteleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasa da, okula devam etmelerine yardımcı olabilir ve

kendilerini ait hissetmelerini sağlayabilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Uwah vd., 2008). Qinmei (2006) araştırmasında, sınıf arkadaşlarının yanı sıra öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin de sığınmacı çocukların okula aidiyet duygusunu belirlemede yordayıcı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, spor, ders dışı etkinlikler ve okul takımları gibi fiziksel aktivitelere katılan öğrencilerin okula uyum duygularının arttığı gözlemlenmiştir (Arıkan, 2019; Serbest, 2019; Yanık, 2018).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumları ile okula uyum ve sosyal bütünleşmeleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu tutumların okula uyumlarına ve sosyal bütünleşmelerine etkisine ilişkin sonuçlar ve öneriler verilmektedir. Halk oyunlarının birleştirici ve sosyalleşmeye etkisi herkes tarafından bilinmektedir. Bu araştırma sonucunda sığınmacı öğrencilerin halk oyunlarına tutumları, okula uyumları ve sosyal bütünleşmeleri tüm alt boyutlara bakılarak ölçek puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Halk oyunlarına yönelik tutum ölçeği puanı maksimum 115' iken çalışmada ölçek puanı 101,08 olarak tespit edilmiştir. Okula uyum ölçeği maksimum puanı 50' iken, çalışmada ölçek puanı 43,07 olarak tespit edilmiştir. Sporda sosyal bütünleşme ölçeği maksimum puanı 160' iken, çalışmada ölçek puanı 135,78 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kullanılan ölçeklerin tümünde ortalamanın üstünde veya yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak sporda sosyal bütünleşmenin cinsiyete göre karşılaştırmasında sosyalleşme alt boyunda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilirken diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sonucun bu yönde olmasındaki nedenlerden birinin öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile alınan kurs bitirme belgelerinin alanında uzman olmayan kişiler tarafından yapılması (Matematik, Türkçe vb. öğretmenleri) ve ayrıca maddi bir karşılık olarak kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin uzman oldukları alanlarda ders dışı etkinlikleri kapsamında kurs açmaları daha verimli ve sağlıklı olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer probleminde sığınmacı öğrencilerin aile yapısında kız öğrencilerin aileler tarafından sosyalleşmelerinin daha çok engellenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hemen hemen tüm

alt boyutlarda erkek sığınmacı öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Bu bakımdan ileri sürülen H1 ve H2 hipotezleri reddedilmiştir. Araştırmanın halk oyunlarına yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan analizler sonucu cinsiyetin halk oyunu oynayan sığınmacı lise öğrencilerinin halk oyunlarına yönelik tutumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiş ve bu durum ileri sürülen H3 hipotezini reddetmiştir.

Araştırmanın, okula uyumun cinsiyet değişkeni ile farklılaşp farklılaşmadığı yapılan analizler sonucu incelenmiş, cinsiyetin okula uyumu anlamlı biçimde değiştirmedığı belirlenmiş ve bu sonuçla ileri sürülen H4 hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmada, sığınmacı öğrencilerin öğrencilerin sporda sosyal bütünleşme düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile farklılık gösterdiği, sadece sosyalleşme alt boyutunda farklılığın gerçekleştiği belirlenmiş fakat diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Bununla birlikte ileri sürülen H5 hipotezi kısmende olsa reddedilmiştir. Araştırmada, Sığınmacı öğrencilerin sınıf değişkeni ve halk oyunlarına yönelik tutumları arasındaki analiz bulguları, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin halk oyunlarına yönelik tutum düzeylerini farklılaştırmadığı yönünde olması ileriye sürülen H6 hipotezini reddetmektedir.

Araştırmada, Okula uyum ve sınıf düzeyi arasındaki analizler sınıfın okula uyum süreçlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını göstermektedir. Buda ileriye sürülen H7 hipotezini reddetmektedir.

Araştırmada, sporda sosyal bütünleşme düzeylerinin katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak değişmediği ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla mevcut araştırma için sınıf değişkeninin sporda sosyal bütünleşmeyi farklılaştırmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ileri sürülen H8 hipotezi de reddedilmiştir.

Bu istatistik sonuçlarına baktığımızda yapılan ölçek analizlerinden genel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Halk oyunları insanları, inanç, dil, etnik köken, cinsiyet, mezhep, kültür veya görüşlerine bakılmaksızın farklı geçmişlere sahip bireyleri bir araya getirme ve güçlü bağlar kurulmasını teşvik etme yeteneğine sahiptir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, günümüz toplumunun önemli bir parçası

olan halk oyunlarının, gelişen ve dönüşen yaşam biçimi nedeniyle giderek daha önemli hale geldiğini göstermektedir. Bu oyunlar toplumun ilerlemesine ve uyumuna büyük katkı sağlamaktadır. Halk oyunlarının toplumsal bütünleşmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın, halk oyunları ve spor sosyolojisi alanlarının yanı sıra genel olarak spor bilimlerine de önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Toplumda halk oyunlarının mesajını yaymak için aileler ve bireyler arasında farkındalık yaratmak ve spor kültürünü beslemek çok önemlidir. Sorumluluk ve bilinç içeren sosyal faaliyetler son derece faydalıdır. Bu tür girişimler sayesinde insanlar çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlayabilir ve sosyal olarak daha katılımcı hale gelebilmektedirler. Bu tür bir katılım kişisel gelişimi beraberinde getirebilir ve tüm toplum için faydalı olabilmektedir. Bu araştırma sonucu olarak öğrencilerin halk oyunlarına yönelik tutumları, sosyalleşmeleri ve okula uyumları arasında anlamlı bir fark çıkmasa bile halk oyunlarının birleştirici ve sosyalleşmeye etki ettiğini söyleyebiliriz.

Çalışma kapsamındaki öneriler aşağıdaki gibidir;

Halk oyunları bireylerin psikolojik ve sosyal gelişiminde önemli bir rolü olduğu, sosyal bütünleşme ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılabilir. Halk oyunları insanları, inanç, dil, etnik köken, cinsiyet, mezhep, kültür veya görüşlerine bakılmaksızın farklı geçmişlere sahip bireyleri bir araya getirme ve güçlü bağlar kurulmasını teşvik etme yeteneğine sahiptir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, günümüz toplumunun önemli bir parçası olan halk oyunlarının, gelişen ve dönüşen yaşam biçimi nedeniyle giderek daha önemli hale geldiğini göstermektedir. Bu oyunlar toplumun ilerlemesine ve uyumuna büyük katkı sağlamaktadır. Halk oyunlarının toplumsal bütünleşmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın, halk oyunları ve spor sosyolojisi alanlarının yanı sıra genel olarak spor bilimlerine de önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1. Okullarda verilen ders dışı etkinlikler kapsamındaki halk oyunları eğitimlerinin alanında uzman eğitimciler (halk oyunları eğitmeni, müzik ya da beden eğitimi öğretmenleri) tarafından verilmesi sığınmacı lise öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine daha fazla katkı sağlayabilir.
2. Ülkemizde sığınmacı öğrencilerin sosyalleşme ve okula uyum gibi toplumsal değerlere yönelik Milli Eğitim Müdürlüklerinde hizmet içi eğitimler ile daha sağlıklı bir iletişim platformu kurulabilir.
3. Yapılmış olan türkçe yeterlilik sınavı ve mülakatların üstün körü değil daha detaylı yapılması sağlanabilir. Türkçe eğitim alabilmeleri için daha üst düzeyde bir dil eğitimi alabilmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma nedenleri araştırılabilir.
5. Sığınmacı öğrencilerin sosyalleşme ve okula uyumu ile ilgili bu alanda çok fazla çalışma olmadığı ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.
6. İleride yapılacak kapsamlı araştırmalarda 12 hafta veya daha fazla sürecek halk oyunu uygulaması ön test son test takip edilerek hem devinışsel becerileri hem de görüşme teknikleri kullanılarak öğrencilerin duygusal kazanımları ortaya çıkarılabilir.
7. Araştırmada yapılan istatistiklere göre hemen hemen tüm alt boyutlarda erkek sığınmacı öğrencilerin kız sığınmacı öğrencilere göre daha düşük katılım gösterme nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkkada, C. ve Ergen, E. (1990). *Bilim ve Spor*. Ankara: Büro-Tek Ofset Matbaacılık.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göçmen Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akgül, Göral, Demirel ve Üstün, S., Göral, M., Demirel, M. ve Üstün, Ü. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İçi Okullar Arası Sportif Etkinliklere Katılma Nedenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması. *DPUJSS*, 32 (1), 13-21.
- Akıncı, B. Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme, *Göç Araştırmaları Dergisi*, (2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Akyıldız, N. (2000a). *2000 Yılı Türk Halk Bilimi Ders Notları*, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Akyıldız, N. (2000b). *Türk Halk Oyunları*, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Albayrak, M., Yıldız, A., Berber, K. ve Büyükkasap, E. (2004). İlköğretimde Ders Dışı Etkinlikler ve Bunlarla İlgili Öğrenci Davranışları Hakkında Velilerin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, 13-18.
- Aldemir, G. Y. (2010). *Drama ve dans eğitiminin 10-14 yaş çocuklarda motor özelliklerin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alp, M. Z. (2010). *Halk Oyunlarının Ritim Duygusu, Vücut Kompozisyonu ve Reaksiyon Zamanının Gelişimi Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Altıntuğ, M. (2013). Türk halk oyunları'nda dansçı ve oyun etkileşiminin ürünü olan naraların göstergebilimsel yaklaşımla incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-149.
- Altıntuğ, M. ve Ernez, D. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin halk oyunları dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 169-178.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri ile Ebeveyn Tutumları ve Çocuğun Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Arar, K. H. (2004). *Physical Fitness and Physical Education Promotion-Theory and its Application to Physical Education and Health*. Jaljulia: Orwa Press.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2014). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.
- Arıkan, G. (2019). Spor Lisesi Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(15), 40-44.
- Arnot, M., Pinson, H. ve Candappa, M. (2009). Compassion, Caring and Justice: Teachers' Strategies to Maintain Moral Integrity in the Face of National Hostility to the "Non- Citizen". *Educational Review*, 61(3), 249-264.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Artun, E. (2009). *Hatay İnanç Merkezlerinin Hatay'ın Tanıtılmasına Katkısı Üzerine Görüşler*. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
- Aybek, A. (2007). *Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi*

Öğretmenlerinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun

- Aydın, C. (1992). *Halk Oyunlarında Toplumsal Yapılanma*. İzmir: Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Yayınları.
- Aydın G. (2002). Distribution and habitats of the tiger beetle *Megacephala euphratica* in the Çukurova Delta, southern Turkey (Coleoptera: Cicindelidae). *Zoology in the Middle East*, 27(1), 87–90.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu Eğitim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Eğitime Uyum Sürecinde Türkiye ve Kanada Uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Azzarito, L., Simon, M. ve Marttinen, R. (2017). Up Against Whiteness: Rethinking Race and the Body in a Global Era. *Sport, Education and Society*, 22(5), 635-657.
- Baker, R. (2011). The Great Migration's Impact On The Education Of Southern- Born African Americans.
- Baldwin, F. C. (2015). First-Year Physical Education Teachers' Experiences With Teaching African Refugee Students. *SAGE Open*, 5(1), 1-10.
- Balkan, V. (2006). *Afyonkarahisar Yöresi Halk Oyunları Anadolu'nun Kilidi Afyon*. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Valilik Yayınları.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S. ve Pühse, U. (2014). Youths with Migration Backgrounds and Their Experiences of Physical Education: An Examination of Three Cases. *Sport, Education and Society*, 19(2), 186-203.
- Barnes, D. M. ve Almasy, N. (2005). Refugees' perceptions of healthy behaviors. *J Immigr Health*, 7(3), 185–193.
- Baron-Lee, J., Bonner, B., Knapp, C., Bright, M. ve Hinojosa, M. (2015). Factors Associated with Having a Medical Home for Children At-Risk of Experiencing Negative Events: Results from a National

- Study. *Maternal and Child Health Journal*, 19(10), 2233–2242.
<https://doi.org/10.1007/s10995-015-1742-x>
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*, Ankara: Kadioglu Matbaası. Bauman, Z. (2018). *Kapımızdaki Yabancılar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baykurt, S. (1995). *Anadolu Kulturleri ve Turk Halk Dansları*, Birinci Basım: Yeni Dogus Matbaası, Ankara.
- Benn, T. ve Pfister, G. (2013). Meeting Needs of Muslim Girls in School Sport: Case Studies Exploring Cultural and Religious Diversity. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 567-574.
- Berger, B. (1996). Psychological Benefits of an Active Lifestyle: What We Know and What We Need to Know. *Quest*, 48(3), 330-353.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal Of Social Issues*, 57(3), 615-631. Berry, J. W. ve Lian, H. (2008). İşyeri Dışlanma Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerliliği. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 93(6), 1348–1366. h
- Berry, J. W. (2011). Intercultural Relations in Plural Societies: Research Derived from Canadian Multiculturalism Policy. *Canadian Ethnic Studies*, 43(3), 5-18.
- Bilgin, K. E. (2020). *Halk Oyunları Oynayan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Sosyal Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bilukha, O., Jayasekaran, D. ve Burton, A. (2014). Nutritional Status of Women and Child Refugees from Syria-Jordan. *MMWR Morb Mortal Wkly*, 63, 638-639.
- Binbaşıoğlu, C. (1986). Ders Dışı Etkinliklerin Niteliği, Önemi ve Değeri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 108, 28-32
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. İstanbul: MEB

Yayınları.

- Birman, D., ve Chan, W. Y. (2008). Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. Issue Brief No. 1. *Center for Health and Health Care in Schools*. Erişim adresi: www.healthinschools.org
- Bişgin, Ş. (2001). *Halk Oyunlarının Üniversite Öğrencileri Üzerine Psiko-Sosyal Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya.
- Bloch, A. (2011). Göçmenler ve Mülteciler. P. Alcock, M. May ve K. Rowlingson (Ed.), *Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar*. (ss. 531-540). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. ve Gibbs, L. (2014). Supporting Schoolsto Create an Inclusive Environment Forre Fugee Students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bloom, S. B. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Booker, K. C. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescents. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 6(2). 131-143.
- Boone, E. M. ve Leadbeater, B. J. (2006). Game on: Diminishing Risks for Depressive Symptoms in Early Adolescence Through Positive Involvement in Team Sports. *J Res Adolesc*, 16(1), 79-90.
- Bosch-Supan, A. (1987). The Role Of Education: Mobility Increasing Or Mobility Impeding? *National Bureau of Economic Research Working*, 2329.
- Bourgonje, P. (2010). Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries. *Education International*, 50, 1-12.

- Boyden, J. (2002). Children Affected by Armed Conflict in South Asia: A Review of Trends and Issues Identified Through Secondary Research. *Afghan Digital Libraries*.
- Bradbury, S. (2011). From Racial Exclusions to New Inclusions: Black and Minority Ethnic Participation in Football Clubs in the East Midlands of England. *International Review for the Sociology of Sport*, 46(1), 23-44.
- Burdsey, D. (2006). No ball games allowed? A Socio-Historical Examination of the Development and Social Significance of British Asian Football Clubs. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(3), 477-496.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki Mültecilerin Sosyal Profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10, 1-14. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canan, F. ve Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, Depresyon ve Problem Çözme Becerisi Algısı Üzerine Düzenli Sporun Etkisi. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 11, 38-43.
- Carey-Wood, J., Duke, K., Kam, V. ve Marshall, T. (1995). *Britanya'daki Mülteci Yerleşimi*, Londra: HMSO.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. ve Christenson, G. M. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Rep*, 100, 126- 131.
- Castles, S. (2000). International Migration At TheBeginning Of TheTwentyFirst Century: Global TrendsAndIssues. *International Social Science Journal*, 165, 269-281.
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E. ve Vertovec, S. (2002). Integration: Mapping the field. *Home Office Online Report*, 29(03), 115-118.
- Charles, L. ve Denman, K. (2013). Syrian and Palestinian Syrian Refugees in

Lebanon: The Plight of Women and Children. *Journal Of International Women'sStudies*, 14(5), 96- 111.

Chen, W., Hall, B. J., Ling, L. ve Renzaho, A. M. (2017). Pre-Migration and Post-Migration Factors Associated with Mental Health in Humanitarian Migrants in Australia and the Moderation Effect of Post-Migration Stressors: Findings from the First Wave Data of the Bnla Cohort Study. *The Lancet Psychiatry*, 4(3), 218–229.

Coalter, F. (2013). Sport for Development: What Game are We Playing?. *Routledge*

Coşkun, A. (2004). Sosyal Bütünleşme, Sosyal Çözülme ve Din. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (13), 111-151.

Coventry, L., Guerra, C., Mackenzie, D. ve Pinkney, S. (2002). Wealth of All Nations.

Hobart: National Youth Affairs Research Scheme.

Cox, P. ve Geisen, T. (2014). Migration Perspectives in Social Work Research: Local, National and International Contexts. *British Journal of SocialWork*, 44(1), 157-173.

Crawley, H. (2010). *Chance or Choice? Understanding Why Asylum Seekers Come to the UK*. London: Refugee Council.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve Davranışı* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (1998). *Çocuklarda Hareket Eğitimi ve Oyun*. İzmir: Can Ofset.

Çelik, S. ve Kardaş İşler, N. (2020). Tertiary-Level Internet Users' Awareness on Cyberhate: A Cross-Cultural Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 451- 476.

Çetinalp, O. (1991). *Halk Oyunlarının Öğretiminde Yaş Gruplarının Psikolojik ve Motorsal Özellikleri Öğretim Yöntemleri*. Halk Oyunlarının Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu

- Bildirileri, s.165. Kültür Bakanlığı, Hakad Yayınları, Ankara.
- Çiçekli, B. ve Demir, O. Ö. (2013). *Türkiye Koridorunda Göçmenler (Türk Koridorunda Düzensiz Göçmenler)*. Ankara: Karınca Yayıncılık.
- Çökük, K. (2019). *Farklı Yaşlarda İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukları ve Uyum Sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dagkas, S. ve Hunter, L. (2015). 'Racialised' Pedagogic Practices Influencing Young Muslims' Physical Culture. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 547-558.
- Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Dışı Öğrenme Ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7:13. 129-146
- Ders Dışı Eğitim Çalışmalarına Dair Genelge. (2010). T.C. Resmi Gazete, Sayı: 53578, 19 Ağustos 2010.
- Derya, H. (2016). 1950 Yılından Günümüze Kadar Almanya'nın Göç Tarihi ve Entegrasyon Sorunu. H. M. Paksoy, E. Yıldırımçı, K. Sarıçoban ve Ö. Özkan (Ed.). *Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu*. (ss. 58-86). Ankara: Efil Yayınevi.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. ve Sanders, L. D. (2012). The Challenge of Defining Wellbeing. *IJW*, 2, 222-35.
- Dogan İ. (1998). *Sosyolojik Kavramlar ve Sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, P. K. ve Yetim, A. (2011). Halk Oyunlarının Sosyal Bütünleşmeye Etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 27-48.
- Doherty, A. ve Taylo, T. (2007). Sport and Physical Recreation in the Settlement of Immigrant Youth. *Leisure*, 31(1), 27-55.
- Donnelly, P. ve Coakley, J. (2002). *The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion*.

Toronto: Laidlaw Foundation.

Doocy, S., Lyles, E., Delbiso, T. ve Robinson, C. (2014). Internal Displacement and the Syrian Crisis: An Analysis of Trends from 2011-2014. *Confliction Health*. 2014(1), 9- 33.

Dönmezer, İ. (1994). *Toplum Bilim*. İstanbul: Beka Basım Yayım Dağıtım.
Dönmezer, S. (1990). *Sosyoloji*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Dryden-Peterson, S. (2016). İlk Sığınma Yapılan Ülkelerde Mülteci Eğitimi: Yeniden Yerleştirme Öncesi Deneyimlerin Kara Kutusunu Açmak. *Eğitimde Kuram ve Araştırma*, 14 (2), 131–148.

Dukes, R. L. (2002). Parental Commitment to Competitive Swimming. *Free Inquiry in Creative Sociology*, 30(2), 185-198.

Duman, F. K. (2020). Sporun sosyal bütünleşme üzerindeki etkileri. *Spor Eğitim Dergisi*,

4(3), 169-177.

Dunn, J. S., Kinney, D. A. ve Hofferth, S. L. (2003). Parental Ideologies and Children's Afterschool Activities. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1359-1386.

Durnalı, M., Filiz, B. ve Aydın, E. (2018). Okula Uyum Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 115-127.

Ekici, S. ve Kırçan, T. (2016). Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Kamplarına Katılan Bireylerin Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4906-4916.

Elling, A., De Knop, P. ve Knoppers, A. (2001). The Social Integrative Meaning of Sport: A Critical and Comparative Analysis of Policy and Practice in the Netherlands. *Sociology of Sport Journal*, 18(4), 414-434.

Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula

Uyumları Üzerine Bir İnceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477.

Eraz, G. ve Öksüz, C. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Ders Dışı Matematik Etkinliklerine İlişkin Uyguladıkları Geribildirimlerin Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36. 105-119.

Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınevi.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.

Ergun, G. (2018). *Mültecilerin Kente Uyumunu Ölçmeye Yönelik Karaman İlinde Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Ergül, O. (2017). *12-14 Yaş Grubu Ergenlerde “Ders Dışı Etkinlikler ve Egzersiz Kapsamında” Uygulanan Fiziksel Aktivite Programının İlköğretim Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa

Erkal, M. E. (2000). *Sosyoloji (Toplum Bilimi)*. İstanbul: Der Yayınları.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 94-106.

European Commission Against Racism and Intolerance. (ECRI) (2016).

İrkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI) Türkiye Raporu (Beşinci İzleme Dönemi). Erişim adresi: <http://rm.coe.int/fifth-report-on-turkey-turkish-translation->

/16808b5c83

Evli, F. (2018). *Üniversite Takımlarında Farklı Branşlardaki Sporcuların Ahlaki Olgunluk ve Sosyal Bütünleşme Düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.

Faris, J. T. (1928). Harper & Brothers Publishers tarafından yayınlandı, New York ve Londra, 1928.

Fazel, M. ve Stein, A. (2002). The Mental Health of Refugee Children. *Archives of Disease in Childhood*, 8, 366-370.

Fazel, M., Wheeler, J. ve Danesh, J. (2005). Prevalence of Serious Mental Disorder in 7000 Refugees Resettled in Western Countries: A Systematic Review. *The Lancet*, 36513091314.

Fejgin, N. (1994). Participation in high school competitive sports: a subversion of school mission or contribution to academic goals? *Social Sport J.*, 11, 211-230.

Ferris, E. ve Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict, UNESCO. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190715>

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Flintoff, A., Dowling, F. ve Fitzpatrick, H. (2015). Working Through Whiteness Race and (anti) Racism in Physical Education Teacher Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 559-570.

Fuchs, R., Powell, K., Semmer, N., Dwyer, J., Lippert, P. ve Hoffmoester, H. (1988). Patterns of Physical Activity Among German Adolescents: The Berlin Bremen Study. *Prev Med*, 17, 746-763.

Fussan, N. (2006). Einbindung Jugendlicher in Peer-Netzwerke. Welche

Integrationsvorteile erbringt die Mitgliedschaft in Sportvereinen?.
ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation,
26(4), 383-402.

- Gezici Yalçın, M. (2017). *Göç Psikolojisi*. Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Giavrimis, P., Konstantinou, E., ve Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of Immigrant Students' Adaptation in the Greek Schools: Self-Concept and Coping Strategies. *Intercultural Education*, 14(4), 423-434.
- Giovannini ve Vezzali, L. D. (2011). Gruplar Arası Temas ve Göçmenlere Yönelik Açık ve Örtülü Önyargıların Azaltılması: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelere Sahip İtalyan İşadamlarıyla Yapılan Bir Çalışma. *Nitelik ve Nicelik: Uluslararası Metodoloji Dergisi*, 45(1), 213-222.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2023). Güncel Veriler. <https://www.goc.gov.tr/guncel-veriler>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). Geçici Koruma. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Gökmen H., Karagül T. ve Aşçı FH. (1995). *Psikomotor Gelişim*. Ankara, T.C. Basbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Grey, M. A. (1992). Sports and Immigrant, Minority and Anglo Relations in Garden City (Kansas) High School. *Sociol Sport J*, 9(3), 255-70.
- Güçlü M. (1996). *Üniversite Öğrencilerinin Spora İlgilerine Etki Eden Faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların

Okula Uyumunun Sosyal Beceriler Açısından İncelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.

Güler, H. ve Onur, M. (2016). İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okula Uyumlarının İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 87-109.

Günay, Ü. (2014). *Din Sosyolojisi* (12. Baskı). İstanbul: İnsan Yayınları.

Gündüz, İ. (2011). *Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Ders Dışı Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenliği, Ankara

Hansen, D. M., Skorupski, W. P., ve Arrington, T. L. (2010). Differences in Developmental Experiences for Commonly Used Categories of Organized Youth Activities. *J Appl Dev Psychol*, 31(6), 413-21.

Hanvey, L. ve Kunz, J. L. (2000). Immigrant Youth in Canada: A Research Report. *Canadian Council on Social Development*.

Hartley, L., Fleay, C. ve Tye, M. (2017). Exploring Physical Activity Engagement and Barriers for Asylum Seekers in Australia Coping with Prolonged Uncertainty and No Right to Work. *Health Soc Care Commun*, 25(3), 1190-8.

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 29-63.

Hassan G., Kirmayer, L. J., Mekki-Berrada, A., Quosh, C., el Chammay, R., DevilleStoetzel,

J. B. ve Ventevogel, P. (2015). Culture, Context and the Mental Health and Psychosocial Wellbeing of Syrians: A Review for Mental Health and Psychosocial Support Staff Working with Syrians Affected by Armed Conflict: Geneva, 2015. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/protection/health/55f6b90f9/culture->

context-mentalhealth- psychosocial-wellbeing-syrians-review-
mental.html

Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A. M., Kouli, O. ve Sanchez, X. (2013).
The Integrative Role of Sport in Multicultural Societies. *European
Psychologist*, 18(3), 191.

Hek, R. (2005). The Role of Education in the Settlement of Young Refugees
in the UK: The Experiences of Young Refugees. *Practice*, 17(3),
157-171.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta
Yayınları.

Hoffmann, A. (2002). Sozialintegrative Funktionen des Sports. *Spectrum
der Sportwissenschaften*, 14(2), 7-25.

Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation.
Educational Leadership, 60:1, 80- 81.

IOM. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. B. Çiçekli (Ed.). Cenevre: IOM
Yayınları.

IOM. (2018). Destekli gönüllü geri dönüş ve yeniden entegrasyon.
[https://turkiye.iom.int/tr/destekli-gonullu-geri-donus-ve-
yeniden-entegrasyon](https://turkiye.iom.int/tr/destekli-gonullu-geri-donus-ve-yeniden-entegrasyon)

İçağasıoğlu Çoban, A. ve Turşucu, A. D. (2018). *Geleceği İnşa Etmek:
Entegrasyon, Kültürleşme, Suriyeli Mülteciler Örneğinde
Kavramsal Tartışma*. Sosyal Hizmet Kongresi: Mülteciler ve
Sosyal Hizmet: İstanbul.

İnal, T. (1998). Atatürk Türkiye'sinde çağdaş düşüncenin temel
kavramları. Hacettepe

Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 15, 0-0.

İnceoğlu, Y. (2010). Nefret Söylemi Üzerine.
[Http://Www.Durde.Org/Index.Php/2010/06/03/Nefret-Soylemi-](http://Www.Durde.Org/Index.Php/2010/06/03/Nefret-Soylemi-)

Uzerine/, Erişim: 03 Haziran 2010.

İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). World report 2015: Events of 2014.

Policy Press. İşçi, M. (2013). *Toplumsal Yapı ve Toplumsal Değişim*. İstanbul: Der Yayınları.

Kafesoğlu, İ. (1996). *Türk Milli Kültürü*, İstanbul: Bogaziçi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar - Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kale R. (1999). Analojik ve Empirik Yaklaşımlarla Din-Kültür Etkileşiminde, Spor ve İş İlişkisi Üzerine Analitik Bir Çalışma, *Konya, S.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1.

Kanu, Y. (2009). Educational Pathways to Successful Social Integration for African Refugee Students in Manitoba. *Our Diverse Cities*, 6, 114-119.

Karaca, I. (2012). Zn Ylavesynyn Bipbsrcacuo Süperyletkenlernyn Mykrosertlyk Özelyklery Üzerynne Etkylery. *Physical Sciences*, 7(1), 1-11.

Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). *Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu*.

Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, Mersin.

Karacan Doğan, P. & Yetim, A. (2011). Halk Oyunlarının Sosyal Bütünleşmeye Etkisi . *Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi* , 16 (3) , 27-48 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/28052/305086>

Karaduman, S. (2010). Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü.

Journal of Yasar University, 17(5), 2886-2899.

Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, İstanbul.

Karaküçük, S. (1995). *Rekreasyon Bos Zamanları Değerlendirme*, Ankara: Seren Matbaacılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, M. A. (2017). *Göç ve Uyum Sorunu*. 11. KAYSEM Sempozyum Bildiri Kitabı A. Yatkın (Ed.) (ss. 631- 649). 28-30 Eylül, Elazığ, 2017.

Karataş, K. (2003). Batı Avrupada Yaşayan Göçmen Türk Ailelerinin Uyum ve Bütünleşme Sorunları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 14(1), 25-40.

Kardağ, A. (2019). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Yaşam Becerileri ve Sosyal Bütünleşme İlişkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Kassing, G. ve Jay, D. M. (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*.

Northern Illinois Universty: Human Kinetics.

Kaya, Ö. S. (2014). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.

Kemertaş, İ. (1995). *Uygulamalı Genel Öğretim Metodu*. İstanbul: Birsen Yayınları. Kızılcelik S. ve Erjem Y. (1996). *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*, İzmir: Saray Kitabevi. Koca, C., Aşçı, H. ve Demirhan, G. (2005). Attitudes Toward Physical Education and Class Preferences of Turkish Adolescents in Terms of School Gender Composition. *Adolescence*, 40(158), 265-275.

- Kocayığıt A, Ekinci N. (2020). Ortaöğretim Okullarında Uygulanan Program Dışı Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1810-48.
- Koçkar, M. T. (1998). *Çağlar Boyunca İletişim Sanatı Olarak Dans ve Halkdansları* (1. Baskı). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., ve Kahlmeier, S. (2012.) The Pandemic of Physical Inactivity: Global Action for Public Health. *Lancet*, 380, 294-305.
- Konak Mülteci Derneği (2021). Mülteci Çocukların Uzaktan Eğitime Erişimi. Erişim adresi: https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2021-03/konak_multeci_derneği_rapor.pdf
- Kongar, E. (2012). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köse E. (2013). Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri. *TEKE Dergisi*, 2(2), 336-53.
- Kula, N. (2012). TV Dizileri Yoluyla Yeniden Üretilen Tüketim Kültürü/The Re-produced Consumption Culture by TV Series. *Journal of History Culture and Art Research*, 1(4), 507-530.
- Kurtkan Bilgiseven, A. (1995). *Genel Sosyoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-141.
- Kümbetoğlu, B. (2003). Küresel Gidişat, Değişen Göçmenler ve Göçmenlik. A. Kaya ve G. G. Özdoğan (Ed.). *Uluslararası İlişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar*, (ss. 271-298). Ankara: Bağlam Yayınları.

- Lenger, A. ve Schumacher, F. (2015). The social functions of sport: a theoretical approach to the interplay of emerging powers, national identity, and global sport events. *Journal of Globalization Studies*, 6 (2), 41-58
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21.
- Maalouf, A. (2023). Amin Maalouf Habertürk'te Ünlü yazar Kürşad Oğuz'a konuştu.
<https://www.youtube.com/watch?v=XePYLqoYBpA>
- Madran, A. D. (2012). *Tutum, Tutum Değişimi ve İkna*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. ve Lord, H. (2005). *Organized Activities as Developmental Contexts for Children and adolescents. Organized activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Makarova, E. ve Herzog, W. (2014). Sport as a Means of Immigrant Youth Integration: An Empirical Study of Sports, Intercultural Relations, and Immigrant Youth Integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Marsh, H. W. ve Kleitman, S. (2003). School Athletic Participation: Mostly Gain with Little Pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2), 205-228.
- Martikainen, T. (2010). Din, Göçmenler ve Entegrasyon. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 263-276.
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Verileri. Erişim adresi: <https://m.bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/609/original/SUR%C4%B0YE.pdf?1648728631>

- Miller, J. (2009). Teaching Refugee Learners with Interrupted Education in Science: Vocabulary, Literacy and Pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571-592.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019 – 2023 Stratejik Planı. Erişim adresi: http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/11112345_St_ratejik_Plan_2019_2023.pdf
- Mirzeoğlu, N. (2011). *Bilim Temelleri, Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara: Spor Yayınevi.
- Moreno, R. P. ve Chuang, S. S. (2010). *Challenges Facing Immigrant Parents and Their Involvement in Their Children's Schooling*. S. S. Chuang ve R. P. Moreno (Ed.). Immigrant Children.
- Motti-Stefanidi, F. ve Masten, A. S. (2017). A Resilience Perspective on Immigrant Youth Adaptation and Development. N. J. Cabrera ve B. Leyendecker (Ed.). *Handbook of Positive Development of Minority Children* (ss. 19-34). Amsterdam: Springer.
- Müller, F., Van Zoonen, L. ve De Roode, L. (2008). The Integrative Power of Sport: Imagined and Real Effects of Sport Events on Multicultural Integration. *Sociology of Sport Journal*, 25(3), 387-401.
- Nilsson, H., Saboonchi, F., Gustavsson, C., Malm, A. ve Gottvall, M. (2019). Trauma- Afflicted Refugees' Experiences of Participating in Physical Activity and Exercise Treatment: A Qualitative Study Based on Focus Group Discussions. *Eur J Psychotraumatol*, 10.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Olliff, L. (2008). Playing for the Future: The Role of Sport and Recreation in Supporting Refugee Young People To'settle Well'in Australia. *Youth Studies Australia*, 27(1), 52.
- ORSAMMerkezi ve TESEM (2015). Effects of the Syrian refugees on Turkey. Erişim adresi: https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/report_Effects_Of_The_Syrian_Refugees_On_T

urkey.pdf

- Öngel, H. B. (1992). *Türk Halk Oyunlarının Kökeni, Oluşumundaki Etkenler ve Sınıflandırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, E. (2014). *Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkaptan, E. (2007). *Okullardaki Sosyal Kulüp Etkinliklerinin Rekreasyonel Açından Değerlendirilmesi (Adapazarı Ortaöğretim Kurumları Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Öztürk, H. (1990). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Öztürk, T. (2015). *Mülteciler Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Bilgiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürkmen, A. (1998). Türkiye'de Halkbilimi ve Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları. Özyürek, M. (2013). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* (4. Baskı). Ankara: Kök
- Yayıncılık.
- Pang, B. ve Macdonald, D. (2016). Understanding Young Chinese Australians (Dis)Engagement in Health and Physical Education. *Physical Education Sport Pedagogy*, 21(4), 441-458.
- Patherick, L. (2017). Race and Culture in the Secondary School Health and Physical Education Curriculum in Ontario, Canada. *Health Education*, 118(2), 144-158.
- Pehlivan, Z. ve Selçuk, T. (2005). *Ders Dışı Spor Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Mersin İli Örneği)*. 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu,81-95, Bursa
- Peterson, A., Meehan, C., Ali, Z. ve Durrant, I. (2017). What are the educational need sand experiences of asylum seeking and refugee

children, including those who are unaccompanied, with a particular focus on inclusion? A literature review. *Canterbury: Canterbury Christ Church University.*

Pinson, H., ve Arnot, M. (2010), Local Conceptualisation of the Education of Asylum- Seeking and Refugee Students: From Hostile to Holistic Models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267.

Qinmei, B. K. X. (2006). Preliminary Study on School Belonging of School Students [J].

Psychological Exploration, 2(11).

Roestenburg, W. (2013). A Social Work Practice Perspective on Migration. *Social Work/ Maatskaplike*, 49(1), (1-21).

Rossi, A. (2008). *The Impact of Migration on Children in Developing Countries*. Youth Migration Conference, Bellagio, Italy.

Roxas, K. (2010). Who Really Wants “The Tired, the Poor, and the Huddled Masses” Anyway? Teachers’ use of Cultural Scripts with Refugee Students in Public Schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.

Rudiger, A. ve Spencer, S. (2003). *Göçmenlerin ve Etnik Azınlıkların Sosyal Entegrasyonu: Ayrımcılıkla Mücadele Yönergeleri*. Avrupa Komisyonu ve OECD tarafından düzenlenen, göçün ekonomik ve sosyal boyutları üzerine bir konferans.

Sabirova, G. ve Zinoviev, A. (2016). Urban Local Sport Clubs, Migrant Children and Youth in Russia. *Community Development Journal*, 51(4), 482-498.

Sage, G. (1987). *Power and Ideology in American Sport*. A Division of Human Kinetics Publisher. Illinois.

Sarı M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi.

KEG, 5(1), 72-89.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80- 111.

Saygın, S. ve Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 302-323.

Serbest, Ö. (2019). *Okul Takımlarında Görev Alan Lise Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygularının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.

Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42

Sjögren Forss, K., Mangrio, E., Leijon, M., Grahm, M. ve Zdravkovic, S. (2021). Physical Activity in Relation to Wellbeing Among Newly Arrived Refugees in Sweden: A Quantitative Study. *Front. Public Health*, 8.

Spaaij, R. (2015). Refugee Youth, Belonging and Community Sport. *Leisure Studies*, 34(3), 303-318.

Spaaij, R., Broerse, J., Oxford, S., Luguetti, C., Mclachlan, F., Mcdonald, B. ve Pankowiak,

A. (2019). Sport, Refugees, and Forced Migration: A Critical Review of the Literature.

Front. Sports Act, 1, 47.

Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M. ve Ross, M. W. (2009). Reliability and Validity of the Student Perceptions of School Cohesion Scale in a Sample of Salvadoran Secondary School Students. *BMC International Health and Human Rights*, 9(1), 30.

Stein, B. N. (1981). The Refugee Experience: Defining the Parameters of a Field of Study.

International Migration Review, 15(1-2), 320-330.

- Stephens, T. (1988). Physical Activity and Mental Health in the United States and Canada: Evidence from Four Population Surveys. *Preventive Medicine*, 17(1), 35- 47.
- Stone, C. (2018). Utopian community football? Sport, hope and belongingness in the lives of refugees and asylum seekers. *Leisure Studies*, 37(2), 171-183.
- Stone, S. (2018). Liderlik, Liderlik Tarzları ve Hizmetkâr Liderlik. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 18, 261-269.
- Su, R. (2000). Türk Halk Oyunları, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı. Taksim: Türk mûsikisinde bir form (2010). TDV İslâm Ansiklopedisi içinde (Cilt 39,s. 478) İstanbul: TDV İslâm Ansiklopedisi
- Sunay, H. (2010). *Sporda Organizasyon*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Suner, A., Atlı, A. (2018). *Toplumsal kutuplaşma ekseninde sanat ve spor*. İstanbul Politikalar Merkezi, İstanbul.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim Birinci Sınıfı Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sümbül, M. (1997). Halk Oyunlarının İşlevleri. *Folklor ve Edebiyat Etnoloji Halkbilim Antropoloji*, 11.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şenol, D. ve Taştan, A. (2020). Mülteci ve Sığınmacılarla Sosyal Bütünleşme -Kırıkkale İli Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 483-504.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1116-1134.

- Şiraz M. (2008). *Türk Halk Oyunlarıyla İlgilenen Bireylerin Halk Oyunlarına Yöneliş Sebepleri (Konya İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şişman, Y. ve Balun, B. (2020). Transit Göç ve Türkiye. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 61-79.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Çok Değişkenli İstatistikleri Kullanma* (6. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2011). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Matbaa.
- Tapmaz, Ç. (2012). *Halk oyunları çalışmalarının İlköğretim beşinci sınıf (10-11 yaş gurubu) öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tarc, P. ve A. M. Tarc. (2015). Elite International Schools in the Global South: Transnational Space, Class Relationalities and the Middling' International Schoolteacher. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 34-52.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylor, T., ve Doherty, A. (2005). Adolescent Sport, Recreation and Physical Education: Experiences of Recent Arrivals to Canada. *Sport. Education and Society*, 10(2), 211- 238.
- Taylor, S. ve Kaur-Sidhu, R. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39- 56.
- Tekelioğlu, M., Doğan, M. ve Çelebi, A. (2015). *Türkiye'de Göç Politikalarının Gelişimi ve Mevcut Durum*. Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu (ss. 3-25). İstanbul: İstanbul

Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları.

Tekin, H. (2018). *Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Tekkurşun Demir, G., Özbek, E. ve Gündüz, N. (2022). Halk Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (Hoytö): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 68-77.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri. Thomas, M. ve Buckmaster, L. (2010). Paternalism in Social Policy When is it Justifiable?.

Parliament of Australia Research Canberra.

Thomson, D. ve Robertson, L. (2014), Fit for What? Critical Analysis of Canadian Physical Education Curriculum. *Critical Education*, 5(19), 1-20.

Tinning, R., McCuaig, L. ve Hunter, L. (Ed.). (2006). *Teaching Health and Physical Education in Australian Schools*. Sydney: Pearson Education Australia.

Top, E. ve Türkmen, Y. (2021). Bedensel Yetersizliği Bulunan Sporcuların Sosyal Bütünleşme ve Egzersiz Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 387-398.

Topçu, Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Sosyal Etkisi: Türkiye'deki Suriyelilerin Değerlendirilmesi, *Tesam Akademi Dergisi*, (2), 29-63.

Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tural, N. (1999). Eğitim Yatırımlarının Getirileri ve Eğitimde Kaynak Dağılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 113-127.
- Turam, E. (1994). *Medyanın Siyasi Hayata Etkileri*, İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Turan, Z. (2015). Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İçin Halk Oyunları Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 202-222.
- Turanlı, N. Türker, N. K. ve Keçeli. V. (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Total, Ö. (2013). *Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Kızılay Toplum Merkezi (2020). *Covid-19 Sürecinde Geçici ve Uluslararası Koruma Altındaki Çocukların Uzaktan Eğitime Erişimi Durum Analizi*, https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/T%C3%BCrk%20K%C4%B1z%20Kızılay_Uzaktan%20E%C4%9Fitime%20Eri%C5%9Fim%20Durum%20Analizi_May%C4%B1s%202020.pdf
- Türkkahraman, M. ve Tutar, H. (2009). Toplumsal Değişme, Bütünleşme ve Ayrışma Bağlamında Farklı Kültür ve Anlayışların Toplumdaki Yeri ve Önemi. *İşletme Fakültesi Dergisi, Alanya*, 1(1), 1-16.
- Türkyılmaz, M.İ. (2018). *İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yeterlik ve Hazırbulunuşluk Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Amasya.

Ulijaszek, S. J. (1999). Physical Activity, Lifestyle and Health of Urban Populations. L. M. Schell, S. M. Ulijaszek (Ed.). *Urbanism, Health and Human Biology in Industrialised Countries*. (ss. 250– 279). Cambridge University Press: Cambridge.

Ulijaszek, S. J. (2015). Models of Obesity. From ecology to complexity in science and policy.

Cambridge University Press: Cambridge.

UNICEF (2017). Türkiye Yıllık Raporu 2017. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/media/7341/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20%202017.pdf>

UNICEF (2019). Türkiye Yıllık Raporu - 2019. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Yıllık%20Faaliyet%20Raporu.pdf>

UNICEF (2021). UNICEF Türkiye Yıllık Raporu - 2019. 23/07/2021 tarihinde Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Yıllık%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden erişildi.

Unutulmaz, K. O. (2012). Gündem Kavramı: Göçmen Entegrasyonu- Avrupa'daki Gelişimi ve İngiliz Örneği. S. Gülfer İhlamur Öner ve N. Aslı Şirin Öner (Ed.). *Age of Göçmen Küreselleşmesi: Kavram, Tartışma*. (ss. 135-159). İstanbul: İletişim Yayınları.

Usta, İ. (2008). *Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.

Ustabaş, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi,

Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Uwah, C. J., McMahon, H. G. ve Furlow, C. F. (2008). School Belonging, Educational Aspirations, and Academic Self-Efficacy Among African American Male High School Students: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 2156759X0801100503.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileriyle Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünal S. (1991). *Türk Halk Oyunları Öğretiminde Öğretim Elemanı ile ilgili Problemler, Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesinde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu Bildirileri*, Kültür Bakanlığı, HAKAD Yayınları, 157-165, Ankara.
- Varol, M. (1993). *Halkla İlişkiler Açısından Örgüt Sosyolojisine Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Walseth, K. ve Fasting, K. (2004). Sport as a Means of Integrating Minority Women. *Sport in Society*, 7(1), 109-129.
- Whitley, M. A., Coble, C. ve Jewell, G. S. (2016). Evaluation of a Sport-Based Youth Development Programme for Refugees. *Leisure/Loisir*, 40(2), 175-99.
- Wieland, M. L., Tiedje, K., Meiers, S. J., Mohamed, A. A., Formea, C. M. ve Ridgeway, J. (2015). Perspectives on Physical Activity Among Immigrants and Refugees to a Small Urban Community in Minnesota. *J Immigr Minor Health*, 17, 263-275.

- Yalçın, H. (2018). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımları İle Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenmeleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yaman, H. (2011). *Sağlık Temelleri, Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara: Spor Yayınevi.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde Yapılan Okul Sporlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Sportmetre*, 16(1), 73-78.
- Yavuz, O. ve Mizrak, S. (2016). Education of School-Age Children in Emergencies: The Case of Syrian Refugees in Turkey. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yavuz, S. (2013). Göç,Entegrasyon ve Din: Avrupada Yaşayan Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 610-623.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, Ankara, Remzi Kitabevi.
- Yetim, A. (2000). Sporun Sosyal Görünümü . Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (1),63-72.RetrievedFrom <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Gbesbd/Issue/27963/298406>
- Yılan, Y (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyalleşmeleri ve İletişim Becerilerini Geliştirmelerinde Türk Halk Oyunlarının Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı, Ankara.
- Yıldız, A. (2017). Göç ve Entegrasyon Politikalarında Vatandaşlık. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-67.
- Yılmaz, B. (2006). Doğa Sporlarına Katılımın Sosyal Bütünleşmeye Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B., Karlı, Ü. ve Yetim, A. A. (2006). Sporda Sosyal Bütünleşme

- Ölçeği (SSBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(4), 3-10.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 130-141.
- Yörükoğlu A. (1997). Çocuk Ruh Sağlığı Çocugun Kisilik Gelisimi Yetistirilmesi ve Ruhsal Sorunları, İstanbul, Acar Matbaacılık.
- Yule, W. ve Williams, R. M. (1990). Post- Traumatic Stress Reactions in Children. *Journal of Traumatic Stress*, 3(2), 279-295.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zorba, E. (2012). *Herkes İçin Yaşam Boyu Spor*. Ankara: Herkes İçin Spor Federasyonu Yayınları.