

INEE

PSİKOSOSYAL DESTEK

KILAVUZU

psikososyal iyi olma hâlinin ve
sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenmesi



INEE

An international network for education in emergencies
Un r seau international pour l' ducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educaci n en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educa o em situa es de emerg ncia
                                           

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE - Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağ) krizlerden etkilenen tüm insanlar için güvenli ve nitelikli eğitim hakkının sağlanması amacıyla birlikte çalışan sivil toplum kuruluşları, BM kurumları, fon sağlayan kurumlar, h k metler- ilgili kamu kurumları ve akademik kuruluŐlardan oluşan açık ve küresel bir ağdır. Daha fazla bilgi için lütfen www.ineesite.org adresine bakınız.

Yayınlayan:

INEE

c/o International Rescue Committee, Inc.
122 East 42nd Street
New York, NY 10168-1289
ABD

Türkçe yayınlayan: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği
Çeviren: Zeynep Alpar
Editör: Zeynep M. Türkmen Sanduvaç

Copyright   INEE 2018

Her hakkı saklıdır. Bu materyalin telif hakları koruma altındadır ancak eğitim amacıyla, her türlü yöntemle çoğaltılabilir. Diğer Şartlarda kopyalanması, başka yayımlar dahilinde kullanımı, çevirisi veya uyarlanması için, telif hakkı sahibinden önceden yazılı onay alınması gerekir: network@ineesite.org e-posta adresine yazınız.

Kapak Görseli: Stacy Hughes

INEE Psikososyal Destek Kılavuzu Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği'nin Malala Fon desteğiyle yürüttüğü Suriyeli  ocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma projesi kapsamında T rk leŐtirilmiŐ ve yayımlanmıŐtır.

MALALA ::
FUND

mavi kalem
SOSYAL YARDIMLAŞMA VE DAYANŐMA DERNEĞİ

PSİKOSOSYAL DESTEK

KILAVUZU

psikososyal iyi olma hâlinin ve
sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenmesi

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

Önsöz

Bu çalışma, Uluslararası bir kaynak olan INEE Psikososyal Destek Kılavuzu'nun ülkemizde Suriyeli çocukların eğitimini psikososyal destek ve sosyal duygusal öğrenme yaklaşımıyla güçlendirmek ve Türkiye'de Suriyeli çocuklar ile çalışan eğitim profesyonellerine destekleyici bir araç olarak sunmak hedefiyle Mavi Kalem'in Malala Fonu tarafından desteklenen Suriyeli Çocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma (SUÇEM) Projesi kapsamında gerçekleştirildi.

1999 Marmara Depremi sonrası bölgedeki yardımlaşma çalışmaları içinde kurulan Mavi Kalem uluslararası insani yardım prensiplerinin yaygınlaştırılması, kadınların güçlendirilmesi, kadın sağlığı ve sağlık hakları ile çocukların eğitime yönlendirilmesi ve eğitimlerinin desteklenmesi alanları içinde çalışmaktadır.

Mavi Kalem bu kapsamda, 2002 yılından bugüne dek Sphere Afete Müdahalede Asgari Standartlar ve İnsani Yardım Sözleşmesi'nin adaptasyonu, çevirisi ve basımı ve Temel İnsani Yardım Standardı (Temel Kalite ve Hesap Verebilirlik İnsani Yardım Standardı)'n çevirisini gerçekleştirdi. 2012 yılında ise INEE'nin çıkardığı önemli bir kaynak olan INEE Eğitimde Asgari Standartlar: Hazırlık, Müdahale, Toparlanma el kitabının Türkçe çevirisini gerçekleştirdi ve Türkiye'de yaygınlaştırılmasını sağladı.

Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar arası Ağ (INEE) acil durumlarda ve kriz sonrası toparlanma döneminde herkesin güvenli öğrenme ortamlarında kaliteli eğitim alma hakkını garantiye almak için, hep birlikte çalışan uygulayıcı ve karar verici düzeylerde üyelerin oluşturduğu, katılmak isteyen herkese açık küresel bir ağıdır. Bu ağ 190 ülkede 14.500'den fazla bireysel üyeyi ve 130 ortak kuruluşu kapsamaktadır. Bugün, insani krizlerin bütün dünyada yaşanan bir olgu olduğunu düşündüğümüzde; topluluk oluşturma, çeşitli paydaşları bir araya getirme, bilgi yönetimi, fikir ve bilgiyi savunan ve güçlendiren, toplu eylemleri kolaylaştıracak ve üyelerine acil durumlarda eğitim konusunda çalışmalarını yürütmek için ihtiyaç duydukları kaynak ve destekleri sunarak hizmet verecek bir platformun dünya çapında oluşması çok önemli bir yerde durmaktadır.

2018 Mart- 2019 Mart arasında Malala Fonu'nun desteğiyle yürüttüğümüz SUÇEM Projesi Türkiye'deki 10-14 yaş arasındaki özellikle Suriyeli kız çocuklarının ortaokul döneminde eğitimlerine devam etmelerini sağlamayı ve eğitim profesyonellerine, politik aktörlere ve karar vericilere yaygın ve örnek bir yaklaşım sunarak kapasitelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda da INEE Psikososyal Destek (PSD) Kılavuzu proje içinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çalışma, Mavi Kalem SUÇEM Projesi Koordinatörü Gülcan Kılıç, Sosyal Çalışmacı Deniz Özkor, İletişim Uzmanı Bahar Ege, Proje Lideri ve Malala Fonu Gulmakai Şampiyonu Gamze Karadağ'dan oluşan proje ekibi ve Acil Durumlarda Eğitim Uzmanı Zeynep M. Türkmen Sanduvaç tarafından yürütüldü, çevirisi Danende Zeynep Alpar tarafından yapıldı.

INEE Psikososyal Destek Kılavuz'u hazırlama INEE Uluslararası Çalışma Grubu'nda da yer alan Zeynep M. Türkmen Sanduvaç Kılavuz'un ülkemize adaptasyon çalışmasını yürütmenin yanı sıra Kılavuzun editörlüğünü ve yayına hazırlığını da gerçekleştirdi.

Bu çalışmada emeği geçen, kitabın Türkçe'ye adaptasyon çalışmasında yer alan öğretmenlere, başta İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Serkan Gür olmak üzere İl Millî Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına teşekkür ederiz.

Mavi Kalem Derneği

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü mesajı

Bireylerin iletişime ve paylaşıma açık; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu olarak düşünme, anlama, araştırma, sorgulama ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinde; kültürel ve evrensel değerlerin içselleştirilmesinde; sanat duyarlılığı ve becerisi geliştirilmesinde; eğitimin ve öğretimin önemli bir rolü vardır. Bu nedenle eğitim her birey için önemlidir ve her çocuğun eğitime erişim hakkı olmalıdır.

Bugün Türkiye, dünyada en fazla Suriyeli göçmenin yaşadığı ülkedir ve Türkiye'de bulunan Suriyeli nüfusunun önemli bir çoğunluğunu çocuklar oluşturuyor. Acil durumlarda ve insani krizlerin yaşandığı böylesi dönemlerde eğitime devamin önünde birçok engel ve zorluk bulunuyor. Ancak, Türkiye bu anlamda ilerici adımlar atarak özellikle afet ve acil durumlarda çocukların eğitime devamı için çok önemli çalışmalar yürütüyor. Bu bağlamda; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların akranları gibi eğitime katılım sağlaması ve ara vermeden eğitime devam edebilmesi için çocukların ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların, ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve çözüm önerisi geliştirilmesi için birçok değerli çalışmalar yürütüyoruz. Bu çalışmalar sürecinde Suriyeli öğrencilerin sosyal, kültürel ve eğitim açısından uyum çalışmaları ile eğitim sistemine dahil olmasını önemsiyor ve diğer kurum ve kuruluşların yaptığı çalışmalara destek veriyoruz.

Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Dair Model Oluşturma (SUÇEM) Projesi Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği'nin gerçekleştirdiği, Türkiye'deki 10-14 yaş arasındaki özellikle Suriyeli kız çocuklarının ortaokul döneminde eğitimlerine devam etmelerini sağlamayı ve eğitim profesyonellerine, karar vericilere yaygın ve örnek bir yaklaşım sunarak kapasitelerini desteklemeyi amaçlıyor. Bu bağlamda İstanbul ilinde 5'i Geçici Eğitim Merkezi (GEM), 5'i Resmi Okul olmak üzere toplam 10 okulda Suriyeli öğrencilerle çalışan 252 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve Suriyeli çocukların eğitimlerine devam etme konusunda yaşadıkları sorunlar, ihtiyaçlar ve çözüm önerileri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteği ile tespit edilmiştir.

Aynı zamanda Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimini psikososyal destek ve sosyal duygusal öğrenme yaklaşımıyla güçlendirmek ve Türkiye'de Suriyeli çocuklar ile çalışan eğitim profesyonellerine destekleyici bir araç olması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağ (INEE) Psikososyal Destek (PSD) Kılavuzu'nun ülkemizde eğitim alan Suriyeli öğrencilerin eğitim- öğretim koşullarına uyarlaması yapılmıştır.

Yenilikçi, değişime açık, ulusal ve uluslararası kaynaklardan beslenen ve bu kaynakları besleyen, her çocuğun eğitim-öğretime katılımını amaçlayan eğitim sistemimiz açısından ülkemize uyarlanan bu uluslararası kılavuzu, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum çalışmaları için oldukça faydalı buluyor ve özellikle Suriyeli öğrenciler ile çalışan bütün öğretmenlere bu kılavuzu kullanmalarını ve kılavuzdan yararlanmalarını tavsiye ediyoruz. Umuyoruz ki bu ve benzeri çalışmalar Suriyeli öğrencilerin eğitime katılımlarını, eğitime devam etmelerini arttıracak ve öğretmenlerin bu alandaki kapasitelerini geliştirecektir.

Serkan Gür

İstanbul İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Editör yazısı

INEE Psikososyal Destek (PSD) Kılavuzu eğitim alanında psikososyal müdahalelerinin etkin ve sürdürülebilir şekilde yapılması için şu bileşenlere vurgu yapar.

- Psikososyal desteğin eğitimciler tarafından öğrenme ortamlarında ortak bir yaklaşım ve dil birliği ile verilmesi için gerekli bilgilerin bir kaynak altında sunulması önemlidir.
- Eğitimcilerin psikososyal desteği eğitim ve öğretim sistemine nasıl dahil edeceklerine ilişkin pratik ve uygulanabilir örnekler verilmesi önemlidir.

INEE Standartlar ve Uygulamalar Uluslararası Çalışma Grubu üyesi olarak Zeynep M. Türkmen Sanduvaç, Mavi Kalem'i temsilen orijinal PSD Kılavuzu'nun hazırlanmasına aktif katkı sağladı. Her ülkedeki koşullar ve eğitim öğretim sistemi farklı olduğundan orijinal kaynakların ilgili ülke koşullarına uyarlanması gerekmektedir. Bu çerçevede, INEE PSD Kılavuzu'nun Türkçeye tercüme ve edit çalışması ile ülkemiz milli eğitim sistemine adaptasyon çalışması, Acil Durumlarda Eğitim Uzmanı, Zeynep M. Türkmen Sanduvaç'ın teknik desteği ile gerçekleşti.

Bu kapsamda Sanduvaç'ın kolaylaştırıcılığında aşağıdaki çalışmalar yapıldı.

- Tercüme ve edit: Kılavuzun tercümesi için editörün hazırladığı Acil Durumlarda Eğitim Terminoloji Havuzu (EiE Term Bank) ile uyumlu bir terimler listesi üzerinden bir profesyonel tercüman ile çalışıldı. Sanduvaç, tercüme dokümanı acil durumlarda eğitim ilke ve prensipleri perspektifi ile edit etti.
- Terminoloji ve okuma: Kılavuzun daha rahat ve kolay anlaşılmasını ve uygulanmasını desteklemek amacı ile terminoloji ve okuma çalışması yapıldı. Mavi Kalem'in eğitim, çocuk koruma, sağlık eğitimi, tıp, dilbilimi, edebiyat alanlarında uzman olan ekip üyeleri ve UNHCR Türkiye, eğitim uzmanının katıldığı bir grup oluşturuldu. Bir yuvarlak masa toplantısı ile PSD Kılavuzu terimleri ele alındı; terim-cümle ifadesi, anlamı, değişiklik ya da yerine önerilen terimle ilgili bir çalışma yapıldı. Sanduvaç, bu toplantıda dile getirilen konular eşliğinde Kılavuz metni üzerinde gerekli revizyonu yaptı.

¹ Terminoloji ve okuma çalışmasına katkı verenler (alfabetik sıra ile): Mavi Kalem: Arzu Karacanlar; Bahar Ege Deniz Ozkor; Dilara Baycılı; Filiz Ayla; Gamze Karadağ; Gülcan Kılıç; Zeynep Yüregir; UNHCR: Aysen Şansal.

² Adaptasyon Çalışmasına Katılan Suriyeli ve Türk öğretmenler (alfabetik sıra ile): Abdulrazak Mohamad (Gaziosmanpaşa Kazım Karabekir Anadolu İmam Hatip Lisesi GEM); Ahmad Zazou (Fatih Ali Nar İmam Hatip Ortaokulu GEM); Ayman Al Ali (Küçükçekmece Tayfur Sökmen İlkokulu GEM); Bahaa Hamza (Fatih Ali Nar İmam Hatip Ortaokulu GEM); Ebru Yıldız (Küçükçekmece İktelli Ortaokulu); Gülten Şahinoğulları (Sultangazi Şehit Teğmen Ali Yılmaz İlkokulu); Hacer Çelik (Güngören İncirli Bahçe Ortaokulu); Nesrin Dawoud (Gaziosmanpaşa Kazım Karabekir Anadolu İmam Hatip Lisesi GEM); Nour Alosman (Gaziosmanpaşa İlkokulu GEM); Semanur Gömleksiz (Esenler Engincan Güre İlkokulu); Yıldray Ferat (Bağcılar İnönü Ortaokulu).

- Adaptasyon: Kılavuzu ülkemizde eğitim alan Suriyeli öğrencilerin eğitim- öğretim koşullarına uyarlamak için İstanbul il MEM görevlendirmesi ile Suriyeli ve Türk kadın ve erkek öğretmenlerden oluşan bir grup ile adaptasyon çalışması yapıldı. Çalışma sırasında şu akış izlendi: Katılımcılara öncelikle, INEE, INEE MS ve INEE PSD Kılavuzunun tanıtımı yapıldı, adaptasyon çalışması amacı ve çerçevesi açıklandı. Bütün kılavuz katılımcılar ile okundu ve kılavuzu oluşturan 5 bileşendeki 'Stratejiler' ve 'Sahadan Örnek Olaylar' ülkemizdeki Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim koşulları açısından tek tek ele alındı, görüldü, katılımcılardan gelen yansımalar dikkatlice not edildi. Alt grup çalışmaları ile Suriyeli ve ev sahibi öğretmenler birlikte çalışarak kendi alanları ve deneyimleri çerçevesinde Türkiye'ye özgü Sahadan Örnek Olaylar yazdı. Sanduvaç, adaptasyon çalışmasında dile getirilen konuları ve yazılan örnek olayları Kılavuz metnine yansıttı. Bakınız: Ekler (Türkiye saha örnekleri)

Elinizdeki INEE PSD Kılavuzunu, eğitim sektöründe psikososyal destek sağlamak üzere öğretmenler, eğitim yöneticileri, veliler, insani yardım alanında ilgili paydaşlar tarafından bir çerçeve kaynak olarak verimli ve etkili şekilde kullanılması dileği ile sizlere sunuyoruz.

Zeynep M. Türkmen Sanduvaç

Editör

Afet ve Acil Durumlarda Eğitim Uzmanı

Teşekkür

Bu Kılavuz INEE Sekreteryası'nın yetkilendirmesiyle, Columbia Group for Children in Adversity'den (CGCA) Zahirah McNatt, Dr. Neil Boothby, Dr. Mike Wessells ve Rita Lo tarafından yazılmıştır. Ek yazılar ve teknik araştırmalar Jo Kelcey (NYU Steinhardt) tarafından sağlanmıştır.

Psikososyal Destek Kılavuzu INEE Standartlar ve Uygulama Çalışma Grubu ve INEE Eğitim Politikaları Çalışma grubu tarafından hazırlanmıştır. Kılavuz taslakları, INEE Çalışma Grubu üyeleri ile ruh sağlığı, çocuk koruma, eğitim ve psikososyal destek alanında çalışan uzmanlardan oluşan bir Referans Grubu tarafından gözden geçirilmiştir. Bu yayın Laura Davison (INEE) tarafından yönetilmiş ve koordine edilmiştir. INEE Psychosocial Support- Social Emotional Learning (PSS-SEL), Psikososyal Destek- Sosyal Duygusal Öğrenme (PSD- SDÖ) Referans Grubu Eş başkanları Minna Peltola (Finn Church Aid) ve Friedrich Affolter (UNICEF) bu yayının hazırlanmasında teknik rehberlik ve gözetim sağlamıştır.

INEE, PSD-SDÖ Referans Grubu'nun aşağıdaki üyeleri tarafından sağlanan değerli katkılar için teşekkür eder: Dean Brooks (INEE); Rena Deitz (IRC); Andrea-Diaz Varela (Right To Play); Julia Finder (Creative Associates International); Paul Frisoli (IRC); Maria-Agnese Giordano (Küresel Eğitim Grubu); Sarah Harrison (IASC MHPSS Referans Grubu), RosannaHowlett (UNRWA); Camilla Lodi (Norveç Mülteci Konseyi); Raj'a Omar (UNRWA); Jon Håkon Schultz (Tromsø Üniversitesi, Norveç); Zeynep M. Türkmen Sanduvaç (Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği); Suha Tutunji (Jusoor); Wendy Wheaton (USAID); Anna Wilson (UNRWA). Son aşamalarda sağladıkları editoryal destek için Benil Mostafa (INEE) ve Teresa Wolverton'a (INEE) özel teşekkürlerimizi sunarız. Hannah Chandler (Mailman Kamu Sağlığı Okulu) da editoryal süreçte CGCA'ya destek sunmuştur.

INEE, katkılarında dolayı Social and Emotional Learning Community of Practice (SEL CoP) üyelerine, özel olarak Alison Joyner (Ağa Han Vakfı); Caroline Keenan (Save the Children); Tia Kim (Committee for Children); Stephen Richardson (bağımsız danışman); Nikhit D'Sa (Save the Children); Meridith Gould (bağımsız danışman); Rebecca Bailey (Harvard Graduate School of Education); ve Lindsay Brown'a (NYU Global TIES) teşekkür eder. INEE, SEL CoP'tan gelen katkıların koordinasyonu için Rena Deitz'a (IRC) özellikle teşekkür eder.

INEE, bu Kılavuz'a sundukları, Sarah Harrison tarafından koordine edilen katkılarında dolayı IASC MHPSS'ye (Inter-Agency Standing Committee Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support, Kuruluşlar Arası Daimî Komite Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Referans Grubu) teşekkürlerini sunar.

İngilizce redaksiyon Dody Riggs tarafından sağlanmıştır.
Tasarım 2D Studio Ltd. tarafından yapılmıştır.

INEE bu yayını, ağırlıklı olarak bu yana ona destek veren onlarca kuruluş, vakıf ve enstitünün desteğiyle geliştirdi. INEE burada özellikle USAID, Education Above All Protecting Education in Insecurity and Conflict (EAA PEIC, Her Şeyden Önce Eğitim – Güvensizlik ve Savaş Halinde Eğitimi Koruma) ve Hollanda Hükümeti'ne, UNICEF tarafından yürütülen Barış Kurma, Eğitim ve Savunuculuk Programı'na verdikleri cömert destek için teşekkür eder; elinizdeki kılavuzun yayınlanması bu program sayesinde mümkün olmuştur. Destekçilerin tam listesi için lütfen INEE web sayfasına bakın: www.ineesite.org/en/donors.

İçindekiler

Kısaltmalar	10
Giriş	11
Bu kılavuz neden hazırlandı?	14
Bu kılavuz kimlere yönelik?	15
Temel kaynaklar	15
Bu kılavuz nasıl düzenlendi?	16
I. Bölüm: Tanımlar ve İlkeler	18
II. Bölüm: Stratejiler	28
1. Bileşen: Temel standartlar	29
2. Bileşen: Erişim ve öğrenme ortamı	38
3. Bileşen: Öğretim ve öğrenme	47
4. Bileşen: Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları	59
5. Bileşen: Eğitim politikası	64
Kapanış	71
Sözlük	72
Kaynaklar	75
Ek Kaynaklar	82

Kısaltmalar

BLP	Daha İyi Öğrenme Programı
BM	Birleşmiş Milletler
BMMYK (UNHCR)	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
DSÖ (WHO)	Dünya Sağlık Örgütü
IASC	Kuruluşlar Arası Daimî Komite
IFRC	Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu
INEE	Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağ
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
IRC	Uluslararası Kurtarma Komitesi
MHA	Amerika Ruh Sağlığı
NRC	Norveç Mülteci Konseyi
PICTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi
PSD	Psikososyal destek
SDÖ	Sosyal ve duygusal öğrenme
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNGEI	Birleşmiş Milletler Kız Çocuklarının Eğitimini Destekleme Girişimi
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu
UNRWA	Birleşmiş Milletler Yakındoğu'daki Filistinli Mültecilere Yardım ve Bayındırlık Fonu
USAID	ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı

GİRİŞ

Tüm dünyada insanî krizler çoğalıyor. Giderek artan savaşlar ve çatışmalar, bölgesel şiddet, doğal ve insan kaynaklı afetler ile iklim değişikliğine bağlı krizler nedeniyle insanlar topluluklar hâlinde yerlerinden ediliyor. Bu olayların pek çoğu uzun vadeye yayıldığı için çocuklarla gençlerin iyi olma hâli üzerindeki etkileri ölçülebilir hâle geldi. Zorunlu göç barınma, sağlık, temiz su ve yeterli kanalizasyon, eğitim ile eğlenme ve dinlenme de dâhil olmak üzere günlük hayatın her alanında uzun vadeli bozulmalara sebep oluyor. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK-UNHCR) 2016 yılı verilerine göre, elinizdeki kılavuzun hazırladığı tarih itibarıyla 65 milyondan fazla insan mülteci, sığınmacı veya ülke içinde yerinden edilmiş durumda ve bunların yarısı 18 yaşın altında (UNHCR, 2016). İçinde buldukları durumun belirsizliği ve yerinden edilmenin giderek uzaması, gündelik hayat içerisinde her gün baş etmek zorunda kaldıkları güçlüklerle ve yaşadıkları zorluklar için uzun vadeli çözümler bulunmamasıyla birleşince çocuk ve genç mültecilerin ve zorla yerinden edilenlerin umudunu kaybedip çaresizliğe kapılma riski artıyor.

Çocukları ve gençleri derinden etkileyen insani krizler bazen aile ilişkilerini de bozuyor, sosyal uyumu zedeliyor ve yalnızlık, emin olamama, korku, kızgınlık, yas ve üzüntü gibi duygular oluşturuyor. Sıkıntıyı azaltacak uygun bir müdahale olmaksızın afetin veya çatışmanın etkilerine uzun süre maruz kalmak hem fiziksel sağlığa hem de ruh sağlığına zarar verebiliyor. Acil durumların aile ve toplumların işleyiş düzeni üzerindeki etkisi, çocuk ve gençlerin gelişmesine de yansıyor. Güç koşullara maruz kalmak, özellikle erken çocukluk döneminde yaşanırca öğrenme becerisi ve davranışlar üzerinde olduğu gibi ve hem fiziksel sağlık hem de ruh sağlığı üzerinde de ömür boyu kalıcı hasar bırakabilir (Shonkoff, Boyce ve McEwen, 2009). Yaşam sürecinde belirli ölçüde stres yaşamak normal hatta gelişim için gereklidir. Çocukların da sağlıklı baş etme mekanizmaları ve sorun çözme becerileri geliştirmek için bir miktar duygusal stres yaşamaya ihtiyacı vardır. Bununla birlikte savaş ortamına veya doğal afetlere maruz kalan çocuğun yaşadığı stres, vücudun strese tepki verme sisteminde yoğun, tekrarlanan ve uzun süreli bir etki olduğunda, özellikle de onu koruyabilecek, destekleyici bir yetişkin figürü olmadığında zarar verici bir hâle gelebilir (Center on the Developing Child 2016; Shonkoff ve Garner, 2012).

Zorla yerinden edilmek de çocukların nitelikli eğitime erişimini sıklıkla kısıtlar ve öğrenme becerilerini olumsuz etkiler. Dünyada, okula gitmeyen çocukların ve gençlerin önemli bir bölümü, çatışmalardan etkilenen bölgelerde yaşıyor: Okula gitmeyen çocuklardan, ilkokul çağındakilerin yüzde 35'i, ortaokul çağındakilerin yüzde 25'i ve lise çağındakilerin yüzde 18'i çatışma bölgelerinde bulunuyor. Dünyanın en yoksul çocuk ve gençlerinin bir kısmı, sel, kuraklık ve şiddetli fırtına gibi doğal afetlerden etkilenmeye daha açık bölgelerde yaşıyor (UNICEF, 2016). Bundan kaynaklanan öğrenme ve beceri geliştirme eksiklikleri, söz konusu şartlara maruz kalan gençleri gelecekte işsiz kalma, düşük ücretle çalışma, damgalanma; sosyal bakımdan onaylanmama, ayrımcılığa uğrama, dışlanma ve diğer sosyal ve ekonomik dezavantajlara maruz kalma riskiyle karşı karşıya bırakıyor (IASC Referans Grubu, 2010).

Bir bu kadar önemli başka bir konu da eğitimin bir insan hakkı olarak, acil durumlardan ve krizlerden etkilenen çocuklar da dâhil olmak üzere bütün çocukların hakkı olmasıdır. Eğitim hakkı, bağlayıcı olan veya olmayan çeşitli uluslararası hukuki belgelerde belirtilmiştir.¹ Eğitim ve psikososyal desteğin (PSD) de katkıda bulunduğu korunma, acil durumlarda artan bir ihtiyaç olmakla birlikte, eğitim hakkına çoğu kez gereken öncelik verilmez. Bu durumda, yerinden edilmiş çocukların ve gençlerin kriz sırasında eğitime ulaşmasının ve devam etmesinin sağlanması konusundaki görev uluslararası topluma düşmektedir. Eğitimcilerin üstüne düşen görev de sundukları programların uygun psikososyal destek ve sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) çalışmalarıyla çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlini geliştirmesini sağlamaktır. Krizlerden etkilenen çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlini destekleyen bir eğitim, onların öğrenmeye hazır olmalarını ve eğitim olanaklarına daha fazla katılmalarını sağlayabilir.

Kriz şartlarında çocuk ve gençler çok çeşitli risklerle karşı karşıyadır ve çeşitli bakımlardan zarar görebilirler. İyi tasarlanmış ve duruma uygun psikososyal destek, çocuk ve gençlerin baş etme süreçlerini güçlendirerek zarar görürlüklerini azaltabilir (Alexander, Boothby ve Wessells, 2010). Eğitim,

¹ İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 1948 (2. ve 26. maddeler). Cenevre 4. Konvansiyonu 1949 (3., 24. ve 50. maddeler) Ek Protokol II 1977 (Madde 4.3 (a)). Mültecilerin Statüsüne İlişkin Konvansiyon 1951 (3. ve 22. maddeler). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 1966 (2., 13. ve 14. maddeler). Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi 1979 (10. madde). Çocuk Hakları Sözleşmesi 1989 (2., 22., 28., 29., 30., 38. ve 39. madde). Roma Uluslararası Adalet Divanı Tüzüğü (Madde 8.2.b.ix ve 8.2.e.iv). Uluslararası Yerinden Edilme Konusunda Kılavuz İlkeler (bağlayıcı değil) 1998 (23. Bent). Engelli Hakları Sözleşmesi 2006 (24. Madde). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Acil Durumlarda Eğitim Hakkında Kararı, 64. Oturum, 290, 2010. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Okullara Karşı Saldırıları İzleme Hakkında 1998 No.lu Karar, 2011. 2015-2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri.

aşağıdaki nedenlerle, böyle bir desteğin verilmesi için özellikle yerinde bir yoldur:

- Güvenli okullar ve yaygın öğrenim alanları, belirsizliğin yoğun olduğu dönemlerde çocuk ve gençlere en fazla fayda sağlayan ortamlardandır. Eğitim temelli PSD ve SDÖ'ye bilerek yapılan yatırımın, düzenli yaşam alışkanlıkları oluşturmak, arkadaşlık etmek ve oyun oynamak için fırsat yaratmak; umudu beslemek, stresi azaltmak, kendini ifade etmeyi ve iş birliğini destekleyerek çocuk ve gençleri afetlerin olumsuz etkilerinden koruduğu kanıtlanmıştır (Alexander, Boothby ve Wessells, 2010; Masten, Gewirtz ve Sapienza, 2013).
- Psikososyal iyi olma hâli, öğrenmenin ön koşuludur ve akademik başarı için zorunludur; bireyin ve toplumun geleceği üzerinde önemli bir etkisi vardır.
- PSD ve SDÖ yaklaşımları, çocuk ve gençlerin yaşamlarının farklı alanları ile bütünleştiğinde en iyi sonucu verir. Eğitim ortamları çocukların akranları, aileleri ve içinde yaşadıkları toplumla bir araya geldiği yerdir. Bu nedenle, eğitim ortamları psikososyal iyi olma halini geliştiren destekleyici bir

PSD'nin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi için savunuculuk

- Eğitim düzenli bir yaşam ve yapı sunabilir ve normallik hissini destekleyebilir; bunların hepsi çocuğun iyileşmesini ve dayanıklılığını destekleyen etkenlerdir
- Öğrenme ortamları hem arkadaşlık kurmak hem de akran ve yetişkin desteği için fırsatlar sağlar. Kişilerarası iletişim becerileri ve bağlantı destekleri uzun süreli sağlıklı bir sosyal çevre, psiko sosyal iyi olma hâli ve dayanıklılık için zorunludur.
- Öğrenme ortamları daha geniş toplulukları birleştirir ve zarar görebilir (hassas) konumdaki çocuklar için mevcut bağlantı desteklerini güçlendirir. Ebeveynlerin, toplumda sözü geçen kişilerin ve eğitimle ilgili yetkililerin katıldığı çalışmalar bu bakımdan büyük önem taşır ve ayrıca sosyal uyumu da pekiştirebilir.
- Eğitim ortamları çocukların öğrenmesine, sıkıntı veren, olumsuz deneyimleri atlatıp iyileşmelerine, sosyal ve duygusal beceriler geliştirmelerine yardımcı olacak yapılandırılmış oyun çalışmaları için idealdir.
- SDÖ akademik performansı ve çocukların zorlukları atlama becerilerini artıran sosyal ve duygusal yetkinlikler geliştirmelerini destekler.

ortam oluşmasına katkıda bulunabilir. İdealinde, her bir çocuğun çevresindeki eğitim ve sosyal ortamın birlikte çalışarak, çocuğun mümkün olan en iyi bakım ve izlenme altında olmasını sağlar; buna öğretmenlerle ebeveynler ve gerektiğinde danışmanlar arasında iletişim vb. de dâhildir.

Bu Kılavuz neden hazırlandı?

INEE PSD Kılavuzu, acil durumlarda ve kriz ortamlarında çalışan eğitimcilerin ve profesyonellerin mevcut durumda ulaşabildiği kaynaklarla (araçlarla) ilgili bir açığı kapatmaya yönelik olarak hazırlandı. Psikososyal programlamaya özel pek çok kaynak bulunmaktadır; bunlara elinizdeki kılavuzda da kaynak olarak kullanılan, insani yardım alanındaki ana kılavuzlar da dâhildir. Bununla birlikte, Batı Afrika'daki Ebola krizinden Nepal depremi ardından bölgedeki çalışmalara ve devam eden Suriye krizine kadar çok çeşitli bağlamlarda çalışmalar yapan INEE üyeleri, özel olarak eğitim sektörüne yönelik psikososyal destek konusunda bir kılavuza ihtiyaç duyduklarını söylediler. Bu INEE Kılavuzu öğretmenler, eğitim yöneticileri, veliler, danışmanlar, bu konuda birlikte çalışılan insanlar, bakanlıklar ve diğer eğitim personelinin, eğitim alanında uygulamalı ve yüksek nitelikli psikososyal müdahalelerinin daha bilinçli ve daha tutarlı bir şekilde yapılmasını üç somut şekilde teşvik ediyor:

- Kılavuz, çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlinin desteklenmesinde eğitim sektörünün önemini açıkça ortaya koyuyor.
- Kılavuz, eğitimcilere psikososyal desteği örgün ve yaygın eğitim çabalarına nasıl dâhil edeceklerine dair pratik ipuçları ve tavsiyeler veriyor.
- Kılavuz, eğitimde PSD ile diğer sektörlerde PSD arasındaki bağlantıları vurguluyor.

Kriz sırasında ve sonrasında okulları açık tutmak veya alternatif öğrenme alanları oluşturmak çocuklarla gençler ve aileleri için güvenli bir ortam oluşturabilir, ama bunu yapmak çok kolay olmayabilir. Pratik PSD ve SDÖ etkinliklerini (akran desteği, iş birliğine dayalı oyun, duygu düzenleme egzersizleri, canlandırma (rol-play), duygu- düşünce yansıtmaya dayanan tartışmalar vb. gibi) öğrenciler arası ilişkilere ve öğrenci-öğretmen ilişkilerine katmak eğitimin uygunluğunu ve niteliğini arttırabilir. Bu da çoğu zaman öğrenciler, öğretmenler ve topluluklar için olumlu sonuçlar doğurur (NRC, Norwegian Refugee Council, 2017; UNICEF, 2009). Bunun aksine, akut ve uzun süren bir krizin psikolojik etkisi çocuk ve gençlerin öğrenme becerilerini sınırlayabilir; dolayısıyla örgün ve yaygın eğitim alanlarına PSD ve SDÖ öğelerinin katılmaması çocuk ve gençlerin

akademik gelişiminin kesintiye uğraması anlamına gelebilir. Öğrenme ortamının destekleyici olmaması genç insanların öğrenmesinin de yaşam fırsatlarının da ciddi şekilde kısıtlandığı riskli bir durum yaratmaktadır.

Bu Kılavuz kimlere yönelik?

Bu Kılavuz insani krizler sırasında çocuk ve gençler için örgün ve yaygın eğitim çalışmaları yürüten veya bu çalışmalara destek olan bütün ilgililer için hazırlandı. Buradaki önerilerin uygulanabileceği bağlamlar arasında siyasi çatışmalar, şiddetten etkilenen bölgeler, insan kaynaklı ve doğal afetler, sağlık alanında kriz yaşayan tüm ülke ve bölgeler yer alıyor. Kılavuz özellikle, aralarında öğretmenler, okul müdürleri, danışmanlar, il ve ilçe eğitim idarecileri ve çocuk dostu alanların yöneticilerinin de bulunduğu, insani yardım ve eğitim alanında sahada/doğrudan çalışma yürüten uygulayıcıların ihtiyaçlarına odaklanıyor. Kılavuz, ilgili kamu kurum ve kuruluş görevlilerinin, politika üretenlerin, sivil toplumun, insani yardım çalışanlarının, ebeveynlerin, akranların ve ailelerin planlama, programlama, politika ve savunuculuk amacı ile kullanımına, Eğitim Grubu (*Education Cluster*) ve başka eğitim koordinasyon ve çalışma grupları gibi mekanizmaların kullanımına da uygundur. Kılavuzun içeriği koruma, çocuk koruma, ruh sağlığı ve halk sağlığı gibi ilgili alanlarda çalışanlar için de faydalı olacaktır.

Temel kaynaklar

Bu INEE Kılavuzu konu hakkındaki çeşitli kaynaklara dayanıyor. Bunlardan beşi, kılavuzun geliştirilmesindeki temel dayanaklardır:

- *Eğitimde Asgari Standartlar: Hazırlık, Müdahale, Toparlanma, INEE 2010.* (INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery, 2010a)*.
- *Acil Durum Ortamında Çocuk ve Gençler için Psikososyal Destek ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Arka Plan Belgesi, INEE, 2016.* (Background Paper on Psychosocial Support



* Editör notu: INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery, 2010. Türkçe çevirisi Eğitimde Asgari Standartlar: Hazırlık, Müdahale, Toparlanma, INEE 2010 için bakınız: <http://www.ineesite.org/en/resources/category/turkish>

and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings, INEE 2016).

- *Kuruluşlar Arası Daimî Komite, Acil Durum Ortamında Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Kılavuzu, IASC, 2007.* (IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings, 2007).
- *İnsani Yardımda Çocuk Koruma Asgari Standartları, Çocuk Koruma Çalışma Grubu, 2013.* (Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action, Child Protection Working Group, 2013)*.
- *Okul Temelli Psikososyal Programlarda En İyi Uygulamalara Doğru: Mevcut Yaklaşımlar Üstüne Bir İnceleme, Boothby ve Melvin, 2007.* (Towards Best Practice in School Based Psychosocial Programming: A Survey of Current Approaches, 2007).

Bu Kılavuz, önerilen PSD ve SDÖ uygulamalarını INEE'nin Minimum Eğitim Standartları (2010a) -INEE Asgari Standartları'nda- sunulan beş bileşen ile ilgili olarak ele almaktadır. Bu bileşenler: (1) temel standartlar, (2) erişim ve öğrenme ortamı, (3) öğretim ve öğrenim, (4) öğretmenler ve diğer eğitim personeli ve (5) eğitim politikası. Kılavuzda krizlerden etkilenen bölgelerde eğitim temelli PSD programı uygulanmasını kolaylaştıracak ipuçları ve örnekler de yer alıyor.

Bu Kılavuz nasıl düzenlendi?

PSD-SDÖ Kılavuzu şöyle düzenlendi:

I. Bölüm'de kılavuzun çerçevesini oluşturan **tanım ve ilkeler** sunuluyor. Bu kısımda ana hatlarıyla verilen kavramlar, psikososyal iyi olma hâli ile eğitim arasındaki ilişkinin anlaşılması bakımından temel önem taşıyor.

II. Bölüm'de psikososyal desteğin eğitim müdahalelerine nasıl katılacağı konusunda **stratejiler** yer alıyor. Bu stratejiler INEE Asgari Standart bileşenleri çevresinde yapılandırılıyor. Stratejilerin, söz konusu standartlar ve belirli konular hakkında daha fazla ayrıntı sunan INEE araçlarıyla birlikte okunması için yönlendirmeler yapılıyor. Ek okumalar için, metin boyunca tamamlayıcı kaynaklar belirtiliyor. Her alanda, PSD etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin ipuçları ve çeşitli saha çalışmalarından örnekler veriliyor. Mümkün olduğunda sahada

*Editör notu: Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action, Child Protection Working Group, 2013. Türkçe çevirisi İnsani Yardımda Çocuk Koruma Asgari Standartları, Çocuk Koruma Çalışma Grubu, 2013 için bakınız: <http://www.unicef.org.tr/bilgimerkezidetay.aspx?id=10148>

gerçekleştirilmiş bu müdahalelerden elde edilen sonuçlara dair bilgi de sunuluyor.

Kılavuzun **Kapanış** bölümünün ardından, eğitim ve PSD hakkında faydalı terimlerin tanımlarının yer aldığı **Sözlük** bölümü bulunuyor.

Son olarak, eğitim alanında politika yapıcıların ve uygulayıcıların, eğitim sektöründe PSD ve SDÖ için planlama ve hazırlık yapıp bunları uygular ve değerlendirirken faydalanabileceği **Kaynakça** ve **Ek Kaynaklar** listeleniyor.

BÖLÜM

Tanımlar ve ilkeler

Psikososyal desteğin eğitim çalışmalarına katılması bu kılavuzda sıklıkla sözü edilen birkaç temel kavram ve ilkeye dayanıyor. Aşağıda bu kavram ve ilkeler tanımlanarak aralarındaki bağlantılar tartışılacak. Konuyla ilgilenen okurları, daha fazla bilgi için INEE Acil Durum Ortamında Çocuk ve Gençler için Psikososyal Destek ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Arkaplan Belgesi'ni (2016) okumaya davet ediyoruz.

Koruma: Koruma, “İlgili yasaların ifadesine (lafzına) ve ruhuna uygun şekilde, bireyin haklarına tam saygı duyulması amacına yönelik bütün etkinlikler” olarak tanımlanıyor; burada söz konusu yasalar insan hakları hukuku, uluslararası insancıl hukuk ve mülteci hukukudur (Uluslararası Kızılhaç Komitesi [ICRC], 1999, aktaran IASC, 1999, s. 4). Belirli hedeflere sahip yasal müdahaleler gibi, acil durum ve kriz hâllerinde bireylerin korunmasını ve iyi olma hâlini üstün tutan daha düzenli çalışmalar da bu geniş tanımın kapsamına giriyor.² İyi eğitim, koruyucudur; bunun yanında, eğitim hem başlı başına bir insan hakkı, hem de olanak sağlayan bir hak (yani, diğer insan haklarının korunmasını kolaylaştıran bir hak) olduğu için eğitim ortamı, korumanın ana program ve politikalara katılması bakımından özel önem taşıyor.

Çocuk koruma: Çocuk koruma, “Çocuğun ihmal ve istismar edilmesini, sömürülmesini ve şiddete uğramasını önleme ve bunlara müdahale etme” olarak tanımlanıyor (Çocuk Koruma Çalışma Grubu, 2013, s. 13). Daha açık olarak, çocuğun “zorbalıktan; cinsel istismardan, akran, öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarının şiddetinden; doğal afetlerden, silah ve mühimattan; mayınlardan ve patlamamış savaş artıklarından, silahlı çalışanlardan; ateş arasında kalmaktan, siyasi ve askeri tehditlerden ve silahlı kuvvetlere ya da silahlı gruplara katılmaktan” uzak olmasını ifade ediyor (INEE, 2010a, p. 115).

² Mültecilerin ve zorla yerinden edilmiş kişilerin korunması, yasal olmayan bağlayıcılığa ya da yasal bağlayıcılığa sahip çerçeveler tarafından önemle savunulur. Bu çerçevelerden bazıları, Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1961 Sözleşmesi ve bunun 1967 tarihli Protokolü, 1954 tarihli Vatansız Kişilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme, 1961 tarihli Vatansızlığın Azaltılması Sözleşmesi ve Ülke İçinde Yerinden Edilmeye İlişkin Rehber İlkelerdir.

Psikososyal: Psikososyal terimi “bireyin psikolojik ve sosyal yaşantısı arasındaki dinamik ilişkiyi ve bunların birbirini etkilemesine” işaret ediyor. (Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu [IFRC] Psikolojik Destek Merkezi, 2014, s. 11). Gelişimin psikolojik yönleri, bir bireyin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, anılarını, algılarını ve anlayışını kapsar. Gelişimin sosyal yönleri ise birey, ailesi, arkadaşları ve çevresi arasındaki etkileşim ve ilişkilere işaret eder (Birleşmiş Milletler Yakındoğu’daki Filistinli Mültecilere Yardım ve Bayındırlık Ajansı [UNRWA], 2016, s. 4).

Psikososyal destek: PSD “İnsanların kendi sosyal dünyaları içinde bütüncül iyi olma hâlini teşvik eden süreç ve eylemlerdir. Aile ve arkadaşların sağladığı desteği [de] kapsar” (INEE, 2010a, p. 121). PSD “Birey, aile ve toplulukların dayanma ve baş etmesini kolaylaştırma süreci” olarak da tanımlanabilir (IFRC Psikososyal Destek Merkezi, 2009, s. 11). Psikososyal destek, bir kriz nedeniyle hayatlarının akışı bozulan insanların toparlanmasına yardım eder ve zor olaylar yaşadından sonra normale dönme becerilerini güçlendirir.

İyi olma hâli: İyi olma hâli, bütüncül sağlıklı olma ve bu duruma ulaşma süreci olarak tanımlanıyor. Terim fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel sağlığı kapsıyor. İyi olma hâline, bir insan için iyi olan bileşenler de dâhildir; anlamlı bir sosyal role sahip olmak, mutlu ve umutlu hissetmek, ait olunan çevrede tanımlandığı şekliyle temel değerlere göre yaşamak, olumlu sosyal ilişkiler içinde ve destekleyici bir ortamda bulunmak, olumlu becerilerle güçlükleri aşmak ve güven duyarak, korunarak yaşayıp nitelikli hizmetlere ulaşabilmek. İsveç Birlik ve Kilisesi (ACT Alliance and Church of Sweden) iyi olma hâlinin yedi önemli yönünü sayıyor; bunlar biyolojik, maddi, toplumsal, manevi, kültürel, duygusal ve ruh sağlığı yönleri (ACT Alliance and Church of Sweden, 2015, s. 42-43).

Sosyal ve duygusal öğrenme: SDÖ, “Duyguları tanımak ve yönetmek, hedef koymak ve bu hedefe ulaşmak, başkalarının bakış açlarına değer vermek, olumlu ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek, sorumlulukla karar vermek ve kişiler arası konuları yapıcı bir şekilde ele almak için gereken temel yetkinlikleri kazanma süreci” şeklinde tanımlanıyor (Elias, Zins, Weissberg ve arkadaşları, 1997). Sosyal ve duygusal öğrenme yoluyla geliştirilmesi amaçlanan nitelikler; kişinin kendini tanıması (öz farkındalık), duygu farkındalığı ve yönetimi (duygusal

¹ Editör Notu: *Duygusal okuryazarlık:* Kişinin duygularıyla başa çıkma ve nedenlerini anlama becerisidir. Duygusal okuryazarlığın bileşenleri arasında kişinin duygularını tanıması, duygu düşünce ayırımını yapabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, başkalarının duygularını dikkate alması, vb. bulunur. Duygusal okuryazarlık, empatik ilişki kurabilmektir ve öğrenilen bir beceridir.

okuryazarlık*), bilişsel esneklik (çok yönlü düşünebilmek ve yeni durumlara karşı esnek olmak), bellek geliştirme, dayanma-baş etme, bir işi sonuna kadar sürdürme (sebat), motivasyon, empati, sosyal beceriler ve ilişki kurma becerileri, etkin iletişim, dinleme becerileri, özsaygı, özgüven, saygı ve özenetim (INEE, 2016, s. 10-11).

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), psikososyal destek (PSD) şemsiyesi altında bulunan önemli bir bileşen. Bu kılavuz, SDÖ'yi psikososyal desteğin önemli bir bileşeni olarak görüyor. Dolayısıyla, kılavuza göre, eğitimciler SDÖ'yü kullanabilir ve kullanılmalıdır da çünkü bu yöntem çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlinin gelişmesine katkıda bulunur. Çocuk, genç ve yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olan beceri ve yetenekleri geliştirmesini desteklediği için SDÖ gerek örgün gerekse yaygın eğitim ortamlarına özellikle uyan bir pedagojik uygulama ve süreçtir. SDÖ, kişinin kendini tanımasını ve kişiler arası ilişkileri desteklediği için daha iyi öğrenmenin de katalizörü sayılır (Durlak, Weissberg, Dymnicki ve arkadaşları, 2011, s. 405). Bu kılavuzda PSD ve SDÖ ilke ve uygulamaları, eğitimcileri psikososyal sorunların ağırlaşmasını önleme, gerektiğinde genç insanlar için uzman desteği alma ve tüm öğrenme ortamlarında sosyal ve duygusal öğrenmeyle toplumsal uyumu teşvik etme yolunda güçlendirmek amacıyla tanımlandı. PSD ve SDÖ arasındaki ilişki hakkında daha kapsamlı bir tartışma için bakılabilecek kaynak: INEE 2016 Background Paper: PSS and SEL for Children and Youth in Emergency Settings.

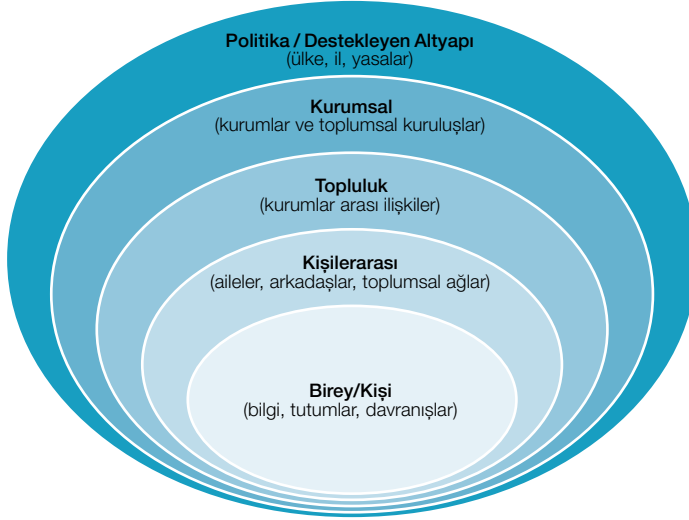
Dayanma ve baş etme: Psikososyal destekle ilişkili ve onunla örtüşen bir başka kavram da dayanma ve baş etmedir. Genellikle bir sonuç olarak görülen dayanma ve baş etme, olumsuz koşullardaki insanların iyileştiği ve hatta iyi bir gelişim sergilediği süreci ifade ediyor. Bu kılavuzda dayanma ve baş etme, afet ve başka güçlülere maruz kalan bir sistemin, bir toplumun veya bireyin buna uyum sağlama yeteneği şeklinde tanımlanıyor. Burada uyum sağlamayla kast edilen, işlev ve yapının kabul edilebilir düzeye ulaştırılıp bu düzeyde korunabilmesi için direnç göstermek ya da değişmektir. Dayanma-baş etme, problem çözmek, destek arama becerisi, güdülenme (motivasyon), iyimserlik, inanç, sebat, karar alabilme ve uygulayabilme becerisi gibi baş etme mekanizmalarına ve yaşam becerilerine bağlıdır (The Sphere Project, 2017). İyi olma hâlini destekleyen koruma etkenleri zarara sebep olan risk etkenlerinden daha güçlü olduğunda dayanma-baş etme durumu oluşur. PSD ve SDÖ'yi destekleyen teşvik eden çalışmalar, iyi olma hâlini ve öğrenme sonuçlarını (örneğin, beceriler, yaklaşımlar, davranışlar ve ilişkiler) pekiştiren temel yeterlilikleri besleyerek dayanma-baş etme gücünü artırabilir; bu yeterlilikler de çocuklarla gençlerin ve onların dâhil olduğu eğitim sistemlerinin güçlülüklerin

üstesinden gelip, onları aşmasını destekler. Bunun yanında, bireyin dayanma ve baş etme gücünün toplum desteğiyle çoğu zaman arttığını da göz ardı etmemek gerek; akranlar, aile, öğretmenler, toplumda sözü geçen kişiler vb. ile etkileşimler de bu toplum desteğinin bir parçasıdır (Diaz-Varela, Kelcey, Reyes ve arkadaşları, 2013).

Toplumsal ekoloji (çevre): Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen sosyal çevre modeli, PSD ve SDÖ'nün ilişkisel yönünü ve çevreyle bağlantısını anlamak bakımından önemli bir çerçeve sunuyor. Şekil 1'de görüldüğü gibi çocuk bu modelde fiziksel, bilişsel, toplumsal, manevi ve duygusal gelişmelerin onun iyi olma hâline etki ettiği bir ekosistem (sosyal çevre) merkezine konuyor. Çocuğa aile destek oluyor, aile bir topluluk yapısı içinde yer alıyor ve nihayetinde toplum genelinin bir parçasını oluşturuyor. Modelde iç içe geçen halkalar bir seviyedeki etkenlerin bir başka seviyedekileri nasıl etkilediğini gösteriyor. Başka bir deyişle farklı seviyelerdeki risk ve destekler çocuğun iyi olma hâlini etkileyebiliyor, dolayısıyla çocuğun gelişimi bütün bir ekosistem bağlamı içinde gerçekleşiyor.

Çocuğun ailesi, okulu ve ait olduğu topluluğun birbiriyle bağlantılı olduğu destekleyici bir çevre, pozitif büyüme ve gelişme için en iyi temeli sunuyor. Eğitim ortamları bunu kolaylaştırabilir, çünkü bu ortamlarda öğrenciden veliye, toplumda sözü geçen kişilerden, kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve çok yönlü yapılar gibi çeşitli hizmet sağlayıcılara kadar toplumsal ekolojinin pek çok seviyesinden kişi ve kurumların katılımı söz konusu. Dolayısıyla çocuğun toplumsal ekolojisinin bir seviyesine odaklanan etkinlikte, örneğin, fiziksel cezaya karşı bir politika düzenlenirken, bu politikanın topluluk ve okul düzeyinde nasıl uygulanacağı ve uyarlanacağı da düşünülmeli. Eğitimciler ve politika üretenler PSD müdahalelerini tasarlarken bu bağlantıları akılda tutmalı ve önerilerinin toplumsal ekolojinin diğer seviyelerinde de olabildiğince tamamlanmasını ve eşzamanlı yürütülmesini sağlamalı. Örneğin, bütüncül ve sürdürülebilir değişmeyi desteklemek için, fiziksel cezalandırmaya ilişkin yeni politikalara, okul düzeyinde şiddete dayanmayan sınıf yönetim teknikleri ve koruma-sevk sistemleri ile şikâyet mekanizmalarının kurulmasını destekleyen girişimler eşlik edebilir (ayrıca bakınız: UNICEF, 2014a). Sistematik düşünmekle kast edilen işte böyle çok katmanlı ve eşzamanlı bir yaklaşımdır.

Şekil 1: Sosyal- Ekolojik Model



Kaynak: Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (2015) yayınından uyarlanmıştır.

Psikososyal destekle iyi olma hâli ve sosyal duygusal öğrenmeyi eğitim politika ve uygulamalarına dahil etmek için ipuçları

Eğitmciler PSD ve SDÖ ile öğrenme çıktılarının daha geniş sonuçlarının değerlendirmesini nasıl bütünleştiriyor? Aşağıdaki üç amaç PSD ve SDÖ'nün eğitim etkinlikleri ile bütünleştirmesinde yol gösterici olabilir:

- Yaşam becerilerine, kültürel olarak uygun baş etme mekanizmalarına, mesleki becerilere ve çatışma yönetme tekniklerine odaklanan çalışmalarla öğrencilerin **beceri ve bilgilerinin** gelişmesini desteklemek.
- Güvende hissetme, başkalarına güvenme, kendini değerli bulma ve geleceğe umutla bakma hislerini destekleyerek **duygusal iyi olma hâlini** geliştirmek.
- Öğrencilerin **sosyal iyi olma hâlini** güçlendirmek. Bu, öğretmenler, ebeveynler ve akranlarla ilişki kuran, topluma ait olma hissi uyandıran, toplumsal olarak uygun görülen rollere erişim sağlayan, geleneklere ve kültürel çalışmalara geri dönülen etkinliklerle yapılabilir.

Bu amaçlar farklı kültürlerde farklı şekillerde yansıtılabilir, ama hepsi de PSD ve SDÖ çalışmalarına rehber olabilecek ortak bir yaklaşıma dayanır (UNICEF, 2011).

Müdahale tipleri: 2007 tarihli IASC Müdahale Piramidi de eğitim ile PSD-SDÖ arasındaki bağlantıları düşünmek bakımından faydalı bir başka araç.

Şekil 2. İlkelerden uygulamaya: Eğitim alanında psikososyal müdahale örnekleri

MÜDAHALE PİRAMİDİ



Kaynak: IASC 2007'den uyarlandı.

Piramit, kriz sırasında çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlinin ele alınmasında müdahaleyi dört düzeyde tanımlıyor:

1. Temel hizmetlerde ve güvenlikte sosyal duyarlılıklar
2. Güçlü toplum ve aile desteği
3. Bireye yönelik, uzmanlaşmamış destek
4. Uzmanlık hizmetleri

Eğitim etkinlikleri bu düzeylerin hepsinde psikososyal desteği pekiştirebilir ve teşvik edebilir, ancak yapılacak aktivitelerin veya müdahalenin şekli, çalışılan nüfusun ihtiyaçlarına göre belirlenecek ve her düzeyde farklı olacaktır. Aşağıda, Tablo 1'de bu dört düzeyin her birinde uygulanan etkinlik ve programlardan

bazı örnekler yer alıyor. Temel hizmetler, güvenlik ve toplumsal destek ağlarını güçlendirmek adına gösterilecek çabalar aile, topluluk ve politika düzeylerinde sistematik olarak ele alınmalı. Odaklanmış uzmanlık destekleri ve uzmanlık dışı destekler, örgütler ve kamu kuruluşları düzeyinde liderlik ve siyasi taahhütlerin yanı sıra okulların ve kamu kuruluşlarının kurumsal olarak da güçlendirilmesini de gerektirir.

Müdahale tipi (IASC tanımına göre, 2007)	Eğitim ortamının rolü	Bu düzeyde uygulanabilecek çalışmalara ve programlara örnekler
1. Temel hizmetlerde ve güvenlikte sosyal duyarlılıklar	<p>Eğitim, kriz zamanlarında da gerekli, temel bir hizmettir. Eğitimle verilen mesajlar yaşam kurtarıcı ve yaşam sürdürücü nitelikte olabilir, bunun yanında okula gitmek düzenli bir yaşamı ve normallığı, krizden etkilenen çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlini de destekler. Ayrıca eğitim ortamları diğer temel hizmetlere erişimi, temel ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırabilir. Örneğin, eğitim ortamında yiyecek ve su dağıtımı yapılabilir, temel sağlık hizmetleri verilebilir. Bu genelleşmiş müdahale düzeyi, okulların en kısa zamanda yeniden açılıp hizmet verir duruma getirilmesi ve kaliteli öğrenmeye eşit erişimin teşvik edilmesiyle, eğitim sistemi içindeki tüm çocuk ve gençleri desteklemeyi amaçlar.</p>	<p>Krizin ardından okullar, yaygın eğitim alanları ve çocuk dostu alanlarda güvenlik en kısa sürede sağlanmalı ve bunlar yeniden açılmalı. Eğitimciler, insani yardım çalışmalarının eğitimi de kapsamayı, okulların erişilebilir ve güvenli hâle getirilmesi için savunuculuk yapmalı ve kaynak yaratmalı.</p> <p>Acil durum ortamlarında eğitime erişim konusu, uzun süreli yaklaşımlar ile ele alınabilir. Buna örnek olarak, ikili öğretim, toplumsal cinsiyete duyarlı toplum temelli eğitim, alternatif öğrenme alanlarının geliştirilmesi verilebilir. Erişimin çok güç olduğu bağlamlarda eğitimciler öğrenimin devamlılığını sağlamak ve sosyal-duygusal öğrenmeyi çocukların düzenli yaşam alışkanlıkları ile bütünleştirmek için okul TV veya evden sürdürülen (evden eğitime uygun)- eğitim paketleri gibi uygun teknolojik platformları kullanabilirler.</p> <p>PSD ve SDÖ etkinlikleri ile eğitim biliminin (pedagojilerin) bütünleşmesi, çocuk ve gençlerin krizin yol açtığı güçlükleri anlamak ve üstesinden gelmek için baş etme mekanizmalarını geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Eğitimciler bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin eğitime ve desteklenmesine öncelik vermeli. Bu gibi müdahaleler için krizin çıkmasını beklemeye gerek olmadan bunlar hazırlık çalışmaları kapsamında ana program ve politikalara dâhil edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin de krizden etkilenebileceği ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyabileceği unutulmamalı. Kriz sırasında öğretmenler ve diğer eğitim personelinin ihtiyaçları ihmal edilmemeli, sistemler öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya destek olurken öğretmenlerin ihtiyaç ve kapasiteleri de dikkate alınmalı.</p>

2. Güçlü toplum ve aile desteği

Okullar çoğu kez bir topluluğun en önde gelen, en önemli kurumlarından biridir. Bu nedenle kriz döneminde topluluğu güçlendirmek açısından da önemli rol oynayabilirler. Okullar, ailenin ve toplumun destek sistemleri arasında köprü görevi görebilir.

Eğitim müdahaleleri aile ve toplulukların da katılımını sağlamalı ve onlarla birlikte yürütülmeli. **Okul aile birliği (OAB)** çok uygun başlangıç noktaları olabilir. Eğitimciler topluluğun bu gibi bağlantı kişilerini tanımalı, topluluğun kriz sırasında nitelikli eğitime erişimi destekleyebilecek kaynak ve kabiliyetleri hakkında bilgi ve/veya veri sahibi olmalı.

Toplulukta bu gibi yapılanmaların bulunmadığı yerlerde yetkililer, eğitimciler, açık amacı **anne-babaları ve diğer topluluk üyelerini çalışmalara katmak** olan etkinlikler düşünmeli (**öğretim- öğretmen yardımcıları** tutmak gibi).

3. Bireye yönelik uzmanlaşmış destek

Bazı öğrenciler, klinik destek ihtiyacı içinde olmasalar bile diğerlerinden daha fazla ilgiye ihtiyaç duyabilir. Benzer şekilde, zarar görebilir gruplarda bulunan öğrenciler (örneğin, engelli öğrenciler) psikososyal destek konusuna özel ihtiyaçlara sahip olabilir ve bu ihtiyaçların karşılanması gerekir. Eğitimcilerin bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları güçlükleri anlaması, PSD etkinliklerini buna göre uyarlaması gerekir.

Eğitim ortamında özel ihtiyaçları olan öğrencileri belirlemek ve onlara destek olmak üzere **Psikolojik Danışmanlar ve Rehber Öğretmen ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri** ile çalışılabilir.

Akranlarla öğrenim yaklaşımı akademik, psikososyal veya bilişsel açıdan hassas durumdaki çocukların, onlara destek olabilecek akranlarıyla ders sırasında bir araya getirilmesinde kullanılabilir gibi, müfredat (ders) dışı etkinlikler düzenlenerek de bundan yararlanılabilir.

Kendi kendine yardım grupları özel ihtiyaçları olan anne-babalar ve öğrenciler için, değerli akran desteği ağları sunarken, söz konusu ihtiyaçların acil durum müdahalelerine de dahil edilmesini sağlayabilir.

4. Uzmanlık hizmetleri

Bu hizmetler, ihtiyaçları sadece eğitim çalışmalarından karşılanamayan, en hassas durumdaki öğrencilere yöneliktir. Eğitimciler bu kişilere müdahalede bulunmaya kalkışmamalı onları psikolog, psikiyatr ve eğitilmiş personel bulundukları ruh sağlığı alanında hizmet veren yerlere yönlendirmelidir. Burada eğitim çalışanlarının üzerine düşen, çocuklardaki belirtileri tanımak ve onları ruh sağlığı hizmetlerine nasıl yönlendireceklerini bilmektir.

İşleyen ve iyi tanıtılan bir yönlendirme mekanizması uygun bakım ve desteğin zamanında sunulmasını sağlamanın en önemli yoludur. Sevkinin yapıldığı ama uzmanlaşmış hizmetlerin mevcut olmadığı durumlar ciddi zarar verebilir. Yöneticiler- eğitimciler, bağlantıların sağlandığından emin olmak için sağlık bakanlığı, aile ve sosyal politikalar bakanlığı, aileler gibi diğer sektörlerde sıkı koordinasyon içinde olmalıdır. Bu sistemlerin kurulması için afetlerin mevcut sistemleri vurmasını ve sistemlerin yetersiz kaldığını görmek için beklememek çok önemli; bunlar afet hazırlığının temel noktaları arasında görülmeli.

Psikososyal alanda Doğru Bilinen Yanlışlar!

Çocuk ve gençlerin büyük bölümü, kısa süren karmaşa ve krizlerle baş edebilir ve psikososyal destek ve sosyal duygusal öğrenmeye yapılan yatırımdan eğitim sürecinde yarar görebilir. Eğitim çalışanları öğrencilerin hem akademik hem de sosyal anlamda ilerlemesine yardımcı olabilir ve bu hem zorlayıcı hem de tatmin edici bir iştir. Ancak kriz sırasında ve sonrasında çocuk ve gençlerin psikolojisine ilişkin bazı doğru bilinen yanışlara dikkat etmek ve bunları düzeltmek gerekir. Bunlara sıkıca bağlı kalmak insani müdahalenin gereğinden fazla tıbbi bir hâl almasına, hizmet sağlamada gecikmelere, hatta çocukların, gençlerin ve ailelerinin bu çabalara yabancılaşmasına veya bunlardan uzaklaşmasına sebep olabilir.

Doğru Bilinen Yanlış: Krizin ardından herkes travma geçirir

Çocukların ve gençlerin afet ya da çatışma karşısındaki tepkileri, bunu deneyimleme biçimleri ve baş etme becerileri birbirlerinden çok farklı olabilir. Birçoğu yaşadıklarına dayanabilir; sadece fiziksel ve psikososyal ihtiyaçlarına dikkat edilmesi yeter. Bazıları, özellikle anne babasını veya yakın olduğu başka bir aile bireyini kaybedenler yoğun stres yaşayabilir. Travma bir topluluğun tamamı için geçerli ya da toplulukta en yaygın sorun olmayacaktır. Bunu akılda tutmak önemli, çünkü herkesin travma geçirdiği şeklindeki yanış varsayım bireye özel-özelleşmiş ruh sağlığına gereğinden fazla yatırım yapılmasına, topluluğun tüm üyeleri için daha genel psikososyal desteğe ve örgün ve yaygın eğitim ortamlarında sosyal-duygusal öğrenmeye ise gerektiği kadar yatırım yapılmamasına yol açabilir. Kısacası, krizin ardından herkes travma geçirir fikrine inanmak gençlerin büyük bölümüne çok az destek sunabilme riskini beraberinde getirir. Ayrıca onların iyileşme ve gelişme becerilerini de hafife alır.

Doğru Bilinen Yanlış: Yalnızca ruh sağlığı uzmanları PSD ve SDÖ sağlayabilir

Çocuk ve gençlerin iyi olma hali, hayatlarındaki en önemli insanlar olan anne-babaları, kardeşleri, geniş aileleri, arkadaşları, dini liderler ve başka kişilerle yakından ilgilidir. Bu ilişkiler, bir afetten etkilenen çocuk ve gençlerin korunmasında büyük önem taşır. Buna ek olarak çocuk ve gençlerin kendi dayanma- baş etme becerileri ve kendi kapasiteleri krizlerle baş etmede kilit önem taşır. Ruh sağlığı uzmanları, bağlama göre, özel ihtiyaçları olan çocuk ve gençlerin yönlendirilebileceği değerli kişilerdir. Bununla birlikte çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma halinin onların günlük ilişkileri ve kendi baş etme

mekanizmalarıyla da çok ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Temel düzeyde de olsa ancak yüksek kalitede eğitim alan öğretmenler ve bakım sağlayanlar, çocuk ve gençlere basit ve etkili sosyal-duygusal öğrenme çalışmaları yaptırabilir ve bu alanda eğitim verebilir.

Doğru Bilinen Yanlış: Yerel iyileştirme yöntemlerinin hepsi tehlikelidir

İnsani yardım çalışmaları genellikle Batı kaynaklı ruh sağlığı ve psikososyal iyi olma yaklaşımlarından etkileniyor. Oysa sağlık ve iyi olma hâli konusunda yerel/geleneksel yaklaşımlar da çocuk ve gençlere çok iyi gelebilir. Bu yöntemler arasında, dua etme, meditasyon, arınma törenleri veya maneviyata yönelik başka törenler bulunabilir. Her türlü psikososyal müdahalenin güvenliğini tayin etmek için değerlendirmeler yapılmalıdır. Bir krizden etkilenen insanlar tarafından iyileştirici sayılan yerel uygulamalar insan haklarını ihlal etmediği ve güvenli olduğu müddetçe her iki yaklaşımın da bütünleştirilmesi en yerinde yöntem olacaktır.

BÖLÜM



Stratejiler

Kılavuzun, psikososyal iyi olma halini teşvik eden ‘stratejilere’ ayrılmış bu bölümü, INEE Asgari Standartlar bileşenlerinin çerçevesine uygun olarak biçimlendirilmiştir. Her bileşenle ilişkili bu stratejilere ek olarak, farklı saha ortamlarında uygulanmış ‘psikososyal destek programlarından örneklere’ de yer verilmektedir. Bileşenlerin her birinin sonunda, ‘dikkate alınacak noktalar’ bulunuyor. Bu Kılavuz tek başına kullanılabilir bir kaynak olmakla birlikte, söz konusu bileşenler ve standartlar hakkında daha ayrıntılı bilgi için INEE Asgari Standartlar Kılavuzu’na başvurmak faydalı olabilir..

Eğitimde Asgari Standart alanları

- 1. Bileşen: Temel standartlar
- 2. Bileşen: Erişim ve öğrenme ortamı
- 3. Bileşen: Öğretim ve öğrenim
- 4. Bileşen: Öğretmenler ve diğer eğitim personeli
- 5. Bileşen: Eğitim politikası



Temel standartlar

INEE Asgari Standartları 1: Temel standartlar

Toplum katılımı (katılım ve kaynaklar):

- Topluluk üyeleri eğitim müdahalelerinin analizine, planlanmasına, tasarımına, uygulanmasına, izlemesine ve değerlendirmesine aktif ve şeffaf biçimde ve ayırım gözetmeksizin katılır.
- Yaşa uygun öğrenim olanakları oluşturulabilmesi için toplum kaynakları tespit edilir, harekete geçirilir ve kullanılır.

Koordinasyon: Eğitim için koordinasyon mekanizmaları mevcuttur ve paydaşların kaliteli eğitime erişimleriyle devamlılığın sağlanması için yaptıkları çalışmaları destekler.

Analiz (durum saptama- ön değerlendirme, müdahale stratejileri, izleme ve değerlendirme):

- Acil durumdaki eğitim ihtiyacı, bütüncül, şeffaf ve katılımcı bir tutumla, zamanında belirlenir.
- Katılımı teşvik eden eğitim müdahale stratejileri kapsamında, koşulların/ bağlamın açık tanımı, eğitim hakkı önündeki engeller ve bu engelleri aşmak için önerilen stratejiler tanımlanır.
- Eğitime müdahale çalışmaları ve afetten etkilenen insanların değişen ihtiyaçları düzenli bir şekilde izlenir.
- Sistematik ve ayırım gözetmeden yapılan değerlendirmeler, eğitim müdahale çalışmalarının daha iyi olmasını sağlar ve hesap verebilirliği güçlendirir.

STRATEJİLER

Krizin en başında, krizden etkilenen çocuk ve gençlere en etkin hangi psikososyal ve SDÖ müdahalelerle destek olunabileceğini belirlemek için **ön değerlendirme-durum/ihtiyaç saptama** çalışması yapmak önemlidir. Bu ön değerlendirme kapsamında nüfus bilgileri alınıp acil durumun öğrenciler üstündeki etkileri, öğrencinin yaşamındaki temel ilişkiler, potansiyel riskler ve kullanılabilir kaynaklar hakkında da veri toplanırken yaş, toplumsal cinsiyet, etnik kimlik, dini inanç ve kültür öğelerine de dikkat edilmelidir.

Çocuk ve gençlerin kriz sırasında yaşadıklarını anlamaya ve belirlemeye çalışılırken hem niteliksel hem **niceliksel** veri toplama yöntemleri kullanılmalıdır. Belli bir yerde kriz sonucunda fiziksel ve/veya psikolojik ihtiyaçları bulunan çocukların sayısını bulmak (tüm nüfus için) veya tahmin etmek (temsili örneklem kullanarak) için niceliksel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Aile düzeyindeki kaynak ve ihtiyaçlar, basit nüfus sayımı (ki bu, yerinden edilmenin yaşandığı bölgelerde özellikle değerli olabilir), ruh sağlığı desteği ve sevk sisteminin bulunup bulunmadığı ve bunun erişilebilirliği hakkında araştırmalar ve okula kayıt ya da yaygın eğitime katılımın zaman içinde takip edilmesi gibi konularda bu yöntemle veri toplanabilir. Bu gibi verilerin kaydedilmesinde bir diğer yöntem de katılımcı sıralama* egzersizleridir (bu konuda daha fazla bilgi için, Ager, Stark, ve Potts, 2010'a bakabilirsiniz). Eğer mümkünse, krizden önceki durum anlatılması için, elde bulunan araştırma verileri kullanılmalıdır. Toplanacak her türlü niceliksel veri, yanında yetişkin bulunmayan (refakatsiz) çocuk sayısı, hane reisinin kadın veya çocuk olduğu hane sayısı gibi özel zarar görülebilenlerin ne derece yaygın olduğunu görebilmek amacıyla, ayrıştırılmış veri de içermelidir. Bu gibi araştırmalar genellikle koruma alanında çalışan kişilerce yürütülür, bununla birlikte eğitim sektörüyle daima iş birliği yapılmalıdır.

Öte yandan **niteliksel** veri de krizin birey ve toplum düzeyinde ne şekilde yaşandığına dair daha ayrıntılı (çoğu kez anlatıma dayalı) bilgi toplamak için zorunludur. Niteliksel veri, kişinin kendisinin ve/veya aile üyelerinin ihtiyaçlarına dair düşüncelerini, algılarını, duygularını ve anladıklarını içerir. Ön değerlendirme yöntemleri arasında öğretmenlerin, yardım çalışanlarının ve topluluğun diğer üyelerinin gözlemleri yer alabileceği gibi gerek ihtiyaçların gerekse kültürel açıdan uygun ve kabul edilebilir kriz müdahalesinin belirleneceği kişi ve odak

* Editör notu: Katılımcı Sıralama Egzersizi: (karma veri toplama ve karşılaştırma) Çalışılan konuda bilgi sahibi olan bir grup katılımcının nicel ve niteliksel sorulara verdiği yanıtların değerlendirilmesine dayanır.

grup çalışmaları da bulunabilir. Gözlemler, kontrol listesi tutmak veya anlatım raporları oluşturmak (örneğin, sahaya gittikten sonra sistematik not tutmak veya öğretmenlerin günlük kayıtlar alması) gibi yöntemlerle kayda geçirilebilir. Katılımcı veri toplama yöntemlerinin vurgulandığı niteliksel araştırmalar kriz şartlarında daha da önem kazanabilir, çünkü bu tip araştırmalar toplulukların ve bireylerin karşı karşıya bulunduğu ve başka türlü saptanamayacak sorunlar ve durumlar hakkında fikir verebilir.

Durum / ihtiyaç saptama çalışması eğer mümkünse birkaç farklı veri kaynağına dayanmalıdır. Böylece belli bir duruma dair daha bütüncül bir resim görülebilir; veri geçerliliği sağlanması yapılabilir (veri üçlemesi; bulguların farklı veri türleri içinde eşleştirilmesi yoluyla bulguların güvenilirliği artırılabilir). Örneğin, anket bulguları, odak grup görüşmeleri ve gözlem verileriyle birlikte değerlendirilebilir. Birkaç ayrı kuruluşun birden veri topladığı durumlarda üçlemenin güçlendirilmesi ve bulguların daha kapsamlı olabilmesi için çalışmalar koordine edilmelidir. Son olarak, durum ve ihtiyaç saptama veri toplamaya ilişkin asgari etik standartlar sağlanmalıdır. Bu, topluluk üyelerinin kendilerinden toplanacak veri ve bunun kullanım amacı hakkında bilgilendirilmesini, bu kişilerin veri toplama sürecine gerçekten kendi istekleriyle katıldıklarından emin olmayı da kapsar. Topluluk üyeleri ihtiyaçların ne olduğuna karar verme sürecine mutlaka, her zaman dâhil edilmelidir, çünkü kendi durumlarına dair en doğru bilgiye sahip olanlar topluluk üyeleridir. Bazı yararlı durum- ihtiyaç saptama araçları arasında şunlar yer alır: Küresel Eğitim Grubu, Acil Durumlarda Eğitim İhtiyacı Belirleme Paketi” (*Guide*

Ön değerlendirme -Durum/ ihtiyaç saptama- aşamasında toplanacak veriler

Nüfus verileri: Krizden etkilenen çocuk ve genç sayısı (yaşa ve cinsiyete göre ayrıştırılmış), yer, etkilenme derecesi.

İlişkiler: Yaşanan acil durumun, çocukların temel ilişkiler kurduğu anne ve baba, akranlar, aileler ve diğer önemli kişiler üzerindeki etkisi.

Zarar görebilir gruplar: En dışlanmış – dikkate alınmayan, sesini duyuramayan ve en zarar görebilir durumdaki grupların saptanması ve bunların özel ihtiyaçlarına dair veri toplanması.

Riskler: Ailelerin, toplulukların ve okulların yakın gelecekte karşı karşıya gelebileceği potansiyel riskler.

Güçlü yanlar: Krizden etkilenen ailelerin, toplulukların ve okulların acil durumun ardından toparlanma ve normallik hissini yeniden kazanmak için ellerinde bulunan kaynaklar, buna dair kapasite.

Boşluklar: Psikososyal iyi olma hâlini teşvik etmek için ihtiyaç duyulan yardım alanları.

Partnerler: Koordinasyon içinde eğitim veren , fiziksel ve psikososyal destek sağlayan kuruluşlar.

to Education in Emergencies Needs Assessments Package, 2016); Çocuk Koruma Çalışma Grubu'nun (Child Protection Working Group) "Çocuk Koruma Hızlı Değerlendirme Araçları" (Child Protection Rapid Assessment Toolkit, 2012); DSÖ-BMMYK (WHO-UNHCR) yayını "Ruh Sağlığı Alanı ve Psikososyal Alanda İhtiyaç ve Kaynakları Belirleme: İnsani Kriz Ortamı İçin Değerlendirme Aracı (Assessing Mental Health and Psychosocial Needs and Resources: Toolkit for Humanitarian Settings, 2012); ve Uluslararası Göç Örgütü (IOM) yayını "Acil Durumla Yerinden Edilme, Toparlanmada Erken Dönem ve Geri Dönüşte Psikososyal İhtiyaçların Değerlendirilmesi" (Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return, -tarihsiz-).

Çocuk ve gençlerin zor durumlara karşılık verme ve baş etme şekilleri her birinin kişisel kapasitesine, ayrıca anneleri, babaları ve toplum tarafından sağlanan desteğe bağlıdır. Dolayısıyla risk düzeyleri ve güçlü yanları da birey bazında tespit edilmelidir. Toplanacak veri, uygun **müdahale stratejilerini** belirlemede kullanılabilir kapsamda olmalı; bağlama (ülke koşullarına), ilişkilere, ilgili kuruluşlara (ülkedeki kurumlara ve insani yardım yapılanması içindeki kurum ve kuruluşlara) dair verileri içermelidir.

Durum / ihtiyaç saptama için gözlem yapmak, katılımcı sıralama (karma veri toplama ve karşılaştırma) çalışması ve belirli alt grupların yaşadıklarını analiz etmek gibi temel araçlar kullanılabilir. Ancak ön değerlendirme süreci bunlarla sınırlı kalmamalı. Eğitimcilerin çocuk ve gençlerin zorluklarla baş etme sürecindeki değişimleri yakalamalarını sağlayacak **sürekli değerlendirmeler**, derinlemesine **izleme ve değerlendirme** çalışmalarının başlangıcı olabilir. Eğitimciler bu gibi çabalarda kritik rol oynayabilir, çünkü öğrencilerin gündelik davranışını ve zaman içinde gerçekleşen değişimleri gözlemleyebildikleri için, öğrencilerinin ihtiyaçlarının saptanmasına yardımcı olabilirler. İşin doğru yapılması ve ortak anlayışa ulaşılması için, veri toplama sürecine çocuk ve gençlerin de katıldığı yüksek nitelikli durum saptama ve izleme yapılmasına ihtiyaç vardır.

Durum saptama, izleme ve değerlendirme aşamaları boyunca, **marjinal (arka planda kalan, sesini yeterince duyuramayan) grupların ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu gruplara destek verilmesine** özellikle dikkat edilmeli. Örneğin, engelli çocuk ve gençler, belirli azınlık ya da etnik gruplar, kadınlar ve kız çocukları tarihsel olarak ulusal eğitim sistemi içinde marjinalleştirilmiştir. Bu grubun önemli bir bölümü, etiketleme dolayısıyla ve fiziksel olarak erişim sağlanmadığı için okula gitmiyor. İnsani krizlerde, özellikle şiddetli çatışmalar ve hastalık salgınları dolayısıyla, engelli çocuk ve gençlerin

sayısı artabilir. Eğitimciler kapsayıcı ve olanak tanıyan bir ortam oluşturmak için, engelli öğrencilerin psikososyal iyi olma hâlinin krizden nasıl etkilendiğini anlamak amacıyla özel analizler yapabilirler. Engelli çocuk ve gençlerin eğitim müdahalelerinde nasıl kapsanacağına dair daha fazla bilgi için INEE Kapsayıcı Eğitim Cep Rehberi (*Pocket Guide to Inclusive Education, 2009*) ve INEE Engelli Öğrencileri Destekleme Cep Rehberi'ni (*Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities, 2010b*) okuyabilirsiniz.

Çocukların psikososyal destek ihtiyaçları da cinsiyete ve yaşa göre değişebilir. Bilgiye dayalı, doğru bir müdahalede bulunmak için verilerin farklı grupların ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde ayrıştırılmış olması sağlanmalı. Eğitime erişimin önündeki engeller tespit edilip, topluluğun bütün üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayan kapsayıcı müdahale stratejileri geliştirilmeli. Örneğin, INEE'nin ve INEE'ye üye kuruluşların, toplumsal cinsiyeti dikkate alan veri toplama yöntemlerini destekleyen bir dizi aracı var; buna INEE kılavuzları da dâhil. Daha fazla bilgi için INEE Toplumsal Cinsiyet Cep Rehberi'ni (*Pocket Guide to Gender, 2010c*) okuyabilirsiniz. Okul öncesi yaştaki ve ilkokul çağındaki çocukların psikososyal ihtiyaçlarıyla eğitim ihtiyaçları çoğu kez gözden kaçırılıyor, oysa bu ihtiyaçlar, erken çocuklukta uyarılma ve psikososyal çalışmaların bir araya getirildiği oyuna dayalı öğrenme fırsatları sunan çocuk dostu ortamlar aracılığıyla etkin bir şekilde ele alınabilir (UNICEF, 2014b).

Durum ve ihtiyaç saptama çalışmasının analiz, tasarım ve uygulama aşamalarında yürütülen çalışmalarda toplum **hem kaynak hem de ortak** olarak görülmeli ve topluluk üyelerinin **katılımı** teşvik edilmelidir. Mevcut yerel eğitim yapıları üzerinden topluluk katılımını sağlamak temeldir; bunlar arasında ilçe eğitim komisyonları, okul idare komisyonları, okul-aile birlikleri vb. bulunur. Bu tür oluşumların katılımı durum ve ihtiyaç saptama çalışmasını güçlendirecek ve ön değerlendirmede toplumsal ekolojinin farklı düzeyleriyle daha etkin bir şekilde bağlantı kurulmasını sağlayacaktır. Dahası, eğitimciler mevcut uygulamaları canlandırmak ve daha ileri taşımak için toplumla ve okul komisyonlarıyla beraber çalışabilirler. Böylece, zamanında müdahale edilmesini kolaylaştırabilir ve eğitim müdahalesinin daha anlamlı, daha geçerli olmasını sağlayarak eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilirler. Kaynakların sadece sağlanan malzemelerle sınırlı olmadığını kavramak önemlidir. Katılım, ortaklık ilkeleri izlendikçe müdahaleyi uygulayanlar toplumun bilgisinden haberdar olur ve toplumun eğitimi destekleme kapasitesinden yararlanabilirler.

Son olarak, kriz sırasında, çeşitli kuruluşlar yapacakları müdahaleyi planlamak ve bunu uygulamak için durum ve ihtiyaç saptama çalışmasından faydalanır.

Dolayısıyla veri toplama ve bu veriden yola çıkarak müdahale stratejileri geliştirme çalışmalarının **iyi koordine edilmesi** sağlanmalıdır. Aynı işin iki kere yapılmasının ve kaynakların boşa harcanmasının önüne geçmek amacıyla eğitim alanındaki paydaşlar, durum ve ihtiyaç saptama çalışmalarının yapılması, uygun müdahalelerin planlanması ve uygulamalarda iş birliğine gidilmesi için grup toplantıları ve diğer organizasyon çalışmalarında ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla koordine olmalıdır. Her türlü psikososyal destek çalışmasının sağlık alanı ve koruma alanıyla koordinasyon içinde olması özellikle önemlidir. Küresel Eğitim Grubu, İhtiyaçların Belirlenmesi/ Değerlendirilmesi Paketi (Needs Assessments Package, 2016) sektörler arası değerlendirmeler de dâhil olmak üzere ihtiyaç belirleme çalışmalarında pratik ve geçerli rehberlik ve kaynaklar sağlıyor.

Kaynak olarak toplum

Topluluklar sosyal ekolojinin temel bileşenlerindedir ve acil durumlarda eğitimin her aşamasında (buna hazırlık, müdahale ve toparlanma da dâhil) onlarla ortaklık kurulmalıdır. Eğitimciler, topluluklarla yakın ilişki içinde çalışarak bir müdahalenin daha yerinde, daha çabuk ve daha sürdürülebilir olmasını sağlayabilir. Ancak topluluklara aşırı yüklenmemeye dikkat edilmelidir; zaten zor durumda olan topluluklara fazladan maddi veya somut sorumluluk yüklemekten özellikle kaçınmak gerekir. Topluluklardan gelen katkıların önemi, somut/ maddi destekten ibaret görülmeyip bütüncül bir şekilde anlaşılır; kapasite yelpazesi, aynı katkılar ve eğer şartlar uygunsa topluluğun sunabileceği materyaller ve kaynaklar da katkı olarak kabul edilir.

Sahadan Örnekler

1. Bileşen: Temel standartlar

NEPAL: Anne ve babaların zarar görebilir öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmasına katılması

Caritas, Butanlıların kaldığı mülteci kamplarında zihinsel, fiziksel, görme veya işitme engelli çocukları olan 55 anneye bir ay süren eğitim ve kapasite geliştirme kursu verdi. Eğitim annelerin psikososyal iyi olma hâlini artırmaya ve ilkyardım, stres yönetimi ve aile planlaması gibi alanlarda beceri ve yeteneklerini geliştirmeye odaklandı. Anneler ve engelli bireyler her kampta 10-15 yetişkinden oluşan “kendine yardım” destek grupları kurdular. Her hafta buluşup birbirlerinin duygusal ve psikososyal iyi olma

hâlini desteklediler ve kamplardaki engelli kişilerin ihtiyaçlarını tespit ettiler. Tespit edilen ihtiyaçların listesi Caritas'ın çocuklara, onlara bakan kişilere ve kendine yardım gruplarına etkin destek sağlama programına değerli bir geri bildirim sağladı. Yapılan değerlendirmelerde bu destek gruplarının annelerin daha aktif olmasına ve kendilerini topluluğa daha fazla ait hissetmelerine imkân tanıdığı belirlendi. Gruplar ayrıca annelerin, çocuklarının öğrenme potansiyelini fark etmelerine ve kendi duygularını başkalarıyla paylaşmakta daha rahat hissetmelerine de imkân sağladı (Women's Commission [Kadın Komisyonu], 2008).

Houston, Teksas, ABD: İhtiyaçların tespit edilmesi ve psikolojik ilk yardımın koordine edilmesi

2017 sonbaharında ABD'nin Teksas Eyaleti'ndeki Greater Houston ve çevresinde Harvey Kasırgası yaşandı. Greater Houston Amerika Ruh Sağlığı, Okul Davranış Sağlığı Merkezi (The Center for School Behavioral Health at Mental Health America of Greater Houston -MHA) marjinalleştirilmiş kent topluluklarında kasırgadan etkilenen okullar için bir psikolojik ilkyardım programı başlattı. Federal Afet İdaresi Ajansı tarafından paylaşılan fırtına etki haritaları, okulları gösteren mevcut haritalarla üst üste konarak selden etkilenen bölgeler saptandı. Ardından Houston Kent Konseyi, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplara hizmet veren okulları gösterdi. Amerika Ruh Sağlığı (MHA) bu toplulukların bulunduğu bölgelerde çalışma yaparak hangi okulların en fazla etkilendiğini ve okulları zarar görmemiş olsa da aileleriyle kaldıkları evler zarar gören kaç öğrenci bulunduğunu sahada doğruladı. MHA, son olarak Teksas Çocuk Hastanesi'nin Travma ve Yas Merkezi'yle ortaklık kurarak öğrenci nüfusu içinde yaşanan stres derecesini tespit etmeye, öğrencileri okul temelli psikososyal eğitim gruplarına veya gereği hâlinde uzmanlaşmış travma merkezlerine yönlendirmeye çalıştı.

MHA bunun yanında, psikososyal destek ve travmanın saptanması konusunda 60'tan fazla eğitici eğitmenine yönelik bir kademeli aktarım eğitim yaklaşımı geliştirdi. Bu eğitmenler de aldıkları eğitimin ardından, Harvey Kasırgası'ndan etkilenen bölgelerdeki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı 60 ila 90 okulda 6.500'e varan sayıda eğitimciye ulaşım eğitim verme taahhüdünde bulundular. Yeni eğitilen eğitimciler 50.000 ila 80.000 öğrenciye ulaştı, bunların pek çoğu stres altındaydı, bazıları da akut travma geçiriyordu veya yas içindeydi.

Bu çalışma için Houston Kenti Harvey Kasırgası Odak Kişisi, birkaç bölgede eğitim odak kişileri, okul idareciler ve uzman psikologlar arasında sıkı bir koordinasyon olması gerekiyordu. Çalışmanın önlenmesi ve kurumların kapasitesinin en iyi şekilde kullanılmasıyla en geniş kapsama ulaşılması için psikolojik ilkyardım alanında uzman ortak kurumlarla koordine çalışıldı (J. Pozmantier, kişisel bağlantı, 22 Aralık 2017).

Tanzanya: Toplulukların eğlence-dinlenme ve oyun aracılığıyla işe katılması

Tanzanya'nın kuzeyindeki Nata'da anne-babalar, öğretmenler ve öğrenciler bir "Oyun Günü" etkinliğine katıldılar (bu, dans etmek, oyun oynamak, resim ve boyama yapmak gibi aktivitelerden oluşmaktadır). Right To Play ("Oyun Hakkı") tarafından geliştirilmiş bu etkinlik, anne-babalar, öğretmenler ve köy temsilcilerinden oluşan Okul Aile Birliği tarafından düzenlendi. Çocuk koruma çalışmaları konusunda farkındalık oluşturmak için topluluğu harekete geçirmek ve okul yönetimiyle birlikte çalışarak, okul temelli bir strateji kapsamında kendi okullarında şiddete karşı bir sevk sistemi geliştirmek ve izlemek, komisyonun sorumlulukları arasında bulunuyordu. Oyun günleri değişen temalara sahipti ve bunlar arasında ebeveyn sorumlulukları, çocuk hakları, erken evlilik, çocuk işçiliği ve topluluktaki çocukların maruz kaldığı şiddet türleri yer alıyordu. Katılımcılar oyuna dayalı deneyimleme çalışmaları ile bir yandan eğlenirken bir yandan da önemli kavramsal konular hakkında tartışıp bunları öğrendiler. Right To Play tarafından yapılan bir değerlendirmeye göre düzenli oyun günlerinin ardından anne-baba katılımı arttı ve topluluk içi ilişkilerde düzelve gözlemlendi. Bu çalışmalara katılan anne ve babalar çocuklarını dinlemeye, onların ihtiyaçlarına değer vermeye ve çocuklarını okula göndermeye daha istekliydi. Buna ek olarak, proje dönemi boyunca, ülke çapında düzenlenen sınavları geçme oranında önemli bir düzelve oldu. Bu başarı kısmen, özellikle kızlar açısından, okula devamın artmasına bağlandı (Right To Play, tarihsiz).

Not: Türkiye'den saha örnekleri için Ekler bölümüne bakınız.

DİKKATE ALINACAK NOKTALAR

- *Psikososyal iyi olma hâli sabit bir kavram değildir, ihtiyaçlar zaman içinde değişebilir. Psikososyal müdahale stratejilerine temel oluşturacak **veriyi toplamak**, durum – ihtiyaç saptamadan izleme ve değerlendirmeye uzanan **kesintisiz ve devam eden bir süreç** olmalıdır.*
- ***Veri toplanırken** sadece çocukların, gençlerin ve öğretmenlerin **ihtiyaçları ve mevcut kapasiteleri değil**, toplumun kapasitesi ve mevcut kurumlarda verilen hizmetler de dikkate alınmalıdır.*
- *Kriz sırasında ve ertesinde **zarar görebilir grupların psikososyal ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bunların karşılanmasına** özellikle dikkat edilmelidir. Eğitim ortamlarında yapılacak durum-ihtiyaç saptamada sadece psikososyal destek ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki ihtiyaçlara değil, olabildiği ölçüde özellikle zarar görebilir grupların, örneğin, engelli kişilerin, kız çocuklarının ve genç kadınların, dinsel ve etnik azınlıkların ihtiyaçlarına yönelik, ayrıştırılmış veri toplanmalıdır.*
- ***Eğitim, koruma ve sağlık** alanında koordinasyon mekanizmalarının (örneğin, stratejik çalışma grupları, alt gruplar, sorumluluk alanları, yaygın/örgün çalışma gruplarının) **gereksinimlerin belirlenmesi konusunda iş birliği yapması** tavsiye edilir.*

Erişim ve öğrenme ortamı

INEE Asgari Standartlar 2. Bileşen: Erişim ve öğrenme ortamı

Erişimde eşitlik: Uygun, nitelikli eğitim olanaklarına tüm bireyler erişir.

Korunma ve iyi olma hâli: Öğrenme ortamları emniyetli ve güvenlidir; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin korunmasını ve psikososyal iyi olma hâlini destekler.

Tesisler ve hizmetler: Eğitim tesisleri öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin korunmasını ve psikososyal iyi olma hâlini destekler ve sağlık, beslenme ve korunma hizmetleri ve psikososyal hizmetlerle de bağlantılıdır.

STRATEJİLER

Acil durumun ardından kaliteli eğitime erişim sıklıkla ihmal edilebilir. Eğitime erişimi yeniden sağlamak –veya daha önce mevcut olmadığı yerde erişimi oluşturmak- çocukların, gençlerin ve daha geniş toplumun psikososyal iyi olma hâli açısından özel önem taşır çünkü bu, katılımı ve entegrasyonu kolaylaştırır ve bunların ikisi de, zor durumlarla baş etmeye çalışan çocuk ve gençler için psikososyal bakımdan anlamlıdır. Kaliteli eğitime erişim sağlamak ve bunu sürdürmek, zarar görebilir durumdaki çocuk ve gençler için düzenli yaşam alışkanlıkları ve güven duyulacak bir ortam sağlar; bu gibi öğrenme alanları ayrıca, psikososyal iyi olma hâlini koruyan ve destekleyen müdahaleler için de uygun bir yer olur. Aşağıdaki stratejiler, acil durum sırasında ve sonrasında **kaliteli eğitime erişim eşitliği** hedefinin gerçekleşmesini destekler.:

1. **Kızların ve oğlanların karşı karşıya olduğu farklı riskleri belirleyin ve müdahaleyi buna duyarlı hale getirin:** Kaliteli eğitim güvenli ve toplumsal cinsiyete duyarlı olmalı. Erkek ve kız çocukların karşı karşıya bulunduğu riskler birbirinden farklı olabilir ve dolayısıyla nitelikli eğitime erişim fırsatlarını farklı şekillerde etkileyebilir. Müdahalenin bir toplumsal

cinsiyet kimliğini diğzerinin önüne geçirmemesi için bu farklılıkları tespit etmek önemlidir. Kızlar ve oğlanlar çeşitli fiziksel ve psikolojik tehditlerle karşı karşıyadır hem okul yolunda hem de okulda fiziksel ve sözlü zorbalık (*bullying*) ve şiddet içeren saldırılar bunlardan bazılarıdır (Perezniato, Magee ve Fyles, 2017, s. 33).

2. **Eğitimi yardımcı eğitim personeli ile destekleyin:** Sınıf iklimi/ yapısı her sınıfta önemli bir bileşendir. Krizin ardından, sınıfların çoğu zaman aşırı kalabalık olduğu şartlarda bu yapı özellikle önem kazanır. Öğretmenin bir yardımcısı olmasını sağlamak onun üzerindeki yükü azaltır ve tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ilgiyi görme şansını artırır. Yardımcı öğretmenler (stajyer, emekli, vb. öğretmen, veli – sınıf annesi- , üniversite öğrencisi) ücreti genellikle öğretmenlerinkinden az olduğu için, kalabalık sınıflarda yardımcı öğretmenler bulundurmamak, yetişkinlerle öğrencilerin birbirine oranını uygun bir maliyetle daha iyi bir düzeye getirebilir. Krizden etkilenen topluluğun içinden gelen kadın gönüllülerin hem öğretmenlere hem de öğrencilere destek vermekte etkili oldukları görüldü. Daha fazla bilgi için, INEE Toplumsal Cinsiyet Kılavuzu'nda söz edilen, Uluslararası Kurtarma Komitesi'nin (IRC) Gine'deki Sınıf Asistanı Programı'na bakabilirsiniz (2010c, s. 21, 75).
3. **Genç gönüllüleri işe katın:** Okul-toplum ilişkilerini güçlendirirken sınıf yönetimine destek olacak bir diğer strateji de genç gönüllüleri kullanmaktır. Bu yöntem okul öncesi ve ilkokul çağı çocuk dostu alanlarda başarıyla uygulanıyor (Hayden ve Wai, 2013). Bu stratejinin bir avantajı da genç insanlara iyi idare edilen, güvenli gönüllülük olanakları sağlanmasının onların aidiyet duygularını ve ekip çalışmasını güçlendirmesi; bu sonuçlar da gençlerin psikososyal iyi olma hâlini destekleyip kendi kimliklerine dair olumlu bir algı geliştirebilir (Staub, 2003). Genç gönüllülerle çalışırken çocuk koruma politikalarının uygulanması ve ilgili eğitimin verilmesi önemlidir.
4. **İkili öğretim uygulayın:** Kriz döneminde eğitime erişim konusunda uzun bir geçmişi olan bir uygulama da ikili öğretimdir. Burada okul binaları sabahçı-öğlenci düzeniyle iki defa kullanılır (örneğin, 7.30-12.30 dönemi ve 12.30-5.00 dönemi gibi). Yeterince bina yoksa öğretmenler ve diğer eğitim personeli hem sabah hem öğleden sonra çalışmayı kabul ediyor ve bunu yapabiliyorlarsa, ikili öğretim aşırı kalabalığın azaltılmasını sağlayabilir. En önemlisi, normal müfredattan ödün vermeden psikososyal iyi olma hâline odaklanarak ek çalışmalar yapılması için alan oluşturabilir. Bu yöntem uygulanırken öğretmenlerin iyi olma hâli de göz önünde bulundurulmalı, fazla mesai ücreti almaksızın fazladan çalışmaları

beklenmemeli. İkili öğretimin temel derslerin (okuma-yazma ve matematik) uygulanmasını artırırken, bütüncül bir öğrenim için büyük önem taşıyan dinlenme-eğlenme (rekreasyon) çalışmalarını feda etme riski barındırdığına da dikkat edilmeli. Dolayısıyla bu yöntem dikkatle uygulanmalı ve sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımları temel derslerle bütünleştirilmeli. Son olarak, öğretmenler, okul çalışanları ve eğitimle ilgili diğer çalışanlar bu gibi durumlarda karar alma süreçlerine mutlaka dâhil edilmeli.

5. **Toplum-temelli yaygın öğrenim alanlarını kullanın.** Örgün eğitim ortamları kullanılmadığında veya güvenli olmadığında, derslerin cami, kilise veya ev gibi toplumsal bir alanda yapılmasına olanak veren toplum temelli okullar, öğretmenler, ebeveynler ve toplumda sözü geçen kişiler ya da gönüllüler tarafından düzenlenip yürütülebilir. Toplum temelli okullar, yerel yönetim ve ülke yönetimiyle birlikte çalışarak eğitime erişimi önemli ölçüde artırabilir, bu da öğrencilerin kayıt ve devamlılığını artırabilir ve psikososyal iyi olma hâlini geliştirebilir. Ancak unutmayın ki bir öğrenme alanını tasarlar ve kullanırken her zaman önce güvenlik gelir. Ayrıca, çocuk dostu alanların olumsuz toplumsal cinsiyet kimliklerini şu veya bu şekilde pekiştirmemesine de dikkat edilmelidir (bkz UNGEI (BM Kız Çocuklarının Eğitimini Destekleme Girişimi] ve NRC, 2016, s. 1).

Hızlandırılmış eğitim programları: Hızlandırılmış eğitim programları, çatışma veya kriz nedeniyle örgün eğitimden aylar, yıllar kaybeden çocuk ve gençler için bir seçenek. Bu programlarda, öğrencinin açığının kapatılıp sonuç itibarıyla okuluna örgün eğitim veren bir okulda devam edebilmesini sağlayacak yoğun bir müfredat uygulanıyor. Bu programlar iyi uygulandığında temel eğitim hizmetlerinin sağlanmasında çok önemli bir açığı kapatıyor ve öğrencilerin, içinde buldukları yaşam şartlarına cevap veren, yaşlarına uygun bir eğitim almalarını temin ediyor. Bu programlar aynı zamanda öğrencilerin öz saygılarını ve öz yeterliklerini de geliştiriyor. Hızlandırılmış eğitim programları sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin entegrasyonunu ve uyarlanmış müfredatta yer alan becerileri de kapsayabilir.

Ancak, psikososyal iyi olma hâli için eğitime erişimden başka şeyler de gereklidir. **Öğrenme ortamlarının koruyucu olması için**, bunların öğrencilerin emniyet ve güvenlik duygusunu destekleyecek stratejiler benimsemesi gerekir. Psikososyal iyi olma hâlini destekleyen koruyucu ortamlar oluşturmanın bir yolu, çocuk dostu alanlar kurmaktır (bkz UNICEF, 2011). Çocuk dostu alanlar genellikle, acil durumlarda çocukların bakımına ve korunmasına katkıda bulunan geçici bir destek oluşturur. Bunun yanında, çocuk dostu alanlar zarar görebilir durumdaki çocukların erken dönem iyileşme aşamasıyla uzun vadeli

destek arasında köprü işlevi gören geçiş yapıları oluştururlar. Çocuk dostu alanlar çocukların hem sosyal hem de okuma, yazma, resim çizme ve diğer motor beceriler gibi teknik beceriler edinebileceği önemli bir ortam sunar. Bu alanlar ayrıca çocukların oyun oynaması ve toplumdaki destek görmesi için de fırsat oluşturur.

Genç dostu alanlar ise, ergenlik dönemindekiler ve genç yetişkinler için düzenlenir. Bu alanlar izleme, yönlendirme ve denetim altında yapılandırılmış etkinlikler, örneğin, eğitici, öğretici ve meslek edindirici çalışmalar sunar. Bu alanlar ayrıca, daha az yapılandırılmış çalışmalar, örneğin, rehberlik- danışmanlık, oyun, arkadaşlık kurma fırsatları da sunar. Krizin ardından çocuk ve gençlere rahat bir nefes alabilecekleri, eğitim ve dinlenme olanağı verebilecek çocuk dostu ve genç dostu alanlar topluluk üyeleriyle birlikte çalışarak hızla harekete geçirilebilir. Bu alanlarda teknik ve mesleki eğitim ve öğrenim/pratik uygulama fırsatlarının yanında etkileşime dayalı eğitim ve yaşam becerisi çalışmaları da yapılabilir ve bu çalışmalar gençleri çeşitli risklerden korumaya yardım edebilir. Genç dostu alanlar bağlama uygun çalışmalar sunmalıdır; sosyal ve duygusal becerilere odaklananlar ve yaşam becerileri (örneğin, cinsel sağlık ve üreme sağlığı, patlamamış mühimmat tanıma ve bundan korunma yolları) gibi. Genç dostu alanlar temel hesap bilgisi, okuma-yazma ve basit teknik becerileri geliştirmek gibi beceri geliştirme

Hızlandırılmış eğitim (HEP) programları için 10 ilke

1. HEP esnektir, genellikle eğitim bakımından kayıpları olan, yaşı daha ileri kişilere yöneliktir.
2. HEP meşru ve geçerli bir eğitim seçeneğidir ve öğrencilere ilköğretim belgesi kazandırır.
3. HEP millî eğitim sistemi ve ilgili insani yardım yapılarıyla uyumludur.
4. Müfredat, malzemeler ve pedagoji, hızlandırılmış eğitime uygun olarak gerçekten hızlandırılır ve uygun eğitim dili kullanılır.
5. HEP öğretmenleri sürekli mesleki gelişim programlarına katılırlar.
6. HEP öğretmenleri yetiştirilir, izlenir ve emeklerinin karşılığını (ödeme) alır.
7. HEP merkezi etkin şekilde idare edilir.
8. HEP öğrenme ortamı kapsayıcı, güvenli ve öğrenime hazırdır.
9. Topluluk çalışmaya dâhil olur ve sorumluluk alır/hesap verebilir.
10. Hedefler, izleme ve fonlama birbirleriyle uyumludur.

(Baxter, Ramesh, Menendez ve North, 2016, s. 80-82)

Bu konuda, Hızlandırılmış Eğitim Çalışma Grubu'nun (Accelerated Education Working Group, AEWG) güncel çalışmalarına da bakabilirsiniz. *Accelerated Education: 10 Principles for Effective Practice* (AEWG, 2017). AEWG BMMYK idaresindedir ve UNICEF, UNESCO, USAID, NRC, Plan, IRC (Uluslararası Kurtarma Komitesi), Save the Children, Çatışma ve Kriz Ortamında Eğitim Ağı (Education Conflict and Crisis Network) ve War Child Holland bu yapı içinde temsil edilir.

olanakları da sunabilir, bazen teknik ve mesleki eğitim ve öğrenim sağlayabilir. Gençlere piyasada geçerliliği olan beceriler kazandırarak iş bulma şanslarını artırmak da değerli bir psikososyal destekleme stratejisi olabilir, çünkü bu geleceğe dair umut veren ve insanın ailesine ve topluma katkıda bulunmasına olanak veren bir yöntemdir (Monaghan ve King, 2015; UNESCO, 2012). Çocuk dostu ve genç dostu alan çalışmaları hem öğrenciler hem de öğretmenlerde psikososyal iyi olma hâlini ve kendi davranışlarından sorumlu olmayı geliştirecek olumlu akran desteğini ve akranlar arası etkileşimi teşvik eder. Ortamın zorbalıktan, ayrımcılıktan ve şiddetten uzak olması için çaba gösterilmeli. Sonuç olarak çocuk dostu ve genç dostu alanlar kişisel ve akademik gelişimi, psikososyal iyi olma hâlini ve öğrencilerin hafızasını destekleyen güvenli, kapsayıcı ve koruyucu öğrenme ortamları olmalı.

Öğrencilerin güvenliğini ve iyi olma hâlini teşvik eden **tesis ve hizmetler** oluşturmak için öğretmenler ve diğer eğitim personeli mümkünse sağlık, beslenme ve korunma hizmetleri ve psikososyal hizmetler personeliyle koordineli (bütünleşik) çalışmalı. **Giriş bölümünde** sunulan IASC 2007 Müdahale Piramidi bireylerin ve toplulukların psikososyal ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceğine dair bir kılavuz sağlıyor. Öğretmenlerin de krizden büyük ihtimalle etkilenmiş olduğu ve desteğe ihtiyaç duyabilecekleri unutulmamalı. Bu kılavuzda **II. Kısım, 4. Bileşen**'de kriz ortamında öğretmenlere destek vermek konusunda stratejiler sunuluyor.

Zarar Vermeyin

Okulları destekleyici ve güvenli kılmak için ipuçları

Mary Anderson'un 1999'da yayınlanan çığır açıcı eseri Do No Harm: How Aid Can Support Peace-or War (Zarar vermeyin: Yardım, barışı -ya da savaşı- nasıl destekler), insani yardım ve kalkınma müdahalelerinden kaynaklanan istenmeyen sonuçlara dikkat çekti. Bu müdahaleler zaman zaman, çatışma sebeplerini ve bundan kaynaklanan zararları azaltacağına artırılabiliyor. "Zarar vermeme" kavramı eğitim sektöründeki insani yardım çabaları için de geçerli. Zarar vermeme eğitim çalışmalarının çocuk ve gençlerin duyduğu sıkıntıyı artırmadığından, iyi olma hâllerini daha da bozmadığından emin olmak için PSD ve SDÖ uygulamalarında da benimsendi.

Geçmişte yaşanan afet hallerinde en sık yapılan hatalar şunlar oldu:

(1) öğrencilerde grup yerine bireyin fazla vurgulanması, (2) çocuklar, çocuk ruh sağlığı alanında uzmanlaşmış tedaviye ihtiyaç duyarken, uzman olmayan kişilerin danışmanlık sunma girişimi, (3) temel disiplin yöntemi olarak fiziksel

cezalandırmalara yer verilmesi ve (4) öğrencilerin güçlü yönlerinin tespit edilmesi, geliştirilmesi konusunun yeterince tanınmaması (Wessells, 2009).

Bireye odaklanan müdahaleler ve gruba yönelik müdahaleler: Bir krizin erken aşamalarında çocuklara ve gençlere bireysel danışmanlık sağlamaya çalışmak pratik olmadığı gibi, zarar verici de olabilir. Uzman olmayan kişilerin öğrencilere birer “vaka” gibi yaklaşması veya gerekli eğitim, sertifikasyon ve süpervizyon olmaksızın onlara danışmanlık yapması da zararlıdır. Bu girişimler öğrencilerin de öğretmenlerin de nasıl idare edeceğini bilemediği rahatsız edici duyguları uyandırabilir ve bunun üzerine artık profesyonel olarak takip edilmesi gereken öğrenciler böyle bir hizmet sağlanmadan o noktada bırakılabilir. Buna ek olarak, özel desteğe ihtiyacı olan çocukların ayrılması bu çocukların etiketlenmesine ve daha fazla örselenmesine sebep olabilir. Eğitimciler, öğrencilere yararlı olacak, öğrenci merkezli PSD-DSÖ ders planları oluşturmalı ve öğrencilerin duygusal iyi olma hâlini geliştirecek çalışmaları onlara özenli bir şekilde tanıtmalıdır. PSD ve SDÖ yaklaşımlarının müfredatla bütünleştirilmesiyle eğitim, çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal baş etme becerilerini geliştirirken onların psikososyal iyi olma hâlini destekleyen önleyici bir tedbir olabilir, böylece toksik stresin verebileceği zarardan kaçınma şanslarını arttırabilir.

Ruh sağlığı alanında uzmanlaşmış tedavi: Öğretmenler tarafından uygulanacak grup temelli psikososyal çalışmalar ve sosyal ve duygusal öğrenme etkinlikleri öğrencilerin çoğunu olumlu etkileyecek, iyileşmeyi, güvenmeyi ve emniyette olma hissini teşvik edecektir. Fakat çocuk ve gençlerin küçük bir kısmı saldırgan davranışlar gösterebilir, içine kapanabilir veya daha büyük psikolojik sorunlar yaşadığını düşündüren farklı tavırlar içine girebilir. Bu davranışları gösterenlerin, eğer olanak varsa ruh sağlığı alanında uzmanlaşmış kişilerden hizmet alması veya uygun hallerde geleneksel destek hizmetlerinden faydalanması gerekir. Eğitim personelinin rolü, risk altındaki öğrencileri ruh sağlığı uzmanlarına yönlendirmek ve bu öğrencilerin gizlilik prensibi ile korunarak profesyonelce desteklenmesini sağlamaktır.

Şiddetsiz disiplin: Fiziksel cezalandırma, sözlü hakaret ve aşağılamanın öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmek konusunda etkili olduğu söylenemez. Kriz şartlarındaysa bu tutumlar mevcut riskleri daha da artırabilir ve öğrencilerin psikososyal iyi olma hâline ve gelişimine daha da fazla zarar verebilir. Acil durumlarda yüksek düzeyde şiddete maruz kalmış kızlar ve oğlanlar, fiziksel olarak zarara uğratıldıkları veya küçük düşürdükleri zaman yeniden travmatize olabilirler. Fiziksel cezalandırmanın yerine ödüllendirme ve övme yolu izlenebilir, ancak stresli şartlar altında çalışan eğitimcilerin kendileri de bu tür hareketleri ve davranışları model alabilmek için ek desteğe ihtiyaç duyabilir. Hazırlıklı olmak çok önemlidir. Öğretmenlere fiziksel cezalandırmanın öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik yetkinlikleri üzerindeki olumsuz etkilerine dair eğitim verilip sınıf idaresinde alternatif yöntemler öğretilirse, öğretmenler de stresin arttığı dönemlerde fiziksel cezalandırmadan kaçınmakta daha başarılı olabilir. Proaktif (çağdaş)* ve reaktif (geleneksel)** sınıf idaresi ve proaktif sınıf ortamı oluşturarak fiziksel cezadan nasıl kaçınılabileceği konusunda Kriz Ortamında İlkokul Öğretmenleri İçin Eğitim Paketi'nin (Training Pack for Primary School Teachers in Crisis Contexts, Kriz Ortamındaki İlköğretim Öğretmenleri İçin Eğitim Paketi, 2016) 3. Modülünü okuyabilirsiniz.

Güçlü yönler ile dayanma ve baş etmeyi vurgulamak

Afetler ve çatışmalar 'hayatta kalanlar' topluluğu yaratır. Mağdur kimliğine saplanmak umutsuzluğu artırabilir, insanlık onurunu kırabilir. Çocuk ve gençler, kendilerindeki gücü belirleyen- ortaya çıkaran ve onu besleyen müdahalelerden fayda görür; bu güç onların kişisel yetenek ve becerilerinde, aile ilişkilerinde ve kültürel pratiklerinde bulunabilir. Örneğin bir çocuğun mizah duygusu, sevgi dolu anneannesi/dedesi veya iyileştirici bir ruhani pratik bu özellikler arasında yer alabilir. Kriz hâlinde çocuk ve gençleri en etkin şekilde desteklemek için, anne ve babalar, öğretmenler ve topluluklar, çocuğun/gencin elindeki kişisel veya toplumsal değerleri artıran ve öğrencilerin kendi iyileşme ve başarıma kabiliyetlerini kontrol edebilmelerini destekleyen fırsatları teşvik etmelidir.

* Editör Notu: proaktif (girişimci) yaklaşımda öğretmen: Bilgi toplar, düşünür, analiz eder, karar verir, planlar, hazırlanır ve harekete geçer.

** Editör Notu: reaktif (durumsal- tepkisel) yaklaşımda öğretmen: Bilgiye dayalı geleceğe dönük aksiyon almak yerine geçmişte yaşananlara göre olay/durum meydana geldikten sonra harekete geçer.

Sahadan Örnek

2. Bileşen: Erişim ve öğrenme ortamı

Gine: Eğitimde kadın sınıf asistanları

2001 yılında Gine'deki mülteci kamplarında mülteci çocukların, özellikle de kız çocuklarının yaygın cinsel istismar ve şiddet görmüş olduğu ortaya çıktı. Kızların eğitime erişiminin zaten kısıtlı olduğu bir ortamda bu olaylar kızların okula devamını daha da azalttı. International Rescue Committee (IRC) çocukları korumak, yeni olaylar yaşanmasını önlemek ve kız çocuklarının okula devamını artırmak amacıyla Sınıf Asistanları programını başlattı. Kadınlar, kız çocuklarının sınıf ortamında nasıl destekleneceği konusunda IRC'den eğitim aldılar. 4. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıflarda asistanlar görevlendirildi ve bu asistanlara kız öğrencilerin okula birkaç defa gelmemesi durumunda evlerini ziyaret etme görevi de verildi. Böyle bir durumda asistanlar çocuğun ailesiyle görüşüp, kız öğrencinin okula geri dönmesini sağlamak üzere çalıştılar. **Programın değerlendirme sonuçlarında, bu girişim sayesinde hem erkek hem kız öğrencilerin artık sınıf ortamını daha sakin, daha düzenli ve öğrenmeyi daha fazla teşvik edici bulduğu görüldü**, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin de daha saygılı olduğu belirlendi (BMMYK, 2007).

Not: Türkiye'den saha örnekleri için Ekler bölümüne bakınız.

DİKKATE ALINACAK NOKTALAR

- Çocuk dostu ve genç dostu alanlar gibi yaygın eğitim alanları ve okullar, PSD ve SDÖ müdahalelerine ihtiyaç duyan çocuklara ulaşmak için çok kıymetli yerler. Dolayısıyla acil durumlar sırasında ve sonrasında **eğitime erişim olanaklarını genişletmek, mevcut okul müfredatına veya okul temelli etkinliklere PSD ve SDÖ etkinliklerini dâhil etmek** ya da müfredata ek seçenekler olarak PSD ve SDÖ etkinlikleri sunmak önemli. Bütün öğrencileri rahatça kapsayacak uzun vadeli planlar uygulanana kadar, acil tedbirler ve ara dönemli tedbirlerle bu çalışmalara erişim kolaylaştırılabilir.
- Mevcut eğitim çalışmalarını ile bütünleşebilecek, **gruba yönelik müdahaleler ile, uzmanlaşmış hizmetlere ve ruh sağlığı alanında desteğe** ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik **ayrı hizmetler bulundurma gereğini** birbirinden ayırmak önemli. Okulları, sağlık hizmetlerinin de dâhil olduğu uzmanlık hizmetlerine bağlayacak işlevsel sevk mekanizmaları kullanılmalı. Bu mekanizmalar çocuk koruma, sağlık ve ruh sağlığı gibi alanlarla sıkı koordinasyon içinde çalışmalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarının gereği gibi belirlenip karşılandığından emin olmak için düzenli olarak izlenmeli.
- **Öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına, mevcut sevk mekanizmalarını anlamak, bir öğrencinin desteğe ihtiyacı olduğunu fark etmek** ve öğrencilerle konuşurken **mahremiyete saygı göstermek** konusunda eğitim verilmeli. Sevk/yönlendirme mekanizmalarının henüz mevcut olmadığı yerlere/alanlara koordinasyon sistemleri üzerinden dikkat çekilmeli; bu koordinasyon sistemleri arasında eğitim, koruma ve sağlık grupları bulunmalı ve bunlar çalışma grupları, çocuk koruma sorumluluk alanı (AoR) vb. gibi diğer koordinasyon mekanizmalarıyla birlikte çalışmalı.

Öğretim ve öğrenim

INEE Asgari Standartları 3. Bileşen: Öğretim ve öğrenim

Müfredat: Öğrencilerin (öğrenenlerin) içinde bulunduğu şartlar ve ihtiyaçları doğrultusunda örgün ve yaygın eğitimde kültürel, sosyal ve dil bakımından uygun müfredat kullanılır.

Eğitim, kişisel gelişim ve destek: Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları ihtiyaçlar ve koşullara uygun olarak düzenli, uygun ve yapılandırılmış eğitim alırlar.

Öğretim ve öğrenme süreçleri: Öğretim ve öğrenme süreçleri öğrenen odaklı, katılımcı ve kapsayıcıdır.

Öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi: Öğrenmenin sonuçlarını değerlendirmek ve doğrulamakta uygun yöntemler kullanılır.

STRATEJİLER

Öğretmenlerle öğrencileri arasındaki destekleyici ilişkiler, eğitim ortamında sağlanan psikososyal desteğin en etkin şekli olabilir. Öğretmenler öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimini pekiştiren **güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmayı** amaçlamalıdır. **Öğretmenlerin kendileri de iyi destek gördüğü, psikososyal destek ve sosyal duygusal öğrenmeye odaklanan eğitim almış olduğu** zaman (bu konuda daha fazla bilgi için **II. Bölüm, 4. Bileşen**'e bakabilirsiniz) bu iş daha kolay olur. Öğretmenlere PSD ve SDÖ etkinlikleri öğretim tekniklerine dâhil etmek için eğitim vermek, onların bu etkinlikleri her gün çalıştıkları sınıflara ve öğrenme alanlarına taşımaya olanak verir, böylece entelektüel ve duygusal uyaranlar sağlanır. Psikososyal açıdan destekleyici öğrenme ortamları öğrencilerin öz saygısı ve öz yeterliliği üzerinde olumlu bir etki bırakabilir, öğrencilerin matematik, okuma, fen ve sosyal bilgiler gibi klasik konulardaki öğrenimi de bundan olumlu etkilenir. Böylece bir olumlu

geri bildirim halkası meydana gelir, akademik konularda ustalaşmak öğrencilerin kendine güvenini, öz saygı ve öz yeterliliklerini daha da artırır ve geleceğe umutla bakmalarını sağlar. Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları öğrencilerin şartlarını çoğunlukla okulun veya öğrenme ortamının dışında kalan insanlardan daha iyi anlarlar, bu nedenle öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının öğrencilerinin sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayan müfredat oluşturması veya müfredatı buna göre uyarlaması desteklenmelidir. IRC'nin İyileştiren Sınıfları acil durumlarda kullanılan ve iyi tanınan bir eğitim yaklaşımıdır; bu yaklaşım eğitim verenlerin olumlu okul ve sınıf ortamları oluşturmalarına yardım eder. Bu konuda rehberlik için IRC'nin İyileştiren Sınıflar yaklaşımını anlatan kutuya bakabilirsiniz. Ayrıca, kriz şartlarında öğretmenler için temel öğretme yeterliliklerin geliştirme stratejileri için Kriz Ortamında İlkokul Öğretmenleri için Eğitim Paketi'nden faydalanabilirsiniz (Training Pack for Primary School Teachers in Crisis Contexts, Kriz Ortamında Öğretmenler Çalışma Grubu, 2016)

Sınıf yönetim stratejileri ile psikososyal desteğin bütünleştirilmesine ek olarak, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve etkinlikleri de mümkün olan her yerde **mevcut müfredat ile bütünleştirilmeli.**

Bu, başlı başına içeriğin dâhil edilmesi ve belli becerilerin teşviki şeklinde olabileceği gibi, müfredata doğrudan veya dolaylı olarak dâhil edilmiş PSD-SDÖ ile ilgili eylem, tutum ve davranışların gözden geçirilerek revize edilmesi şeklini de alabilir. Psikososyal iyi olma hâli, müfredat dışı çalışmalarla da desteklenebilir. Fakat acil durumlar

Uluslararası Kurtarma Komitesi'nin İyileştiren Sınıflar yaklaşımı

İyileştiren Sınıflar, kriz ve çatışmalardan etkilenen çocukların öğrendiği, büyüdüğü ve serpiştiği güvenli ve geliştirici öğrenme alanlarıdır. Eğitim verenler çocukların güvende ve şiddetten uzakta olduğu olumlu bir okul ve sınıf ortamı oluşturur, burada çocuklar şunları elde etmeyi amaçlar:

- Kontrol hissi: Öğrenciler düzenli ve kalıcı, güvenli ve öngörülebilir bir öğrenme ortamı içinde, aktiviteler yaparak öğrenir.
 - Aidiyet hissi: Çocuklar kendilerini buraya ait hisseder ve kendilerini öğrenci olarak, okul topluluğunun değerli birer üyesi olarak görür.
 - Özdeğer hissi: Öğrenciler kendilerini özgüvenli ve yetkin hisseder, kendilerinden ve yapabildikleri şeylerden gurur duyarlar.
 - Olumlu toplumsal ilişkiler: Öğrenciler sağlıklı toplumsal ilişkiler ve olumlu kişilerarası iletişim becerileri geliştirir.
 - Zihinsel, bilişsel uyarıcı öğrenme fırsatları: Öğrenme olanaklarının çok çeşitli olduğu uyarıcı bir ortam öğrencilerin öğrendiklerini fark etmelerine ve kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olur.
- (Uluslararası Kurtarma Komitesi, 2006, s. 5-6)

sıklıkla eğitimcileri müfredatı yoğunlaştırmak zorunda bırakır ve müfredat dışı çalışmalara daha az zaman kalır. En iyi öğrenme ortamları, eğitim çalışmaları ile güven duyulan yetişkinlerin (örneğin sosyal çalışmacıların, danışmanların, mesleki eğitim verenlerin, akıl danışılanların ve kamu hizmeti sunan diğer kişilerin) çalışmaları arasında bağlantı kuran hizmetler veren yerlerdir. Akademik alanların kaynakları sınırlı olsa da eğitimciler bu tesisleri ve öğrencilerine verilen hizmetleri diğer toplum kuruluşlarıyla bağlantı kurarak güçlendirebilirler.

Öğretmenler şefkat ve empati modeli oluşturarak öğrencilerin zor konularda konuşmaya katılırken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayabilirler. Bir öğrencinin kendini huzursuz hissetmesine veya tepkisiz davranmasına yol açan duygularını dikkatle dinlemek, onların öğrenme kabiliyetini yeniden kazanması ve yüksek akademik standartları korumasını sağlamanın anahtarıdır.

Bütünleşik yaklaşımlar, bireysel iyi olma hâli ve toplumsal uyum kültürünü kurmaya yardım eden belirli PSD ve SDÖ etkinliklerini içermeli. **Psikososyal iyi olma hâlini teşvik eden öğrenim ve eğitim süreçleri** şunları içerir; değişme kavramını araştıran ders planları, çocuk ve gençlerin uyum sağlamasına yardımcı olan baş etme stratejileri, toplumsal uyumu ve işbirliğini geliştiren oyunlar, empati ve anlayışı teşvik eden sosyal farkındalık simülasyonları, iyileşmeyi kolaylaştıran ve uyum becerilerini geliştiren yapılandırılmış oyunlar, öğrencilerden geleceğe dair amaçlarını düşünmelerini bekleyen görsel canlandırma aktiviteleri, öğrencileri yapabildikleri şeyler üstüne düşünmeye teşvik etmek üzere farkındalık geliştirmeye odaklanan çalışmalar ve öğrencilerin kendi duygularını tanıyıp yönetmelerine yardım eden nefes ve rahatlama egzersizleri. Bu ders aktiviteleri normal okul gününde de okuldan sonra yapılacak etkinliklere de katılabilir.

Bu müdahaleler ve bunların birey olarak öğrenciler ve topluluk üstündeki etkileri izleme ve değerlendirme teknikleriyle resmi olarak **belirlenmelidir**. Bu belirlemede söz konusu müdahalelerle iyi olma hâlinin genel göstergeleri arasındaki ilişki ve PSD ve SDÖ müdahaleleriyle akademik performans göstergeleri arasındaki ilişki incelenmelidir

Destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması: UNRWA Okullarından öneriler

Eğitimde destekleyici ortamlar oluşturmak PSD-SDÖ açısından çok önemli ama bu sadece öğretmenlerin sorumluluğu değil. Destekleyici eğitim ortamları oluşturmanın pek çok yolu var; bunlar öğretmenlere verilecek pedagoji eğitiminden tutun da müfredat dışı çalışmalara ve okul rehber öğretmenlerinin bu alana özel tedbirlerine kadar geniş bir yelpaze oluşturuyor.

Sosyal Duygusal Öğrenmeyi bütünleştiren pedagojileri teşvik edin:

Öğrencilerin etkin iletişim becerileri kazanmasına yardım eden ve sosyal ve duygusal kapasitelerini geliştiren sınıf temelli etkinlikler onların duygularını daha iyi anlayıp yönetmelerine, güdülerini kontrol etmelerine ve başkalarına karşı empati duyup bunu göstermelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin günlük eğitimlerinde bu gibi etkinlikler gerçekleştirmesi desteklenmeli. Öğretmenleri bu tür yaklaşımları öğrenmek üzere bir araya getiren hizmet içi eğitim modelleri, uygulamalarını sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik edecek şekilde yeniden yönlendirmelerine yardımcı olurken bir yandan da öğretmenlere fikirlerini paylaşılabilecekleri ve birbirlerine rehberlik edebilecekleri destekleyici akranlarından oluşan bir ağ sağlar. UNRWA'nın çocuğun psikososyal iyi olma hâlini destekleyen çocuk merkezli pedagojiyi pekiştirmeye yönelik mesleki gelişim programı olan Okula Dayalı Öğretmen Gelişim Programı da bu yaklaşıma bir örnek. UNRWA öğretmenleri kendi kendine öğrenme ve akranlarla birlikte öğrenme yoluyla, buldukları yerden programa katılıyorlar (UNRWA, 2013).

Sanat ve oyunla öğretme yöntemleri de dâhil olmak üzere, çatışma çözme becerilerini öğretin:

Öğrencilere çatışmaları barışçıl şekilde çözme araçlarını öğretmek, genç insanları kişiler arasındaki çatışmaları azaltmak, çözmek ve anlamlandırmak üzere birlikte çalışmaya davet eden bir süreç. Gençler başkalarıyla saldırgan şekilde karşı karşıya gelmek veya pasif bir şekilde karşılaşmaktan kaçınmak yerine cesaretlerini çatışma konusunu doğrudan ele alarak ve duygu ve ihtiyaçlarını dürüstçe paylaşarak ortaya koymaya, başkalarının bakış açılarını dinleyip onların yaşadıklarıyla empati kurarak şefkat göstermeye ve çatışmayı anlamlandırıp çözüm için bir plan oluştururken başkalarıyla iş birliği içinde çalışmaya teşvik edilmeli. Resim, tiyatro ve hatta sportif çalışmaların hepsi de bu amaca yönelik olarak kullanılabilir. Bu yaklaşımlar ayrıca okuldan sonra veya yaz kampları sırasında

yapılacak ders dışı (müfredat dışı) çalışmalara da uygulanabilir, böylece güvenli okul alanı ders saatlerinin dışına taşınmış olur. UNRWA öğretmenlere, rehber/danışmanlara ve topluluk üyelerine tüm UNRWA çocuk ve gençleri için, özellikle de zorlu şartlarda yaşayanlar için eğlence ve dinlenme fırsatı sunan çalışmalar düzenlemekte destek ve yardımcı olmak için bir Psikososyal Destek Eğlence ve Dinlenme Çalışmaları Kaynak Kılavuzu (Psychosocial Support Recreational Activities Resource Guide) hazırladı (UNRWA, 2013, 2015).

Akranlar arası akademik destek: Eğitim ortamları öğrencilerin karşılıklı olarak birbirini desteklediği etkinlikleri teşvik edebilir. Bu etkinlikler öğrencilerin toplumsal ekolojisini güçlendirip öğretmenler üstündeki baskıyı azaltabilir. Ürdün, Batı Şeria ve Gazze'deki UNRWA Okulları'nda Filistinli mültecilerin yüksek akademik performans göstermesinin nedenlerini inceleyen, Dünya Bankası'nca yaptırılan bir araştırmada, öğrencilerin dayanma ve baş etme gücü bakımından, öğrenciler arasındaki destekleyici ilişkilerin önemli bir kaynak olduğu bulundu. Bunun elde edildiği bir yol da akranlardan öğrenme teknikleriydi; bu yerleşik yöntemde, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler teneffüslerde ve okuldan sonra akranlarına yönelik atölye çalışmaları düzenliyordu. Akademik alanda zorluk yaşayan öğrenciler bu çalışmaları derslerden daha rahat ve anlaşılması daha kolay buluyor, bu da onların bir yandan sosyal ve duygusal becerilerini geliştirirken bir yandan da yaşadıkları zorlukları aşmalarına yardımcı oluyordu. Öte yandan başarılı öğrenciler de gösterdikleri çabaya değer ve önem verildiğini hissediyor, bunların tümü okul ortamında sosyal uyuma katkıda bulunuyordu (Abdul Hamid, Patrinos ve arkadaşları, 2015).

Rehber öğretmenler: Öğrenciler kimi zaman onlara destek olan ve bu işe gönülden bağlı bir yetişkinin yardımına ve yönlendirmesine ihtiyaç duyabilir. Okullarda çalışan rehber öğretmenler bu desteğin sağlanmasında başvurulan kaynaklardan birisi olabilir. Batı Şeria'da, Gazze'de, Lübnan'da, Suriye'de ve Ürdün'de bulunan UNRWA Okulları'nda rehber öğretmenlerle çalışmaktan olumlu sonuç alındı. Rehber öğretmenler öğrencilerin evde veya okulda yaşadıkları sorunları gizliliğe özen gösterilen bir ortamda anlatabilmesine olanak tanıyarak, kriz şartlarında yaşadıkları stres birikimini azaltmalarına yardım eder. Okullarda görevli rehber öğretmenler ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin baş etme mekanizmalarını geliştirip akademik yeterliliklerini artıran sınıf temelli SDÖ becerilerine odaklanmasına fırsat vererek, öğretmenler üstündeki baskıyı da azaltır. (UNRWA, 2016)

Sahadan örnekler

3. Bileşen: Öğretim ve öğrenme

Lübnan: Mülteçilik ortamında akran destek ağları kurulması

War Child Holland, Lübnan'da ev sahibi ve mülteci topluluklar arasında sosyal uyumu geliştirmek için sekiz belediye alanında velilerle iş birliği içinde çocuk futbol takımları kurdu ve her takımın toplumsal cinsiyet bakımından dengeli olmasına dikkat etti. Takımların oluşturulmasında toplulukların katılımının sağlanmasıyla 20 takımda 10-14 yaş aralığında toplam 600 çocuk futbol maçları yaptı. Her takımın bu alanda eğitim almış iki antrenörü vardı, bunların biri Suriyeli, biri Lübnanlıydı. Çocuklar eğlenmenin, sağlıklı bir iş birliği ve rekabeti öğrenmenin yanı sıra, çatışma konularını açıkça konuşma ve ev sahibi topluluk içinde akranlarla bağ kurma üzerine tartışma ortamı buldular. Bu sohbetler her maçtan önce ve sonra 30'ar dakikalık süreler içinde yapıldı. Programın tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirme, bu programa katılan çocukların gündelik hayatta karşılaştıkları sorunları aşmak, güven duymak, kendi duygu ve davranışlarını tanımak ve yönetmek konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini gösterdi. Bu, mülteci çocuklar ve aileleri için daha destekleyici ve daha güvenli bir ortam oluşturdu (Akar, 2015).

Filistin: Daha iyi akademik başarı için psikososyal iyi olmanın geliştirilmesi

Norveç Mülteci Konseyi'nin (NRC) "Daha İyi Öğrenme Programı" (Better Learning Programme, BLP) Gazze ve Batı Şeria'daki okullarda uygulanan bir psikososyal destek çalışması. Program, öğretmenler ve eğitim psikologlarının travmatik olaylar yaşamış çocuk ve gençlere destek vermesine yardımcı olmak üzere psikososyal yaklaşımları ve eğitim yaklaşımlarını bir araya getiriyor. BLP'de üç ayrı program müdahale aşaması var: Tüm çocuk ve gençlere yönelik sınıfa dayalı genel psikososyal destek yaklaşımı (BLP 1); akademik açıdan beklenen başarıyı gösterememiş olanlardan oluşan özel bir hedef grubunda dayanma ve baş etme gücünü desteklemeye yönelik küçük grup çalışması (BLP 2); pek çok çocuk ve gencin travmatik stresin kronik bir belirtisi olarak yaşadığı kâbus görme konusunu ele almak için özel bir klinik yaklaşım (BLP 3). Çocuk ve gençlere ayrıca bireysel seanslarla destek verilmesi. BLP, toplum temelli bir yaklaşımla ailelerin çocuklarını anlamasına yardımcı olmak için eğitim personeli ve veliler arasında bağ kuruyor. Programın 2015'te Batı Şeria'da yapılan değerlendirmesine göre,

bu programın ulaştığı, travmayla ilişkili kâbuslar gören çocukların yüzde 67'si kötü rüyaların tamamen sona erdiğini söyledi. Çocukların yüzde 28'i kâbuslarının azalarak haftada iki-üç sefere, kalan yüzde 5 ise yine kâbuslarının azaldığını ve haftada dört sefere düştüğünü bildirdi. Katılan çocukların çoğu akademik ve sosyal bakımdan daha aktif oldu: Yüzde 79'u bu çalışmanın ardından ödevlerini tamamlamak konusunda gelişme kaydettiğini, yüzde 52'si okulda ve okul yolunda güvende hissettiğini ve yüzde 74'ü artık kendini sorunları yüzünden dışlanmış/yalnız hissetmediğini söyledi (NRC, 2016; Schultz, Marshall, Norheim ve arkadaşları, 2016).

Not: Türkiye'den saha örnekleri için Ekler bölümüne bakınız.

DİKKATE ALINACAK NOKTALAR

- Öğretmenler, öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimini güçlendirecek **güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmayı** amaçlamalı. Bu, öğretmenlerin PSD ve SDÖ çalışmalarını sınıf yönetimine ve akademik malzemenin öğretime katmak için yöntemler kazanacağı öğretmen eğitimleriyle sağlanabilir.
- Bu yaklaşımlar ideal olarak **mevcut müfredat ile bütünleştirilmeli** ve/veya **müfredat, becerilerin gelişimini psikososyal açıdan destekleyecek şekilde uyarlanmalı**. Sanat, oyun ve spor çalışmaları uygun yerlere katılmaları ve bu arada toplumsal cinsiyete ve kültürel duyarlılıklara dikkat edilmeli. Kriz şartlarında, eğitimcilerin akademik çalışmaları zamanında yetiştirebilmeleri için müfredat dışı çalışmalar çoğu kez ya azaltılır ya da tümünden kaldırılır. Oysa kişinin kendini olumlu bir şekilde ifade etmesini ve başkalarıyla etkileşimde bulunmasını sağlayan çalışmaların eksik kalması, yalnızlık ve üzüntü hislerini artırabilir. Bu da öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyebilir. **Eğitimciler, olumlu kendini ifade etme davranışını destekleyen çalışmaları müfredata dâhil etmenin yollarını düşünmeli.**
- Öğretmenler akran etkileşimini, özellikle de **akran desteğini** teşvik etmeli. Akranlarla olumlu ilişkiler çocuk ve gençlerin güven duygusunu, öz saygısını ve öz yeterliliğini güçlendirir. **Akrandan akrana öğrenme ve danışmanlık etkinliklerinin** yanı sıra, **öğrenciler arasında tartışma ve diyalogu özendir**en çalışmalar da özellikle önemli; bunlar sınıflardaki günlük etkinliklerin bir parçası olabilir.

Uygulama Alanı: Psikososyal iyi olma halini destekleyen sınıf temelli çalışmalar:

ÇOCUKLAR İÇİN

A. SEVECEN- ŞEFKATLİ- SEVGİ DOLU SINIF ORTAMI 5-10 YAŞ, EMPATİ KALBI

- Öğretmen önceden her çocuk için kâğıttan bir kalp hazırlar veya kâğıttan kalpler sınıfta, hep birlikte yapılır. Kâğıdı ortadan katlayıp yarım kalp şeklinde kesin, kâğıdı açtığınızda ortaya tam kalp çıkar.
- Etkinliğin başında kâğıttan kalpleri öğrencilere dağıtırken onlara biraz sonra bir hikâye dinleyeceklerini söyleyin. Öğrencileri, hikâyenin ana karakteri ne zaman birisi ona empati göstermediği için üzülürse ellerindeki kalpleri katlamaya yönlendirin. Hikâye gündelik hayatı içinde alay konusu olan veya yakın olduğu kişiler (anne-baba, kardeşler, öğretmenler veya başka öğrenciler) tarafından azarlanan bir çocuk hakkında olabilir.
- Hikâye bittiğinde, zamanınız el verdiğince, hikâyenin içindeki farklı anlara geri dönün. Öğrencilere hikâye içinde empati gösterilmeyen durumlar için empati gösterme davranışının nasıl olabileceğine ilişkin örnekler sorun. Ne zaman empati gösterilen bir şey olsa, katlanmış kalplerinden bir parça açmalarını söyleyin.

Tartışma soruları: Hikâye bittikten sonra öğretmen öğrencilere şu soruları sorarak tartışmayı yönlendirebilir:

1. Kalplerinize ne oldu? (Kırış kırış oldular)
2. Kalpler neden böyle oldu? (Çünkü karakter, insanlar ona kötü davrandığı için üzüldü)
3. Kalbimizin kırış kırış olmaması için ne yapabiliriz? (Kötü şeyler yerine iyi şeyler söyleyelim)

Önemli noktalar: Sözlerin ve eylemlerin, bir kişinin hisleri üstünde büyük etkileri olabilir, bu nedenle başkalarına ne dediğimize ve nasıl davrandığımıza her zaman dikkat etmeliyiz.

(PACER National Bullying Prevention Center [PACER Zorbalığı Önleme Ulusal Merkezi], 2017)

B. FARKLI YAŞ GRUPLARI İÇİN İŞ BİRLİĞİNE DAYALI OYUNLAR

6-9 YAŞ, SICAK ÇEMBER

- Her çocuk tebeşirle yere, kendi etrafına bir şekil (kare, üçgen ya da dikdörtgen) çizer.
- Öğretmen şekillerden birinin “sıcak” olduğunu söyler: “Üçgenler sıcak!” Üçgenin içinde duran her çocuk zıplayarak üçgenden dışarı çıkmalı ve başka bir şeklin içinde duran bir başka çocuğun yanına girmelidir.
- Bir şeklin içinde aynı anda en fazla dört çocuk bulunabilir. Şekillerden birinin içinde dört çocuk olduğunda öğretmen başka bir şekli “sıcak” olarak seçebilir.
- Oyuna baştan başlamak için çocuklar baştaki şekillerine geri dönerler.

Önemli noktalar: Çocuklar, sıcak olmayan şekillere girmek konusunda birbirilerine aktif şekilde yardım ediyor mu? Alanlarını birbirileriyle rahatça paylaşabiliyorlar mı?

Tartışma soruları: Oyun bittikten sonra öğretmen öğrencilere şu soruları sorarak tartışmayı yönlendirebilir:

- Düşünme: Senin şeklinin sıcak olduğunu duyunca , başka bir şekle gitmen gerekti. Ne hissettin? Başkaları senin şekline gelmek isteyince ne hissettin? Senin şeklin doluyorsa diğer çocukların başka şekiller bulmasına yardım ettin mi? Neden?
- Bağlantı kurma: Bir gruba alınmadığın olmuş muydu? O zaman kendini nasıl hissetmiştin?
- Uygulama: Başka insanların bir grup içinde kabul gördüklerini, hoş karşılandıklarını hissetmeleri için ne yapabilirsin?

(Right to Play International, 2018 - Oyun Hakkı, 2018)

5-11 YAŞ, EBE-BİRLİK OYUNU

- Birkaç çocuk (en az üç en fazla on çocuk) el ele tutuşup bir daire oluşturur. Bir çocuk “korunan çocuk” olur, koruyucuların oluşturduğu dairenin içinde durur.
- Bir çocuk da dairenin dışında durur. O ebedir ve zorluğu temsil eder. Oyun başladığında ebe korunan çocuğu ebelemeye çalışır.

- Koruyucular korunan çocukla ebe arasında bir engel oluşturarak onu emniyette tutmaya çalışırlar. Dairenin kopmaması gerekir, yoksa oyunu ebe kazanır. Her oyun yaklaşık 30 saniye sürer.

Önemli noktalar: Bu oyun gruba beraber olma ve birlik kavramlarını eğlenceli bir şekilde öğretiyor. Grubun kendini hem fiziksel hem ruhsal zorluklardan korumak için gösterdiği çabayı simgeliyor.

12-18 YAŞ, İNSAN DÜĞÜMÜ

- 3 ila 8 kişilik gruplar halinde çocuklara daire içinde durmaları söylenir. Ne kadar çok çocuk olursa etkinlik o kadar zorlaşacaktır.
- Her çocuğa, başka iki çocuğun elini tutması söylenir. Her çocuk iki farklı çocuğun elini tuttuğu zaman kollarıyla bir insan düğümü oluşturur.
- Oyunun amacı çocukların düğüm olmuş kollarını çözmesidir, kollar çaprazlama üst üste gelmemelidir. Ama düğümleri çözerken elleri bırakmak yoktur. Dolayısıyla çözülmek için birbirlerinin kolunun altından ya da üstünden geçmeleri gerekir.
- Bir grubun kazanması için gruptaki çocukların başlangıçta durdukları yöne bakıyor olması gerekmez.

Önemli noktalar: Bu oyun, övme, beraber olma, birlikte sorun çözme kavramlarını eğlenceli bir şekilde tanıtıyor. Grubun sabırlı ve güvenli bir biçimde birlikte çalışma isteğini simgeliyor.

12-18 YAŞ, İNSAN DÜĞÜMÜ: DIŞTAN İÇE

- Grup sırt sırta dönerek el ele tutuşup bir daire oluşturur.
- Oyunun amacı, elleri hiç bırakmadan, yüzleri birbirine dönük bir daire oluşturmaktır.

12-18 YAŞ, TAKIMCA TOP ÇEVİRMECE (JONGLÖRLÜK)

- Çocuklara daire oluşturmaları söylenir ve içlerinden birine bir top verilir.
- Bu çocuk topu gruptaki başka birine atarak “top çevirmeyi” başlatır, topu tutan çocuk da onu bir başkasına atar.
- Grubun hiçbir üyesi topa birden fazla dokunmadan tüm üyeler bir defa dokunup tur tamamlanana ve top, oyunu başlatan kişiye dönene kadar devam edilir.

- Grup aynı sırayı izleyerek topu grup içinde çevirmeye devam eder. Oyunu zorlaştırmak için iki veya üç top da kullanılabilir.

(Macy R.D., Macy D.J., Gross ve arkadaşları, 2002).

Not: Türkiye’den Uygulama Alanı örneği için Ekler bölümüne bakınız.

ÖĞRETMENLER İÇİN

Aşağıdaki etkinlikler öğretmenlere yönelik eğitimlerde veya destek seanslarında uygulanabilir. Bu etkinlikler Uluslararası Kurtarma Komitesi’nin (IRC) Creating Healing Classrooms: Guide for Teachers and Teacher Educators (İyileştiren Sınıflar Oluşturmak: Öğretmenler ve Öğretmen Eğiticilere Yönelik Kılavuz, 2006) kaynağından alınmıştır.

ÖĞRETMEN MERKEZLİ ÖĞRETME ÖRNEĞİ 20 DAKİKA

Öğretmen merkezli öğretme üzerine kısa bir tartışmayla başlayın, katılımcılardan bunun temel yöntemlerini saymalarını isteyin (öğretmen ders anlatır, öğrenci not alır, ezberleme vardır, sorulara grupça/ toplu halde cevap verilir, vb.). Bu liste oluştuktan sonra, gönüllü olanlardan belli bir yöntemi tüm katılımcı grubu için örneklemelerini isteyin. Bunu keyifli ve rahat bir şekilde yapabilirsiniz, katılımcıların öğretmeni “oyarken” eğlenmesini teşvik edin. Farklı öğretim tarzları üstüne hızlı bir kapanış tartışmasıyla bitirin.

ÖĞRETME STRATEJİLERİ: REPERTUVARIMIZI GENİŞLETMEK 20 DAKİKA

Çalışmaya, katılımcılardan öğrenci merkezli etkinlikler/stratejiler önermelerini isteyerek başlayın, özellikle de derslerde zaten kullanmakta oldukları yöntemleri anlatsınlar. Katılımcılar bu stratejilerin uygulanmasının önündeki muhtemel engelleri de belirtsin. Alınan cevaplar kaydedilir. Ek etkinlik önermek isteyen katılımcılar varsa bunları kağıda yazar. İsteyen katılımcı etkinliklerin yazılı olduğu bu kağıdın bir kopyasını alabilir.

GRUP ETKİNLİĞİ: MUTLU ÇOCUK 30 DAKİKA

Katılımcılar gruplar oluştursun ve her grup bir sayfa kâğıda kaba hatlarla bir çocuk resmi çizsin. Her grubun çocuğunun bir adı olsun ve adı kâğıda yazılsın. Her grup kendi sayfasının sol tarafına, çocuğun sıradan şartlar altında sergilemesini bekledikleri “normal” davranışları ve özellikleri yazsın. Bu listede oyuncu, meraklı, dost canlısı, güven duyan vb. özellikle çıkabilir. Tüm listeleri grupların tamamına

okuyarak bir genel liste oluşturun. Sonra her gruba çocuklarına geri dönüp, bu çocuğun kriz halinde veya kriz ertesindeki toparlanma döneminde nasıl davranacağını ve hangi duygular içinde olacağını listelemelerini söyleyin. Bu kez üzgün, içine kapanık, korkulu, gergin gibi cevaplar gelebilir. Yine tüm cevapları tüm gruplara duyurarak genel liste oluşturun. Katılımcılar iki listeyi karşılaştırdığında çocuğun yaşadıkları açıkça görülecektir.

BEYİN FIRTINASI: ÇOCUKLARIN BAŞA ÇIKMASINA YARDIM ETMEK 30 DAKİKA

Bu etkinlikte katılımcılar krizden etkilenen çocuklara nasıl yardım edebilecekleri üzerine düşünmeye başlıyor.

Büyük grupta soru-cevap formatı izleyerek çocukların travmaya tepki verme derecelerindeki farklar üzerinde tartışın, her çocuğun kendine özgü bir şekilde tepki verdiğine dikkat çekin. Çocuklarda travmaya tepkinin farklı düzeylerini tanımlayan piramidi tanıttın ve katılımcıların yorum ve görüşlerini sorun. Katılımcılardan stres davranışları gösteren çocuklara geleneksel olarak nasıl yaklaştıklarını, onlara nasıl yardımcı oldukları üzerine konuşmalarını isteyin. Söz edilen geleneksel yaklaşım-destek yollarının neler olduğunu katılımcıların tümü bilmelidir.

Çocukların eğlenme-dinlenme programlarından ve okuldan potansiyel olarak ne gibi psikososyal faydalar görebileceği üzerine tartışıp bunların listesini çıkarın. Katılımcılara kendi buldukları topluluk bağlamında uygun olabilecek etkinliklerin ayrıntılı bir listesini oluşturmaları için süre verin. Burada şöyle bir soru sorabilirsiniz: “Diyelim ki stres-sıkıntı yaşadıklarını gösteren davranışlar sergileyen bir çocuk grubuyla çalışıyorsunuz; onların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardım etmek için ne gibi etkinlikler yapabilirsiniz?”

Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları

INEE Asgari Standartları 4. Bileşen: Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları

İşe alınma ve seçilme: Uygun niteliklere sahip yeterli sayıda öğretmen ve diğer eğitim çalışanı şeffaf ve katılımcı bir süreçle işe alınır, seçilme kriterleri eşitliği ve çeşitliliği yansıtır.

Çalışma koşulları: Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarının çalışma şartları net bir şekilde tanımlanmıştır ve çalışmaları gereği gibi ücretlendirilir.

Destek ve süpervizyon (rehberlik ve denetim): Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları için destek ve süpervizyon mekanizmaları etkin bir şekilde işler.

STRATEJİLER

Uzun süren kriz dönemlerinde eğitim alanında sıkça yaşanan zorluklar arasında, kaynakların ve yönetim desteğinin sınırlı olması, sınıfların kalabalık olması, mesleki eğitimin yetersizliği, çatışmalı siyasi ortam ve mesleki anlamda gelişme olanaklarının sınırlı olması sayılabilir. **Öğretmenler de çatışmanın veya doğal afetin etkilerini doğrudan yaşamış, evlerini veya sevdiklerini kaybetmiş, yaralanmış veya kendileri de şiddete maruz kalmış olabilirler.** Hayal kırıklığı ve tükenmişlik öğretmenler arasında zorlu (toksik) şartlar oluşturabilir ve bu da öğretmenlerin psikososyal bakımdan iyileşmelerini zorlaştırıp dayanma güçlerini azaltarak işi bırakmasıyla sonuçlanabilir. Öğretmenlerin okula gelmeyişi okulların açık olması ve etkin şekilde hizmet vermesi önünde bir engel olabilir. **Dolayısıyla öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak ve bunu kontrol etmek PSD çalışmalarının başarılı olması bakımından zorunludur.**

Acil durumlar mevcut öğretim personeli havuzunda değişikliklere yol açabileceğinden, göreve devam eden veya yeni işe alınmış öğretmenlerle, **işe alım ve görev için seçim süreçleri**, ücret konusu, çalışma saatleri, teşvik primleri ve diğer çalışma şartlarının hem acil durum süresinde hem de bunun ertesinde nasıl olacağı **açıkça konuşulmalıdır**. İşe alım ve çalışma konusundaki uygulamaların iyileştirilmesine ilişkin yararlı bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Okul idareleri öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının, **idari olmayan çalışma şartları** da dâhil olmak üzere doğru **destek ve süpervizyon (rehberlik)** almasını sağlamaktan sorumludur. Bu hem malzeme ve finansal kaynakların hem

de moral destek ve akran desteğinin sağlanmasını gerektirir. Akran grup tartışmaları ve stres yönetim teknikleri gibi yöntemlerle **öğretmenler ve diğer çalışanların iyi olma hâline yönelik planlar** oluşturmak özellikle faydalı olacaktır. Bazı bağlamlarda iyi olma hâlini destekleyen çalışmalara duaların ve ruhani alana yönelik çalışmaların da katılması çok etkili olurken bazılarında da en büyük öncelik, danışmanlık hizmeti sağlanmasıdır. Sonuç olarak, **eğitimcilerin, akademik ortamda psikososyal desteği de içeren açıkça belirtilmiş çalışma koşullarına sahip olmasından idareciler sorumludur**. Öğretmenlerin iyi olma hâli ve motivasyonu hem kişisel hem de mesleki deneyimlerinden etkilenir, dolayısıyla idareciler öğretmenlerin kişisel hayatlarında karşı karşıya oldukları güçlüklerden haberdar olmaya gayret etmelidir. Buna, öğretmenlerin ihtiyaçlarına dair verilerin psikososyal destek ihtiyaçlarına dair değerlendirmeye katılması da dâhildir.

Psikososyal eğitim programları mevcut iyi uygulamalardan faydalanmalıdır. Örneğin, etkin öğretmenler çoğu kez öğrencilerin kendilerini güvende hissedebileceği rahat ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaya çalışır. Öğretmen eğitimleri, bir afet hâlinin ortasında veya öğrenci sayısı çok yüksek olduğunda bunun nasıl yapılabileceğinin belirlenmesinde yardımcı olabilir. İster acil durum sırasında ister normal zamanda olsun, öğretmenler

Öğretmen eğitimlerine rehber olacak ilkeler

- Öğretmenleri, dayanma ve baş etme gücünün artırılması bakımından öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemi üzerine düşünmeye ve bunu tanımaya teşvik edin.
- Öğretmenlerin olumlu sınıf idaresi için sınıfta kullanabilecekleri ders ve etkinlik örnekleri sunun.
- Öğretmenlerin kendilerinin de karşı karşıya olduğu stresleri görün ve onların destek almasını, bu konular üstüne tartışabilmesini kolaylaştırın.

ideal olarak, amacı açık, başı ve sonu belli, iyi planlanmış dersler vererek, öğrenmeye yardımcı uygun araçlar kullanarak ve ardından öğrenilenleri tekrar ederek, öğrencilerin odaklanmasına ve öğrenmesine yardımcı olabilirler. Bu sıra, ilave dinlenme veya düşünme çalışmalarına yer açmak üzere değiştirilebilir, ancak yine de çalışmaların genel yapısını takip etmelidir.

Psikososyal eğitim programları, mevcut iyi uygulamaların en fazla nasıl geliştirilip kullanılabileceğini belirlemek amacıyla, öğretmenlere acil durum şartlarında öğrencilerin gösterebileceği bilişsel ve duygusal tepkileri tanıtmalı ve bu tepkilerin nasıl anlaşılıp bunlara nasıl empatiyle karşılık verilebileceğini araştırmalıdır. Savaş veya afet yaşamış çocukların ve gençlerin psikolojik stres yaşama ihtimali, bunları yaşamayan çocuk ve gençlere göre daha fazladır. Bu durum onların konsantrasyonunu ve uyku kalitesini düşürür ve öğrenme kabiliyetlerini etkiler.³ Saygı, şefkat ve dinleme çocukların ve gençlerin dayanma gücünü artırmanın, dikkat süresini genişletmenin ve akademik açıdan başarılı olmalarını sağlamanın en temel yollarındandır (IRC, 2011). Öğretmenlerin kendi duygularını paylaşmakta istekli davranması öğrencilerin de duygularının normal olduğunu anlamasına yardım edebilir. Empati ve sevecen ortamın olduğu sınıflar sosyal uyumun sağlanması, güvenin yeniden kurulması ve okula devamın sürdürülmesi için temel oluşturabilirler. Öğrenciler için psikososyal açıdan destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaya dair daha ayrıntılı bilgi için IRC'nin (İyileştiren Sınıflar Oluşturmak: Öğretmenler ve Öğretmen Eğiticilere Yönelik Kılavuz (2006) ve yine IRC'nin Creating Healing Classrooms: A Multimedia Teacher Training Resource (İyileştiren Sınıflar Oluşturmak: Öğretmen Eğitimi Multimedya Kaynağı, 2011) kaynaklarına bakabilirsiniz.

Öğretmen-eğitimi içeriğinin nasıl sunulduğu da içeriğin kendisi kadar önemli. Eğitimler kapsayıcı, toplumsal cinsiyete duyarlı ve katılımcı olmalı. Başka bir deyişle eğitimler, öğretmenlerin kendi sınıflarında ya da yaygın eğitim ortamlarında örnek oluşturacağı davranış ve tutumlara örnek olmalı ve bunları yerleştirmeli. Burada prensip; özgüveni ve özsaygıyı olumlu etkileyen eğitim (ve sonuçta öğretim) yöntemleri vermek olmalı. Dolayısıyla eğitimler de didaktik veya öğretmen- temelli yaklaşımlar kullanmaktan çok katılımcı merkezli etkinlikler etrafında tasarlanmalı.

³ Stresin en yaygın psikolojik belirtilerinin nasıl anlaşılacağına dair bilgi için ACT İsveç Birlik ve Kilisesi'nin Community-Based Psychosocial Support Training Manual (Topluluk Temelli Psikososyal Destek Eğitim Rehberi, 2015) yayınının 2. Bölümünü okuyabilirsiniz.

Son olarak eğitimci performansı da destekleyici süpervizyonla (rehberlik ve denetim) değerlendirilmeli. Bu tip bir değerlendirme, eğitimcilerin de kendi yaklaşımlarını akademik başarıyı teşvik edecek ve sınıflarda ya da öğrenme ortamında psikososyal desteği pekiştirecek ve/veya sosyal-duygusal öğrenmeyle bütünleşecek şekilde geliştirmesine katkıda bulunur. Performans değerlendirmeleri ideal olarak, öğretmenin sosyo- duygusal açıdan destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturup oluşturamadığına bakmalı.

Sahadan örnek

4. Bileşen: Öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları

Kenya: Öğrencileri desteklemek için öğretmenlerin desteklenmesi

Kenya'daki Kakuma Mülteci Kampı'nda öğretmenler pedagoji, müfredat ve planlama, çocuk koruma, öğrencilerin iyi olma hâli, kapsayıcı- dahil edici yaklaşım ile öğretmenlerin rolü ve iyi olma hâli üzerine Öğretmenler için Öğretmenler (Teachers for Teachers) girişiminden eğitim aldılar. Konuya özel eğitilmiş danışmanlar (koçlar) tarafından düzenlenen ve yönetilen bu çalışmada öğretmenler, acil durum şartlarında öğretmenlik yaparken günlük olarak yaşadıkları güçlükler hakkında konuşmak üzere düzenli olarak yüz yüze buluştular. Öğretmenler sürekli destek veren danışmanlar ile Whatsapp üzerinden bağlantı kuruyor, böylece deneyimlerini paylaşım karşılıklı olarak birbirlerini destekliyorlardı. Öğretmenler böylece daha hazırlıklı ve daha motive hissettiklerini, kendilerine daha fazla güvendiklerini ve öğrencilere daha iyi destek sunmak için ortak gayretlerinde diğer öğretmenlerle işbirliği yapmaya daha istekli olduklarını söyledi. İyi olma hâlinin gelişmesi, öğretme pratiklerinde de olumlu değişikliklere yol açtı, örneğin, ceza vermek yerine olumlu disiplin yöntemleri kullandılar, ayrıca öğrencileriyle ilişkileri de eskisinden daha olumlu hâle geldi

(Mendenhall, 2017, s. 6 8).

Not: Türkiye'den saha örnekleri için Ekler bölümüne bakınız.

DİKKATE ALINACAK NOKTALAR

- Öğretmenler de savaşın ya da doğal afetin etkilerine doğrudan maruz kalmış olabilir. Dolayısıyla **öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak, PSD çalışmalarının başarısı bakımından temel önem taşıyor.** Bu noktada **öğretmen ve çalışanların iyi olma hâlini destekleyen** bir plan geliştirmek özellikle faydalı olabilir; okul liderleri ve eğitim alanındaki yetkililer çalışanların gelişimine dair planlarına bunu da dâhil etmeli.
- **Kriz döneminde öğretmenlerin de desteğe ihtiyacı olabilir.** Öğretmenlerin iyi olma hâline odaklanan çalışmalar arasında, hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin duygu durumunu ve ek destek ihtiyacını değerlendiren kontroller gibi sürekliliği sağlanan mesleki destek ve süpervizyon (rehberlik) hizmetleri yer alabilir.
- **Akran ağları** öğretmenlerin birbirine destek olmasına olanak sağlıyor. Bu ağlar, Whatsapp grupları, cep telefonu mesaj grupları ya da e-posta grupları üzerinden bağlantı kurmak kadar basit de olabilir ve duyulan kızgınlık ve hayal kırıklıkları, yaşanan güçlükler ve bulunan yaratıcı çözümler buradan paylaşılabilir.
- Öğrenciler (öğrenenler) tavsiye almak, danışmak, şefkat görmek ve rol model almak için öğretmenlere yöneliyor. Bu nedenle **okul yöneticilerinin, eğitim alanındaki yetkililerin, eğitim bakanlıklarının ve diğer kurumların öğretmenlerin çalışma koşullarına önem vermesi zorunludur.** Öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının öngörülebilir ve açıkça tanımlanmış çalışma koşulları olmalı. Kriz yaşamakta olan ve dolayısıyla her zamanki sistem ve yapıların (bütçeyle ilgili olanlar da dâhil olmak üzere) sarsılmış olduğu bir dönemden geçen toplulukta ne bekleyeceğini ve kendinden ne beklendiğini bilmek özellikle önemli. Böyle bir durumda yetkililer öğretmenlerle olabildiğince hızlı ve açık iletişim kurarak onlardan ne beklendiğini ve çabalarının karşılığının nasıl verileceğini açıklamalı.
- **Öğretmen eğitimlerinin hem içeriğine hem de yapısına** dikkat edilmeli. Eğitimler kapsayıcı ve katılımcı olmalı, öğretmenler sınıfta tekrar etmesi beklenen davranış ve yaklaşımlar için rol model oluşturmali.

Eğitim politikası

INEE Asgari Standartları 5. Bileşen: Eğitim politikası

Yasa ve politika oluşturma: Eğitim alanındaki yetkililer nitelikli eğitimin devamına ve iyileştirilmesine öncelik verir, buna okullaşmaya ücretsiz ve kapsayıcı erişim de dâhildir.

Planlama ve uygulama: Eğitim çalışmalarında uluslararası ve ulusal eğitim politikaları, kanunları, standartları ve planları ile krizden etkilenen nüfusun öğrenme alanındaki ihtiyaçları dikkate alınır.

STRATEJİLER

Psikososyal ve sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarının kalıcı ve anlamlı değişiklikleri teşvik etmesi için bunların sistemli bir yaklaşımın parçası olması ve psikososyal iyi olma hâlini geliştirmek üzere merkezi kararlılığı (taahhüdü) temsil etmeleri gerekiyor. Başka bir deyişle PSD ve SDÖ alanındaki iyi uygulamaların, **yasa ve politika oluşturma** da dâhil olmak üzere eğitim sisteminin her alanında yansıtılması gereklidir. Eğitim hakkına her zaman saygı göstermek, onu korumak ve yerine getirmek eğitim bakanlıklarına ve öğretmen eğitimi programlarına düşen bir görev. Bu, eğitim alanının her düzeyindeki yetkililerin eğitim konusunda ihtiyaçlara hızla cevap vermeye hazır olması ve bu hazırlıklar arasında güçlükleri öngörmek ve acil durum sırasında elde edilen kazanımların nasıl sürdürülebileceğini planlamak da bulunuyor.

Psikososyal iyi olma hâlinin pek çok alanı ilgilendiren doğası göz önünde bulundurularak, okullarda psikososyal destek ve sosyal-duygusal öğrenmeyi daha etkin şekilde sunmak adına diğer alanlarda (sektörlerde) yapılması gereken veya yapılması anlamlı olacak yasal düzenlemeleri, politika ve süreçleri de incelemek uygun olabilir.

Örneğin, afetten en fazla etkilenen çocuk ve gençlerin korunması için, **eğitim**

ve sağlık sekt6rleri arasında sevk sistemleri hem eğitim hem de sağlık alanındaki yetkililer tarafından net bir Şekilde tanımlanmalı ve duyurulmalı.

Benzer Şekilde PSD ve SDÖ için etkin bir programlama; **planlama ve uygulama s6releri boyunca eğitim alanındaki çok sayıda paydaŐın katılımını ve desteğini** gerektirir. Krizden

etkilenen 6lkelerde eğitim bakanlıkları psikososyal destek ve sosyal-duygusal 6đrenmeyi hem m6fredat ve 6đretme y6ntemleri içinde, hem de 6đretmen eğitim programlarında kapsayacak eğitim m6dahalelerinde bulunmak için hazırlık ve planlama yapmalı. Daha 6nceki b6l6mlerde açıklandığı 6zere PSD ve SDÖ çalışmalarının 6đretim teknikleri ile b6t6nleŐtirilmesi 6đrencilerin bilişsel ve duygusal uyarılmasını arttırır, bu da akademik malzeme ve klasik konular (6rneğin, matematik, okuma-yazma, fen, sosyal bilgiler) 6st6nde yetkinlik kazanma d6zeylerini olumlu etkiler. Bu aynı zamanda 6đrencilerin 6z saygı ve 6z yeterliliklerini daha fazla geliştirmelerine de olanak verir. Dolayısıyla PSD ve SDÖ'ye yatırım yaparak krizden etkilenen insanlara eğitimle beceriler edinme olanağı sunmak, kriz ertesinde toparlanıp iyileşme s6reci ve uzun vadeli gelişim açısından karşılığını mutlaka verir.

Kriz sırasında ve sonrasında eğitim alanındaki yetkililerin çalışmalarını sekteye 6đratabilecek g6l6kler

- Kaynakların ve personel kapasitesinin sınırlı olması
- G6venlik ve eriŐimle ilgili sorunlar
- Koordinasyon zorlukları
- Program içeriğinden ziyade altyapıya ağırlık verilmesi
- Veri yetersizliği ve nitelikli 6l6m yapılamaması

Eğitim alanında politika ve program hazırlayanlar etkin psikososyal desteğin sadece krize verilen tepkiyi değil, krize hazırlık ve krizin ardından iyileşmeyi de kapsadığını dikkate almalıdır. Bu, ortamın koruyucu olmasını pekiştiren, akt6rler arasında bağ kurulmasını teşvik eden ve sistemin genel dayanıklılığını g6z 6n6nde bulunduran yaklaşımlar gerektirir. Kriz sırasında ve sonrasında eğitim alanında yetkililerin m6dahalelerini sekteye 6đratabilecek çok b6y6k g6l6kler olabilir, ama ilgililer yine de eğitim alanındaki m6dahale çalışmalarına PSD ve SDÖ'y6 dâhil etmek için ellerinden gelen gayreti g6stermeli. Bu, eğitim alanında kriz m6dahalelerini destekleyen t6m kuruluşlar için geçerli.

Eğitim alanı yetkililerinin kontrol listesi

Hazırlık

- **Eğitim kurumlarının yeniden nasıl açılacağını ve/veya psikososyal açıdan uygun eğitim hizmetlerinin verilebileceği geçici süreli güvenli öğrenme alanlarının nasıl açılacağını** ayrıntılı bir şekilde ele alan acil durum ve eğitim sürekliliği planları yapın (Bu planlar için, **II. Bölüm, 2. Bileşen**: Erişim ve Öğrenme Ortamı bölümünde tanımlanan stratejilerden faydalanabilirsiniz). *Bkz. Education Sector Contingency Plans* (Eğitim Sektörü Tedbir Planları, INEE, 2018).
- Kriz sırasında da öğrencilerin akademik kazanımlarını **belgelendirmek** için planlama yapın. Bunun önceden yerine getirilmesi önemlidir, çünkü belgeler öğrencinin iş bulma ve eğitimine devam etme olanaklarını, dolayısıyla da güdülenmelerini ve gelecekte beklediklerini etkiler.
- Bir acil durum hâlinde bundan **etkilenen topluluklarda** hangi paydaşlarla iş birliği yapabileceğinizi önceden belirleyin. Mevcut **aktif ve iyi desteklenen okul idare komisyonları ve/veya okul-aile birlikleri** çoğu zaman mükemmel bir giriş noktasıdır. Eğitim alanındaki yetkililerin bu insanların kim olduğunu ve onlarla nasıl temas kurulacağını bilmesi veya öğrenmesi gerekir. Yetkililer ayrıca, normal sistem ve süreçlerin aksadığı acil durum hallerinde bu örgütlenmelerin eğitimi yeniden başlatmak veya devam ettirmek için ihtiyaç duyabileceği maddi kaynağı onlara nasıl sağlayabileceklerini de düşünmelidir.
- **Topluluk düzeyindeki tehlikeler, güçlü yönler ve kapasite hakkında bilgi toplayın.** Güvenilir veri her türlü müdahale için zorunludur ve bu veriyi dahil etmek PSD çalışmasını ortaya çıkaracak bilgiyi sağlamak bakımından özellikle faydalı olabilir. Risk değerlendirmeleri çoğu kez, toplulukların eğitim alanında toparlanmak için kendi kendilerine katkıda bulunabilecekleri güçlü yönlerini ve kapasiteleri göremez. Yetkililer toplulukların kendi kaynakları hakkında ne kadar bilgi sahibi olursa, yerel düzeyde ve topluluk düzeyinde o kadar daha çabuk ve daha etkili müdahaleler sağlarlar.
- **Şikayetleri ele almak** için gizliliğin sağlandığı, kültürel olarak uygun bir mekanizma kurun ve gereğinde koruma ile ilgili konuları ve psikososyal destek ihtiyaçlarını bildirin.

- **Sosyal ve duygusal beceri ve yeterliliklerin gelişimini** müfredat ve ilgili öğretmen hazırlıkları ve destekleri üzerinden **ana akım program ve politikalara dâhil edin.** Bu beceri ve yeterlilikleri edinmeyi, öğrenimin açık amaçları hâline getirin.

Müdahale

- **Yerel düzeyde ve ülke düzeyinde durum- ihtiyaç belirleme çalışmaları yapın-katılın.** Öğrenci ve öğretmenlerin psikososyal ihtiyaçlarına dair veri toplayan çalışmaları destekleyin ve bunlar için savunuculuk yapın. Müdahaleleri bu ihtiyaçlara dair bilgi üzerine kurun. Yetkililer ayrıca, topluluk temelli örgütlenmelerin, STK'ların ve çok yönlü ortakların zarar görebilir gruplar hakkında ayrıştırılmış veri toplamasına ve buna öncelik vermesine öncülük etmelidir.
- **Acil duruma müdahale ederken, eğitime erişim ve eğitimin niteliği konusunda mevcut eksiklikleri gidermeye yönelin.** Acil durumlar toplulukların yeniden toparlanırken eskisinden daha sağlam olmalarına fırsat verir. Mevcut riskler savunuculuk, toplum içi bilgilendirme ve duyarlılık oluşturma çalışmaları, kapasite geliştirme, eğitim ve iş birliği ile azaltılabilir ve ele alınabilir. Dolayısıyla müdahale stratejileri ve uygulama planları acil duruma müdahale sırasında bile idarenin mevcut önceliklerini dikkate almalı ve bunlarla uyumlu olmalıdır.
- Personel ve öğretmenler arasında psikososyal iyi olma hakkında **farkındalık yaratın ve bunu savunun.** Eğitim çalışanlarının tamamına psikososyal desteğe dair temel bilgiler sunulmalı, bu kişiler ayrıca tespit bulguları hakkında da bilgilendirilmeli.
- **Öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alın.** Öğretmenlerin de fiziksel ve psikososyal ihtiyaçları olduğunu aklınızdan çıkarmayın. Bu ihtiyaçlar çoğu kez eğitimcinin hayatındaki stresi artırır ve işe devamsızlığa, tükenmişliği ve işi bırakmaya yol açabilir. Afet hâllerinde öğretmenlerin hayatına eklenen stres kaynakları arasında fiziksel olarak yaralanmak, evini ve işini kaybetmek, anne, baba veya başka bir akrabayı kaybetmek, yoksullaşmak ve zarar görebilirlik hissi yer alıyor.

Toparlanma

- Öğrencilerin güvende olduklarını ve desteklendiklerini hissettiği, **şefkatin olduğu iyileştirici sınıflar oluşturun.** Eğitim ortamları

öğrencinin kendine güvenebildiği, yetkin olduğunu hissettiği, kendiyile ve yetenekleriyle gurur duyduğu yerler olmalı. Öğretmenler öğrencilerin sağlıklı sosyal ilişkiler ve kişiler arası olumlu iletişim becerileri geliştirmesine yardım etmeli.

- Krizin hemen ertesinde, **müfredatı gözden geçirme** ve krizle ilgili konu ve malzemelerle **zenginleştirme** ihtiyacı olabilir. Zenginleştirilmiş müfredatta örneğin, sağlık ve güvenlik eğitimi, güvenlik tatbikatları, hayat becerileri, baş etme ve kendini idare etme (PSD ve SDÖ) becerileri yer alabilir. Böyle bir müfredatta hayatta kalma becerileri (güvenlik, sağlık, beslenme), sorumlu vatandaşlık, eğlendirici-dinlendirici çalışmalar, oyun ve spor da bulunabilir. PSD ve sosyal-duygusal öğrenmenin müfredatla bütünleştirilmesi öğrencilere umut verebilir, gelecekte beklenenlerini yükseltebilir.
- STK'lar da dâhil olmak üzere çeşitli paydaşlar ve eğitim alanındaki aktörler arasında **koordinasyon** olması şarttır. Eğitim bakanlıkları öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin PSD ihtirayaçlarını bütüncül ve koordine bir şekilde karşılamak için diğer bakanlıklarla iş birliği ve koordinasyon içinde çalışmalı. Eğitim bakanlıklarına gereken teknik destek ve kapasite geliştirme desteği verilmeli.
- Acil durumlar ve krizler ne yazık ki pek çok kez döngüsel veya uzun sürelidir. Dolayısıyla, toparlanma aşamasındayken dahi, sistemi güçlendirecek ve ileride yaşanabilecek başka bir krizle daha etkin bir şekilde baş etmesini sağlayacak **hazırlık öğelerini belirlemek ve planlamak** önemlidir. Bu, orta ve uzun vadeli eğitim planlarını yeniden gözden geçirip uyarlamayı ve sistemdeki zayıf noktalara yeniden kaynak aktarmayı gerektirebilir.

Sahadan örnekler

5. Bileşen: Eğitim Politikaları

Mali: Güçlükler/ihityaçlar ve güçlü yönler/kapasiteler hakkında veri toplamaya ülke yetkililerinin ve toplulukların katılımı.

2013 yılında Dünya Bankası Mali Eğitim Bakanlığı'yla birlikte, dayanma ve baş etme gücüne dair hızlı bir durum saptama çalışması yürüttü. Bu çalışma, bakanlığın ülkenin kuzeyindeki silahlı çatışmalar ve buna bağlı olarak yerinden edilen insanların Mali'nin güneyine gitmesi karşısında yaptığı müdahale için bilgi sağlamakta kullandı. Bakanlıktan bir ekip, dayanma ve baş etme gücünün sistemli bir şekilde nasıl belirleneceği konusunda eğitim aldı. Çalışmada sadece riskler üstüne değil, krizden etkilenen toplulukların güçlü yönleri üstüne de veri toplandı. Eğitim Bakanlığı'ndan bir görevli bu katılımcı sürecin ardından şunları söyledi:

“Kalkınma, toplulukların (...) kendi kalkınmalarında aktör olmalarını sağlamak üzere onların kapasitelerinin güçlendirilmesinden doğmalı. İnsanlar, yani bizzat topluluklar kendi kalkınmalarından sorumlu oldukları zaman ve bu kalkınmayı kendileri düşündükleri zaman [kendileri tarafından] uygulanması da kolay oluyor ve artık zaman ve mekân sınırı kalmıyor. İşte bu yüzden bu dayanma ve baş etme çalışması çok önemli, sadece kayıpların değil (...) [aksine] güçlü yanların belirlenmesi son derece önemli. (...) Bu kazanımların hepsinin üzerine eklemeler yapılabilir, bunlar desteklenebilir ve kalkınmanın temel taşları olabilirler (...) [Topluluk katılımı yöntemini] bir sorumluluk kazandırma süreci olarak görüyorum. (Dünya Bankası, 2013, s. 2)

Not: Türkiye'den saha örnekleri için Ekler bölümüne bakınız.

ÜZERİNDE DURULACAK NOKTALAR

- Çocuk ve gençlerin psikososyal iyi olma hâlini teşvik etmek için, **koruyucu bir ortam oluşturmak** zorunludur. Bu ortam çocuklar, gençler, ebeveynler, ailenin diğer üyeleri, toplum, okullar ve eğitim yetkilileri tarafından ve çocukların duygusal ihtiyaçlarını korumayı amaçlayan politikalarla şekillendirilir.
- Eğitim alanında kalıcı ve anlamlı müdahalelerde bulunmak için **PSD ve SDÖ'nün sistemli bir yaklaşımın parçası olması** ve psikososyal iyi olma hâlini geliştirme yönündeki gayrete öncelik verilmesi gerekir. Politikalar formüle edilirken ve kriz döneminde eğitim hakkındaki programların tanımlanması ve uygulanması sırasında **çocuk ve gençlerin bütüncül gelişimi ve iyi olma hâli göz önünde bulundurulmalı**.
- **Çocuklar ve gençler için kalıcı bir değişim yaratmanın, onların psikososyal iyi olma hâlini geliştirip eğitim alanında aldıkları sonuçları iyileştirmenin anahtarı, sektörler arası yaklaşımlardır.** Eğitim, koruma, sağlık ve ilgili diğer alanlarda bakanlıkların ve insani yardım koordinasyon mekanizmalarının iletişim hâlinde olması gerek.
- En iyi müdahaleler, sosyal ekolojinin her düzeyini devreye sokanlardır. Eğitim alanında yapılan bir çalışmanın uzun vadeli dayanma gücü sağlamakta etkili olması için, **eğitim alanındaki yetkililerin buna liderlik etmesi ve gönülden inanması gerekir.**
- PSD ve SDÖ çalışmaları için krizin olması beklenmemeli. Aksine, eğitim alanı yetkilileri PSD ve SDÖ'nün müfredatla bütünleşmesi için ana politika ve programlara nasıl katılacağı, uygun yaklaşımları eğitimle nasıl destekleneceği ve eğitim personeline sürekli eğitim desteğinin nasıl sağlanacağını düşünerek **hazırlıklarını tamamlamalı ve dayanıklılığı arttırmalıdır.** Krizlere açık bölgelerde, çeşitli ihtimallere karşı önceden planlama yapmak uygun olabilir ve kriz olduğu zaman bile vakit geçirmeden eğitime erişimi sağlamak üzere teknolojik platformlar kullanmak göz önünde bulundurulabilir.

Kapanış

İnsani krizler çocukları, gençleri ve toplulukları derinden etkileyebilir ve günlük hayatın her yönünü aksatabilir. Zorlukları hafifletmek adına uygun önlemler alınmazsa, krize uzun süre maruz kalmak çocuk ve gençlerin fiziksel ve psikosozal iyi olma hâline zarar verebilir. Okullar ve yaygın öğrenme alanları böyle bir belirsizlik döneminde çocuk ve gençler için en etkili ve faydalı ortamlardandır, dolayısıyla krizler sırasında eğitim fırsatı yaratabilmek etkili insani yardımın temel bileşenlerindedir.

Psikosozal destek ve sosyal-duygusal öğrenme, krizden etkilenen çocuk ve gençlerin iyi olma hâli ve öğrenme süreci bakımından zorunludur. Bu kılavuz acil durumlar sırasında ve ertesinde eğitim ortamlarında PSD ve SDÖ için bütünlüklük bir yaklaşım sunuyor. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi psikosozal desteğin önemli bir bileşeni olarak gören kılavuz eğitim sektöründe hem PSD hem SDÖ için programlama yapılmasının genel ilkelerini ortaya koyuyor. INEE Asgari Standartları, eğitim sisteminin her düzeyinde ve eğitimin planlanması, hazırlık ve müdahale aşamalarının çeşitli yönleri bakımından PSD ve SDÖ'nün nasıl dâhil edileceğine dair kapsamlı bir çerçeve sağlıyor. Kılavuz aynı zamanda PSD ve SDÖ'yü bütünlükstiren yararlı uygulamalardan örnekler sunuyor ve uygulamaya nasıl başlanacağına ilişkin öneriler sunuyor. Bu uygulamanın önemli bir kısmı da kriz dönemlerinde bütüncül programlar oluşturmayı destekleyen kişisel ve profesyonel eğitim ağıları örgütlenmesi.

Birbirleriyle yakından ilişkili bileşenler olan PSD ve SDÖ krizden etkilenen çocuk ve gençlere destek sağlayarak etkin bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Bu kritik destek sağlanamadığında pek çok çocuk ve genç büyük ihtimalle öğrenme kapasitelerinin tamamını kullanamayacaktır. En iyi öğretmenler, öğrencileri akademik mükemmeliyete ulaşmak için motive ederken, öğrenmek için ve hem akademik hem de duygusal yönden destekleyici ilişkiler kurmak için güvenli alanlar da sağlarlar. Acil durum sırasında ve ertesinde bu amaçlara ulaşmak zor olabilir, ama olanaksız değildir. Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim biçimlerinde yapılacak değişikliklerle birlikte basit PSD ve SDÖ etkinlikleri gerçekleştirilmesi her bir gencin krizle baş etme, iyileşme ve gelişme yeteneklerini arttıracaktır.

Sözlük

Baş etme: Baş etme, yeni bir yaşam durumuna uyum sağlama, zor şartları idare etme, sorunları çözmek için çaba gösterme ve/veya stres ya da çatışmayı azaltma, hafifletme ya da buna dayanma sürecidir.

Çocuk dostu alanlar: Topluluklar, çocukların ücretsiz ve yapılandırılmış oyun, dinlenme- eğlenme, rahatlama ve öğrenme çalışmalarına erişebileceği, onları besleyen ortamlar oluşturur. Çocuk dostu alanlarda normallik ve devamlılık duygularını onaracak sağlık, beslenme ve psikososyal destek çalışmaları ve diğer çalışmalar da yapılabilir. Bunlar katılımcı bir yöntemle tasarlanır ve yürütülürler. Belli bir yaş grubundaki çocuklara hizmet edebilecekleri gibi, çeşitli yaş gruplarıyla da çalışabilirler.

Eğitim Grubu (Kümesi): Eğitim Grubu insani kriz dönemlerinde eğitim alanında koordinasyon ve iş birliği için açık bir resmi forumdur. Eğitim Grubu STK, BM kurumları, akademisyenler ve diğer ortakların temsilcilerinden oluşur. Eğitim Grubu üyeleri insani krizlerden etkilenen topluluklara öngörülebilir, iyi koordine edilmiş ve eşitlikçi eğitim olanağı sağlama ortak amacı etrafında bir araya getirilir. Küme yaklaşımı kapsamında IASC tarafından 2007 yılında kurulan Eğitim Grubu, eğitimi temel bir insan hakkı ve insani yardım çalışmalarının temel bir ögesi olarak öne çıkarmayı amaçlar. Eğitim Grubu, dünya çapında, bir BM kurumu (UNICEF) ve bir sivil toplum kuruluşu (Save the Children) tarafından yürütülen tek çalışma grubudur (Eğitim Grubu, 2018).

Engellilik: Engellilik hem fiziksel, ruhsal, bilişsel veya duyuşsal eksiklikleri hem de bireyin topluma diğerleriyle eşit temelde tam ve etkin katılımını önleyen tutum ve çevre engellerini anlatır.

Genç dostu alanlar: Genç dostu alanlar gençlerin bütüncül gelişimini ve dönüşümünü kolaylaştıran ve destekleyen güvenli, besleyici ve yetkinleştirici ortamlardır. Bu alanların tasarımına, uygulamalarına ve yönetimine gençler de katılır. Alanlar, gençlerin saygıyla karşılandığı, gizliliğin sağlandığı, yargılayıcı davranmayan profesyonel çalışanlardan hizmet aldığı bir atmosferde, erişilebilir ve uygun maliyetli hizmetler yelpazesi ve nitelikli bakım olanakları sunar.

IASC (Inter-Agency Standing Committee, Kuruluşlar Arası Daimî Komite): IASC insani yardım alanı içinde koordinasyon, politika geliştirme ve karar alma süreçleri için bir forumdur. IASC Haziran 1992'de, Birleşmiş

Milletler Genel Kurulu'nun insani yardımı kuvvetlendirmek yönündeki kararı üzerine kuruldu. IASC bünyesinde insani yardım alanındaki önemli BM kurumları ve BM dışı kuruluşlar yer alıyor.

Örgün eğitim: Örgün eğitim, okullar, üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarından oluşan sistem içinde sağlanan öğrenme olanaklarını anlatır. 5 ila 7 yaş aralığında başlayıp 20-25 yaş aralığına kadar devam eden dönemde, çocuk ve gençler genellikle tam zamanlı olarak eğitim alırlar. Örgün eğitim normal şartlarda ülkelerin eğitim bakanlıklarınca sağlanır, ancak acil durumlarda, eğitim alanındaki diğer paydaşlarca da desteklenebilir.

Psikolojik ilkyardım: Psikolojik ilkyardım, sıkıntı, dert, acı çeken vb. durumlarda olan ve desteğe ihtiyaç duyabilecek bir insana, başka insanların insanca, destekleyici bir şekilde el uzatmasıdır. Psikolojik ilkyardım şu temaları içerir: kişinin iznine dayalı pratik bakım ve destek sunulması; ihtiyaçların ve hassasiyetlerin belirlenmesi, su, yiyecek ve bilgi gibi çok temel ihtiyaçların karşılanması için destek olunması; insanların dinlenmesi, ama onlara konuşmaları için baskı yapılmaması; rahatlayıp, sakinleşmesine yardım edilmesi; bilgi, hizmet ve sosyal desteğe ulaşmalarına yardım edilmesi; insanların daha fazla zarar görmekten korunması.

Yoğun sıkıntı: Sıkıntı insanın üzgün, gergin veya kararsız olma durumudur. Yoksulluk ve aşırı kalabalık gibi zor yaşam şartlarından ve kişinin güvenliğine ya da iyi olma hâline yönelik tehditlerden dolayı sıkıntı yaşanabilir.

Toksik stres: Bir çocuğun toksik stres tepkisi vermesi, çocuğun kuvvetli, sık ve/veya uzun süreli güçlükler yaşaması ve bu sırada yetişkinlerden yeterli desteği alamaması nedeniyle görülebilir. Bu güçlükler örnekler: fiziksel veya duygusal istismar, kronik olarak ihmal edilmek, çocuğa bakan kişinin madde bağımlısı olması veya ruh sağlığı alanında sorun yaşaması, şiddete maruz bırakılmak, ailenin ekonomik zorluk yaşaması nedeniyle biriken yükler. Stres tepki sisteminin bu şekilde uzun süre aktif olması beynin ve diğer organ sistemlerinin yapısal gelişimini aksatabilir ve yetişkinlikte dahi stresle ilişkili hastalıklar yaşama ve bilişsel engellik riskini artırabilir.

Travma: Travma kaza, tecavüz, ölüm, işkence, şiddet, doğal veya insan kaynaklı afet yaşamak gibi korkunç olaylar karşısında verilen duygusal tepkidir. Olayın hemen ardından şok geçirme ve yaşananı inkâr etme tipiktir. Daha uzun vadeli tepkiler içinde beklenmedik duygular, geçmişe dönme (flashback), gergin ilişkiler, hatta baş ağrısı ve mide bulantısı gibi fiziksel

belirtiler bulunur. Bunlar normal duygulardır ama bazı insanlar bu duygularla baş etmekte güçlük çekebilir. Buna travma sonrası stres bozukluğu da denir ve her zaman ruh sağlığı alanında bir uzman tarafından teşhis edilir. “Travma” sözcüğünün kullanımından her zaman travma sonrası stres bozukluğu anlaşılmalı, ortada böyle bir teşhis yoksa stres, gerginlik, ıstırap çekme, afetin psikolojik etkisi gibi başka ifadeler kullanılmalıdır. Başka örnekler için Community Based Psychosocial Support Training Manual (Toplum Temelli Psikososyal Destek Eğitim Elkitabı, ACT Alliance, 2015, s. 36) kaynağına bakabilirsiniz. Travma sonrası stres bozukluğu yaşayan kişilerin duygularını yapıcı bir şekilde idare etmelerine ve yaşadıkları ile baş etmelerine psikologlar yardımcı olabilir.

Yaygın eğitim: Örgün eğitim tanımına (yukarıda ilgili başlığa bakınız) girmeyen eğitim çalışmaları yaygın eğitim kabul edilir ve hem eğitim kurumlarının içinde hem de bunların dışında verilen bu eğitim her yaşta insana yöneliktir. Yaygın eğitim karşılığında her zaman belge alınmaz. Yaygın eğitim programlarının özellikleri çeşitlilik, esneklik ve çocukların ya da büyüklerin yeni eğitim ihtiyaçlarına hızla karşılık verebilmektir. Yaygın eğitim uygulamaları çok kez, buldukları eğitim seviyesi için ileri yaşta sayılanlar, örgün eğitim kurumlarına devam edemeyenler veya yetişkinler gibi özel gruplar için tasarlanır. Dersler örgün eğitimdekilere dayanabileceği gibi, yeni yaklaşımlardan da beslenebilir. Hızlandırılmış “yakalama” eğitimi, okul saatinden sonra yapılan programlar, okur-yazarlık ve temel matematik dersleri bunun örneklerindedir. Yaygın eğitim, örgün eğitim programlarına geç de olsa -sonradan katılımı sağlayabilir. Örgün eğitime sonradan katılmaya bazen “ikinci fırsat eğitimi” de denir.

Kaynaklar

Abdul-Hamid, H., Patrinos, H., Reyes, J., Kelcey, J., & Diaz-Varela, A. (2015, November). *Learning in the face of adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees*. Washington, DC: World Bank Group. doi:10.1596/978-1-4648-0706-0

Accelerated Education Working Group. (2017). *Accelerated education: 10 principles for effective practice*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/59ce4f727>

ACT Alliance & Church of Sweden. (2015, July). *Community-based psychosocial support training manual*. Retrieved from <http://actalliance.org/capacity-building/community-based-psychosocial-training-manual/>

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages* (unpublished manuscript).

Ager, A., Stark, L., & Potts, A. (2010, February). *Participative ranking methodology: A brief guide: Version 1.1*. New York: Columbia University. Retrieved from <https://www.alnap.org/help-library/participative-ranking-methodology-a-brief-guide-version-1-1>

Akar, B. (2015). *Innovative approaches and tools in holistic education for refugees: Exploring eight educational programs for Syrian refugees in Lebanon* (working paper). Vienna: CARITAS Austria. doi:10.13140/RG.2.1.3755.3040

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (pp. 55-67). Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186732e.pdf>

Anderson, M. B. (1999). *Do no harm: How aid can support peace—or war*. London: Lynne Rienner.

Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A., & North, L. (2016). *Accelerated education programs in crisis and conflict: Building evidence and learning*. Washington, DC: USAID. Retrieved from https://thepearsoninstitute.org/sites/default/files/2017-02/36.%20Menendez_Accelerated%20Education%20Programs_2.pdf

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *Toxic stress*. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

Centers for Disease Control and Prevention. (2015, March 25). *The social ecological model: A framework for prevention*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/violenceprevention/overview/social-ecologicalmodel.html>

Child Protection Working Group. (2012, December). *Child protection rapid assessment toolkit*. Geneva, Switzerland: Global Protection Cluster. Retrieved from http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf

Child Protection Working Group. (2013). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*. Geneva: Global Protection Cluster. Retrieved from <http://cpwg.net/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/CP-Minimum-Standards-English-2013.pdf>

Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. Washington, DC: World Bank Group. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Global Education Cluster. (2016, August). *Guide to education in emergencies needs assessments and needs assessment package*. Retrieved from <http://educationcluster.net/new-guide-eie-needs-assessment-needs-assessment-package/>

Global Education Cluster. (2018). *Homepage-our vision*. Retrieved from <http://educationcluster.net/>

Hayden, J., & Wai, S. (2013). Community-based approaches to early childhood development. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 275-290). Oxford: Oxford University Press.

IASC. (1999, December). *Protection of internally displaced persons*. New York: IASC. Retrieved from https://interagencystandingcommittee.org/system/files/legacy_files/FINALIDPPolicy.pdf

IASC. (2007, June). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. Geneva: IASC. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/guidelines_iasc_mental_health_psychosocial_june_2007.pdf

IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2010). *Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies: What should humanitarian health actors know?* Geneva: IASC. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/what_humanitarian_health_actors_should_know.pdf

ICRC. (1999, January 7). *Third workshop on protection: Background paper*. Geneva: ICRC.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] Reference Centre for Psychosocial Support. (2009). *Psychosocial interventions: A handbook*. Copenhagen: IFRC. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Strengthening resilience: A global selection of psychosocial interventions*. Copenhagen: IFRC. Retrieved from <http://pscentre.org/wp-content/uploads/Strengthening-Resilience.pdf>

INEE. (2009, February). *Pocket guide to inclusive education*. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_inclusive_education

INEE. (2010a). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_standards/handbooks

INEE. (2010b). *Pocket guide to supporting learners with disabilities*. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_supporting_learners_with_disabilities

INEE. (2010c). *Pocket guide to gender*. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_gender

INEE. (2016). *INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency settings*. New York: INEE. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/resources/inee-background-paper-on-psychosocial-support-and-social-and-emotional-lear>

INEE. (2018). *Education sector contingency planning*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/contingency-planning>

IOM. (n.d.). *Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return, IOM tools*. Geneva: IOM. Retrieved from <https://health.iom.int/sites/default/files/pdf/Psychosocial-Needs-Assessment-Emergency-Displacement-Early-Recovery-Return-IOM-Tools.pdf>

IRC. (2006, June). *Creating healing classrooms: Guide for teachers and teacher educators*. New York: IRC. Retrieved from http://www.healingclassrooms.org/downloads/CHC_Guide_for_Teachers_TEs.pdf

IRC. (2011). *Creating healing classrooms: A multimedia teacher training resource*. New York: IRC. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1127/IRC_Creating_Healing_Classrooms_Facilitator_Guide.pdf

IRC. (2015-2016). *Social-emotional learning facilitator teacher-focused SEL guide, 2015-2016* (internal document).

Macy R. D., Macy D. J., Gross S., Brighton P., & Stuvland R. (2002). *Psychosocial play and activity book for children and youth exposed to difficult circumstances*. (n.p.): UNICEF-MENA. Retrieved from <http://nchd.org.pk/ws/downloads/5.2%20Psychosocial%20Play%20and%20Activity%20Book%20-%20UNICEF%20.pdf>

Masten, A. S., Gewirtz, A. H., & Sapienza, J. K. (2013, October). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>

Mendenhall, M. (2017). Strengthening teacher professional development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya. In *INEE round table on psychosocial support and social and emotional learning: Case studies* (pp. 6-8) (unpublished document). Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1tMmx9zjkUwWsQ2gwiUJjcELT_eOu-BK/view

Monaghan, C., & King, E. (2015, December). *Youth education programming and peacebuilding in Dadaab refugee camp: Results and lessons learned*. Nairobi, Kenya: UNICEF. Retrieved from https://wp.nyu.edu/e_king/wp-content/uploads/sites/1791/2015/04/Youth-Education-Programming-and-Peacebuilding-in-Dadaab-Refugee-Camp-Results-and-Lessons-Learned.pdf

NRC. (2016, May 20). *Children's nightmares of war*. Retrieved from <https://www.nrc.no/news/2016/mai/childrens-nightmares-of-war/>

NRC. (2017). *Better Learning Program 1: Classroom sessions. Learning to calm down and improve concentration in emergencies* (internal document). Oslo: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & NRC.

PACER National Bullying Prevention Center. (2017). *A wrinkled heart*. Retrieved from <http://www.pacer.org/bullying/classroom/elementary/activities/wrinkled-heart.asp>

Perezniето, P., Magee, A., & Fyles, N. (2017, October). *Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts: Current practice*. (n.p.): UNGEI & ODI. Retrieved from http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf

Right To Play International. (2018). *Psychosocial Wellbeing Through Play: Play-based Activities (internal resource)*

Right To Play. (n.d.). *When parents participate in play days, change happens*. Retrieved from <http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Pages/newsitem.aspx?articleID=87>

Schultz, J. H., Marshall, L., Norheim, H., & Al-Shanti, K. (2016). School-based intervention in ongoing crisis: Lessons from a psychosocial and trauma-focused approach in Gaza schools. *Journal on Education in Emergencies*, 2(1), 142-156. doi:10.17609/N80T03

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. C. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Shonkoff, J. P., & Garner, S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. doi:10.1542/peds.2011-2663

Staub, E. (2003). Basic human needs and their role in altruism and aggression. In E. Staub (Ed.), *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others* (pp. 52-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Teachers in Crisis Contexts Working Group. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

The Sphere Project. (2017). *The Sphere handbook: Glossary*. Retrieved from <http://www.sphereproject.org/handbook/glossary/?l=R>

UNESCO. (2012). *Education for All Global Monitoring Report: Youth and skills. Putting education to work*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>

UNGEI & NRC. (2016, November). *Addressing school-related gender-based violence is critical for safe learning environments in refugee contexts* (briefing paper). Retrieved from http://www.ungei.org/srgbv/files/Refugee_Brief_Final.pdf

UNHCR. (2007, June). *Safe schools and learning environment: How to prevent and respond to violence in refugee schools. A guide*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <http://www.refworld.org/pdfid/469200e82.pdf>

UNHCR. (2016, June). *Global trends: Forced displacement in 2015*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

UNICEF. (2011, January). *Guidelines for child-friendly spaces in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/protection/Child_Friendly_Spaces_Guidelines_for_Field_Testing.pdf

UNICEF. (2014a, September). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. New York: UNICEF. Retrieved from [https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding(1).pdf)

UNICEF. (2014b, April). *Early childhood development in emergencies: Integrated programme guide*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Programme_Guide_ECDIE.pdf

UNICEF. (2016, June). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. New York: UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf

UNRWA. (2013). *School-based teacher development programme I*. Amman: UNRWA. Retrieved from <https://www.unrwa.org/sbtd>

UNRWA. (2015). *School based teacher development programme II*. Amman: UNRWA. Retrieved from <https://www.unrwa.org/sbtd-ii>

UNRWA. (2016). *Psychosocial support for UNRWA schools: A conceptual framework* (unpublished manuscript).

Wessells, M. (2009). Do no harm: Toward contextually appropriate psychosocial support in international emergencies. *American Psychologist*, 64, 842-854. doi:10.1037/0003-066X.64.8.842

WHO & UNHCR. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings*. Geneva: WHO. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/en/

Women's Commission for Refugee Women and Children. (2008, June). *Disabilities among refugees and conflict-affected populations*. New York: Women's Commission. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917381414/INT0001sk_DisabilitiesRefugeesConflictPopulaJune2008.pdf

World Bank. (2013, May). *Education resilience approaches: Field notes* (Issue No. 3). Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0FN0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

Ek Kaynaklar

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages*. Geneva: Save the Children and UNHCR. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/arc-resource-pack-actions-rights-children-english-version>

Ager, A., Ager, W., Stavrou, V., & Boothby, N. (2011). *Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri E., Okot, B., McCollister F., & Boothby, N. (2011). The Impact of the School-Based Psychosocial Structured Activities Program on Conflict-Affected Children in Northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 1124-33. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (ch. 4, pp. 55-67). Paris: UNESCO.

American Psychological Association. (n.d.). *Psychology topics: Trauma*. Retrieved from <http://www.apa.org/topics/trauma/>

American Psychological Association. (2017). *Resilience in a time of war: Tips for parents and teachers of elementary school children*. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/kids-resilience.aspx>

Arafat, C. (2007). *A psychosocial assessment of children in Palestine*. Ramallah, OPT: Secretariat of the National Plan of Action for Children.

ATLAS.ti. (n.d.) *Qualitative and quantitative research*. Retrieved from <http://atlasti.com/quantitative-vs-qualitative-research/>

Australian Red Cross. (2012, July). *Emergency recovery lesson plans: Years 7-9 for students aged 13-15*. Retrieved from <https://www.redcross.org.au/getmedia/9a1cc7e0-8493-40a7-bcf8-87949ddf1e7b/recovery-7-9-lesson-plan.aspx>

Bialobrzeska, M., Randell, C., Hellmann, L., & Winkler, G. (2009). *Creating a caring school: A guide for school management teams with accompanying guide*. Retrieved from <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/creating-caring-school-toolkit-school-management-teams-accompanying-guide>

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. New York: CPC Learning Network. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/>

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015, October). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*. London, UK: Department for International Development.

Global Child Protection Cluster. (2012, December). *Child protection rapid assessment toolkit*. Retrieved from http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf

Global Education Cluster. (2009). *Joint needs assessment toolkit for education in emergencies*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/joint-education-needs-assessment-toolkit>

Global Education Cluster. (2013). *Education cannot wait: Financing education in emergencies challenges and opportunities*. Retrieved from <https://educationcluster.net/?get=001687%7C2014/06/Education-Cannot-Wait-2013-Analysis.pdf>

Global Education Cluster. (2016). *Needs assessment guide and package*. Retrieved from <http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide-package/>

Government of South Sudan. (2013). *Skills for life and psychosocial support for children and youth in emergencies trainer guide*. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). *IASC reference group mental health and psychosocial support assessment guide*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/IASC_reference_group_psychosocial_support_assessment_guide.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). *Who is where, when, doing what (4Ws) in mental health and psychosocial support: Manual with activity codes*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/iasc_4ws.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017). *A common monitoring and evaluation framework for mental health and psychosocial support in emergency settings*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/iasc-common-monitoring-and-evaluation-framework-mental-health-and-psychosocial-support>

IFRC Reference Centre for Psychosocial Support (2010). *Psychosocial interventions—A handbook*. Copenhagen, Denmark: IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf

INEE. (2003). *Good practice guide: Emergency spaces for children*. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Good_Practice_Guide_-_Emergency_Spaces_for_Children.pdf

INEE. (2013). *Gender quality in and through education: INEE pocket guide to gender assessment report*. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Assessment_Report_2013_LowRes.pdf

INEE. (2013). *Contextualizing global standards to local settings: Challenges and lessons learned*. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1154/Contextualization_Challenges_LL_final_LowRes.pdf

INEE. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Broken links: Psychosocial support for people separated from family members*. Retrieved from <http://pscentre.org/topics/broken-links/>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Psychosocial support for youth in post-conflict situations: A trainer's handbook*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/psychosocial-support-youth-post-conflict-situations-trainer-s-handbook>

IRC. (2016). *Social-emotional learning*. Retrieved from <http://shls.rescue.org/shls-toolkit/social-emotional-learning/>

IRC. (2017, October). *Safe healing and learning spaces toolkit*. Retrieved from <http://shls.rescue.org/>

IRC. (2016-2017). *3EA remedial program: Tutor guide mindfulness*. [Internal doc.].

IRC Lebanon. (2016). *Social-emotional learning facilitator training guide*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/resources/social-emotional-learning-facilitator-training-guide>

Kashef, Z. (2015). *Exposure to toxic stress in childhood linked to risky behavior and adult disease*. Retrieved from <http://news.yale.edu/2015/11/19/exposure-toxic-stress-childhood-linked-risky-behavior-and-adult-disease>

Leach, F. (2003, January). *Practicing gender analysis in education*. London: Oxfam GB.

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. London, UK: Save the Children. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies>

NRC. (2015). *Better Learning Program guidelines for implementation*. [Internal document].

NRC. (2017). *Better Learning Program 2: Group sessions. Improving study skills for pupils living in emergencies*. Oslo, Norway: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.

O'Connell, R., Meuwly, M., & Heiniger, J.P. (2008). *Child protection psychosocial training manual*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/child-protection-psychosocial-training-manual-toolkit>

Peace First. (n.d.). *Peaceful conflict resolution toolkit*. Retrieved from http://www2.peacefirst.org/digitalactivitycenter/files/peaceful_conflict_resolution_0.pdf

Psychosocial Working Group. (2003). *Conceptual framework*. Retrieved from <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/Conceptual%20Framework.pdf>

Reed, R., Fazel, M., Jones L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: Risk and protective factors. *Lancet*, 379, 250-265.

Right To Play. (2015). *Playing through emotions: An ebola games manual for Prevention and psychosocial training support*. [Internal document].

Right To Play. (2016). *End of program evaluation report*. [Internal document].

Right To Play. (2016). *Education programming and social and emotional learning at right to play*. [Internal document].

Right To Play (2017). *Play-based learning activities: Psychosocial wellbeing through play*. Toronto: Right To Play International. [Unpublished manuscript.]

Save the Children. (2013). *Psychosocial first aid training manual for child practitioners*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-children-psychological-first-aid-training-manual-child-practitioners>

Save the Children. (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? They want an education*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/what-do-children-want-times-emergency-and-crisis-they-want-education>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009, June). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Sphere Project. (2011). *Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*. Retrieved from [http://www.sphereproject.org/handbook/humanitarian response](http://www.sphereproject.org/handbook/humanitarian-response).

UN Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development knowledge platform: Sustainable development goal 4*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

UNESCO. (2016). *Implementing the right to education: A compendium of practical examples based on the eighth consultation of member states on the implementation of the convention and recommendation against discrimination in education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245196e.pdf>

UN General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child* (United Nations, Treaty Series, vol. 1577).

UNHCR. (2016, August). *Fact sheet: Global forced displacement*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/579b31e54.pdf>

UNHCR. (2016, September). *Missing out: Refugee education in crisis*. (n.p.): UNHCR. Retrieved from <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retrieved from <http://cpwg.net/resources/a-practical-guide-to-developing-child-friendly->

spaces-unicef-eng/

UNICEF. (2009, December). *Children and the 2004 Indian Ocean tsunami: Evaluation of UNICEF's programmes in Aceh, Indonesia*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/evaluation/files/Children_and_the_2004_Indian_Ocean_tsunami_Indonesia-Sri_Lanka-Maldives.pdf

UNICEF. (2009) *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/04/UNICEF-Evaluation-of-Psychosocial-Programs-2009.pdf>

UNICEF. (2009). *Psychosocial support of children in emergencies*. Retrieved from <http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/MHPSS/Psychosocial%20support%20of%20children%20in%20emergencies.pdf>

UNICEF. (2009). *The psychosocial care and protection of children in emergencies: Teacher training manual*. Retrieved from http://cpwg.net/?attachment_id=433

UNICEF. (2010). *Progress evaluation of the UNICEF education in emergencies and post-crisis transition programme (EEPCT)*. Retrieved from https://www.unicef.org/evaluation/files/EEPCT_Global_041311.pdf

UNICEF. (2011). *Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in humanitarian crises*. Retrieved from <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

UNICEF. (2013, July). *Research briefing: Assessing child protection, safety & security issues for children in Ugandan primary and secondary school*. Retrieved from [https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am\(1\).pdf](https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am(1).pdf)

UNICEF. (2014). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_\(English\).pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_(English).pdf)

UNICEF. (2014, September 8). *No "back to school" for 30 million children affected by conflict and crisis*. Retrieved from https://www.unicef.org/media/media_75652.html

UNICEF. (2017, January). *End of project evaluation of ECHO children of peace project: Life skills education and psychosocial support for conflict-affected children and adolescents in Ukraine*. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/ECHO_CoP_Evaluation_Report_final.pdf

UNICEF. (n.d.) *Module 1: What are the social ecological model (SEM) [and] communication for development (C4D)*. Retrieved from https://www.unicef.org/cbsc/files/Module_1_SEM-C4D.docx

UNICEF & UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>

UNRWA. (2017). *Psychosocial support recreational activities resource guide*. Retrieved from https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/recreational_activities_resource_guide.pdf

USAID. (2002). *Helping Children Outgrow War*. Retrieved from https://www1.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000074.pdf

WHO. (2010). *mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/mhGAP_intervention_guide/en/

WHO. (2011). *Psychosocial first aid: Guide to field workers*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/en/

WHO. (2013). *Assessment and management of conditions specifically related to stress*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85623/1/9789241505932_eng.pdf

WHO. (2014). *Psychosocial first aid: Facilitator's manual for orienting field workers*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/facilitator_manual_2014/en/

WHO. (2012). *Mental health and psychosocial support for conflict-related sexual violence: Principles and interventions, summary*. Retrieved from http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/rhr12_18/en/

WHO & UNHCR. (2015). *mhGAP humanitarian intervention guide (mhGAP-HIG): Clinical management of mental, neurological and substance use conditions in humanitarian emergencies*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/mhgap_hig/en/

World Bank Group. (2013, May). *Voices from the Field, Interview with a Ministry of Education Official on the Resilience Rapid Assessment Process in Mali*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0FNONM0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لتكالات التعليم في حالات الطوارئ

