

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YARATICI DRAMANIN STRESLE BAŞETMEYE ETKİSİ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mahmut Bilal KAYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Nadire Gülçin YILDIZ

İSTANBUL – 2018

TEZ TANITIM FORMU

- YAZAR ADI SOYADI** : Mahmut Bilal KAYA
- TEZİN DİLİ** : Türkçe
- TEZİN ADI** : Yaratıcı Dramanın Stresle Başetmeye Etkisi
- ENSTİTÜ** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ANABİLİM DALI** : Psikoloji
- BİLİM DALI** : Klinik Psikoloji
- TEZİN TÜRÜ** : Yüksek Lisans
- TEZİN TARİHİ** : 10.10.2018
- SAYFA SAYISI** : 202
- TEZ DANIŞMANLARI** : Dr. Öğr. Üyesi Nadire Gülçin YILDIZ
- DİZİN TERİMLERİ** : Stres, Kaygı, Stres ve Kaygıyla Başetme, Drama, Yaratıcı Drama
- TÜRKÇE ÖZET** : Bu çalışma, lise öğrencilerinin stres ve kaygıyla baş etmelerini öğrenmeleri açısından önemli bir döneme hitap etmektedir. Araştırmamızın yararlanıcı kitlesi ise Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileridir. Öğrencilerin bu dönemde her türlü kaygı ve strese maruz kaldıkları ve bu stres ve kaygının yaratıcı drama yöntemleri kullanarak engellenebilmesi ya da en aza indirilebilmesi içinde çalışmamız yol gösterici etkin bir kaynak olarak tasarlanmıştır.
- Bu çalışma öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı durumlarının farkına varmasını sağlamak ve 'yaratıcı drama' yöntemi kullanarak dramanın stres ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel yöntem ile ölçmeyi amaçlamaktadır.
- Araştırmalar stres ve kaygı olayının

çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Stres ve kaygı ile mücadelenin öğrencilerin zekâ, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesi açısından son derece önemli olduğunu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin soyut düşünme yetisini geliştirmek stres ve kaygı ile mücadele yöntemlerini öğretmek somut bir biçimde yaparak ve deneyerek öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için "yaratıcı drama" yöntemi ile ilişkilendirilmiş bir çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışma ile yaratıcı dramanın (yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme, etkili iletişim kurma gibi yaratıcı drama oturumları ile) stres ve kaygı üzerindeki etkileşimi deneysel yöntem ile ölçmek amaçlanmaktadır.

Katılımcıların yaşları 15 ve 17 arasında değişmektedir.

DAĞITIM LİSTESİ

- :
1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne
 2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Mahmut Bilal KAYA

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YARATICI DRAMANIN STRESLE BAŞETMEYE ETKİSİ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mahmut Bilal KAYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr.Üyesi Nadire Gülçin YILDIZ

İSTANBUL – 2018

BEYAN

Yapılan bu araştırmada etik ve ahlak ilkelerine uyulduğu bu doğrultuda bilimsel verilerden yararlanıldığına , yapılan başka tez araştırmalarından faydanılması gereken durumlarda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, başka araştırmalardan alınanan verilere tahrifat yapılmadığını, yapılan bu tez araştırmasının herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Mahmut BİLAL KAYA

... / / 2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mahmut Bilal KAYA 'nın "Yaratıcı Dramanın Stresle Başetmeye Etkisi" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ertan TEZCAN

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Danışman
Nadire Gülçin Yıldız

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Necmettin
AKSOY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2018

Prof. Dr. Nezir KÖSE

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma, öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı durumlarının farkına varmasını sağlamak ve 'yaratıcı drama' yöntemi kullanarak dramanın stres ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel yöntem ile ölçmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir amaç ise katılımcıların streslerini ve kaygılarını etkileyen faktörleri (cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu algısı açısından) incelemektir. Araştırma 17' i kadın ve 83 'i erkek toplam 100 kişiden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 15 ve 17 arasında değişmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek veriler: Kişisel Bilgi Formu; (bu form yaş ,cinsiyet,okul durumu, ebeveyn eğitim durumu , anne ve baba birliktelik durumu , anne ve baba eğitim seviyeleri ailenin aylık geliri gibi 14 tane soruyu) içersinde barındırmaktadır.

Algılanan Stres Ölçeği ; beşli likert tipi dereceleme ölçeği olarak geliştirilen ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Ölçek, "hiç (0) , neredeyse hiç "(1), "bazen" (2), "sıkça" (3)"çok sık" (4) seçeneklerinden oluşmaktadır. 14 maddelik bu formda 4-5-6-7-9-10 ve 13. maddeler terste puanlanmaktadır. Bir katılımcının bu ölçekten elde edebileceği en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 0 ve 56'dır. Algılanan Stres Ölçeği üzerine yaptığı araştırmada Eskin ve Arkadaşları¹ bu çalışmadan elde ettiği bulgulardan Algılanan Stres Ölçeğinin yeterli düzeyde içtutarlık ve test tekrar test güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bulgular Algılanan Stres Ölçeği'nin öz-yeterlik ve stres algısı olmak üzere iki faktörden oluştuğunu ve yüksek düzeyde eşzamanlı geçerliliğe sahip bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır'. Yapılan bu çalışmadaki bulgular Türkiyede Algılanan Stres Ölçeğinin bulguları göz önüne alındığında, Türkçe Algılanan Stres Ölçeği'nin uzun ve kısa formları insanların hayatlarındaki stres algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir olduğunu ortaya koymuştur .

Kaygı Ölçeği STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri ile veriler toplanmıştır. STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970 'te geliştirilmiş, Öner vd.tarafından² Türk toplumuna uyarlaması yapılmış, Durumluk ve Sürekli Kaygı düzeylerini 20 soru ile ayrı ayrı ölçen likert tipi bir ölçektir.

¹ Mehmet Eskin vd.' Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ' Güvenirlik ve Geçerlilik Analizi ' New/ Yeni Symposium Journal,2013, 3(51):132-140

² Necla Öner vd. 'Süresiz Durumluluk /Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı' ,Boğaziçi Üniversitesi yayınları, İstanbul, 1985

Puan seviyelerinin artması , kaygı seviyelerinin artığını , puan seviyelerinin düşmesi kaygı seviyelerinin düştüğünü gösterir. 1975 yılında Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ölçek yirmişer maddelik Durumsal Kaygı ve Sürekli Kaygı ölçeklerinden oluşmaktadır. Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20-80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir . “Hiç” ile “Tamamıyla” arasında değişen dört derecelik bir ölçektir.

Öner tarafından 1977 yılında envanterin Türkiyede güvenilirlik ve geçerliliği yapılmıştır. Durumsal Kaygı ve Sürekli Kaygı Ölçeğinde iki tür ifade vardır. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Durumsal Kaygı Ölçeğinde tersine dönmüş ifadeler 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddelerdir. Sürekli Kaygı Ölçeğindeki tersine dönmüş ifadeler ise 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39 uncu maddelerdir. Doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerin ayrı ayrı toplam ağırlıkları bulunduktan sonra doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlık puanından , ters ifadelerin toplam ağırlık puanı çıkarılır. Bu sayıya , önceden saptanmış ve değişmeyen bir değer eklenir.

Durumluk Kaygı Ölçeği için bu değişmeyen değer 50, Sürekli Kaygı Ölçeği için 35'tir. En son elde edilen değer bireyin kaygı puanıdır. Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ), ani değişiklik gösteren heyecansal reaksiyonları değerlendirmede oldukça duyarlı bir araçtır. Envanterin ikinci bölümünde yer alan yine 20 maddeden oluşan Sürekli Kaygı Ölçeği Ölçeği (SKÖ), kişinin genelde, yaşama eğilimi gösterdiği kaygının sürekliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Skorlar 20 (düşük anksiyete) ile 80 (yüksek anksiyete) arasındadır.

Verileri elde etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, T-testi ve F testi analiz teknikleri kullanılmıştır. Düzce ilinin Kaynaşlı ilçesinde yer alan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan bir ve ikinci sınıf öğrencileri bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu Lise Turizm ve Otelcilik Lisesi olarak görev yapmaktadır. Lisenin Okul mevcudu civar köylerdeki okullardan daha azdır. Lise birinci sınıf 9-A ve 9-B olarak iki şubeye sahiptir. Lise birinci sınıfların mevcudu 9-A (28 kişi) ve 9-B (25 kişi) olmasından dolayı toplam 53 kişiden oluşmaktadır. Lise ikinci sınıflar ise okulun meslek lisesi olmasından dolayı lise ikinci sınıfa geçerken iki alanda (Konaklama- Yiyecek) tercih yapmaktadır. Okulda Konaklama ve Yiyecek olarak iki şube bulunmaktadır. 10 –A konaklama (25) ve 10- A yiyecek (25) bu sınıflarında toplam öğrenci sayısı 50 kişiden oluşmaktadır. Bu araştırmaya seçilen lise 1 ve lise 2 . sınıf öğrencileri arasından seçilen 100 kişinin 50 si deney grubuna 50 si kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemi ile

atanmıştır. İlk olarak 100 kişiye Kişisel Bilgi Formu (14 maddeden oluşan),daha sonra Algılanan Stres Ölçeği (14 madde), STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği (40 madde) verilmiştir. Daha sonra seçkisel atama ile 50 kişi deney gurubu 50 kişi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen 50 kişilik deney grubuna Stres ve Kaygıyla Baş edebilme becerilerini geliştirebilmek için oluşturulan 13 'yaratıcı drama' oturumu uygulanmış ve daha sonra tekrardan Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri uygulanmıştır. Ön test ve son test arasındaki farklara bakılmıştır. Çıkan farklar üzerinden kontrol grubu (drama oturumları uygulanmamış) ile karşılaştırılmıştır.

Deney grubundaki 50 kişi üzerine 'yaratıcı dramanın' stres ve kaygıyla baş etme üzerine etkisini incelemek için yapılan analizler bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek katılımcıların, stres ve kaygıyla baş edebilme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyindeki değişikliğin stres ve kaygı faktörlerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn Eğitim Durumunun kaygı ve stres faktörleri açısından anlamlı bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan 'yaratıcı drama' oturumlarının Stresle baş etmede ve Kaygı düzeyini olumlu yönde değiştirmede anlamlı bir etken olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Drama, Kaygı, Stres, Stres ve Kaygıyla Başetme

SUMMARY

The aim of this project is to make them realize the stress situations experienced by young and adult people and to teach them the methods of struggle against stress using creative drama method and to reduce the effects of stress. Stress factors are examined in terms of gender, age, level of income, perception of parental education status. The research was realized to obtain on a total of 100 people including 17 women and 83 men. Participants ages are ranged from 16 to 17 years.

The data in the project were obtained with personal information form, Perceived Stress Scale and Anxiety Scale STAI I-II. Perceived Stress Scale is composed of 14 items, Anxiety Scale STAI I-II is composed of 40 items. Pearson Correlation Coefficient, t test and F test analysis techniques were used to obtain the data.

The relationship between the creative drama studies for 50 people in the experimental group to cope with stress was examined and the correlation showed that these two variables are related to each other positively and significantly. It was found that there is a significant difference between the levels of coping with stress and stress by sex in girl and boy participant.

It has been observed that the change in income level increases the stress factors. It has been observed that parental education status is a significant variable in terms of anxiety and stress factors. It has been observed that creative drama sessions have been a significant factor in changing the direction of stress to cope positively and anxiety level.

Keywords: Stres, Anxetiye, Creative Drama, Drama, Overcoming the stres

İÇİNDEKİLER

SAYFA

ÖZET	I
SUMMARY	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
EKLER LİSTESİ	XVII
ÖNSÖZ.....	XVIII
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5.Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Kaygı,Stres, Stres ve Kaygıyla Mücadele, Kişilik.....	8
2.1.1. STAI TX-II Durumsal ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçekleri Kavramlarının Açıklanması	11
2.2. Stres	12
2.2.1. Strese Dair Farklı Modeller	14
2.2.1.1. Uyarana Dayalı Stres Modeli.....	14

2.2.2.2. Tepkiye Dayalı Stres Modeli.....	14
2.2.2.3. Etkileşimsel (Transaksiyonel) Stres ve Başa Çıkma Modeli	15
2.2.2.3.1. Stres Değerlendirmesi	16
2.2.2.3.2. Etkileşimsel Modele Dayalı Olarak Stres Kaynakları ve Ölçüm Yöntemleri.....	18
2.3. Stresin Sonuçları.....	21
2.3.1. Stres ve Bedensel Sağlık.....	23
2.3.1.1. Stres ve Kronik Ağrı	24
2.3.1.2. Stres ve Kronik Ağrı Sendromları	26
2.3.2. Stres ve Psikolojik Sağlık.....	31
2.4. Stresin Farklı Sağlık Sonuçlarına Yol Açmasında Etkili Olan Faktörler.....	34
2.4.1. Stres ve Kaygıyla Başa Çıkma	34
2.4.1.1. Problem Odaklı Başa Çıkma	35
2.4.1.2. Duygu Odaklı Başa Çıkma	36
2.4.1.3. Başa Çıkma Tarzları ile Ruhsal ve Bedensel Sağlık Arasındaki ilişkiler.....	36
2.4.1.4. Başa Çıkma Tarzları ile Stres Değerlendirmesi Arasındaki ilişkiler.....	38
2.4.1.5. Stres Değerlendirmesi, Başa Çıkma Tarzları ve Stres Sonuçları Arasındaki ilişkiler.....	39
2.4.2. Kişilik	40
2.4.2.1. Büyük Beşli Kişilik Faktörleri	41
2.4.3. Demografik Özellikler.....	45
2.4.3.1. Cinsiyet	45
2.4.3.2. Yaş	48
2.4.3.3. Sosyoekonomik Statü (SES)	50
2.5. Yaratıcı Drama.....	52
2.5.1. Dramanın Tanımı.....	52

2.5.2. Dramatik Kurgunun Bileşenleri	53
2.5.2.1. Rol	53
2.5.2.2. Dramatik Gerilim	54
2.5.2.3. Odak	54
2.5.2.4. Mekan	54
2.5.2.5. Zaman.....	54
2.5.2.6. Dil	54
2.5.2.7. Hareket	55
2.5.2.8. Atmosfer	55
2.5.2.9. Semboller.....	55
2.5.2.10. Dramatik Anlam.....	55
2.5.3. Dramanın Çeşitleri.....	55
2.5.3.1. Psikodrama	55
2.5.3.2. Eğitici Drama.....	56
2.5.3.3. Sosyodrama (Toplumsal Oyun).....	56
2.5.3.4. Yaratıcı Drama	57
2.6. Dramanın Kullanım Alanları	58
2.7. Türkiye’de Yaratıcı Drama ve Gelişimi	59
2.7.1. Türkiye’de Yaratıcı Dramanın Öncüleri	60
2.7.1.1. İsmail Hakkı Baltacıoğlu	60
2.7.1.2. Selahattin ÇORUH	62
2.7.1.3. Emin ÖZDEMİR	62
2.7.1.4. Tamer LEVENT	63
2.7.1.5. İnci SAN.....	64
2.8. Dünya’da Yaratıcı Drama ve Gelişimi.....	65
2.8.1. Dünya’da Yaratıcı Drama’nın Öncüleri.....	65

2.8.1.1. Harriyet Finlay Johnson	65
2.8.1.2. Henry Caldwell Cook.....	66
2.8.1.3. Peter Slade	66
2.8.1.4. Brian Way	68
2.8.1.5. Dorothy Heathcote	68
2.8.1.6. Gavin Bolton	69
2.8.1.7. Winifred Ward	70
2.8.1.8. Cecily O'Neill.....	70
2.8.1.9. Viola Spolin.....	71
2.9. Yaratıcı Dramanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Etkisi.....	72
2.10. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama	75
2.10.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Dramanın Önemi.....	75
2.10.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Kavramı	76
2.10.2.1. Oyunun Tanımı	76
2.10.2.2. Oyunun Özellikleri	77
2.10.2.2.1. Özgürlük	77
2.10.2.2.2. Öyleymiş Gibi Olma, Yapma.....	78
2.10.2.2.3. İkili Değer (İkili Durum, Çatışma, Gerilim)	78
2.10.2.2.4. Kendine Özgürlük	78
2.10.2.2.5. Şimdiki Zaman.....	78
2.10.2.2.6. Katılım, Hareket.....	78
2.10.2.2.7. Eğlence ve Haz	78
2.10.2.2.8. Süreç Bakımından Bir Öneme Sahip Olma.....	79
2.10.2.2.9. Kural Koyuculuk ve Kendini Yönetme	79
2.10.2.2.10. Oyunun Önemi	79
2.11. Yaratıcı Dramanın Aşamaları	80

2.11.1. Plan Hazırlama	80
2.11.1.1. Amaç / Kazanımları Belirleme	80
2.11.1.2. İçerik Hazırlama	81
2.12.2. Uygulamalar Aşaması.....	81
2.12.2.1. Hazırlık.....	81
2.12.2.2. Isınma	81
2.12.2.3. Oyun	82
2.12.2.4. Etkinlikler	83
2.12.2.5. Doğaçlama.....	83
2.12.2.6. Oluşum	84
2.12.2.7. Değerlendirme	85
2.13. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler.....	86
2.13.1. Doğaçlama	86
2.13.2. Yeniden Canlandırma	86
2.13.3. Rol Oynama	87
2.13.4. Rol Değiştirme	87
2.13.5. Öğretmenin/Öğretmenin Role Girmesi.....	87
2.13.6. Bir Başkasının Role Girmesi	88
2.13.7. Donuk İmge	88
2.13.8. Fotoğraf Karesi	89
2.13.9. Dedikodu Halkası	89
2.13.10. Pantomim	89
2.13.11. Özel Mülkiyet / Özel Eşyalar	90
2.13.12. Tüm Grupla Drama	90
2.13.13. Toplantı Düzenleme.....	90
2.13.14. Görüşme-Sorgu	90

2.13.15. Telefon Görüşmeleri	90
2.13.16. Yarım Kalmış Materyal	91
2.13.17. Ses Takibi.....	91
2.13.18. Gerçek An	91
2.13.19. Aradaki Boşluk.....	91
2.13.20. Buzdağı	91
2.13.21. Düşünce Takibi.....	92
2.13.22. Rol İçinde Yazma	92
2.13.23. Sevgili Günlük.....	92
2.13.24. Mektup.....	93
2.13.25. Kukla ve Maske Kullanımı.....	93
2.13.26. Gölge Oyunu	93
2.13.27. Dramanın Geçtiği Kurgusal Mekanın Oluşturulması.....	94
2.13.28. Başlık Koyma / Manşet	94
2.13.29. Geriye Dönüş.....	94
2.13.30. Forum Tiyatrosu	94
2.13.31. Sıcak Sandalye.....	95
2.13.32. Bölünmüş Ekran	95
2.13.33. Ritüeller-Seremoniler	95
2.13.34. Rol Kartları	96
2.13.35. Dans Drama	96
2.13.36. İmge Tiyatrosu.....	96
2.13.37. Bilinç Koridoru	97
2.13.38. Kağıt Üzerinde Karakter Oluşturma / Duvardaki Rol	97
2.13.39. Koro Halinde Konuşma.....	97
2.13.40. Sirküler Drama.....	97

2.13.41. Uzman Görüşü / Uzman Mantosu.....	97
2.13.42. Anı İşaretlemek.....	98
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	99
YÖNTEM.....	99
3.1. Problem Durumu.....	99
3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	99
3.3. Alt Problemler	100
3.4. Sayıtlılar.....	101
3.5. Araştırmanın Modeli.....	102
3.6. Evren ve Örneklem	103
3.7. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	104
3.8. Kişisel Bilgi Formu	105
3.9. Algılanan Stres Ölçeği.....	105
3.10. Algılanan Stres Ölçeğinin Geçerlilik Sonuçları.....	106
3.11. Algılanan Stres ölçeği Güvenirlik Sonuçları.....	106
3.12. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği.....	107
3.13. Araştırmanın Süresi	108
3.14. Araştırma Çalışma Takvimi	108
3.14. Araştırmanın İçeriği:.....	108
3.15. Verilerin Analizi	109
3.17. Etik.....	110
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	111
BULGULAR	111
4.1. Verilerin İstatistiksel Analizi	111
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	136
SONUÇ VE TARTIŞMA	136

5.1. Tartışma ve Yorum.....	136
SINIRLILIKLAR	148
KAYNAKÇA.....	150
EKLER.....	_



KISALTMALAR LİSTESİ

YD	: Yararıcı Drama
ASÖ	: Algılanan Stres Ölçeği
KSİ	: Kişisel Bilgi Formu
SES	: Sosyo-Ekonomik Statü
DG	: Deney Grubu
KG	: Kontrol Grubu
TPD	: Türk Psikologlar Derneği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
DSM-5	: Diagnostic and Stastictial Manual of Mental Disorders-5
TDK	: Türk Dil Kurumu
SRRS	: Social Readjustment Rating Scale

TABLolar LİSTESİ

TABLO	SAYFA
Tablo 4.1. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	111
Tablo 4.2. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği.....	115
Tablo 4.3. STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği.....	116
Tablo 4.4. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği.....	117
Tablo 4.5. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri puanlarının ve farklarının ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkenine göre dağılımı.....	118
Tablo 4.6. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı ,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerinin puanları ve farklarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkenine göre dağılımı.....	119
Tablo 4.7. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanlarının ve farklarının anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımı.....	121
Tablo 4.8. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği,STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının anne mesleği değişkenine göre dağılımı.....	123
Tablo 4.9. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının anne ve baba birliktelik durumu değişkenine göre dağılımı.....	124
Tablo 4.10. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının baba eğitim durumu değişkenine göre dağılımı.....	125
Tablo 4.11. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının baba mesleği değişkenine göre dağılımı.....	127

- Tablo 4.12.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının kardeş sayısı değişkenine göre dağılımı 128
- Tablo 4.13.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu değişkenine göre dağılımı 129
- Tablo 4.14.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının anne çalışma durumu değişkenine göre dağılımı 130
- Tablo 4.15.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının baba çalışma durumu değişkenine göre dağılımı 131
- Tablo 4.16.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının cinsiyete değişkenine Göre dağılımı 132
- Tablo 4.17.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumluluk ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçek Puanları ve farklarının sınıfa Değişkenine Göre Dağılımı 133
- Tablo 4.18.** Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının yaş değişkenine göre dağılımı 134
- Tablo 4.19.** Deney Grubunda Algılanan Stres Düzeyi ile Kaygı Durumu arasında ki ilişkisi 135

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	SAYFA
Şekil 4.1. Algılanan stress düzeyi	115
Şekil 4.2. Durumsal kaygı	116
Şekil 4.3. Sürekli düzeyi.....	117



EKLER LİSTESİ

EK-A :Etik Kurul Onay Formu

EK-B-J :Yaratıcı Drama Oturumları

EK- K :Oturumların Resmi

EK- L :Kişisel Bilgi Formu

EK- M :STAI TX - I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği

EK- N :Algılanan Stres Ölçeği

EK- O :Araştırmanın Kazanımları

EK- Ö :Öz Geçmiş (CV)

EK- P :Aile İzin Belgesi

ÖNSÖZ

Stres ve kaygıyla mücadelenin öğrencilerin zekâ, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesi açısından son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışma öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı durumlarının farkına varmasını sağlamak ve 'yaratıcı drama' yöntemi kullanarak dramanın stres ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel yöntem ile ölçmeyi amaçlamaktadır. Doğduğumuz zaman yanımızda getirdiğimiz özelliklerden biri olan yaratıcılık daha sonra kazanabilecek bir özellik değil desteklenip geliştirilecek bir beceridir. Yaratıcılık kavramının insanların olaylara farklı bir açıdan bakmayı sağladığı araştırmalarla sabittir.

Yaratıcılık duygusu gelişmiş insanların stres ve kaygı düzeylerinin daha az olacağı görülmektedir. İnsanlar doğduğunda sosyalleşmeyi ilk ailesiyle daha sonra da sokakta oyunlarla ve eğitim aldığı yerin , ilk çevresi olan ailesinin, daha sonra oyun ve okul çevresinin yaratıcılığının gelişmesinde etkisi büyüktür. Bu nedenle yaratıcılığın desteklenmesinde ve stres ile kaygı derecelerinin azaltılmasında eğitim kurumlarına da büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilere göre hazırlanmış bir eğitim program ile yaratıcılıklarının geliştirilmesi, stres ve kaygı seviyelerinin azalması mümkün olacağı düşünülmektedir.

Öncelikle tez konumu seçerken desteklerini her daim hissettiğim ve donanımıyla beni sabırla dinleyip, yardımcı olmaya çalışan tez danışmanım Dr.Öğretim Üyesi Nadire Gülçin Yıldız'a teşekkürlerimi bir borç bilmekteyim. Bu zorlu tez sürecimde beni okutup büyüten, bu günlere onun sayesinde geldiğim babam Adem KAYA'ya, desteğini her zaman yanımda hissettiğim canım annem Fatma KAYA'ya ve zorluklara karşı desteğiyle beni motive eden kıymetli eşim Şerife KAYA'ya teşekkürlerimi sunmaktayım.

Mahmut Bilal KAYA

GİRİŞ

Stres olumsuz sağlık sorunlarının ortaya çıkmasında belirleyici olduğuna inanılan önemli unsurlardan biridir. Literatürde yer alan birçok çalışma, stres ile beden ve ruhsal sağlığı arasındaki ilişkinin kaçınılmaz olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun sonucu olarak stresle etkin şekilde başa çıkma teknikleri araştırılmakta ve uygulamaya yönelik eğitim programları planlanmaktadır. Ancak üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri, stresli yaşam olaylarıyla karşılaşan her bireyin stres tepkisinin benzer olmayışıdır. Stresle başa çıkmada kişilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar stres yaratan olaya bakış açısının değiştiğini göstermektedir.

Kaygı kavramı ise genel anlamda tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanmaktadır.³ Olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanırsa daha kolay atlatması koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir.⁴

Strese ve kaygıya maruz kalan ancak benzer sağlık problemleri yaşamayan bireyler için hangi psikolojik faktörlerin koruyucu olduğu noktasına odaklanılmalıdır. Bu çalışmada stres ve kaygı faktörlerini etkileyen cinsiyet, yaş, çevresel faktörler, demografik özellikler ne ölçüde stresi etkiliyor bunlara bakmak ve yaratıcı dramının stres ve kaygıyla baş etmeye yararlı olup olmadığını görmek amaçlanmıştır.

Günümüzde sosyal yaşama uyumda ve sosyal yaşamı özümsemeye hızlı bir geçiş yaşanmaktadır, bu da bireyler açısından yeniliklere açık olmayı ve yaratıcı düşünmeyi önemli bir ölçüt haline getirmiştir. Bilim ve hızla gelişen teknolojiye ve yaratıcı düşünceye uyum sağlayabilecek insanın, bilgiye ve gelişime açık, hareketli, kendini iyileştiren, geliştiren, kendisinin muhasebesini yapabilen , çevresini ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen yaratıcı yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu hızlı gelişim insanların uyum sürecini etkilemekte ve insanların

³ Terasa Scovel, The effect of affect on foreign Language Learning Prence hall, New Jersey, 1991, s.200-210

⁴ Saffet Aydın vd. İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Ankara, 2007, s.283-299

stres ile kaygı düzeylerini artırmaktadır.

Araştırmalar stres ve kaygı durumlarının çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu faktörler arasında cinsiyet, yaş, ekonomik durum ve aile yaşantısı gösterilebilir. Stres ve kaygıyla mücadelenin öğrencilerin zekâ, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesi açısından son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu hazırlanan çalışma öğrencilerin stres ve kaygıyı yönetme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Doğduğumuz zaman yanımızda getirdiğimiz özelliklerden biri olan yaratıcılık daha sonra kazanabilecek bir özellik değil desteklenip geliştirilecek bir beceridir. Yaratıcılık kavramı insanların olaylara farklı bir açıdan bakmayı sağladığı araştırmalarla sabittir. Yaratıcılık kavramı gelişmiş insanların stres düzeylerinin daha az olacağı üzerine düşünülmektedir. İnsanların sosyalleşmesinde gözlerini açtığı anda gördüğü insanlardan ve daha sonra sokakta oynadıkları oyunlarla ve eğitim aldığı yerin yaratıcılığının gelişmesinde etkisi büyüktür.

Bu nedenle yaratıcılığın desteklenmesinde ve stres ve kaygıyı yönetme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim kurumlarına da büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilere göre hazırlanmış olan drama oturumları ile yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve stresi yönetme becerilerinin geliştirilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Kendiliğindenlik (Spontanlık) ve yaratıcılığın birbirlerine sıkı sıkıya bağlılığı, kendiliğindenliğin yaratıcılığın ön şartı olması; 'yaratıcı drama' çalışmalarının ise hemen her aşamasının kendiliğindenliği bünyesinde barındırması bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. İnsanlar kendilerini ifade edebildiklerinde olayı dışarıdan izlemek yerine içine girdiklerinde maruz kaldıkları stresi yönetebildikleri görülmüştür. İnsanların doğuştan getirdiği bir özellik olan yaratıcılık potansiyelinin gösterilmesinde hayatı bir uygulama alanı gibi gösteren drama güçlü bir etkiye sahiptir. Ayrıca dramanın temelinde, insanların eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan oyun bulunmaktadır.

Bu özellikleri ile yaratıcı drama öğrencilere etkili bir eğitim yöntemi olarak değerlendirilmelidir. İnsanlar için ciddi bir öneme sahip stres ve kaygıyla mücadele durumunun yaratıcı drama ve oyun alanları kullanılarak en aza indirilmesi ve stres ve kaygının yönetebilme becerilerinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada , Düzce ili Kaynaşlı ilçesinde yer alan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine 'Yaratıcı Dramanın' Stres ve Kaygıyla baş etme ile olan ilişkisini bazı değişkenler ele alınarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda stres, kaygı konusu ve yaratıcı drama detaylı bir şekilde irdelenmiş ve özel perspektiften stres ve kaygıyla baş etmeye yaratıcı dramanın etkisi araştırılmıştır.

Araştırma yaptığım gruptaki öğrencilerin okul ortamına alışmak , akran ilişkileri, meslek derslerinin seçimi , yapılan stajın yoğunluğu gibi stresörlere maruz kaldığı gözlemlenmiştir. Lise çağındaki gençlerin ergenlik dönemi içerisinde olduklarından hayatlarında stresin önemi büyük olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin hormonal değişimleri akran ilişkileri ve ailevi durumlarının bu stres kaynaklarından birkaçı olduğu bilinmektedir.

Gençler bu stres ve kaygı yaratan durumları başarılı bir şekilde yönetemezlerse ortaya çıkan stresin yaşadıkları anı etkileyeceği ve hatta gençlerin hayatlarının diğer evrelerini de olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Söz konusu stres ve kaygının hayatın her evresinde olan ve minimum düzeyde kişinin hayatını olumlu etkileri olan bir durumdur. Örneğin kişinin hayata tutunmasını ve çalışmasını sağlar fakat stresin seviyesi yükseldi mi hayatın gidişatının kötü etkilendiği görülmüştür. Bu açıdan ergenlerin stresle baş etme becerileri geliştirmeleri stres ile kaygıyı yönetme becerilerinin güçlendirmeleri için 'yaratıcı drama 'yöntemleri kullanılmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma lise öğrencilerinin stres ve kaygı ile baş etmelerini açısından önemli bir döneme hitap etmektedir. Araştırmanın örneklem grubunu ise Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu lisedeki öğrenciler turizm meslek lisesi öğrencileridir. Lise 2.sınıf öğrencileri meslekleriyle alakalı staja gidip gelen öğrencilerdir. Öğrencilerin bu dönemde yeni

iş ortamları gördüğü iş hayatına giriş yaptığı, ailelerinde ayrı kaldığı, oryantasyon ve örgüt kültürlerine alışmakta güçlük çektiği gözlemlenmektedir.

Maruz kaldıkları stres ve kaygı durumlarına 'yaratıcı drama' yöntemleri kullanılarak engellenebilmesi ya da en aza indirilebilmesi stres ve kaygıyı yönetme becerisinin geliştirilmeleri için çalışmamız yol gösterici etkin bir kaynak olarak tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için oluşturulmuş drama oturumlarının öğrencilerin kaygı ve stres durumlarına etkisi gözlemlenmiştir. Bunun içinde sistemli bir yöntem olan deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma çalışmaları yapay (kontrol edilebilir) ortamlarda yürütülmüştür ve ele alınan bir değişkenin neleri, ne oranda etkilediğini ve hangi şartlar altında değiştiğini belirlemeye çalışılmıştır. Deneysel araştırma yönteminde bir değişkenin sonuca etkilerinin gözlenebilmesi ve sebep sonuç ilişkisi test etme imkanı vermesi yönüyle diğer yöntemlerden ayrılır. Araştırmalar stres ve kaygı olayının çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Stres ve kaygıyla mücadelenin öğrencilerin zekâ, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesi açısından son derece önemli olduğunu görülmektedir. Öğrencilerin soyut düşünme yetisinin geliştirmek stresle mücadele yöntemlerini öğretmek somut bir biçimde yaparak ve deneyerek öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için "yaratıcı drama" yöntemi ile ilişkilendirilmiş bir çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışma öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı durumlarının farkına varmasını sağlamak ve 'yaratıcı drama' yöntemi kullanarak dramanın stres ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel yöntem ile ölçmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Alt Problemler

Genel amaç: 'Yaratıcı Dramanın' kaygı ve stresle baş etmeye etkisi var mıdır?

Bağımlı değişken: Lise 1 ve lise 2 öğrencilerinde stres ve kaygı düzeyi

Bağımsız değişken: 'Yaratıcı Drama' Oturumları

Hipotez: 'Yaratıcı Dramanın' stresle ve kaygıyla baş etme üzerine pozitif yönde etkisi vardır.

Hipotez 2: 'Yaratıcı Drama' oturumlarının stresle ve kaygı durumlarıyla baş etmeye etkisi nedir?

Genel hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kullanılan 'yaratıcı drama' oturumları cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan stres ve kaygı tepkilerini olumlu yönde etkiler mi?

2. 'Yaratıcı drama' oturumlarının kullanılması stres ve kaygıyla mücadele açısından ergenlerin zekâ, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesi açısından önemli midir?

3. 'Yaratıcı dramanın' stresi ve kaygıyı etkileyen faktörler üzerine etkisi nedir ?

a.Cinsiyet ,

b.Anne baba bir mi?/ Ayrı mı? ,

c.Kardeş sayısı ,

d.Anne babanın eğitim durumu,

e.Anne baba yaşıyor mu? ,

f. Akran ilişkileri ,

4. 'Yaratıcı drama' oturumlarının genç – yetişkinlerde stresi ve kaygıyı etkileyen faktörlerde etkisi nedir?

a. 'Yaratıcı drama' oturumları kullanarak cinsiyet faktörünün etkilediği stres ve kaygı düzeyi yönetilebilir mi?

b. 'Yaratıcı drama' oturumları kullanılarak aile faktöründen kaynaklanan stres ve kaygı düzeyleri en aza indirilebilir mi?

c.'Yaratıcı drama' oturumları kullanılarak sosyo –ekonomik durumun yarattığı stres ve kaygı durumların etkisi en aza indirilebilir mi?

d.'Yaratıcı drama' oturumları kullanılarak yaş seviyelerindeki farklılıktan kaynaklanan stres ve kaygı durumları kontrol altına alınabilir mi?

1.4. Sayıtlar

1. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edecek durumda olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan deneklerin, ölçme araçlarını içten ve yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

3. Kullanılan Algılanan Stres Ölçeğinin stresi, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerinin kaygıyı ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

4. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin deney ortamı dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5.Tanımlar

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama; bir amaç etrafında bir araya gelen bireylerin kendi yaşam deneyimlerinden faydalanarak, bir hedefe giderken doğaçlama ,rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak, canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken literatürde spontaniye olarak da bilinen kendiliğindenliğin, içerisinde bulunan anın durumuna bağlı kalarak , -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun kavramının tüm özelliklerinden yararlanır. Günümüzde yaratıcı drama 'Eğitimciler tarafından "yaparak–yaşayarak öğrenme" kavramlarıyla birlikte anılmaktadır'.⁵

Stres: Cüceloğlu'na göre⁶ stres, bireyin bedensel ve psikolojik sınırlarını aşarak ,bireyin fiziksel ve sosyal çevredeki olumsuzluklar sebebiyle aşmaya sarfettiği çabadır.

Oyun: Oyun çok karmaşık bir faaliyettir ve standart bir oyun tanımı yoktur. Türk Dil Kurumu'nca (TDK) hazırlanan Büyük Türkçe Sözlük' te "oyun" kelimesinin birincil anlamı "Belirli kuralları olan , uygulayan kişinin zamanını geliştirici , belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak verilmiş ve satranç, tavla, futbol,basketbol,dama, çelik çomak, bale ile örneklendirilmiştir.⁷

Rol: İnsanların belirli zamanlarda ve belirli durumlarda olmadıkları bir kişi gibi davranma çabalarıdır.⁸

Dramatik Gerilim: Yaratıcı dramayı kontrol eden bir güçtür. Dramayı oluşturan bileşenlerin en zorlarından. Çünkü gerilimi ne görebilir ne de

⁵Ömer Adıgüzel,Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri, Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, Ankara,2006,Cilt1,Sayı:1

⁶ Cüceloğlu, Doğan: İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi,İstanbul, 1991, s. 253-404

⁷ http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57bf0834e83614.30956507,(Erişim Tarihi .10.03.2017)

⁸ Adıgüzel, a.g.e.,s.612-621

dokunabiliriz. Gerilimi sadece hissederiz. Buna karşın gerilim oluşmadan drama da oluşmaz. Gerilim drama sürecinde yaratılmak zorundadır.⁹

Odak: Canlandırmada doğaçlama ve rol oynama ile yaşantılandırarak irdelenmesi beklenen, kazanımlara paralel bir durum söz konusudur. İrdelenecek bu durum katılımcının yanıt veremediği bir sorundan oluşmalıdır. Bu sorunu belirlemek için nereye vurgu yapmak istiyorum? Neyi irdelenmek istiyorum? Sorularına yanıt vermek gerekir. Bu sorulara yanıt aynı zamanda dramatik kurgunun bileşenlerinden odak bileşenini belirlemek anlamına gelir.¹⁰

Kişilik: Cüceloğlu tarafından yapılan genel bir kişilik tanımında. Kişilik, insanların diğer insanlardan farklı kılan, kişinin iç ve dış çevresiyle kurduğu ve süregelen bir ilişki biçimidir.¹¹

Kaygı: Kaygı ; Kaygı kişinin korku verici veya tehdit edici bir duruma karşı verilmiş ruhsal ve bedensel tepkidir. Kaygı kavramı psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısında girmiş, bu alanda ilk araştırma ve çalışmalar 1940'lı yılların sonunda yapılmıştır. Psikoloji bilimi alanında kaygı sözcüğünü ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran Freud olmuştur.¹²

⁹ Adıgüzel, a.g.e.,s.612-621

¹⁰ Adıgüzel, a.g.e.,s.612-621

¹¹ Cüceloğlu, a.g.e.,s.253-404

¹² Sigmund Freud, Yaşamım ve Psikanaliz, Engin Öğretmen Yayınları, İstanbul, 2001, s.83-98

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı,Stres, Stres ve Kaygıyla Mücadele, Kişilik

Kaygı kavramı psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısında girmiş, bu alanda ilk araştırma ve çalışmalar 1940'lı yılların sonunda yapılmıştır. Psikoloji alanında kaygı sözcüğünü ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran Freud olmuştur.¹³ Freud kaygı konusunda yaptığı çalışmalarla diğer psikologlara önderlik etmiştir. Ona göre kaygı her zaman ve her yerde tecrübe edilen, istenmeyen bir şey, hoşlanılmayan duygu (his) durumudur.¹⁴ Freud'dan sonra da birçok bilim adamı kaygı konusunda çalışmalar yapmış ve kaygıyı tanımlamışlardır. Kaygı kişinin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.¹⁵

Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur.¹⁶ Genel anlamda kaygı, Kaygı genel anlamda tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanmaktadır.¹⁷ Olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanır ise daha kolay atlattığı koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir.¹⁸

Kaygının olumlu veya olumsuz olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesinin ve başarılması amaçlanan görevin zorluk düzeyinin bilinmesi gerekir. Kaygının şiddeti ve başarmak istenen görevin zorluk derecesi, kaygının olumlu ya da olumsuz olduğunu belirler. Zor bir fizik problemini anlayarak çözümlene gibi,

¹³ Sigmund Freud, Yaşamım ve Psikanaliz, Engin Öğretmen Yayınları, İstanbul, 2001, s.83-98

¹⁴ Freud, a.g.e, s.83-98

¹⁵ Yasin Taş, Kaygı Nedir, Ankara, 2006, s.100-110

¹⁶ Emel Işık, Nevrozlar, Kent matbaası, Ankara, 1996, s.9-14

¹⁷ Scovel, a.g.e, s.200-210

¹⁸ Aydın, a.g.e, s.283-299

oldukça karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi başarma durumunda, kaygının olumsuz olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, belirli nesnelere önceden belirlenmiş grupları seçtirme gibi basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecelik kaygı, göreve daha erken başlamada ve daha erken bitirmede olumlu olduğu bulunmuştur.¹⁹

Kaygı insanlarda iki şekilde gözlenebilir. Birincisi STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği (Ayşe çok kaygılı birisidir), ikincisi de STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeğidir. (Ayşe çok kaygılı bir kişi değildir ama özel bir durum onu kaygılandırmaktadır)²⁰ Bu, insanların özel durumları tehlikeleri olarak yorumlaması sonucu oluşan STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği ve kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama veya yorumlama eğilimi sonucu oluşan STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeğinin bir başka biçimi şeklinde de açıklanabilir.²¹ Kaygı süreklilik kazandığında kişinin benliğini tehlikeye sokabilmektedir.²² Kaygı, öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişkendir.²³

Bu durum okullarda kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de görülmektedir. Ancak araştırmaların genellikle kaygı ile akademik başarı ilişkisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Önler'in²⁴ yaptığı araştırmada kaygılı bireyin kendisine güveni olmayan, küçük başarısızlıklar karşısında çabuk yıkılıp küsen ve motivasyonunu yitiren, hareketten kaçınan, büyüklerine bağımlı, otoriteden ve reddedilmekten korkan, eleştiriyi kaldıramayan, güçlüklerden yılan ve genelde normal zekâya sahip kimseler olduğunu ayrıca başarısız öğrencilerin yüksek kaygı düzeylerinin olduğunu bulunmuştur. Başarır'ın²⁵ yaptığı araştırmada düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin, giriş sınavlarında, ortalama olarak, yüksek sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucu bulunmuş ayrıca yüksek ve düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin ortalama

¹⁹ Cüceloğlu, a.g.e, s.100-110

²⁰ Buse İnanç, Kaygı ve Stres, Çukurova, 1997, s.9-14

²¹ Şermin Özusta, Çocuklar için Durumluluk Sürekli Kaygı Envanterlerinin Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1993, s.65-83
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

²² Ali Sinanoğlu vd. Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler, Ankara, 2000, s.145

²³ Daniel Philips, The illness of incompetence among Academically Compenant Children, New Jersey, 1984, s.20000-20116

²⁴ Nesrin Önler, Kaygı ve Başarı, Hacettepe Sosyal Bilimler Dergisi, Ankara, 1972, s.151-163

²⁵ Başarır, a.g.e, s.32-55

akademik başarıları arasında, sınav kaygısı düşük olanların lehine anlamlı fark olduğunu tespit edilmiştir.

Erkan'ın²⁶ yaptığı araştırmada akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güduları yüksek, sınav kaygıları ise düşük olan öğrencilerin ÖSS'nde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Cülen'in²⁷ yaptığı araştırmada okul, aile, öğrenci beklentisi gibi bazı psiko-sosyal faktörler açısından Öğrencilerin ALS (Anadolu Lisesi Sınavı) öncesi kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Literatür çalışmaları sonucunda öğrencilerin düşük kaygı ile akademik başarıları arasında bir anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin akademik başarılarında sadece kaygılarının değil anne, baba, çevre vb. değişkenlerinde etkileri de olabilir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek bir diğer etken ise onların başarı güdülenmeleridir.

Murray'a göre başarı güdülenmesi, olabildiğince çabuk ve olabildiğince iyi yapma eğilimi ya da isteğidir. Murray, başarının bir güdülenme olduğunu çünkü bireylerin engelleri aşmayı ve yüksek standart edinmeyi; kendini ve rakiplerini geçmeyi; diğerlerine baskın olmayı, yeteneklerini geliştirerek özsaygıyı arttırmayı istediklerini belirtmiştir.²⁸ Atkinson, başarı güdüsünü başarıya yaklaşma, başarı olasılığı ve başarının değeri olmak üzere üç etken tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Ausubel ve Robinson²⁹ başarı güdülenmesinin (a) bilme, anlama, belli bir konuda uzmanlaşma, bir problemi çözme; (b) kendini yeterli hissetme ve (c) grup içinde yer edinme olmak üzere üç kaynağı olduğunu belirtmiştir. Başarı güdüsünün oluşmasında çocuğun yaşadığı başarı ve başarısızlıkların önemli bir etkisi vardır. Başarının zevkini tatmış öğrenenlerin başarı güduları de yüksek olacaktır. Başarı güdüsü yüksek öğrenciler zor ve uğraştırıcı soruları, alıştırmaları yapmak isterler.³⁰ Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırma öğrencilerinin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği durumları ile stres arasındaki

²⁶ Sait Erkan, Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarı ile ilişkisi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991 (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**)

²⁷ Hasan Cülen, Bazı Psikososyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1993 (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**)

²⁸ Philips, a.g.e, s.2000-2010

²⁹ Ausubel vd. School Learning, Nev Jersey, 2000, s.45-55

³⁰ Cüceloğlu, a.g.e, s.100-110

ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelemek amacı ile yapılmıştır.

2.1.1. STAI TX-II Durumsal ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçekleri Kavramlarının Açıklanması

Kaygı kişilerde tehlike veya tehdit içeren durumlara karşı ortaya çıkan, gelecekle ilgili endişeleri içeren ve bedensel reaksiyonlarla da (kasların gerilmesi, terleme vb.) kendini belli eden hoş olmayan bir duygulanım durumu olarak tanımlanmıştır. Daha sonraları ise, kaygının "durumluk" ve "sürekli" olmak üzere iki farklı kavramı içerdiği üzerinde durulmuştur.³¹ STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği kişinin kaygı düzeyi açısından genel yatkınlığına işaret eder. Dolayısıyla, kişisel bir özelliktir ve süreklilik içerir.

STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği seviyesi yüksek olan kişiler durumları tehlikeli veya tehdit edici olarak algılamaya ve kaygı deneyimlemeye genel yapı olarak daha yatkındırlar.³² Durumluk kaygı ise, kişinin kaygı düzeyinde durumsal değişikliklere bağlı olarak meydana gelen geçici değişimleri yansıtır. Başka bir deyişle, stres veya tehlike içeren durum karşısında kişinin verdiği geçici duygusal tepkidir. Görüldüğü gibi, durumluk ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği duygulanım durumunun sürekliliği, kişinin genel yatkınlığını yansıtıp yansıtmaması, açısından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bununla birlikte, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği seviyesinin yüksek olması kişinin durumluk kaygıya olan yatkınlığının da daha yüksek olmasına etki edebilir. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeğinin, fiziksel bir tehlikeden ziyade özsaygıya yönelik psikolojik bir tehdit içeren durumlarda, durumluk kaygının yüksek seviyelerde oluşunu öngördüğü ileri sürülmüştür.³³

Ayrıca, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeğinin düşük seviyelerde olmasının özsaygının daha yüksek seviyelerde olması ve daha canlı ve dinç olma ile ilintili olduğu da düşünülmektedir.³⁴ Bu kısımda durumluk ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği kavramları tanıtılmış ve birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarına değinilmiştir. Bir sonraki kısımda ise kaygı ve stres arasındaki ilişki genel bir

³¹ David Spielberger, Anxiety As Emotional State. Hn., Academic Press, New York, 1970, s.23-40

³² Spielberger, a.g.e, s.23-40

³³ Spielberger, a.g.e, s.23-40

³⁴ Spielberger, a.g.e, s.23-40

çerçeve içinde gösterilerek yaratıcı drama oturumlarının kontrol değişkeni olarak ele alınmasının kaygı ve stres olan ilişkisiyle bağlantılı gerekçeleri belirtilecektir. Yaratıcı Dramanın tez kapsamındaki diğer değişkenlerle olan özgül ilişkilerine ise o değişkenler tanıtıldıktan sonra yer verilecek ve kontrol değişkeni olarak ele alınmasının gerekçeleri detaylandırılacaktır. Sıradaki bölümde ise kaygıyı açıklamada başvurulan değişkenlerin ilki olan stres tanıtılacak ve stres ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla literatür gözden geçirilecektir.

2.2. Stres

Günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelen stres kavramının tanımı hakkında araştırmacılar arasında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında stres sözcüğünün adı geçen kavramı ortaya ilk kez fizik bilimciler tarafından ortaya konulmuştur. Katı olmayan nesnenin kaba kuvvete maruz kalınca yıpranmasını açıklamak üzere kullanılmıştır.³⁵ 18. yüzyılda Thomas Young isimli bir fizikçi de stresi, madde içinde bulunan kuvvet ya da kuvvete karşı gelme olarak tanımlamıştır. Madde bu dış dirence ancak kendi gücü doğrultusunda tepki gösterebilir ve bu stres tepkisi sayesinde elastiki kütle eğilip bükülerek dış dirence uyum sağlar. Eğer dış direnç, maddenin kendi içindeki gücünü aşarsa biçimi bozulur veya madde kırılır.³⁶

Bernard 19. Yüzyılda organizmanın dengesini bozan uyaranlar olarak tıpta 3 . kez kullanılmasını sağlamıştır.³⁷ Stres kavramının sosyal bağlamda dert, keder, bela, elem, felaket anlamlarında ilk kez kullanılması 17. yüzyıla dayanmaktadır. 18 ve 19. yüzyıllarda da daha çok güç, baskı, zor durum gibi anlamlarda nesne, kişi ya da ruhsal yapıyı işaret etmiş ve bireyin dış güçlerin etkisi ile psikolojik ve biyolojik yapısının bozulmasına karşı gösterdiği direnç anlamını almıştır.³⁸ Stres sözcüğü zamanla birçok alanda kullanılmaya bağlanmıştır.³⁹ Günümüzde de stres kavramı üzerinde birçok çalışma yapılmakta ve yapılan bu çalışmaların ışığında literatürde farklı stres tanımları yer almaktadır.

³⁵ Lazarus, vd.,a.g.e.,s.21-59

³⁶ Sevil Akman "Stresin Nedenleri Ve Açıklayıcı Kuramlar", Türk Psikoloji Dergisi,2004, s.34-55

³⁷ Ercüment Yerlikaya, Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,Çukurova Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Çukurova,2009,s.15(**Yayımlanmış Doktora Tezi**)

³⁸ Nezahat Güçlü, "Stres Yönetimi", Gazi Üniversitesi Fakültesi Dergisi ,Ankara,2001,Cilt 21, Sayı:1, s. 91-109

³⁹ Nesrin Hisli Şahin: Stresle Başa çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım, Sistem Yayınları ve Türk Psikologlar Derneği Yayınları,Ankara, 1994, s.17-33

En yaygın tanımlamalardan birini yapan McGrath'e göre⁴⁰ stres çevreden gelen taleplerle organizmanın kaynakları arasındaki dengesizlikten doğar. Cüceloğlu'na göre⁴¹ stres, bireyin bedensel ve psikolojik sınırlarını aşarak ,bireyin fiziksel ve sosyal çevredeki olumsuzluklar sebebiyle aşmaya sarfettiği çabadır. Baltaş ve Baltaş'a göre⁴² ise stres, organizmadaki bedensel ve ruhsal sınırların tehdit edilmesiyle ve zorlanmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Bu durumda stres, kişinin iyilik halini zorlayıcı şekilde değerlendirilen çevre ve kişi arasındaki etkileşimdir.⁴³ Stresi farklı açılardan ele alan çalışmalar da mevcuttur. Selye⁴⁴ stresi fazla gerginlik, yetersiz gerginlik, iyi gerginlik ve kötü gerginlik olarak dört kategoriye ayırır.

Kişinin amacının kötü stresi alt seviyede, iyi stresi ise yüksek seviyede tutmak olduğunu ve yetersiz stres ile fazla stres arasındaki dengenin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.⁴⁵ 1970'li yıllardan sonra Selye'nin stres ayırımında da olduğu gibi yıkıcı ve yapıcı stres kavramları tartışılmaya başlanmıştır. Yıkıcı stres, bireyi bedensel ve ruhsal olarak yıpratır bir durum olarak tanımlanırken; yapıcı stres, bireyin gerekli performansı göstererek soruna çözüm bulması için gereken itici güç anlamında kullanılmıştır.

Bu durum için Akman⁴⁶ "en uygun (optimal) stres düzeyi" kavramını kullanır. bireyi tehdit eden bir durumdan kurtulmak ya da bir sorunu çözmek için gösterilebilecek performansın en iyi olduğu düzeyi ifade eden en uygun stres düzeyidir . En yaygın olarak kullanılan stres tanımlamalarından biri bugünkü literatürde Lazarus ,Richard, Folkman,Susan'a⁴⁷ aittir. Stres, iç ve dış ortamdan kaynaklanan etkenlerin, birey tarafından zararlı olarak veya tehdit edici değerlendirilmesinin ardından bedensel ve psikolojik boyutlarda ortaya çıkan aşırı uyarılma halidir.⁴⁸

⁴⁰ McGrath, Joseph E.:Social and Psychological Factors in Stress, Illinois, Holt Rinehart and Winston Inc.,1970, p. 14-18

⁴¹ Cüceloğlu, a.g.e.,s.253-404

⁴² Çetin Altan Baltaş vd.,Stresle Başa Çıkma Yolları,Remzi Kitapevi,İstanbul,2012,s.15

⁴³ Lazarus,,a.g.e.,s.21-59

⁴⁴ Hans Selye vd.,The stressof life,Coliforna üniversitesi,Usa,1956,s.515

⁴⁵ Mihal Bardavit, Kişilik Yapılarının – Stresi değerlendirme, Stresle Başa Çıkma Yaklaşımları, Algılanan Stres ve İş Doyumu Üzerinde Olan Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, istanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,2007,s.29-30 (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**)

⁴⁶ Akman,a.g.e.,s.34-55

⁴⁷ Lazarus vd.,a.g.e.,s.21-59

⁴⁸ Lazarus vd.,a.g.e.s.21-59

2.2.1. Strese Dair Farklı Modeller

Araştırmacıların gerginlik üzerine yapılan çalışmalar bu kavramı 3 temele dayandırmıştır. Birincisi gerginliği uyaran olarak görmüş, ikincisi gerginliği tepki olarak görmüş ve üçüncü son olanı gerginliği bir ilişki olarak tanımlamıştır.

2.2.1.1. Uyarana Dayalı Stres Modeli

En eski modellerden biri de uyarana dayalı stres modelidir. Bu modele göre, gerginlik sebep olan yaşanan yaşantılar olarak yorumlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında gerginlik içerisinde yer alan çevreden kaynaklandığı düşünülmektedir.⁴⁹ Araştırmacılar çalışmalarında genellikle stresör denilen stres verici yaşam olayları üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Holmes,Thomas H. Rahe ,⁵⁰ tarafından geliştirilen “Social Readjustment Rating Scale” (SRRS) ile bireylerin sıkça yaşadığı stresli olaylar incelenmiştir.⁵¹ Dolayısıyla bu modele göre bazı olayların herkes tarafından stres verici olarak algılandığı varsayılmış ve olayların değerlendirilmesinde meydana gelebilecek kişisel farklılıklar göz ardı edilmiştir. Ayrıca bu modeli savunan araştırmacılar tarafından başa çıkma ve sosyal destek gibi kavramların sürece olan etkileri yeteri kadar araştırılmamıştır.⁵²

2.2.2.2. Tepkiye Dayalı Stres Modeli

Gerginliğe bakış açıları farklıdır. Bu modele göre gerginlik yaratan ortamı değil gerginliğin kişide yaşattığı etkenler göz önüne alınmalıdır. Stresin de bir tepki olarak ele alındığı modele göre stres, çevreden gelen isteklerin organizma üzerindeki etkisi sonucu organizmanın gösterdiği tepkidir. Örneğin stres kaynaklarının canlıda oluşturduğu endişe, kalp çarpıntısı ve uykusuzluk gibi olumsuz durumlar değerlendirilir.⁵³

İlk araştırmacı olan Canon, Walter,⁵⁴ bedeninin stres karşısında gösterdiği tepkileri tanımlayan kişidir. Homeostazis (denge) terimi ile organizmanın kendi iç dengesinde sürekliliği koruma özelliğini açıklamış ve strese karşı gösterilen

⁴⁹ Lazarus vd.,a.g.e.,s.21-59

⁵⁰ Thomas Holmes vd.,“The social readjustment rating scale.” *Journal of psychosomatic research* , 1967, s.213-218

⁵¹ Holmes,a.g.e.,s.213-218

⁵² Walter Schafer, *Stress Management For Wellness*, Holt, Rinehart andWinston Press, 1987

⁵³ Lazarus vd.,a.g.e.,s.21-59

⁵⁴ Cannon ,Walter (1932). *Wisdom of the Body*. United States : W.W. Norton & Company

tepkileri “savaş veya kaç” tepkisi olarak tanımlamıştır. Canon’a göre bir tehdit ile karşılaşan organizma canlanır ve sinir sistemi ile endokrin sistem tarafından harekete geçirilir. Kan basıncı ve kan şekeri artar, kalp atışları hızlanır. Bu fizyolojik tepkiler organizmayı tehdiye karşı kaçmak veya savaşmak için hazırlar. Zaman içinde strese maruz kalan organizmada duygusal ve fizyolojik çöküşler meydana gelmektedir. Özellikle kişi uzun süre strese maruz kalıyorsa ve ne kaçabiliyor ne de savaşabiliyorsa temel sağlık problemleri ortaya çıkmaktadır.

Birincil olarak uyaran yönelimli modeli savunan Selye de⁵⁵ daha sonra stresin, organizmanın zorlanması sonucu meydana çıkan bir tepki olduğunu belirtmiştir. Çevreden gelen talebe cevap verirken kişi bir uyum sürecinden geçer. Üç aşamadan oluşan bu uyum sürecine Selye “Genel Uyum Sendromu” adını vermiştir. Birinci olarak birey uyarı verir.

İkinci aşamada vücudun dengesinin bozulduğu ve beyne yolladığı enerjinin kişi ya içersinde bulunduğu durumdan yada o çevreden kaçacaktır. Ya da birey içersinde bulunan duruma karşı dik duracaktır. Üçüncü aşama ise birey içersinde bulunduğu gerginliği kaldıramıyarak organizmanın kendisini bırakmasıdır.⁵⁶ Selye’ye göre sürekli yaşanan çaresizlik durumu hastalıkların temelinde yatan fizyolojik rahatsızlıklar doğurur. Sürekli stres bağışıklık sistemini etkileyerek artrit, kardiyovasküler hastalık, hipertansiyon gibi rahatsızlıklara yol açar.⁵⁷ Selye, stresin fizyolojik etkilerini vurgulayarak yaptığı çalışmalara önemli katkılar sağlamıştır. Yalnız konu laboratuvar hayvanları yerine insanlar olduğunda sonuçların aynı olmadığı, kişilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak stresörlere farklı tepkiler verdikleri görülmüştür.⁵⁸ Ayrıca bu modelde stres kavramı açıklanırken duygulara ve bilişsel fonksiyonlara yer verilmemiştir.⁵⁹ Günümüzde ki araştırmacılar, olaylara yüklenen değerlendirmelerin ve anlamların stresi belirlemede oldukça önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedirler.

2.2.2.3. Etkileşimsel (Transaksiyonel) Stres ve Başa Çıkma Modeli

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan etkileşimsel şema da ise stres, bir “etkileşim ilişkisi” olarak ele alınmaktadır. Modelin en önemli

⁵⁵ SELYE, Hans, The Stress Of Life, Mc Graw Hill, 1956

⁵⁶ Bardavit,a.g.e.,s.29-30

⁵⁷ Serdar Erkan, Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri, Eğitim ve Bilim, tubitak yayınları,izmir,2012,cilt 37,sayı:164,s. 94-107

⁵⁸ Baltaş,a.g.e.,s.15

⁵⁹ Schafer,a.g.e.,s.354

savunucularından Folkman, Richard, Lazarus, Susan 'a⁶⁰ göre stresi bir uyarıcı veya tepki şeklinde tanımlamak yetersizdir; çünkü stres, birey ve çevresi arasındaki etkilenme sürecidir. Bireyin çevreden algıladığı "talep" ile başlayan bu süreçte, stres düzeyi, iyilik durumunun tehlikeye girdiğini veya bireyin kaynaklarının zorlandığını bilişsel olarak değerlendirmesiyle belirlenir.⁶¹

Öyleyse herkes için geçerli olan stresli bir durumdan bahsetmek oldukça güçtür. Bireyin kendini nasıl hissettiği ve yaptığı bilişsel değerlendirmeler stres düzeyini belirler.⁶² Lazarus⁶³ stresi öncüllerden, sonuçlardan ve aracı değişkenlerden oluşan aktif bir süreç olarak değerlendirir. Öncüller; yorumlar ve inançlar gibi çevresel değişkenlerin ve kişisel faktörlerin bir bütünüdür. Aracı süreçler ise başa çıkma yöntemlerinin yanında kaynakların ve isteklerin değerlendirilmesini kapsar. Stres deneyiminin ve başa çıkmanın sonucunda ise, fizyolojik ve duygusal boyutlarda kısa süreli ya da psikolojik iyi- oluş, sosyal işlevsellik ve bedensel sağlık boyutlarında uzun süreli olumsuz etkilerin görülebileceğini belirtmiştir .

2.2.2.3.1. Stres Değerlendirmesi

Etkileşimsel stres modeline göre uyarıcıya yüklenen mana (yapılan değerlendirme), stresin ortaya çıkmasında ve olumsuz sonuçlar doğurmasında belirleyici bir göreve sahiptir. Lazarus'un değerlendirme teorisine göre süreç birincil değerlendirme ve ikincil değerlendirme olarak ikiye ayrılır.⁶⁴ Folkman ve Lazarus⁶⁵ kişinin bir olayla karşılaştığında ilk olarak birincil değerlendirme yaptığını söyler. Birincil değerlendirme tehdit, zarar/kayıp ve pozitif mücadeleye davet (challenge) olarak üçe ayrılmaktadır. Zarar/kayıp değerlendirmesinde kişi bir zarar görmüştür ve olayın sebep olduğu hasarı değerlendirmektedir. Bu hasar kişinin özgüvenine darbe gibi psikolojik veya hastalık gibi fiziksel özellikler taşıyabilir.⁶⁶ Tehdit değerlendirmesinde ise birey henüz bir zarar ya da kayıpla karşılaşmamıştır; ancak olayın gelecekte yol açacağı zararı değerlendirir. Tehdit de zarar/kayıp gibi psikolojik ya da fiziksel bir özellik taşıyabilir. Fakat buradaki

⁶⁰ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶¹ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶² Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶³ Lazarus ,a.g.e.,s.21-59

⁶⁴ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶⁵ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶⁶ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

fark kişinin başa çıkma yöntemlerini kullanarak tehdide verebileceği tepkiler üzerine çalışma fırsatının olmasıdır.⁶⁷

Pozitif mücadeleye davet değerlendirmesinde kişi olayın üstesinden gelme, gelişme gösterme ve kazanç belirtme gibi beklentiler içindedir, fakat bunun için kişinin baş etme mekanizmalarını harekete geçirmesi veyahut kaynaklarını kullanması gerekir. Bu değerlendirmeyi yapan kişiler heves ve heyecan gibi olumlu duygular yaşarken zarar/kayıp ve tehlike değerlendirmesi yapan kişiler korku, öfke veya kaygı gibi olumsuz duygular yaşarlar.⁶⁸

Lazarus ve Folkmen⁶⁹ değerlendirme sürecini etkileyen faktörlerin önemini vurgularlar. Bireylerin genel inanç sistemleri, amaçları ve değerleri ile olayların kontrol edilebilirliğine dair inançları bireysel faktörleri oluştururken, stres durumunun belirsizlik miktarı, tanıdıklık derecesi ile sosyal desteğin varlığı durumsal faktörleri oluşturur.⁷⁰ Birincil değerlendirme yapıldıktan sonra kişinin sahip olduğu bilgilerini kontrol edip ardından birey sahip olduğu kaynakları göz önünde tutarak içinde bulunduğu durumla baş edip edemeyeceğini sorguladığı ikincil değerlendirme gelir. İkincil değerlendirmede kişi bütün fiziksel ve zihinsel tüm başa çıkma kaynaklarını ve bu kaynaklardan algılanan zarar, tehdit ve olumlu mücadeleye davet karşısındaki yeterliliklerini değerlendirir. Kişi olayla başa çıkabilme yeteklenrini yeterli olduğunu düşünmezse bu durumun sonucunda tam bir stres söz konusu olur. Bedensel düzeyde ve Psikolojik düzeyde strese karşı bir tepki baş göstermektedir. Yani duygu, düşünce ve davranış düzeyinde olumlu olmayan tepkilerin yanında beden düzeyinde de olumsuz tepkiler ortaya çıkar.⁷¹ Kişinin başa çıkabilme becerilerini yeterli olduğu durumlarda ise hem başa çıkma stratejileri uygulanmaya başlanmakta hemde stres düzeyi düşük olmaktadır.

Bu durum sonucunda , stres ve stresle başa çıkma modeline göre, kişinin bilişsel değerlendirmeleri hem durumun ortaya çıkardığı stres düzeyini hem de hangi başa çıkma yolunun kullanılacağını belirler.⁷² Chung ve arkadaşları (2001),

⁶⁷ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶⁸ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁶⁹ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁷⁰ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁷¹ Baltaş, a.g.e.,s.15

⁷² H.J.Chung,The problem for bonded half-planes containing a crack at an arbitrary angle to graded interfacial zone,2001,cilt 38,s.6559-6538

başa çıkma yollarının bilişsel değerlendirmeler tarafından stres düzeyine kıyasla daha iyi yordandığını belirtmişlerdir.

2.2.2.3.2. Etkileşimsel Modele Dayalı Olarak Stres Kaynakları ve Ölçüm Yöntemleri

Schaver, Walt'a göre⁷³ etkileşimsel modelin uygulama alanındaki en büyük problemlerinden biri stresi bir süreç olarak ölçmenin zorluğudur. Bu durum sebebiyle birden fazla çalışma stresi, bireyin hayatındaki önemli olaylara odaklanarak bir uyaran olarak veya kişinin semptomlarına ve duygularına odaklanarak bir tepki olarak değerlendirir. Stresi uyaran olarak değerlendiren çalışmalarda stresörün şiddeti veya sıklığı ölçülmekte, stresi bir tepki olarak değerlendiren çalışmalarda ise stresin yarattığı sıkıntılar ölçülmektedir. Bu sıkıntılar genellikle şöyle söylenebilir: semptomlar, duygular, hastalıklar, fizyolojik ve davranışsal değişimlerdir. Kalp atışı, kan akışı ve hastalık kayıtları, işe gidilmeyen gün sayısı, kaçınma davranışlarının takibi gibi yollarla stres tepkisinin belirtileri elde edilebilir. Fakat bu şekildeki ölçümlerde stresin, stres sonuçlarıyla karışabileceği belirtilmektedir. Örneğin Algılanan Stresin sorulduğu ölçeklerde, kişinin bireysel duygu durumlarının stresi mi yoksa stresin sonuçlarını mı değerlendirdiği çok net değildir.⁷⁴ Bu kısımda stresi hem uyaran olarak hem etkileşimsel bağlamda inceleyen çalışmaların temelini oluşturan stres kaynakları tanımlanacak ve ölçüm yöntemlerinden bahsedilecektir.

Gerginliğin temeli olarak kişinin hayatı ve hayatına yön veren durumlar, gündelik yaşamda ortaya çıkan olayların strese ve hastalıklara neden olabileceği fikri oluşturur. Yaşam olayları kişinin uyum sağladığı, denge ve düzen içinde bulunduğu yaşam düzeninde değişiklik anlamına gelen bir veya bir dizi olaydır. Eşin ölümü, boşanma, yaralanma, iş değiştirme gibi olayları kapsar.⁷⁵

Bu alandaki ilk çalışmalar Holmes ve Rahe⁷⁶ tarafından gerçekleştirilmiştir. Stresin etki alanını tanımlamak amacıyla geliştirdikleri stres çizelgesinde 43 değişik yaşam olayı ve stresin şiddeti arasında bir sıralama oluşturmuşlardır. Bu çizelge ve yaklaşıma göre yaşam olayları, değişime ve uyum sağlamaya neden oldukları için stresör olarak kabul edilirler ve olayların bireyler tarafından istenir

⁷³ Schafer,a.g.e.,s.354

⁷⁴ Schafer,a.g.e.,s.354

⁷⁵ Taner Bozkurt , "Stres". İstanbul, TC İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları,İstanbul, 2010,s.26
⁷⁶ Holmes ,a.g.e.,s.213-218

olup olmadığı değerlendirmeye alınmaz⁷⁷ Fletcher (1991) da bu fikri destekler ve bireyin, stresörün olumsuz etkisini deneyimlemesi için onu rahatsızlık verici veya stresli olarak yorumlamasına gerek olmadığını belirtir. Bu varsayımın bir sonucu olarak geliştirilen ölçeklerde bireylerin yaşam olayları karşısında algıladıkları sıkıntının boyutları araştırılmamış, sadece son bir yılda böyle bir olayı yaşayıp yaşamadıklarını belirtmeleri istenmiştir . Fakat Lazarus, Richard, Folkman ve Susan⁷⁸ etkileşimsel modele dayandırdıkları düşünceleri doğrultusunda, olayların kişilerin tepkilerinden bağımsız şekilde stresör olarak kavramsallaştırılmayacağını belirtirler. Başka bir şekilde anlatımıyla , bir yaşam olayının gerçekleşmesi olmasına değil, kişinin onu stresli olarak değerlendirmesine odaklanılmalıdır. Örnek olarak bir yerden başka bir tarafa yerleşen bazı kişiler tarafından stresör olarak değerlendirilebilirken bazı kişiler tarafından aynı durum stresör olarak görülmemektedir. Böylelikle bu yaklaşımı savunanlar insanlar için bir stresörü belirleyen ortamdan gelen uyaran değil, ortamdan gelen uyaranı bireyin algılama biçimidir. Bu çalışmada ışığında, araştırmacılar bireyin duruma yönelik değerlendirme biçimini de göz önünde bulunduran yeni yaşam olayları değerlendirme envanterleri geliştirmişlerdir.⁷⁹

Bir diğer taraftan, büyük farklılıklara dayanan olayların gerçekleşme sıklıkları oldukça azdır. Bu nedenle bazı araştırma yapan kişiler, fiziksel ve ruhsal sağlık durumunu ve gündelik düzeyde yaşadıkları stresi yordamada “gündelik sıkıntılar” olarak isimlendirilen büyük olmayan yaşam olaylarının daha etkili olabileceği fikrini savunurlar. Yaşamdaki gündelik sıkıntılar, bireylerin ortam ile etkileşimlerinde sıklıkla karşılaştıkları sınırlayıcı, rahatsız edici ve engelleyici olaylardır.⁸⁰ Trafik sıkışıklığı, iş yoğunluğu ve diğerleriyle yapılan çatışmalar gibi büyük yaşam olaylarına kıyasla daha az ciddi olayları kapsar. Bu yaklaşımı savunan araştırmacılar tarafından gündelik sıkıntıları ölçme araçları oluşturulmuştur.⁸¹ Bu ölçme araçlarında sadece olayları yaşayıp yaşamadıkları değil, olaylara dair algıladıkları sıklık (frequency) ve rahatsızlık (severity) boyutları da değerlendirilmiştir. Bu sayede elde edilen veriler incelendiğinde gündelik

⁷⁷ Yerlikaya, a.g.e., s.15

⁷⁸ Lazarus, a.g.e., s.21-59

⁷⁹ Sarason, I. G., DC Monchaux, C., & Hunt, T. Methodological issues in the assessment of life stress. In L. Levi (Ed.), *Emotions—Their parameters and measurement*. New York: Raven Press, 1975

⁸⁰ Lazarus, a.g.e., s.21-59

⁸¹ Derya Kara vd., “Öğretim Elemanlarının Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi”, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, Ankara, 2009, Sayı 1, Cilt 2, s.35-50

sıkıntılarının, önemli yaşam olayları ile kıyaslandığında ruhsal ve bedensel sağlığı daha güçlü şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.⁸²

Lazarus ve Folkman'ın önerileri doğrultusunda, geliştirdikleri iş stres ölçeğinde algılanan sıklık ve rahatsızlık boyutlarını birlikte değerlendiren Vagg ve Spielberger⁸³, stres değerlendirmesinde hissedilen sıklığı göz ardı eden ve sadece hissedilen rahatsızlığa odaklanmanın, çok sık yaşanan fakat orta şiddette rahatsızlık yaratan bir stresörün değerini küçülttüğünü; çok nadir yaşanan fakat çok fazla sıkıntı yaratan bir stresörün değerini ise yükselttiğini ifade ederler. Algılanan sıklığın ölçüldüğü fakat algılanan rahatsızlığın ölçülmediği durumlarda ise çok nadir yaşanan olayların değerleri göz ardı edilmektedir.⁸⁴ Örneğin grupve ekip arkadaşlarından birinin bir iş kazasında yaşamını yitirdiğini gören kişi için bu olay çok stresli, fakat çok nadir yaşanan bir durumdur. Bu durumdan yola çıkarak iş stresine olan etkisi daha düşük olacaktır. Diğer taraftan, aşırı iş yükü bazı bireyler tarafından orta derecede stresli kabul edilirken çok sık yaşanan bir durumdur ve iş stresine etkisi daha fazla olacaktır.⁸⁵ Ne var ki, literatürde bu bilgileri göz önünde bulundurarak geliştirilen stres değerlendirme ölçeklerinin sayısı oldukça kısıtlıdır.

Bu kısıtlı sayıdaki ölçeklerden biri olan "İş Stresi Değerlendirme Ölçeği", Özalp Türetgen, Ünsal, P.⁸⁶ tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte Vagg ve Spielberger'in⁸⁷ (1998) önerileri doğrultusunda her stresör için algılanan sıklık ve algılanan rahatsızlık puanları çarpılarak stres puanı elde edilmiş ve böylece etkileşimsel modelin öngördüğü şekilde stres, kişi ve çevre arasındaki etkileşimsel süreç olarak değerlendirilmiştir.

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen stres çalışmalarında da sıkça karşılaşılan gündelik sıkıntılarının, yaşam olaylarına kıyasla öğrencilerin hayatlarında çok daha önemli bir etkiye sahip oldukları görülmüştür.⁸⁸ Fakat ölçüm yöntemi konusundaki sınırlılıklar bu alanda da gözlenmektedir. Gençöz ve

⁸² Lazarus, a.g.e., s.21-59

⁸³ Spielberger, C.D. (ed.), Anxiety uson Emational State. vol.1. New York: Academic Press. 1998

⁸⁴ Spielberger, a.g.e., s.51

⁸⁵ Holmström, S. Evaluation of a Swedish version of the Job Stress Survey. Scandinavian Journal of Psychology, 2008, cilt49, s. 277-286.

⁸⁶ Özalp Türetgen vd., Mülakatçıların kişilik özellikleri, olumlu ve olumsuz duygu durumları ve aday karşılaştırma olanağının seçimi, Türk Psikologlar Dergisi, İstanbul, 2013, cilt 28, sayı: 72, s.86-98

⁸⁷ Spielberger, a.g.e., s.51

⁸⁸ Melih Erol, Toplumsal Cinsiyetin Tutumlar Üzerine Etkisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi İstanbul, Cilt 32, sayı: 2, s.199-219

Dinç⁸⁹ üniversite öğrencilerinin gündelik sıkıntılarını değerlendirdikleri ölçekte stres ile depresif semptomlar arasında anlamlı bir ilişkili bulmuşlardır. Fakat stresi yalnızca algılanan rahatsızlık puanları ile değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde, aynı ölçeğin kullanıldığı diğer bir çalışmada stresin; depresyon ve anksiyete belirtilerini ve genel fiziksel sağlığı yordadığı sonucuna varılmıştır. Fakat stres, stres sıklığı puanları ve algılanan rahatsızlık puanları olmak üzere ayrı ayrı değerlendirilmiştir.⁹⁰ Dolayısıyla bu çalışmada da çarpım puanları alınmadığı için etkileşimsel sürecin tam anlamıyla değerlendirilemediği düşünülmektedir. Yerlikaya⁹¹, doktora tez çalışmasında geliştirdiği “Günlük Olaylar Listesi”nde bahsedildiği şekilde çarpım puanlarını değerlendirmiştir; fakat listenin kısıtlı sayıda ve sadece öğrencilik hayatını kapsayan yaşam olaylarını içeriyor olması alanda üniversite öğrencilerine yönelik daha geniş kapsamlı bir ölçeğin gerekliliğine işaret etmektedir.

2.3. Stresin Sonuçları

Lazarus ve Folkman⁹² stresin insanların fiziksel ve psikolojik iyi oluşları üzerinde bir tehdit oluşturduğunu belirtmektedirler. Birçok çalışma kronik hastalıkların ortaya çıkmasında stresin oldukça önemli bir risk faktörü olabileceğini göstermektedir. Myers, David,G.⁹³ çalışmalarında stresin depresyon, anksiyete, korku gibi duygusal; baş ağrısı, terleme, vücut ağrıları, kilo alımı ve kaybı gibi fizyolojik sonuçları olabileceğinden bahsetmektedirler.

Stres ve sağlık arasındaki ilişkiyi açıklayan birçok çalışma stresli olaylar karşısında verilen fizyolojik tepkilerin önemine vurgu yapmaktadır.⁹⁴ Bu bölümde öncelikli olarak bu fizyolojik süreçler incelenecektir. Stres kaynaklarının kişi tarafından tehdit edici veya tehlikeli olarak değerlendirilmesinin ardından bu zihinsel uyarılma, bedensel uyarılmaya dönüşür. Dönüşümü sağlayan limbik sistemin hipotalamusla olan bağlantısıdır. Hipotalamusun uyarılmasıyla da stresin sonucu olarak ortaya çıkan fizyolojik tepkiler başlamaktadır⁹⁵ Akut stres tepkilerinin oluşmasını sağlayan uyarılma iki eksen düzeyinde olmaktadır. Bunlar

⁸⁹ Öznur Öncül vd., Examination of Personality Characteristics, 2016

⁹⁰ Erol, a.g.e., s.199-219

⁹¹ Yerlikaya, a.g.e., s.15

⁹² Lazarus, a.g.e., s.21-59

⁹³ David Myers, Psychology, Worth Publishers, Michigan USA, 2001, s, 601-603

⁹⁴ Schulz Schwarzer, Positive coping: Mastering demands and searching for meaning, 2013, s.393-409

⁹⁵ Meliz Onbaşıoğlu, *Psikosomatik ve Ruhsal Rahatsızlığa Sahip Kişilerin Stres ile İlişkili Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

nöral ve nöro-endokrin eksenlerdir.⁹⁶ Nöral stres ekseninde, stresin zihinsel değerlendirilmesinin ardından uyarılan hipotalamus, sempatik sinir sistemini harekete geçirir. Bazı organları doğrudan sempatik sinir sistemi etkilemektedir. Bu etkilerin her biri organizmayı savaş veya kaç tepkilerine hazırlamak yani organizmaya daha fazla fiziksel hareket imkanı sağlamak amaçlıdır. Örneğin, kalp atışının hızlanması ve kan damarlarının daralması ile ortaya çıkan kan basıncındaki artış, kaslardaki ve dokulardaki kan akışını hızlandırır ve artırır. Dolayısıyla kaslar ve dokular daha fazla enerjiye sahip olur. Diğer taraftan sempatik sinir sisteminin dolaylı etkisiyle böbreküstü bezleri uyarılmakta ve adrenalin ve noradrenalin gibi hormonlar kana salınmaktadır.

Bu hormonlar da sempatik sinir sisteminin doğrudan yarattığı etkileri yaratmaktadırlar. Dolayısıyla iki yönlü ve benzer sonuçlar doğuran bir uyarım söz konusudur.⁹⁷ Akut stres tepkilerinin oluşumunda rol oynayan diğer bir endokrin özellikteki sistem hipotalamo-pitüiter-adrenal (HPA) eksenidir. Uyarılan hipotalamus, kortikotropin salgılatıcı faktör (CRF) ile pitüiteri (hipofiz) ve pitüiter de kortikotropin (ACTH) ile böbreküstü bezlerini uyarır. Böbreküstü bezleri ise kortizol hormonunu salgılar.

Bu ikinci eksen uyarımının akut ve kronik stres tepkilerinde oldukça önemli olduğu belirtilmektedir.⁹⁸ Artan kortizol hormonu hücrelerdeki glikoz metabolizmasını düşürmekte ve karaciğerdeki glikoz yapımını artırmaktadır. Bunun bir sonucu olarak kandaki glikoz seviyesi yükselir.⁹⁹ Ayrıca enerji sağlama amacıyla kandaki serbest yağ asitlerinin artırılmasıyla birlikte kalp damar rahatsızlıklarının oluşumuna katkı sağlamaktadır.

Kortizol hormonunun bağışıklık sistemi üzerindeki baskılayıcı ve tetikleyici etkisi de oldukça önemlidir. Hücre içindeki bağışıklığı engellediğinde viral enfeksiyonların veya kanser hücrelerinin çoğalması için ortam hazırlar. Diğer taraftan, bağışıklık sistemini tetiklediğinde romatoid artrit gibi otoimmün hastalıkları veya astım, alerji gibi rahatsızlıkları şiddetlendirir.¹⁰⁰ Kilo kaybı, kilo artışı, sıkça görülen migren tarzı baş ağrıları, koroner kalp hastalıkları, geceleri

⁹⁶ Ross Catherine vd, Psychophysiological Distress, and Health. Journal of Health and Social Behavior, 2005,s,170–86

⁹⁷ Onbaşıoğlu,a.g.e.,s.14

⁹⁸ Onbaşıoğlu, a.g.e.,s.14

⁹⁹ Hill Terrence vd., Neighborhood Disorder, Psychophysiological Distress, and Health. Journal of Health and Social Behavior.,2005,s.170–86

¹⁰⁰ Terrence,a.g.e.,s.170–86

uyuyamama ya da erken uyanma, sinirsel ağrı ve şikayetler, yüksek tansiyon, sürekli ishal ve kabızlık stresin fizyolojik sonuçları arasında gösterilmektedir.¹⁰¹

2.3.1. Stres ve Bedensel Sağlık

Kaynaklarda fiziksel sağlık üzerinde stresin bazı etkilerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi stres etkilerinin sıkça incelendiği en önemli sağlık problemlerinden biri kalp-damar rahatsızlıklarıdır. Çünkü son yıllarda yapılan çalışmalar gelişmiş ülkelerdeki en yaygın ölüm nedeninin kalp-damar rahatsızlıkları olduğunu göstermiştir .

Sağlıklı toplum örneklemiyle gerçekleştirilen prospektif bir çalışmada iş ile ilgili stres yaşantısının kalp-damar rahatsızlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Güney Avusturalya'da yaşayan 118 çalışanın örneklemi oluşturduğu bu araştırmada, çalışanların deneyimledikleri çaba-ödül dengesizliğinin sonucu olarak kalp-damar rahatsızlığı semptomlarına daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.¹⁰² Benzer şekilde van Vegchel ve arkadaşları¹⁰³ da çaba-ödül dengesizliğini stresör olarak ele almışlar ve daha fazla duygusal distres yaşamamanın bir sonucu olarak kişilerin daha fazla fiziksel yakınmaya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Orth-Gomer ve arkadaşlar¹⁰⁴ , yüksek çaba-ödül dengesizliğinden doğan stresin koroner kalp hastalığı için önemli bir risk faktörü olduğunu bulgulamışlardır.

Stres yaşantısının hastalığın seyri üzerindeki etkisini inceleyen diğer bir prospektif çalışma Orth-Gomer ve arkadaşları.¹⁰⁵ tarafından gerçekleştirilmiştir. Psikososyal stres faktörleri ve koroner kalp rahatsızlığı arasındaki ilişkilerin çoğunlukla erkek katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalarda incelenmesi dolayısıyla araştırmada miyokardial enfarktüs geçirmiş 292 evli kadın katılımcı yer almıştır. Çalışmada iş stresinin değil ama evlilik stresinin tekrarlayan hastalık oranı ile olumlu bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde gerçekleştirilen diğer bir çalışma stres değerlendirmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Miyokardial enfarktüs geçirmiş 70 hasta ve 70

¹⁰¹ Erol Eren, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta dergisi, İstanbul, s.612

¹⁰² Waller La vd., Predicting the spatial dynamics of rabies epidemics on heterogeneous landscapes. P Natl Acad Sci USA ,2002 ,s.68-72

¹⁰³ Van Vegchel vd., Testing global and specific indicators of rewards in the effort-reward imbalance model: Does it make any difference, European Journal of Workand Organizational Psychology,2002,s. 403-421

¹⁰⁴ Orth Gomer vd.,Marital stress worsens prognosis in women with coronary heart discase,2002,s.3008-3014

¹⁰⁵ Gomer,a.g.e.,s.3008-3014

sağlıklı kişiden oluşan bu çalışmada katılımcıların son bir yıl içinde yaşadıkları stres verici yaşam olayları, A tipi davranış biçimi ve öfke ifadesi ölçümleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre miyokardial enfarktüs geçiren hastalar sağlıklı kişilerden sayıca daha fazla stresli yaşam olayı deneyimlememiş ancak yaşadıkları olaylardan dolayı daha fazla kişisel rahatsızlık duymuşlardır.¹⁰⁶

2.3.1.1. Stres ve Kronik Ağrı

Literatürdeki çalışmalarda stres etkilerinin yaygın olarak incelendiği diğer rahatsızlıklar ise kronik ağrı şikayetlerinin ortak olarak yer aldığı romatoid artrit, osteoartrit, fibromiyalji, kronik baş ve bel ağrılarıdır.¹⁰⁷ Bu bölümde kronik ağrı şikayetinin önemli bir bileşen olduğu bedensel sağlık problemleri ele alınacaktır. Romatoid artrit eklemlerde yaygın ve simetrik kronik inflamasyonla karakterize olan sistemik otoimmün bir hastalıktır.¹⁰⁸ Yaygınlık oranı %0.5 ile %2 arasında değişmektedir. Bu hastalıkta ağrı, fiziksel disabilite ve kişi vücudunda biriken enerjiyi atamazsa bu kişinin duygularını dışa vurumunu olumsuz etkiler.¹⁰⁹

Yapılan birçok çalışma günlük stresörlerin romatoid artrit semptomları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Daha önce belirtildiği gibi olumsuz stres değerlendirmesinin bir sonucu olarak uyarılan HPA eksenini; epinefrin, norepinefrin, kortizol ve prolaktin gibi stres hormonlarında artışa yol açar. Bu stres hormonları bağışıklık sistemi üzerinde oldukça önemli etkilere sahiptir ve romatoid artrit bağışıklık sistemi kaynaklı bir rahatsızlık olduğu bilinmektedir.¹¹⁰

Zautra ve arkadaşları¹¹¹ çalışmalarında stres faktörünün ve strese bağlı bağışıklık sisteminde meydana gelen değişimlerin, romatoid artrit belirtileri ile ilişkilerini incelemişlerdir. Romatoid artrit tanısı almış 53 kadın hastanın, yüksek ve düşük kişiler arası stres yaşadıkları haftalarda ve yüksek kişiler arası stres yaşadıkları haftayı takip eden haftada vücutlarında salgılanan stres hormonu değerlerine ve hastalık aktivitelerine bakılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek kişiler arası stresin yaşandığı haftayı takip eden hafta, stres ve hastalık şiddeti ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde 1994 yılında gerçekleştirdikleri

¹⁰⁶ Şahin, a.g.e., s. 27-33

¹⁰⁷ Kazım Yazıcı vd., Hamilton anksiyete değerlendirme ölçeği, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, Türk Psikiyatri Dergisi, 1998, s. 114-117

¹⁰⁸ Altan, a.g.e., s. 372

¹⁰⁹ Altan, a.g.e., s. 372

¹¹⁰ Onbaşıoğlu, a.g.e., s. 14

¹¹¹ Alex Zautra, Emotions stress and health , New York: Oxford University Press, 2003, s. 20

çalışmalarında da romatoid artrit tanısı almış kadın hastalarının stres hormonu düzeyleri ile kişiler arası stres, depresyon, etkisiz baş etme yöntemleri ve hastalık aktivitesi ölçümleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.¹¹²

Romatoid artrit en önemli semptomlarından birinin ağrı olması, alanda romatoid artritli hastaların stres düzeylerinin ağrı şikayetleri üzerindeki olumsuz etkilerini inceleyen birçok araştırma yapılmasına yol açmıştır.¹¹³ Bu araştırmaların önemli bir kısmında osteoartritli ve fibromiyaljili hasta grupları da çalışmalara dahil edilmiş ve gruplar arası çeşitli kıyaslamalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bahsedilmeden önce osteoartrit ve fibromiyaljinin tanımından bahsetmek faydalı olacaktır.

En sık görülen romatizmal hastalık olan osteoartrit, yaş ilerledikçe eklem kıkırdağında zedelenme, eklem aralığında daralma ve eklemde yeni düzensiz kemiksi çıkıntılarının oluşumu ile karakterize bir rahatsızlıktır. En sık diz, kalça, el bileği ve 15 omurgada görülmektedir. 65 yaşın üzerindeki kişilerin çoğunda, 75 yaşın üzerindeki ise %80' inde rastlanılmaktadır.¹¹⁴ Genetik yatkınlık, travma, inflamasyon, biyokimyasal, metabolik ve çevresel etkenler hastalığın ortaya çıkmasında önemli olan faktörlerdir.¹¹⁵ Osteoartritte en önemli şikayetin ağrı olduğu vurgulanmaktadır. Eklem ağrıları günlük yaşam aktivitelerini etkilemekte ve fiziksel aktiviteden sakınmaya yol açmaktadır. Bunun sonucunda kas gücünde azalmalar meydana gelmekte ve bu durum hastalardaki disabilitenin en önemli nedenini oluşturmaktadır.¹¹⁶

Zautra¹¹⁷ 87 romatoid artrit ve 101 osteoartrit tanısı almış kadın hasta ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında stres faktörünün ağrı şiddeti üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Haftalık olarak yaptıkları görüşmelerde hastaların algıladıkları kişiler arası stres, ağrı şikayetleri ve olumsuz duygulanım değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, hem romatoid artritli hem osteoartritli hasta gruplarında, kişiler arası stresin yoğun olarak algılandığı haftalarda ağrı şiddetinde önemli bir artış yaşanmıştır.

¹¹² Zautra,a.g.e.,s.20

¹¹³ Zautra,a.g.e.,s.20

¹¹⁴ Cooper C,Osteoarthritis and related disorders (Epidemiology), Klippel JH, Dieppe PH (Ed): Rheumatology. Second Edition.,Mosby, London, 1997,S. 21-28

¹¹⁵ Emre Bilgiç,İlköğretim 1. kademede görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Adana,2007(**Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi**)

¹¹⁶ Brian McCarthy, Organizational Stress in Social Care, Doctoral Thesis, Nottingham Trent University,2006

¹¹⁷ Zautra&A,J. Emotions stress and health , New York:Oxford University Press,2003.

Araştırmacılara göre hem stresli olaylar hem de stresli olaylara verilen tepkiler ağrı ile ilişkilidir.¹¹⁸ Stresli olaylar, olumsuz duygu durumuna odaklanılmasına ve potansiyel zararlar karşısında daha duyarlı olunmasına sebep olmaktadır.¹¹⁹ Yani, stres kişilerin ağrıya karşı duyarlılığını artırır. Ayrıca kişilerin stres karşısında çaresizlik hissetmeleri ve felaketlenme gibi olumsuz başa çıkma yöntemleri kullanmaları da ağrıyı artırmaktadır.¹²⁰

2.3.1.2. Stres ve Kronik Ağrı Sendromları

Yukarıdaki bölümlerde de görüldüğü gibi stresle ilişkili sağlık problemlerinde bedenle ilgili kronik ağrı şikayeti oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın da hedeflerinden olan kronik ağrı sendromları bu bölümde ele alınacaktır. Ağrı Çalışmaları Birliği'ne göre ağrı; "mevcut ya da potansiyel doku hasarı ile ilişkili olarak tarif edilen hoş olmayan duyuşsal ve duygusal bir deneyimdir".¹²¹ Kronik ağrı ise 3-6 aydan daha uzun süren ve uzun süreli tedavi gerektiren, duyuşsal, duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenleri içeren ağrı olarak tanımlanmaktadır.¹²² Bu noktada bir bedensel rahatsızlıkla ilişkili olarak ortaya çıkan kronik ağrı şikayeti ile kronik ağrı sendromu arasındaki farkı tanımlamak gerekir. Çeliker bu fark şu şekilde ifade etmiştir.¹²³

Kronik ağrı ve kronik ağrı sendromları farklı özelliklere sahiptir. Kronik ağrıda devam eden bir hastalığa veya doku hasarına uyumlu fonksiyon ve davranış değişiklikleri vardır. Kronik ağrı sendromunda ise devam eden ağrıya karşı yanlış adaptasyon paternleri geliştirilmiştir ve subjektif ağrı ve davranış değişiklikleri objektif doku hasarından sonra da devam eder. Kronik ağrılı hastaların tümünde kronik ağrı sendromu yoktur. Bir grup hasta ağrıya rağmen yaşama bağlıdır, çalışır ve ağrı ile başeder.¹²⁴

Bu bilgilerin ışığında kronik ağrı, klinik uygulamalarda sık karşılaşılan bir sağlık sorunudur ve bir sendrom olarak tek başına ele alınması gereken bir tablodur. Psikiyatrik belirti birlikteliği oldukça fazladır. Bazı durumlarda psikolojik

¹¹⁸ Zautra&A,J.Emotions stress and health , New York:Oxford University Press,2003.

¹¹⁹ Zautra&A,J. Emotions stress and health , New York:Oxford University Press,2003.

¹²⁰ Zautra&A,J. Emotions stress and health , New York:Oxford University Press,2003.

¹²¹ Recep Tütüncü vd., Kronik Ağrı, Psikolojik Etmenler Ve Depresyon, Dicle Tıp Dergisi,2011,s, 38

¹²² Tütüncü,a.g.e.,s.38

¹²³ Reyhan Çeliker vd., Fibromyalgia versus rheumatoid arthritis: A comparison of psychological disturbance and life satisfaction. J Musculoske Pain ,2001,cilt9,sayı:1,s.35-45

¹²⁴ Burak Duruk, Fonksiyonel somatik sendromlar: Fibromiyalji ve başarısız bel cerrahisi sendromlarında tıbbi yardım arama davranışı ve belirti sayısının psikolojik yordayıcıları. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Psikoloji Bilim Dalı,İstanbul,2015,s.123-131

belirtiler ağrı algısını ve yaşantısını etkilerken bazı durumlarda ağrı, kişilerde psikolojik semptomların ortaya çıkmasına neden olur .¹²⁵

Kronik ağrının varlığını ve kronik ağrı yaşantısını, yani ağrının süresini, şiddetini, sıklığını, uygulanan tedavilerin etkinliğini belirleyen birçok psikososyal faktör vardır. Stres, baş etme becerileri, kişilik, çocukluk çağı deneyimleri ve yakınların tepkileri bu faktörler arasındadır.¹²⁶ Davis ve arkadaşları¹²⁷, başlı başına bir stres faktörü olduğunu belirtilmiştir kronik ağrının, yaşam olaylarında çekilen sıkıntının , ek stres faktörlerinin ise bu yaşantıyı daha da zorlu hale getirebileceğini eklemektedirler. Ama kaynaklarda stresli yaşam olaylarının ağrı yaşantısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sayısı, ağrının stresör olarak ele alındığı çalışmalara kıyasla kısıtlıdır.

Ağrı şikayetlerinin önemli yer tuttuğu bir rahatsızlık olan fibromiyalji sendromu kronik ve yaygın kas iskelet sistemi ağrıları ile karakterize olan ve tutukluk, yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrısı şikayetlerinin de eşlik ettiği klinik bir tablodur.¹²⁸ Genel popülasyondaki prevalansı %2-%4 aralığında bulunmuştur. Sıklıkla 30-50 yaş arasında ortaya çıkar ve hastaların %80-%90'ı kadındır¹²⁹ Etiyolojisinde travma, enfeksiyon, otoimmünite, endokrin ve emosyonel faktörlerin üzerinde durulmakta; fakat nedeni kesin olarak bilinmemektedir . Birçok araştırmacı fibromiyalji sendromunda stresin hipotalamo-pitüiter-tiroid ekseninde nöroendokrinolojik anormalliklere neden olduğu, özellikle kortizol, prolaktin ve TSH düzeylerinin değişikliklere yol açtığı fikrinde birleşmektedir.¹³⁰

Katon, Sullivan ve Walker¹³¹ çocukluk dönemindeki stresli yaşam olaylarının (fiziksel ve cinsel taciz gibi) ileri yaşlarda ortaya çıkabilecek fibromiyalji gibi psikosomatik belirtilerle seyreden bozukluklara yol açabileceğini

¹²⁵ Gizem Altundağ, Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma stilleri, Stresle Başa Çıkma Tutumları ve Stresi Algılama düzeyinin İncelenmesi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011 (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**)

¹²⁶ Sertel-Berk vd., Kronik Ağrı Tedavisinde Psikolojik Yöntemler, İ.y.e. S. Erdine (E.d.). *Ağrılar*, 218-223, Mi İliyet-İstanbul, 2006

¹²⁷ Hill Davis, (Çev. Kemal Tosun vd.), İşletmede İnsan Davranışı; Örgütsel Davranış, 3.b., İ.Ü. İşletme Fakültesi Ya. No:199, İstanbul, 1988, s.562-584.

¹²⁸ Öznur Develi, Kronik hastalığı olan çocuklar, anne ve babalarındaki depresyon ve anksiyete düzeyleri, Klinik Psikiyatri Dergisi, 2002, s. 240-247

¹²⁹ Özkan Altunören vd., Fibromiyalji Sendromlu Kadınların Depresyon ve Mizaç Karakter Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi., Nöropsikiyatri Arşivi, Düzce, 2011, cilt 48, sayı:1, s. 31

¹³⁰ Toros, q.g.e., s, 240-247

¹³¹ Mark Sullivan vd., Depression and self-reported physical health in patients with coronary disease: Mediating and moderating factors. *Psychosomatic Med* , 2001, s.39

söylemişlerdir. Benzer şekilde, Finestone ve ark.¹³² üç aydan uzun süre kronik ağrısı olan kadınların olmayanlara kıyasla çocukluk çağında cinsel tacize uğrama oranlarının daha yüksek olduğunu ve cinsel tacize uğrayanlarda fibromiyalji sendromunun daha sık görüldüğünü bildirmişlerdir.¹³³ Günlük sıkıntıların stres faktörü olarak incelendiği çalışmalarda da fibromiyaljili hastaların stres düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.¹³⁴

Zautra, Hamilton ve Burke¹³⁵ 52 osteoartrit ve 50 fibromiyalji tanısı almış kadın hasta ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında hastaların kişiler arası stres seviyelerini, ağrı şikayetlerini, ağrı ile başa çıkma yöntemlerini ve kişilik özelliklerini incelemişlerdir. Fibromiyaljili hastaların ağrı ile başa çıkma yöntemi olarak kaçınmayı daha fazla kullandıkları görülmüştür. Deneyimledikleri kişiler arası stres oranı gruplar arası anlamlı bir değişiklik göstermemiştir. Fakat fibromiyaljili katılımcılarda osteoartritli katılımcılardan farklı olarak stres oranı arttıkça ağrının şiddetlendiği görülmüştür.

Davis, Zautra ve Reich¹³⁶ ise 50 fibromiyaljili, 29 operasyon geçirmiş osteoartritli ve 22 operasyon geçirmemiş osteoartritli katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında yaşam olayları envanteri kullanılarak stresi değerlendirmişler; osteoartritli ve fibromiyaljili grubun ağrı şiddetlerinde herhangi bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bir akut ağrı türü olarak incelenebilen baş ağrısı da, yaygın olarak görülen bir belirti olup, hastaların kendilerinin ve yakınlarının da etkilendiği önemli bir sağlık sorunudur.¹³⁷ Akut baş ağrısı önemli bir belirti iken, kronik baş ağrısı başlı başına bir hastalık olarak ele alınıp tedavi edilmesi gereken önemli kronik ağrı sendromlarından biridir.¹³⁸

Stres ve baş ağrısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Penzien, Rains ve Holroyd¹³⁹ gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların yaklaşık %90'ında stresin, yaşadıkları baş ağrısı ataklarını tetiklediğini belirtmişlerdir.¹⁴⁰

¹³² Finestone vd., (2000). Chronic pain and health care utilization in women with a history of childhood sexual abuse, *Child Abuse & Neglect*,2000,s. 547–556

¹³³ Toros,a.g.e.,s, 240-247

¹³⁴ Toros,a.g.e.,s, 240-247

¹³⁵ Zautra,a.g.e.,s.209

¹³⁶ Zautra,a.g.e.,s.209

¹³⁷ Duygu Kandemirci vd., Kadına yönelik aile içi şiddetle baş etme: Çok boyutlu bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*,İstanbul,2014,cilt 17,sayı:33,s.1-12

¹³⁸ Kandemirci,a.g.e.,s.12

¹³⁹ Holroyd vd.,The role of stress in recurrent tension headache.*Headache*, 1993,s.160

¹⁴⁰ Houley vd., Physician actions following a positive PHQ-2: Implications for the implementation of depression screening in family medicine practice. *Families, Systems, & Health*,2015,s. 33

Köhler ve Haimerl¹⁴¹ de 13 katılımcının gündelik sıkıntılarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri envanter puanlarını değerlendirmişler ve ağrı atakları ile stres arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre baş ağrısı atakları özellikle bir gün önce veya atak gününde yaşanan stres tarafından anlamlı şekilde yordandığıdır. Houle ve Nash'e göre¹⁴², stres ağrı ataklarına neden oluyorsa, yüksek stres düzeyi de baş ağrısı ataklarının sıklığını artırabilir ve baş ağrısının kronik hale gelmesine yol açabilir.

Ayrıca, stres kaynaklarının karşılaştırıldığı çalışmalar da yukarıda bahsedilen araştırmaları destekler şekilde büyük yaşam olaylarına kıyasla gündelik sıkıntıların ağrı yaşantısı üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermiştir. De Bendittis ve Lorenzetti¹⁴³ tarafından gerçekleştirilen çalışmada kronik baş ağrılı hastaların sağlıklı kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla majör yaşam olayı yaşamadıkları, ancak gündelik sıkıntıları daha rahatsız edici olarak değerlendirme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Ayrıca hissedilen gündelik hayattaki sıkıntı oranı ile hissedilen ağrının fazlalığı ve yoğunluğu arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Cathcart ve Pritchard da 2008 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında gerilim tipi kronik baş ağrılı hasta grubunda günlük stres, ağrı duyarlılığı ve baş ağrısı aktiviteleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Öncelikle, sağlıklı gruba kıyasla kronik baş ağrılı grubun gündelik sıkıntı puanlarının ve kas hassasiyetlerinin daha yüksek; ağrı eşiklerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Yapılan yordayıcı analizler sonucunda ise gündelik sıkıntıların kas hassasiyetini; kas hassasiyetinin ve gündelik sıkıntılarının ise ağrı şiddetini yordadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, gündelik sıkıntılarının ağrı şiddeti ve baş ağrısı aktiviteleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

De Bendittis ve Lorenzetti¹⁴⁴ çalışmalarında da belirtildiği gibi kronik baş ağrılı hastalar stres kaynaklarını kontrol gruplarına kıyasla daha rahatsız edici olarak değerlendirmektedirler. Martin ve Soon¹⁴⁵, kronik baş ağrısı hastalarının Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinde kontrol grubundakilere göre daha yüksek

¹⁴¹ Kohler vd., Daily stress as a trigger of migraine attacks: Results of thirteen single subjects studies. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1990, s., 870-872

¹⁴² Houley, a.g.e., s, 33

¹⁴³ De Benedittis, The role of stressful life events in the persistence of primary headache major events vs. daily hassles. Pain, 1992, s.35-42

¹⁴⁴ Benedittis, a.g.e., s.35-42

¹⁴⁵ Martin Pr vd., The Relationship Between Perceived Stress, Social Support and Chronic Headaches Headache. 1993, s. 307-314

puanlar aldıklarını ve baş ağrısı kronikleştikçe grup içi farklılıkların da arttığını belirtmişlerdir.¹⁴⁶ 26 migrenli hasta grubu ve 26 sağlıklı kontrol grubu ile yürütülen bir çalışmada, migren hastalarının soğuk uyararı kontrol grubuna göre daha ağrı verici olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.¹⁴⁷ Gerilim tipi baş ağrılı grubun uyararı karşısında daha fazla rahatsızlık hissettiğini bulmuşlardır.¹⁴⁸

Bu durumda tekrarlayıcı baş ağrılı hastaların daha şiddetli baş ağrısına maruz kalmaları stresli olayları daha olumsuz değerlendirmeleriyle ilişkilidir.¹⁴⁹ Bu alanda yapılmış çalışmaların aydınlığında, baş ağrısı ve stres arasında bir ilişki olduğu öne sürülebilir. Ama bu ilişkinin arkasında yatan mekanizma daha tam olarak açıklanamamıştır. Bundan önce de belirtildiği gibi, stresin ağrı atakları üzerindeki etkisi çalışmalarla desteklendiğinden, fazla strese maruz kalmanın da ağrı atakları ve dolayısıyla ağrının kronikleşmesi üzerinde etkili olabileceği öne sürülmektedir. Stresin baş ağrısının kronikleşmesi üzerindeki direkt etkisi ACTH salgılanması ile ilişkili bulunmaktadır.¹⁵⁰ ACTH salgılanması sırasında endorfin salınımı da meydana gelir. Endorfin salınımı ise analjeziye (ağrı duymazlığa) sebep olmakta ve bu sayede algılanan tehdit ile daha rahat savaşılmalarını sağlamaktadır.¹⁵¹ Ancak, kronikleşen stres karşısında bu mekanizmanın sürekli aktive edilmesi merkezi duyarlılaşmaya yol açmakta ve ağrı kontrol sistemini yorarak hiperanaljeziye (aşırı ağrı duyma) neden olmaktadır.¹⁵²

Stres, baş ağrısının kronikleşmesinde hem doğrudan hem dolaylı bir etkiye sahiptir.¹⁵³ Örneğin, stresin ağrı korkusu ve ağrıyı kontrol edememe düşüncesi ile birleştiği durumlarda aşırı ağrı kesici kullanımı ortaya çıkabilmekte ve böylece kronik ağrı eğilimi artabilmektedir. Ayrıca stres, baş ağrısının gelişiminde rol oynayan uyku, yeme ve obezite, psikopatoloji oluşumu ve gelişimi gibi birçok kavramla da ilişkili olarak baş ağrısını tetikleyebilmektedir. Tüm bu doğrudan ve dolaylı etkiler stres taramanın ve yönetiminin baş ağrısı bozukluklarının tedavisinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.¹⁵⁴

Stresli yaşam olayları ve kronik ağrı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar daha çok baş ağrılı hasta grupları üzerinde yoğunlaşmışsa da alanda diğer kronik

¹⁴⁶ Kandemirci, a.g.e.,s.12

¹⁴⁷ Hassinger, a.g.e.s. 327

¹⁴⁸ Hassinger,a.g.e.s.327

¹⁴⁹ Hassinger, a.g.e.s. 327

¹⁵⁰ Houley, a.g.e.,s. 33

¹⁵¹ Houley, a.g.e., s.33

¹⁵² Houley,a.g.e.,s.33

¹⁵³ Houley,a.g.e., s.33

¹⁵⁴ Houley, a.g.e.,s.33

ağrı türlerinde stresin etkilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Lampe ve arkadaşları¹⁵⁵, stresli yaşam olaylarının kronik bel ağrısı üzerindeki etkisini, bireyleri idiyomatik (nedeni bilinmeyen) ve organik kökenli ağrıları olan iki gruba ayırarak incelemiştir. idiyomatik gruba dâhil bireylerin ağrı şiddetleri, algılanan stres ve yorgunluk seviyeleri ile organik kökenli gruba dahil bireylerdekine kıyasla daha yüksek oranda ilişkili bulunmuştur.

Walker, Smith ve Garber¹⁵⁶, kronik karın ağrısı yaşayan çocuklarla gerçekleştirdikleri bir araştırmada, Lazarus ve Folkman'ın stres ve baş etme modelini test etmek amacıyla, günlük stres yaşantıları ve semptomlar arasındaki ilişkide stres değerlendirmesinin ve başa çıkmanın rolünü incelemiştir. Katılımcılardan günlük tutarak stresli olayları değerlendirmeleri beklenmiş ve 2 ay sonra somatik ve depresif semptomları ile fonksiyonel yetersizlikleri ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, stres değerlendirmesinin ve baş etmenin, semptomları önemli oranda yordadığı belirtilmiştir.

2.3.2. Stres ve Psikolojik Sağlık

Stres ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler de sıklıkla üzerinde çalışılan bir konudur. Stresin insan üzerindeki etkilerini inceleyen ilk çalışmalar daha önce belirtildiği gibi 1956 yılında Hans Selye tarafından gerçekleştirilmiştir. Selye'ye¹⁵⁷ göre stres verici olay ile karşılaşan kişi fizyolojik, psikolojik ve davranışsal bazı tepkiler göstermektedir. Stres kaynaklarına gösterilen en önemli psikolojik tepkiler arasında kaygı, üzüntü ve öfke yer alır.¹⁵⁸

Stresli olaylara yönelik birincil değerlendirmede zarar ya da kayıp şeklinde yorum yapan bireylerde üzüntü duygusu tetiklenir. Stresli koşulların devam ettiği ve bireyin bu koşulların üstesinden gelemediği durumlarda ise üzüntü duygusunda ve depresif semptomlarda artış görülür.¹⁵⁹ Folkman ve Lazarus¹⁶⁰ depresif kişilerin depresif olmayan kişilere kıyasla olayları daha tehditkar ve zararlı olarak algıladıklarını ve daha olumsuz başa çıkma yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

¹⁵⁵ Astrid Lampe vd., Chronic pain syndromes and their relation to childhood abuse and stressful life events. Journal of Psychosomatic Research, 2003, s. 361–367

¹⁵⁶ Von Korff vd., Adult health status of women with histories of childhood abuse, American Journal of Medicine, 1999, s.332–339

¹⁵⁷ Selye, a.g.e., s.21

¹⁵⁸ Yerlikaya, a.g.e., s.15

¹⁵⁹ Yerlikaya, a.g.e., s.15

¹⁶⁰ Lazarus, a.g.e., s.21-59

Literatürde stresli yaşam olayları ile depresyon arasındaki ilişkileri inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı retrospektif özellikte olup, depresyon tanısı alan hastaların, tanı almadan önceki belirli bir süreçte önemli oranda stresli yaşam olayı deneyimleyip deneyimlemediklerine odaklanır. Holahan ve Moos¹⁶¹ depresyon tanısı almış hastalarla gerçekleştirdikleri çalışmada, hastaların hastalanmadan önceki 1 yıllık süreçte stresli yaşam olayları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu kişilerin stresli olaylar karşısında kaçınmacı başa çıkma stratejileri uyguladıkları belirlenmiştir.

Depresyon tanısı alan hastalarla, genel popülasyon gruplarının karşılaştırıldığı çalışmalarda da depresyon tanısı alanların daha fazla miktarda ve daha ciddi oranda majör yaşam olayı ile karşılaştıkları belirtilmektedir.¹⁶² Yaşadıkları stresli yaşam olayları bakımından depresyonlu hastaların sağlıklı kontrol grupları ile kıyaslandığı, 1969 ve 1989 yılları arasında gerçekleştirilen 17 çalışmanın sonuçlarını derlemişlerdir. Bu çalışmaların her biri, depresyon tanısı alan kişilerin, hastalık başlangıcından önce kontrol grubuna kıyasla daha fazla stresli yaşam olayı deneyimlediklerini gösterir.

Ayrıca, stresli yaşam olayları ve depresif semptomlar arasındaki olumlu ilişki yalnızca depresyon tanısı almış hasta örnekleminde değil, tanı almamış toplum örnekleminde de incelenmektedir.¹⁶³ Evli ve çalışan 1523 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında iş ve evlilik stresinin, majör depresyon yaşantısı ve depresif belirtiler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre evlilik ve iş stresi hem geçmiş majör depresyon yaşantısı ile hem de o anki mevcut depresif semptomlar ile olumlu bir ilişki içindedir.

Şahin¹⁶⁴ tarafından ülkemizde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada 70 erkek 70 kız olmak üzere toplam 140 üniversite öğrencisinin stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek stres düzeyinin genel belirti düzeyinde artış ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Depresyon ve stres yaşantısı arasındaki ilişki fizyolojik çalışmalarla da desteklenmektedir. Carney, Freedland ve Veith¹⁶⁵, depresyon tanısı almış bireylerin, stres yaşantısında söz konusu olan yüksek kalp hızı, düşük

¹⁶¹ Charles Holahan vd., Journal of Personality and Social Psychology, 1987, s. 946-955

¹⁶² Ceylan Tuğrul, Stres ve depresyon, Psikiyatri Dünyası, 2000, s. 12-17

¹⁶³ Tennant, Life events, stress and depression: a review of the findings. Aust. NZ J. Psychiatry, 2002, s. 173

¹⁶⁴ Şahin, a.g.e., s. 27-33

¹⁶⁵ Carney RM, Rich MW, Tevelde A, Saini J, Clark K, Jaffe AS. Major depressive disorder in coronary artery disease. Am. J. Cardiol. 1987;60:1273-1275

kalp hızı değişkenliği ve düşük baroreseptör duyarlılığı gibi otonom sinir sistemi aktivitelerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca stres tepkisinde rol oynayan HPA ekseninin hiperaktivitesine bağlı aşırı kortizol salınımı depresif semptomların varlığı ile yüksek oranda ilişkili bulunmuştur.¹⁶⁶

Kaygı stresli durumlar sonucunda ortaya çıkan diğer bir tepkidir. Stresli olaylara yönelik birincil değerlendirmede zarar ya da tehdit şeklinde yorum yapan bireylerde kaygı tetiklenir.¹⁶⁷ Duyguların arkasında yatan bilişsel değerlendirmelerin farklılığı dışında stresli bireylerde, depresyon ve anksiyete şikayetlerinin genellikle birlikte seyrediyor oluşu, çalışmaların bu iki kavramı “psikolojik distres” veya “psikolojik stres tepkileri” olarak birlikte ele almalarına neden olur. Kendler, Karkowski ve Prescott¹⁶⁸ gerçekleştirdikleri çalışmalarında stresli yaşam olaylarının hem yaygın anksiyete bozukluğu hem de depresyon için önemli risk faktörleri olduğunu belirtmişlerdir.

Stresörlerin şiddetlerinin ele alındığı bir diğer çalışmada depresyonun yalnızca yoğun rahatsızlık yaratan olaylar tarafından, anksiyetenin ise her boyutta rahatsızlık yaratabilen olaylar tarafından yordanabileceği sonucuna varılmıştır.¹⁶⁹ Stresör türlerinin anksiyete ve depresyon semptomları üzerindeki belirleyici etkisi ise genellikle klinik olmayan gruplarda incelenmektedir.¹⁷⁰ Üniversite 102 öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında büyük yaşam olaylarının anksiyeteyi; gündelik sıkıntıların ise depresyonu yordadığını belirtmiştir. Andrews ve Wilding¹⁷¹ ise İngiliz öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında finansal zorlukların depresyon şikayetlerini, ilişkisel problemlerin ise anksiyete şikayetlerini yordadığını göstermişlerdir. Kayıpların söz konusu olduğu olayların depresyonla, tehlikenin söz konusu olduğu olayların anksiyete ile, hem kayıp hem tehlikenin söz konusu olduğu olayların ise anksiyete ve depresyon ile ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Ülkemizde, 224 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir

¹⁶⁶ Hakan Türkçapar, Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama, HYB Basım Yayın, Ankara, 2007, s.1-5

¹⁶⁷ Yerlikaya, a.g.e., s.15

¹⁶⁸ Kendler vd., The interrelationship of neuroticism, sex, and stressful life events in the prediction of episodes of major depression. American Journal of Psychiatry. 2004;161:631–636

¹⁶⁹ Van De Willige vd., Etiological meaning of severe life events and long-term difficulties in the onset of depression and anxiety Tijdschrift Voor Psychiatrie 1995 37: 689–703

¹⁷⁰ Tennant ,Life events, stress and depression: a review of the findings. Aust. NZ J. Psychiatry, 2002, cilt36, s.173–82

¹⁷¹ Bernice Andrews vd., The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. British Journal of Psychology, 2004 ,s. 509-521

çalışmada da stres sıklığının, stres yoğunluğunun ve genel stresin;anksiyeteyi, depresyonu ve genel fiziksel sağlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁷²

2.4. Stresin Farklı Sağlık Sonuçlarına Yol Açmasında Etkili Olan Faktörler

Yukarıda da bahsedildiği üzere stresin, insanların bedensel ve ruhsal sağlıkları üzerinde bir tehdit oluşturduğunu gösteren çalışmalara literatürde sıkça rastlanmaktadır ¹⁷³ Ancak araştırmalar göstermiştir ki; herkes stresle karşılaştığında benzer gerilimler yaşamamaktadır . Çünkü stres kaynakları ile yol açtığı sağlık problemleri arasında rol oynayan önemli değişkenler bulunur.¹⁷⁴ Bu değişkenler arasında yer alan demografik özellikler, başa çıkma tarzları ve kişilik bu bölümde ele alınacaktır.

2.4.1. Stres ve Kaygıyla Başa Çıkma

Gerginliğin kişinin hem bedenini hemde algılama şekillerini negatifyönde etkilediği bilinmektedir.Gerginliğin negative etkilerinden kurtulmanın önemini vurgulanabilir. Lazarus ve Folkman'a göre¹⁷⁵ başa çıkma, "kişiler gerginlikle baş etme becerilerininikaybetmek olaylara bakış açılarının değişmesinden kaynaklandığını ve gerginlikle baş edememelerden kaynaklandığını savunmuşlardır.Hayat ilerledikçe kişinin yaşam tecrübeleride artmaktadır değişen tecrübeler olaylara bakış açısının da etkilemektedir zaman ilerledikçe karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları değişmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Lazarus ve Folkman'ın stres ve başa çıkma modeline göre¹⁷⁶ çevredeki herhangi bir olay veya durum, kişiyi bu olayın anlamı ve önemi konusunda değerlendirme yapmaya yönlendirir. Birincil değerlendirmede potansiyel stresörün kişi için taşıdığı anlam belirlenir. ikincil değerlendirmede ise birey, olayın doğuracağı zararı ve tehdidi aşmada rol oynayacak başa çıkma kabiliyetlerini değerlendirir. Bunun için mevcut kaynaklarının veya seçeneklerinin yeterliliğini sorgular. Değerlendirmelerin sonucunda ise birey, başa çıkma stratejilerini uygulamaya başlar .¹⁷⁷

¹⁷² Erol, a.g.e., s.199-219

¹⁷³ Lazarus,a.g.e.s.21-49

¹⁷⁴ Jim Jones vd.,Bennett, Disordered eating attitudes and behaviors in teenaged girls: a school-based study. CMAJ,2001 ,s. 547-552

¹⁷⁵ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

¹⁷⁶ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

¹⁷⁷ Lazarus,a.g.e.,s.21-59

Değerlendirmelere bağlı olarak, gerginlik yaratan olaylar farklı olduğu gibi bu olayların kişide yarattığı etkilerde farklıdır. Bu farklılığın sebebi kişilerin farklı yerlerde yetişmesi, sosyo –ekonomik seviyeleri ve eğitimleri etkilemektedir.¹⁷⁸ Ayrıca, başa çıkma kavramı bazı çalışmalarda duruma bağlı olarak, bazı çalışmalarda ise kişilik özelliklerine bağlı olarak değerlendirilmektedir. Yani başa çıkma stillerinin belirlenmesinde stresli olayların mı yoksa kişilik özelliklerinin mi daha etkili olduğu konusu tartışmalıdır. Başa çıkmayı bir kişilik boyutu şeklinde değerlendiren bakış açısına göre, çevresel koşulların değişmesi, birey ve çevre arasındaki etkileşim önemli değildir.¹⁷⁹ Bireylerin farklı stres durumları karşısında benzer stres tepkileri göstermesi beklenmektedir. Başa çıkmayı duruma bağlı olarak ele alan yaklaşıma göre ise kişinin bilişsel ve davranışsal tepkileri, sadece o anki değerlendirmeleriyle ilişkilidir ve durumdan duruma değişebilmektedir.

Bu yaklaşımı savunanlar kişiliğin baş etme üzerindeki önemini inkar etmezler; ama baş etmenin, kişiliğin mutlak bir yansıması olduğu fikrine karşı çıkarlar.¹⁸⁰ Başa çıkmayı duruma bağlı olarak ele alan Lazarus ve Folkman'ın¹⁸¹ modelinde başa çıkma stratejileri, strese neden olan problemin ele alınmasını amaçlayan problem odaklı yöntemler ve stresin yarattığı duygusal tepkilerin düzenlenmesini amaçlayan duygu odaklı yöntemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.4.1.1. Problem Odaklı Başa Çıkma

Problem odaklı başa çıkma yaklaşımında birey gerginlik yaratan durumla yüzleşmeyi dener ve bu gerginlik yaratan durumu yok etmeye ya da kendisinde yarattığı etkiyi en aza indirmeye çalışır.¹⁸² Folkman ve arkadaşları¹⁸³ problem odaklı davranışların durumu değitirme amaçlı aktif, mantıklı, serinkanlı ve bilinçli çabaları içerdiğini belirtmektedirler. Bu çabaların içeriğini; sorunu belirleme, çözüm için alternatifler üretme, alternatiflerin yarar ve zararlarını değerlendirme, onlar arasından seçim yapma ve seçilen alternatifini uygulama oluşturur.¹⁸⁴

¹⁷⁸ Lazarus, a.g.e., s.21-59

¹⁷⁹ Costa, a.g.e., s. 86–94

¹⁸⁰ Jones, a.g.e., s.547-552

¹⁸¹ Lazarus, a.g.e., s.21-59

¹⁸² Lazarus, a.g.e., s.21-59

¹⁸³ Lazarus, a.g.e., s.21-59

¹⁸⁴ Yerlikaya, a.g.e., s.15

2.4.1.2. Duygu Odaklı Başa Çıkma

Duygu odaklı başa çıkmada sorun olarak başa çıkma yönteminden farklı olarak gerginlik yaratan durum kabullenir bu kabullenen durumun yaşattığı duyguyu değiştirmeye çalışılır.¹⁸⁵ Duygu odaklı başa çıkmada problem odaklı başa çıkmanın aksine, uzaklaşma, kendini kontrol etme, eğer yapılacak bir şey yoksa durumu kabul etme, sosyal destek arama ve durumu yeniden değerlendirme gibi pasif yöntemler yer alır.¹⁸⁶

Problem odaklı başa çıkma yöntemi gerginlik yaratan durumu tanımayı ve değiştirmeyi hedeflerken duygu odaklı yaklaşım ise daha pasif hareket ederek gerginlik yaratan durumu kabullenmeyi ve yaşatılan duygunun değişimini hedeflemektedir. Bu yüzden duygu odaklı yaklaşım problem odaklı yaklaşıma göre gerginlikle ve stresle daha alakalı bulunmuştur.¹⁸⁷ Literatürde yer alan çalışmalarda da duygu odaklı başa çıkma yöntemleri, problem odaklı başa çıkma yöntemlerine kıyasla stres ve hastalıkla daha çok ilişkilendirilmektedir.

2.4.1.3. Başa Çıkma Tarzları ile Ruhsal ve Bedensel Sağlık Arasındaki İlişkiler

Bireylerin büyük yaşam olayları veya gündelik sıkıntılar gibi stresörler sonucu önemli sağlık problemleriyle karşılaştıklarını gösteren çalışmalardan yukarıda bahsedilmiştir. Stresle başa çıkma tarzlarının bu ilişkideki rolü de sıklıkla araştırılan bir diğer konudur.¹⁸⁸ Literatüre bakıldığında, belirli başa çıkma tarzlarını kullanan kişilerin daha fazla psikolojik distres yaşadıklarını gösteren araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Maurier ve Norhcott'ın¹⁸⁹ çalışması, hemşirelerde, iş kaynaklı stresin ve kaçma-kaçınma tarzı başa çıkma yöntemlerinin depresyon semptomlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Jampol¹⁹⁰ üniversite öğrencilerinde başa çıkma stratejileri ile üniversiteye uyum, kaygı ve depresyon arasındaki olası ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın

¹⁸⁵ Lazarus, a.g.e., s.21-59

¹⁸⁶ Lazarus, a.g.e. s.21-59.

¹⁸⁷ Yerlikaya, a.g.e. s.15

¹⁸⁸ Metin Genç vd., M., Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler, Türk Psikiyatri Dergisi, İstanbul, 2007, cilt 18, sayı:2, s. 137-146.

¹⁸⁹ Genç, a.g.e., s.137-146

¹⁹⁰ Jampol, "Coping stress: the role locus control, appraisal and coping responses in adjusting to college." Dissenation Abstract International. 1989, s. 454

sonuçlarına göre hayalci düşünme, kendini izole etme, uzaklaşma ve kendini suçlama gibi stratejilerin çok kullanılması; olumluya odaklanma, iyimser karşılaştırmalar yapma ve probleme odaklanma gibi stratejilerin ise az kullanılması kaygıyı, depresyonu ve düşük uyumu olumlu yönde yordamaktadır.¹⁹¹

Konu ile ilgili yurt içindeki çalışmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Üniversite 532 öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında başa çıkma tarzları ile psikopatolojik belirtiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, uyumsuz başa çıkma tarzlarına sahip kişiler daha fazla psikolojik belirti göstermektedir. Kaya ve arkadaşları¹⁹² ise çalışmalarında, tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinin depresif belirtilerinin yaygınlığını, stresle baş etme tarzlarını ve bunların bazı sosyodemografik değişkinlerle ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, her iki okul grubunda da öğrencilerin Beck Depresyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arttıkça aktif tarz başa çıkma puanları azalmakta, pasif tarz başa çıkma puanları ise artmaktadır.

Stresin sağlık sonuçları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler yalnızca sağlıklı örneklerde incelenmemektedir. Di Benedetto, Lindner, Hare ve Kent¹⁹³, akut koroner sendrom geçirmiş örneklem grubunda, sendromu takip eden 2., 12. ve 24. haftalarda algılanan gündelik stres, başa çıkma stratejileri, depresyon ve anksiyete ölçümleri gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre 2. haftada elde edilen başa çıkma puanları, 24. haftada elde edilen depresyon puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Yani akut koroner sendrom geçirmiş hastalarda, duygu odaklı başa çıkma yöntemlerinin kullanımına bağlı olarak depresif semptomlar artış göstermektedir.

Romatoid artritli bir örnekleme gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise 62 hastanın depresyon, romatoid artritli başa çıkma tarzları ve işlev kaybı ölçümleri alınmıştır. Sonuçları incelendiğinde, depresyon puanları yüksek olan romatoid artritli hastaların daha fazla olumsuz başa çıkma stratejileri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca bu bireylerde ağrı ile ilişkili işlev kaybının daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir.¹⁹⁴

¹⁹¹ Cüceloğlu, a.g.e., s.253-404

¹⁹² Genç, a.g.e., s.137-146

¹⁹³ Di Benedetto vd., The role of coping anxiety and stress in depression post-acute coronary syndrome. Psychol Health Med. 2007;12(4):460-9

¹⁹⁴ Kevin Murphy, "Performance Standards in Incentive Contracts," University of Southern California.1998.

Van den Bree, Passchier ve Emmen¹⁹⁵ yaşları 13-18 arasında değişen 194 erkek öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, stresle başa çıkma mekanizması ve 27 baş ağrısının şiddeti arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, yoğun baş ağrısı deneyimleyen kişilerin daha çok pasif başa çıkma stratejileri kullandıkları görülmüştür. Ukestad ve Wittrock¹⁹⁶, gerilim tipi baş ağrılı hastaların kontrol grubuna kıyasla soğuk uyaran karşısında daha fazla felakletleştirici başa çıkma kullandıklarını ve daha fazla ağrı hissettiklerini bildirmişlerdir . Bu sonuçlar, pasif, duygu odaklı başa çıkma tarzlarını kullanan bireylerin ağrı yaşantısını daha olumsuz yönde deneyimlediklerini göstermektedir.

2.4.1.4. Başa Çıkma Tarzları ile Stres Değerlendirmesi Arasındaki ilişkiler

Kişi stres kaynağı ile karşılaşmasının ardından durumu bilişsel olarak değerlendirmeye başladığı bir sürecin içine girer. Stresle başa çıkma stratejilerinin belirleneceği bu süreçte birincil ve ikincil bilişsel değerlendirmeler birlikte rol oynamaktadır. Durumun stresli (tehdit edici, zarar verici gibi) olarak algılanması ile stresörün kontrol edilemez olarak algılanması süreçte rol oynayan en önemli iki faktördür.¹⁹⁷

Tehdit algısı gibi olumsuz değerlendirmelerin kaçınmacı ve duygu odaklı başa çıkma yöntemleriyle; pozitif mücadeleye davet algısı gibi olumlu değerlendirmelerin ise problem odaklı başa çıkma yöntemleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca durumun kontrol edilebilir şekilde algılanması problem odaklı başa çıkma yöntemlerinin; kontrol edilemez şekilde algılanması ise duygu-odaklı başa çıkma yöntemlerinin kullanımını tetiklemektedir .¹⁹⁸

Palancı'ya göre¹⁹⁹ kişinin, stres seviyesine yönelik algıları da başa çıkma tutumunu şekillendirir. Yani yaşanan olay ya da durum çok fazla duygusal ve bilişsel çaba gerektiriyorsa, bu kişinin olay üzerindeki kontrol ve başa çıkma algısının daha zayıf olmasına ve dolayısıyla duygu odaklı başa çıkma yöntemleri

¹⁹⁵ Jonathan Bree vd., Influence of quality of life and stress coping behaviour on headaches in adolescent male students: an explorative study. Headache, 1990, cilt 30, sayı:3, s. 165-168

¹⁹⁶ Daniel Ukestad vd., Pain perception and coping in female tension headache sufferers and headache free control Healthy Psychology, 1996, s. 65-68

¹⁹⁷ Rodrigo Morino vd., İvens Psychosomatic Medicine, 2006, cilt 65, sayı:2, s.259-67 .

¹⁹⁸ Lazarus, a.g.e., s.21-59

¹⁹⁹ Mehmet Palancı, Algılanan Kontrol Düzeyine Bağlı Olarak Farklılaşan Stresle Başetme Davranışları, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2000, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)

kullanmasına yol açar.²⁰⁰Algılanan stres seviyesinin de bilişsel değerlendirmelerin bir sonucu olarak belirlendiği düşünülürse stres seviyesi ile başa çıkma yöntemleri arasında bu şekilde bir ilişki olduğu fikri desteklenebilir.

Uysal²⁰¹, genetik hastalık tanısı/ön tanısı alan 98 çocuğun ebeveynlerinin stresle başa çıkma tutumları ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, stres seviyesi ortalamasının altında olan ebeveynlerin kendine güvenli başa çıkma tarzını, ortalamasının üstünde olan ebeveynlerin ise boyun eğici ve çaresiz başa çıkma tarzını daha sık kullandıkları görülmektedir.

Benzer şekilde, baş ağrılı hasta örneklemiyle gerçekleştirilen bir çalışmada da olayları daha stresli olarak değerlendiren bireylerin daha etkisiz başa çıkma yöntemleri kullandıkları görülmüştür.

2.4.1.5. Stres Değerlendirmesi, Başa Çıkma Tarzları ve Stres Sonuçları Arasındaki ilişkiler

Bahsedildiği gibi birçok çalışmada başa çıkma kavramı, hem stres değerlendirmesiyle hem stresin yarattığı sağlık sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur. Lazarus ve Folkman'ın²⁰² etkileşimsel modeline göre başa çıkma stratejilerinin, stres değerlendirmesi ve bu değerlendirmeye yönelik verilecek tepki üzerinde aracı bir etkisi bulunmaktadır. Literatürde bu modeli destekleyen çalışmalar yer almaktadır.

Karademas ve Kalantzi-Azizi,²⁰³ 291 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında stres değerlendirmesi, başa çıkma ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin final sınavlarını tehdit edici olarak algılamaları daha işlevsiz başa çıkma yöntemi kullanmalarına ve daha fazla psikolojik semptom sergilemelerine yol açmaktadır. Diğer taraftan öğrenciler sınavı pozitif mücadeleye davet olarak algıladıklarında daha işlevsel başa çıkma yöntemleri kullanmakta ve buna bağlı olarak daha az psikolojik semptom sergilemektedirler.

²⁰⁰ Gizem Altundağ, Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma stilleri, Stresle Başa Çıkma Tutumları ve Stresi Algılama düzeyinin İncelenmesi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,2011

²⁰¹ Gülzade Uysal , Topuz Ş Literatür Taraması: Okul Dönemi Çocuklarının EI Yıkama Davranışlarının İncelenmesi" i. UlusalOkul Sağlığı Sempozyumu, Mersin,2010

²⁰² Lazarus,a.g.e.,s.21-59

²⁰³ Kalantzi Azizi vd., Personality and Individual Differences, 2004 ,s.1033–1043

Başa çıkmanın stres sürecindeki rolü çeşitli hasta örneklerinde incelenmektedir. Morin ve arkadaşları²⁰⁴, uyku problemlerinde stres sürecinin önemli bir yeri olabileceğini düşünerek başa çıkmanın, uykuya dalmada güçlük yaşayan ve yaşamayan gruplarda stres ve sonuçları arasındaki ilişkide aracı etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre uyku problemi yaşayan bireyler yaşamlarını daha stresli olarak algılamakta, daha fazla duygu odaklı başa çıkma yöntemleri kullanmakta ve uykuya dalmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca bu ilişkide başa çıkmanın aracı rolü bulunmaktadır.

Daha önce belirtildiği gibi, Walker ve arkadaşları²⁰⁵ da çalışmalarında, kronik karın ağrısı yaşayan Öğrencilerin sağlıklı çocuklara kıyasla daha fazla stres algıladıklarını, daha uyumsuz başa çıkma yöntemleri kullandıklarını, daha fazla somatik ve depresif semptomlar sergilediklerini ve işlevsel yetersizliğe sahip olduklarını göstermişlerdir. Stres ve semptomlar arasındaki ilişkide başa çıkmanın kısmi olarak aracı rolü olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmanın en önemli taraflarından biri bu popülasyonda ağrıyistresör olarak almak yerine yaşam olaylarını stresör olarak alan ve modeli bu şekilde test eden ilk çalışma olmasıdır.

2.4.2. Kişilik

Cüceloğlu tarafından yapılan genel bir kişilik tanımında Kişilik, insanların diğer insanlardan farklı kılan ,kişinin iç ve dış çevresiyle kurduğu ve süregelen bir ilişki biçimidir.²⁰⁶ Kişilik kavramı konu bakımından çok geniştir ve bu yüzden sınıflandırılması zor kavramlardan bir tanesidir. Her psikoloğun kişilik hakkında kendine ait bir görüşü ve kişilik kavramına göre yaklaşımı vardır. Kişilik kavramını literatürde araştırdığımızda kişilik ile ilgili birden çok yaklaşım olduğunu görmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan altı tanesini temel yaklaşım olarak alabiliriz.

Bu yaklaşımları psikanalitik yaklaşım, ayırıcı özellik yaklaşımı, biyolojik yaklaşım, insancıl yaklaşım, davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel yaklaşım olarak sıralayabiliriz. Her bir yaklaşım birbirinden farklı bir bakış açısına sahiptir fakat hepsi aynı amaç için ortaya koyulmuştur; kişiliği daha derinden anlayabilmek ve kişiliğin tanımının yapılabilmesini sağlamak. Psikanalitik yaklaşımda bilinçaltı kavramının üzerine vurgu yapılmış ve kişilik üzerinde

²⁰⁴ Charles Morin, *İnsomnia: Psychological assessment and management*. New York :Guild Press,2010

²⁰⁵ Ioannis Tsaousisd., *The Role of Emotional Intelligence and Personality Variables on Attitudes Toward Organizat*,2004

²⁰⁶ Cüceloğlu, a.g.e.,s.321 -404

bilinçaltının büyük payı olduğu vurgulanmış, kişilerin davranışlarındaki farklılaşmanın bilinçaltından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayırıcı özellik yaklaşımında, kişilerin kişilik özelliklerinde çeşitliliğin olduğundan bahsedilmektedir. Biyolojik yaklaşımda, doğuştan kalıtım yoluyla getirdiğimiz eğilimler ve fizyolojik süreçler önem taşımaktadır. İnsancıl yaklaşımda, kişinin yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu almada ve kendini eylemlerini onaylama ihtiyacından yola çıkarak bir tanımlama yapılmaktadır. Davranışsal/Sosyal öğrenme yaklaşımında kişilerin beklentilerinin ve tutarlı davranış kalıplarının davranışa ve kişiliğin yapılanmasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir.²⁰⁷

2.4.2.1. Büyük Beşli Kişilik Faktörleri

Bu araştırmanın katılımcılarının kişilik özelliklerini tanımlamakta kişilik yaklaşımlarından ayırıcı özellik yaklaşımını tarafından geliştirilmiş olan, Büyük Beşli Kişilik Faktörlerinden Nevrotiklik ve Dışadönüklük kullanılmıştır. Altta verilmiş olan Tablo 1.de yer alan nitelikler Büyük Beşli Kişilik Faktörlerini tanımlamak amacıyla McCrae veCosta²⁰⁸ tarafından belirlenmiştir.

Tablo 2.1: Büyük Beşli Kişilik Faktörleri

Kişilik Boyutu	özelliklerin Uçları
Nevrotiklik	Sakin..... Kaygılı Güvenli..... Güvensiz Kendinde memnuniyet.. Kendine acıma
Dışadönüklük	Sosyal..... Çekingen Eğlenceyi seven.....Ciddi
İçedönüklük	Şefkatli Mesafeli

²⁰⁷ Jerry Burger,Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri. Çev: İnan Deniz & Erguvan Sarıoğlu, Kaktüs Yayınları,İstanbul,2006, s. 20-25

²⁰⁸ McGrath, a.g.e.,s.14-18

Açıklık	Gerçekçi.....Hayalci Sıradanlığı tercih eden Çeşitliliği tercih eden Uysal..... Bağımsız
Uyumluluk	Yumuşak kalpli..... Katı GüvenenŞüpheli Yardımcı.....İşbirliği yapmayan
Özdisiplin	Düzenli.....Düzensiz Dikkatli.....Dikkatsiz Disiplinli.....Dürtülerini takip eden

209

Stres ve başa çıkma sürecinde rol oynayan diğer bir önemli kavram kişiliktir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında nevrotiliğin, süreç üzerinde etkileri en sık incelenen kişilik faktörü olduğu görülür . Nevrotiklik kavramı kendisini kaygı şeklinde ve kişinin refah ve mutluluğu olmak üzere iki boyutta gösterir. Kaygı kavramının ele alınması nevrotilik kavramını tanımlamakta büyük bir rol oynar. Bunun için kaygı ile Eysenck.in neyi kastettiğini belirtmekte yarar vardır.

Eysenck koşullanmış korku dolu tepkiler olarak kaygıyı tanımlamaktadır. Bu tepkilerin ise farklı iki değişkenden oluştuğunu belirtmektedir; bunlardan birincisi yaşanan korkunun yoğunluğu, diğeri ise koşullanmışlığın ne kadar güçlü olduğudur. Eysenck kaygının nevrotiliği tanımlamakta, ve koşullanmanın da dışa dönüklük içe dönüklük kişilik yapısıyla çok ilintili olduğunu belirtmektedir. Nevrotiklik olumsuz duygu yaşamaya eğilimli olmak şeklinde tanımlanabilir.²¹⁰

Nevrotiklik puanı yüksek olan kişiler anksiyete ve depresyon gibi şikayetleri daha sık yaşarlar. McCrae²¹¹ bireylerin stresi anlamlandırma şeklinde, başa çıkma tarzlarının belirlenmesinde ve psikolojik semptomların ortaya çıkmasında nevrotiliğin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Nevrotik puanı yüksek olan kişiler korku, öfke, suçluluk ve üzüntü gibi negative duyguları yaşamaya daha çok eğilimlidirler. Costa ve McCrae.ye göre nevrotilik kişiler

²⁰⁹ David Myers , Psychology, Michigan USA, Worth Publishers, 2001, s. 488-603

²¹⁰ Eysenck, a.g.e., s. 82-85

²¹¹ McCrae, a.g.e., s. 237-241

hayatla başa çıkmakta ve kendi dürtülerini kontrol etmekte daha çok zorlanmaktadırlar.²¹²

Nevrotiklik duygusal dengenin var olmaması olarak da tanımlanabileceği gibi, aynı zamanda bireyin olumlu bir durum karşısında pozitif bir psikoloji ile uyum sağlayamaması anlamına da gelmektedir. Nevrotiklik yapısı olan kişilerin olumsuz ruh halleri yaşamaları ve olumsuz hayat olaylarından etkilenme ihtimallerinin yüksek olduğu görülmüştür.²¹³ Benzer şekilde Cüceloğlu da etkileşimsel stres ve başa çıkma modelinin vurguladığı stres sürecinin tüm aşamalarında nevrotiliğin etkisi olduğunu söylemektedirler. Nevrotiklik boyutunda yüksek puan alan kişiler genelde duygusal kararlılıkta ve uyum sürekliliğinde zorlanmaktadırlar. Aynı zamanda nevrotilik yapısı olan kişiler duygusal problemleri daha sık yaşayıp karşılıklarına çıkan günlük stresli olaylarla başa çıkmada zorluk yaşamaktadırlar.²¹⁴

Klinik olmayan örneklerde gerçekleştirilen bazı çalışmalar, nevrotilik puanı yüksek olan bireylerin daha fazla gündelik sıkıntı deneyimlediklerini ve daha fazla stres algıladıklarını gösterir.²¹⁵ Bu bulguyu destekler nitelikteki çeşitli araştırmalarda, nevrotilik ile stresi değerlendirme yaklaşımlarından biri olan tehdit algısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur. McCrae nevrotilik yapıda olan kişilerin daha çok endişe veya depresif duygular yaşadıklarını belirtmektedir. Nevrotikliğin bir kişide stresi nasıl anlamlandırdığını hang başa çıkma yöntemlerini kullanacağını, psikolojik dengesini ve sosyal hayatının bir çok yönünü etkilediğini belirtmektedir.²¹⁶

Nevrotikliğin stres sürecindeki diğer bir etkisi stres sonuçları üzerinde gözlenmektedir.²¹⁷ Bolger, Niall yüksek nevrotilik düzeyine sahip bireylerin kişiler arası stres kaynakları karşısında daha fazla öfke ve depresyon semptomları gösterdiklerini belirtmektedirler. 94 öğrencinin 14 gün boyunca tuttıkları günlükler üzerinden ilişkileri inceleyen araştırmacılar, nevrotilik seviyesi ile ilişkili olarak katılımcıların daha fazla kişiler arası çatışmaya maruz kaldıkları ve daha fazla stres tepkisi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

²¹² Timothy Judge, Job Satisfaction: A Cross-Cultural Review., Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology, Volume 2: Organizational Psychology, Ed. by. Neil Anderson Vd., London, 2001

²¹³ McCrae, a.g.e., s. 237-241

²¹⁴ Cüceloğlu, a.g.e., s. 253- 404

²¹⁵ Burger, a.g.e., s. 20-25

²¹⁶ McCrae, a.g.e., s. 237-241

²¹⁷ Bolger, Niall: .Coping as a Personality Process: A prospective study., Journal of Personality and Social Psychology, Volume 59 (3), 1990, p. 525-537

Benzer bir çalışma Mak ve arkadaşları²¹⁸ tarafından gerçekleştirilmiş ve lise öğrencilerinin akademik stres karşısında yaptıkları değerlendirmeler ve verdikleri tepkiler karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre nevroitiklik puanı yüksek olan bireyler stres kaynağını daha tehditkar algılamışlar ve daha fazla depresif semptom sergilemişlerdir. Nevrotiklik yalnızca psikolojik stres tepkileriyle değil, fiziksel stres tepkileriyle de ilişkili bulunmuştur.²¹⁹ Bardavit , kronik ağrı ile ilişkili olan en önemli kişilik faktörünün nevroitiklik olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, nevroitikliğin stresli yaşam olayı deneyimlemekle olan olumlu ilişkisi ve stresin de kronik ağrı şikayetleri üzerindeki olumsuz etkisi, nevroitikliğin özellikle kas-iskelet rahatsızlıklarında problem yaratıcı bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Romatoid artritli hastalarda yüksek nevroitiklik düzeyinin zayıf fonksiyonel durum, daha fazla ağrı şikayeti ve ruhsal sağlık problemleriyle ilişki olduğu çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir. Benzer şekilde osteoartritli hastalarda da nevroitiklik, 20 yıla kadar ağrıyı yordayabilmektedir.²²⁰

Burger Jerry M. migrenli hasta grubuyla gerçekleştirdikleri ve cinsiyetin, depresyon ve anksiyete bozukluklarının kontrol edildiği çalışmalarında migrenin yüksek oranda nevroitiklik ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.²²¹ Pavot,William kronik ağrılı 96 hasta ile yaptıkları çalışmaları sonucunda nevroitikliğin ağrı şiddetini hem doğrudan hem de pasif başa çıkma yöntemleri üzerinden dolaylı şekilde yordadığını saptamışlardır.²²²

Bouchard, Genevieve nevroitiklik seviyesi yüksek olan bireylerde strese verilen tepkilerin strese karşılaşılan ilk anda gelişmediğini, stres ile başarılı şekilde başa çıkamamanın sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Çalışmalarında nevroitikliğin; gündelik sıkıntılar, olayların birincil ve ikincil değerlendirmesi, kullanılan başa çıkma yöntemleri ve gün sonundaki olumsuz ruh hali üzerindeki etkilerini incelemişlerdir.

Üniversite öğrencilerinden 14 gün boyunca her akşam anket doldurmaları beklenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, nevroitiklik düzeyi yüksek olan

²¹⁸ Mak Anita vd., Gender and Personality Influences in Adolescent Threat and Challenge Appraisals and Depressive Symptoms., Journal of Personality and Individual Differences, Volume 36, Issue 6, , Australia, 2004, s.1483-1496

²¹⁹-Bardavit, a.g.e.,s.,502

²²⁰ Burger,a.g.e., s.20-25

²²¹ Pavot William: .Extraversion and Happiness., Journal of Personality and Individual Differences, Volume 11 (12), Illinois, U.S.A.,1990, s.1299-1306

²²² Bouchard Genevieve: .Cognitive Appraisals, Neuroticism and Openness as Correlates of Coping Strategies: An Integrative Model of Adaptation to Marital Difficulties., Canadian Journal of Behavioral Science, Canada, 2003

öğrenciler düşük olanlara kıyasla daha fazla kişiler arası stresöre maruz kalmakta, daha olumsuz stres değerlendirmelerinde bulunmakta ve daha işlevsiz başa çıkma yöntemleri kullanmaktadırlar. Ayrıca işlevsiz başa çıkma yöntemlerinin sonucunda daha fazla distres yaşadıkları görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde²²³Eysenk ve arkadaşlarının da belirttiği gibi kişilik faktörlerinden nevrozluğun stres sürecinin her aşamasında (stres algısı, stres değerlendirmesi, başa çıkma ve stres sonuçları) etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada nevrozluğun sürece olan katkıları istatistiksel olarak kontrol altında tutulacaktır.

2.4.3. Demografik Özellikler

2.4.3.1. Cinsiyet

Kaynaklarda cinsiyet farklılıklarının yani erkeklerin ve kadınların stres konusundaki benzer olmayan durumlarını inceleyen birden fazla çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda stres ölçümlerinde farklılığa yer verildiği görülmektedir. Kullanılan stres ölçümleri arasında strese sebep olan durumlar yani stresörler, stresin ruhsal belirtileri ve buna eşlik eden bedensel belirtiler ile birçok strese başa çıkma tarzları bulunmaktadır. Gerek ülkemizde, gerek diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda, çelişkili sonuçlar elde edilmiştir.²²⁴ Stresin fiziksel belirtileri açısından cinsiyetler arası farklılığı değerlendiren bir araştırmaya 2816 kişi katılmış olup, kadınların erkeklere kıyasla belirgin şekilde daha fazla semptom sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.²²⁵ Ülkemizde çalışan sağlık personeli ile yapılan bir araştırmada ise, farklı beden sistemlerindeki fiziksel stres belirtilerine kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla rastlandığı görülmüştür.²²⁶

Kadınların psikolojik stres belirtilerinin de erkeklere göre belirgin biçimde daha fazla olduğu yönünde sonuçlar bulunmaktadır.²²⁷Bilecen²²⁸ evli ve flört eden bireylerle gerçekleştirdiği çalışmasında kadınların erkeklere oranla sıkıntı veren düşünce, öfke, korku, kızgınlık, sinirlilik gibi bilişsel-duyuşsal belirtileri daha çok yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Öbür yandan , süregelen stresin psikolojik

²²³ Eysenck, a.g.e., s. 82-85

²²⁴ Onbaşıoğlu,a.g.e.,s.217

²²⁵ Matud, a.g.e.,s,1401-1415

²²⁶ Şahin ,a.g.e., s.57-71

²²⁷ Matud,a.g.e., s.1401-1415

²²⁸ Nur Bilecen, *Yakın ilişkilerde Stres ve Stresle Başa Çıkma Yatırım Modeline Göre Bir İnceleme*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,2007.(**Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi**)

belirtileri açısından cinsiyetler arası farklılaşmanın gözlenmediği çalışmalar da bulunmaktadır.²²⁹Yılmaz üniversite öğrencilerinde uyguladığı çalışmasında stres seviyesi, psikopatoloji ve stresle baş etme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre genel semptomlarda cinsiyet temelinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ceyhan, Ceyhan ve Kurtyılmaz da 2005 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında benzer şekilde üniversite öğrencilerinin depresif semptomlarında cinsiyete dayalı herhangi bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.²³⁰

Kaynaklarda stres ve cinsiyet arasındaki ilişki kesinliğe kavuşmasada bazı çalışmalarda erkeklere kıyasla kadınların daha fazla stres belirtisi göstermeleri, konuya yönelik açıklamaları beraberinde getirmiştir. Bazı araştırmacılar etkileşimsel modelde belirtilen stres değerlendirmesi kavramına atıfta bulunacak şekilde, kadın ve erkeklerin farklı değerlendirme eğilimleri olabileceğini belirtirler.²³¹ Kessler ve McLeod , kadınların toplumdaki rolleri gereği günlük sıkıntılara daha fazla maruz kaldıklarını söylemişlerdir.

Ayrıca kadınların ev ve aile hayatındaki olayları daha stresli olarak ifade etmeye eğilimli olabilecekleri öne sürülmüştür.²³² Poltavski ve Ferraro'nun²³³ Amerikalı üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmaları da bu açıklamaları destekler niteliktedir. Araştırmada kadınların, aynı yaşam olayları karşısında erkeklerden daha yüksek düzeyde stres deneyimledikleri sonucuna varılmış ve böylece stres değerlendirmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Day ve Livingstone²³⁴ da üniversite birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında stres algısı ve sosyal desteğin kullanımında cinsiyet farklılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bunun için öğrencilere birbirinden farklı stres faktörleri içeren beş senaryo verilmiştir ve bu senaryolardaki stresli durumlarla başa çıkmak için kullanacakları sosyal destek kaynaklarını tanımlamaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kadınlar erkeklere oranla senaryoları daha stresli olarak

²²⁹ Elif Yılmaz, *Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyleri, Psikopatoloji ve Stresle Başa Çıkma*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,1993.(**Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi**)

²³⁰ Yasin Kurtyılmaz vd.,Depression among Turkish female and male university students. *Social Behavior and Personality*,2005,cilt 33,sayı:4,s. 329-340

²³¹ Matud,a.g.e., s.1401-141

²³² Roy Oman vd.,The effect of life events and exercise program format on the adoption and maintenance of exercise behavior. *Health Psychology*,2000,s.605-612

²³³ Feliciano Ferraro vd., Stress and illness in american and Russian college students, *Personality and Individual Differences*,2003,cilt 34,sayı:6,s. 971-982

²³⁴Halla Livingstone vd., Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2003,cilt35,sayı:2,s. 73-83

algılamışlardır. Stres algısı kontrol edildiğinde başa çıkma yolları arasındaki fark ortadan kalkmıştır. Matud'un²³⁵ gerçekleştirdiği çalışmada kadın ve erkeklerin olayları daha farklı yorumladıklarını gözlemlemiştir. Bu sözlerin ışığında yapılan araştırmada aynı durumlara maruz kalmalarına rağmen kadınların stress seviyeleri erkeklerin stres seviyelerine oranla daha fazla olmuştur. Holroyd ve arkadaşları²³⁶ kronik gerilim tipi baş ağrısı yaşayan erkek ve kadın hastaların gündelik sıkıntı sayısı açısından farklılaşmadıklarını, ancak yoğunluk olarak kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Cinsiyet ile stres arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalarda genellikle araştırılan konulardan biride stresle başa çıkma kavramının cinsiyet faktörüyle olan ilişkisidir. Stresin ortaya çıkma sebeplerine odaklanan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmalarda birbirine benzemeyen sonuçların elde edildiği görülmektedir. Akbağ²³⁷, üniversite öğrencilerinde stresle başa çıkma tutumları ile olumsuz otomatik düşünceler ve ego durumlarını incelemiştir. Cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında kız öğrencilerin daha çok çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı, erkek öğrencilerin ise daha çok iyimser yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Çoruh²³⁸ üniversite öğrencilerinde yapılan araştırmada stresi algılamada kadın ve erkeklerin arasında farklar bulunmuştur. Kadınlar daha süreç odaklı erkekler ise sonuç odaklı oldukları görülmüştür. Erkekler gerginlik yaratan olaylar karşısında aktif rol üstlenirken kadınlar ise daha pasif rol üstlendikleri ve stresi kabul ettikleri gözlemlenmiştir. Stresle başa çıkma tarzlarındaki cinsiyetler arası olası farklılaşma genellikle sosyalleşme sürecindeki rollerin farklılığı ile açıklanır.²³⁹ Kültürel etkiler göz önüne alınarak kadın cinsiyet rolü bağımlılık, bağıllık, duygusal ifade gücü, atılganlık eksikliği gibi özellikleri öngörürken, kültürel erkek rolü ise özerklik, kendine güven, atılganlık, hedef odaklı olma gibi özellikleri öngörür. Bu şekildeki farklılıklar erkeklerin zayıflık ve korku gibi duyguları ifade etmelerini zorlaştırırken kadınların da problemlerin çözümlerine odaklanacak bir yaklaşım sergilemelerini zorlaştırmaktadır.²⁴⁰

²³⁵ Matud, a.g.e., s.1401-1415

²³⁶ Holroyd, a.g.e., s. 3-16

²³⁷ Müge Akbağ, *Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Otomatik Düşünceler, Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2000. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

²³⁸ Çoruh, a.g.e., s.251-641

²³⁹ Matud, a.g.e., s. 1401-1415

²⁴⁰ David Almeida vd., Everyday stressors and gender differences in daily distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, s. 670-680

Başa çıkma tarzları açısından cinsiyetler arası önemli bir farkın olmadığına işaret eden çalışmalar da bulunmaktadır. Şahin ve Durak'ın²⁴¹ üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kadın ve erkeklerin benzer şekilde kendine güvenli, iyimser, çaresiz ve boyun eğici başa çıkma tarzlarını kullandıkları yalnızca sosyal destek arama tutumunun daha çok kadınlar tarafından kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

2.4.3.2. Yaş

Kaynaklarda birbirinden farklı yaş gruplarının stres sürecindeki değişikliklerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar çoğunlukla yaşı daha büyük olan bireylerin yaşam olayları karşısında algıladıkları stres düzeyinin daha düşük olduğunu göstermektedir.^{242 243} Aldwin bu farkın, ölçme araçlarında emeklilik ve çocuğunun boşanması gibi yaşam olaylarının sorgulanmasından ziyade evlilik, boşanma, işe başlama gibi daha genç bireyleri ilgilendirebilecek yaşam olaylarının sorgulanmasından kaynaklandığını belirtir.²⁴⁴ Diğer taraftan, günlük sıkıntılara bakıldığında benzer şekilde yaşı daha büyük olanların daha az gündelik sıkıntı belirttikleri ve bu sıkıntıları da daha az stresli olarak dile getirdikleri görülür.²⁴⁵ Gündelik sıkıntıların sosyal rollerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünüldüğünde, rollerin azalmasıyla birlikte gündelik sıkıntıların azalması beklenen bir sonuçtur.

Ayrıca bireylerin zamanla kazandıkları deneyimlerle birlikte stresle başa çıkabileceklerine dair inançlarının gelişebileceği ve bunun da olayları daha az stresli olarak değerlendirmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.²⁴⁶ Katılımcıların daha yaşlı bireylerden oluştuğu çalışmalarda yaş faktörünün birçok sağlık problemini de beraberinde getirdiği gözlenmektedir.²⁴⁷ Heidrich çalışmasında yaş ve psikolojik iyi oluş arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Diğer taraftan, yaşa bakmaksızın olumsuz sağlık koşullarının daha fazla anksiyete ve depresyon semptomlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla

²⁴¹ Şahin ,a.g.e. s.57-71

²⁴² Folkman,a.g.e.,s.171-184

²⁴³ Carolyn Aldwin vd.,Age differences in stress, coping, and appraisal: Findings from the normative aging study. *The Journals* ,1996.s.179-188

²⁴⁴ Aldwin,a.g.e.,s.179-188

²⁴⁵ Folkman,a.g.e.,s. 150-170

²⁴⁶ Aldwin,a.g.e.,s.331

²⁴⁷ Heidrich, S.a.g.e., s.123-130

zayıflayan fiziksel sağlık koşullarının mı yoksa yalnızca yaş faktörünün mü sağlık sonuçları üzerinde daha etkili olduğu konusu tartışmalıdır. Jones ve arkadaşları²⁴⁸ kronolojik ve fizyolojik yaş ayrımının bu noktada önemli olabileceğini söylerler. Kronolojik yaşın stres kaynaklarını, fizyolojik yaşın ise stresin yarattığı sonuçları belirlemede daha etkili olabileceğini öne sürmüşlerdir. Fakat stres çalışmalarında çoğunlukla kronolojik yaş değerlendirilir.²⁴⁹

Stres ve yaş grupları arasındaki bağlantıyı araştıran çalışmalarda genellikle araştırılan bir diğer konu da stresle başa çıkma kavramının yaş faktörüyle olan ilişkisidir. Bu alanda birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülür. McCrae²⁵⁰, yaş faktörünün 28 farklı başa çıkma mekanizması üzerindeki etkisini iki kesitsel çalışma ile incelemiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre, yaş gruplarının başa çıkma tarzları arasında önemli bir farkın olmadığı görülmüştür. Yaşlı erişkinlerin daha az kaçınmacı ve düşmanca stratejiler kullandığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Blanchard-Fields, Sulsky ve Robinson-Whelen²⁵¹, çalışmalarında duygu odaklı başa çıkma becerilerinin yaşa bağlı olarak azaldığını, problem odaklı başa çıkma becerilerinin ise arttığını göstermişlerdir.

Diğer taraftan, Folkman ve arkadaşları gençlerin daha çok problem odaklı başa çıkma stratejilerini, yaşlıların ise daha çok duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Stresle başa çıkma tarzlarındaki yaş grupları arası olası farklılaşma genellikle stres kaynaklarının çeşitliliği ile açıklanır. Ayrıca, Labouvie-Vief ve arkadaşları çalışmalarında, yaşlı ve genç grubun benzer başa çıkma becerileri kullandıkları durumlarda da kullanma amaçlarının aynı olmayabileceğine dikkat çekmişlerdir. Örneğin sosyal destek arayan gençlerin amaçları çoğunlukla kendini doğrulama iken yaşlıların amaçları kullandıkları yöntemin uygunluğu hakkında çevreden geri bildirim almaktır. Bunun gibi problemleri öngörmede kalitatif yöntemler kullanmanın oldukça faydalı olabileceği düşünülür.²⁵²

²⁴⁸ Fiona Jones vd., *Stress: Myth, theory and research*. New York: Prentice Hall,2001,s.47-61

²⁴⁹ Jones,a.g.e.,s.47-61

²⁵⁰ McCrae,a.g.e., s.454 460

²⁵¹ Valter Lorant vd.,Socioeconomic inequalities in depression: a metaanalysis. *Am. J. Epidemiol*,2003,s. 157.

²⁵² Aldwin, a.g.e., s.179- 188

2.4.3.3. Sosyoekonomik Statü (SES)

Sosyo-ekonomik yapının stres sürecine olan etkileri ve kişilerin statüleri hakkındaki bilgiler, sıklıkla stres ve sağlık arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda yer bulmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri SES tanımının, içinde sosyal sınıf, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi gibi farklı bileşenleri barındırıyor olmasıdır. Örneğin, bazı çalışmalara göre hastalık ve sağlık koşulları ile en güçlü ilişkiye sahip SES bileşeni mesleki sosyal sınıftan, bazı çalışmalara göre gelir düzeyi daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.²⁵³ Fakat farklı bileşenler çalışmalara dahil edilse de birçok çalışma SES ve olumsuz sağlık sonuçları arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.²⁵⁴

SES ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkilere bakıldığında, depresyonun özellikle düşük sosyoekonomik seviyedeki bireylerde yaygın olduğu görülmektedir.²⁵⁵ Lorant, Deliege ve Eaton, yaptıkları meta-analizde düşük sosyoekonomik düzeyin, depresyon başlangıcına olan etkilerine kıyasla depresyonun devam etmesine olan etkilerinin daha güçlü olduğunu göstermişlerdir. Weich ve Lewis²⁵⁷ de, 16-75 yaş arası 7726 kişi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda finansal zorlukların, depresyon ve anksiyetenin hem ortaya çıkmasında hem devam etmesinde güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

SES ve fiziksel sağlık arasında da önemli bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar literatürde yer almaktadır. Dorner ve arkadaşları²⁵⁸, sosyoekonomik statünün ağrı ve ağrı kaynaklı disabilite algısı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Avusturya Sağlık Araştırması kapsamında ülke çapında 15,474 kişiye ulaşarak, gelir düzeyine, eğitim seviyesine ve mesleğe dayalı SES değerlerini ölçmüşlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre ağrı şiddetinin ve ağrılı bölge sayısının aynı olduğu durumlarda dahi düşük SES bildiren kişiler yüksek SES bildiren kişilere kıyasla 2 ila 3 kat daha fazla disabilite deneyimlerler. Ayrıca, gelir

²⁵³ Andrew Baum vd., Socioeconomic status and chronic stress. Does stress account for SES effects on health, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1996, cilt 896, sayı: 1, s. 131-144

²⁵⁴ Andrew, a.g.e., s. 131-144

²⁵⁵ Ferhat Rasul vd., Psychosocial factors, depression and illness. Steptoe, (Edt.), *Depression and Physical Illness* içinde, 2006, s.19-49

²⁵⁶ Lorant, a.g.e., s.98-112

²⁵⁷ Glyn Lewis vd., Poverty, unemployment, and common mental disorders: population based cohort study. *Br. Med. J.* 2008, s. 31

²⁵⁸ Thomas Dorner vd., T. E., The impact of socio-economic status on pain and the perception of disability due to pain. *European Journal of Pain (London, England)*, 2011, cilt 15, sayı: 1, s. 103- 109

düzeyine, eğitim seviyesine ve mesleğe dayalı SES bileşenleri ile kalp hastalıkları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.²⁵⁹

SES ve sağlık arasındaki ilişkileri açıklamak üzere dikkat çekilen faktörlerden biri sağlık davranışlarıdır. Örneğin, üniversite okuyan bireylerin lise mezunu olmayanlara göre sigara içmekten daha fazla kaçındıkları, daha az kilo problemi yaşadıkları, daha fazla emniyet kemeri kullandıkları ve daha fazla egzersiz yaptıkları görülmüştür.²⁶⁰ Stres faktörünün sağlık üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle sosyoekonomik seviyenin stres ile ilişkisi de sıklıkla araştırılmaktadır. Birçok araştırmanın ortak sonucuna göre, düşük SES, kişilerin daha fazla olumsuz yaşam olayı ile karşılaşmalarına ve daha fazla stres algılamalarına neden olur. Buna bağlı olarak da daha fazla stres deneyimlerler.²⁶¹

Diğer taraftan, düşük sosyal statüye sahip bireylerin daha fazla olumsuz olay yaşamadıklarını, ancak olaylar karşısında daha hassas ve duygusal olarak tepkili olduklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.²⁶² Yüksek SES ve düşük stres oranı arasındaki ilişkiyi açıklarken başa çıkma yöntemlerine de vurgu yapılmaktadır. Düşük sosyoekonomik seviyedeki bireylerin stresli yaşam olayları ile başa çıkmak için gerekli sosyal ve psikolojik kaynaklara sahip olmadıkları ve bu nedenle daha fazla stres deneyimledikleri öngörülmüştür.²⁶³ Bazı çalışmalar bunu destekler şekilde yüksek eğitilmiş kişilerin daha fazla problem odaklı başa çıkma stilleri kullandıklarını göstermiştir.²⁶⁴

Ülkemizde de Kaya ve arkadaşlarının²⁶⁵ çalışmasında pasif tarzda başa çıkma yöntemleri kullanan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha düşük sosyoekonomik seviyeye sahip oldukları görülmüştür. Ancak yine de alanda bu konu üzerinde yapılan çalışmaların sayısı yetersiz görünmektedir.²⁶⁶

²⁵⁹ Mary Callahan vd., Coronary Heart Disease and Hypertension. Weiner, I., Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Geller, P. A. *Handbook of psychology, health psychology* içinde Chichester: Wiley, 2012

²⁶⁰ Baum, a.g.e., s. 131-144

²⁶¹ Adler, a.g.e., s. 15-24

²⁶² Peggy Thoits, Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 1995, s. 35-79

²⁶³ Adler, a.g.e., s. 15-24

²⁶⁴ Thoits, a.g.e., s. 35-79

²⁶⁵ Kaya, a.g.e., s. 137-146

²⁶⁶ Thoits, a.g.e., s. 35-79

2.5. Yaratıcı Drama

2.5.1. Dramanın Tanımı

Drama, sözcük olarak Eski Yunanca'da 'bir şey yapmak' ve ' oynamak' anlamlarına gelen dran kelimesinden türetilmiştir. Yapma ve oynama eylemini insana ait duygu, düşünce ve davranışlarla düzenleyerek insana sunan tiyatro ile birlikte anılan drama; sahneleme kaygısı olmaksızın eğitim içinde kullanılmaya başlandığından beri yaratıcı drama olarak ifade edilmektedir.²⁶⁷

Drama beynin düşünen bölümü denilen ve mantıksal, matematiksel, dilsel, analizci, kavramsal yanı olan sol beyin yarım küresi ile; duygusal bölüm denilen; renkler, sesler, duyu ve duyular, seziler ve sentezlemelerle düşünen sağ beyin yarım küresinin eş zamanlı, eşitçe bir arada çalışabildiği pek değerli bir süreçler bütünüdür.²⁶⁸

İnci San yaratıcı dramayı şöyle tanımlar: "Yaşayarak ve yaparak öğrenmek anlamına gelen drama içerisinde rol oynama ve tiyatroyu doğaçlama unsurlarını brandırır. Bu uygulamalarda kişiler belirli rollere bürünürken bu rollerin gerektirdiğini yaparlar. Uygulamayı yaparken hem öğrenir hemde kendini geliştirir.Yaşamı –mış gibi yapmaktan kurtarır."²⁶⁹ Eğitimde yaratıcı dramanın kullanımına geçtiğimiz yüzyılda başlanmış, ilk yaratıcı drama dersleri 1911'de İngiltere'de gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama kavramı İngiltere'de "eğitimde drama" (Drama in Education), Almanya'da "okul oyunu" ya da "oyun ve etkileşim" (Schulspiel/Spiel und Interaktion) olarak terimleşmiştir.²⁷⁰ Amerika'da en yaygın olarak "yaratıcı drama" (creative drama) terimi kullanılmakla birlikte, "informal drama" (informal drama) , "yaratıcı oyunculuk" (creative play acting) ve "doğaçlama drama" (improvisational drama) da denilmektedir²⁷¹

Türkiye'de de yine Amerika'da olduğu gibi "yaratıcı drama" olarak terimleşmiştir. Yaratıcı drama; bir amaç etrafında bir araya gelen bireylerin kendi yaşam deneyimlerinden faydalanarak, bir hedefe giderken doğaçlama , rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak, canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken literatürde spontaniye olarak da bilinen kendiliğindenliğin, içerisinde bulunan anın durumuna

²⁶⁷ Mete Akoğuz vd, Yaratıcı Drama Etkinlikleri, Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2015, s.136

²⁶⁸ <http://www.yaraticidrama.com>, (Erişim Tarihi, 28.03.2017)

²⁶⁹ Tuluk, a.g.e., s.36

²⁷⁰ Akoğuz, a.g.e., s.136

²⁷¹ Heining, a.g.e., s.123-130

bağlı kalarak , -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun kavramının tüm özelliklerinden yararlanır. Günümüzde yaratıcı drama 'Eğitmciler tarafından "yaparak–yaşayarak öğrenme" kavramlarıyla birlikte anılmaktadır'.²⁷²

Yaratıcı drama ile en çok karıştırılan etkinlik dramtizasyondur ve çoğu kez bu terim yaratıcı drama olarak anılır. Ancak "Yaratıcı Drama" ve "Dramtizasyon" birbirinden farklıdır. Dramtizasyon, bir metinden hareket edilerek yapılan canlandırmalara denir. Ana hatları belirlenmiş bir öykü veya masaldaki kişinin canlandırılması yapılırken, bireyin jest, mimik, söz ve duygularıyla eşlik etmesi söz konusudur. Bir metne bağlı kalınması nedeniyle tiyatrodaki sahnelemeye yakın bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Ancak yaratıcı dramada sürekli bir metinden hareket etmek yoktur. Bazen metin kullanılır.

2.5.2. Dramatik Kurgunun Bileşenleri

Dramatik kavramı etkileyici, ani, birdenbire olan ve genellikle sürpriz hissi veren heyecanlı an, insan ilişkileriyle gelişen, içinde gerilim çatışma, karşıtlıklar bulunan olaylar olarak betimlenir. Dramatik, bu yönüyle insanı ilgilendiren her eylem olarak da adlandırılır. Kurgu, bir bütünü oluşturmak için parçaları takip birleştirmektir. Dramatik olan, içinde çatışma olan bir eylemde bulunmak için bir tür gerekçeyi oluşturur. Eylemin kaynağı içselde olabilir dışsal da olabilir. Dramatik durum ise içinde birden fazla dramatik ana sahip, çatışması bilinen, eyleme geçilip geçilmeyeceği daha belirginleşmemiş durumu içerir. Dramatik kurgunun bileşenleri daha çok metin odaklı çalışmalar için söz konusu olsa da yaratıcı drama çalışmaları içerisindeki çalışmalarda belirli bir öneme sahiptir.²⁷³

2.5.2.1. Rol

İnsanların belirli zamanlarda ve belirli durumlarda olmadıkları bir kişi gibi davranma çabalarıdır. Rol almak, bir oyunda, kişilerden birini canlandırma görevini üstlenmek; rol oynamak, bir oyunda rol almak, rol yapmak ise mecazi olarak içten davranmamak anlamındadır. Rol oynamanın rol yapmadan farkı -miş gibi yapma spontanite süreçlerinde, doğal ve içten canlandırmalarını sağlayan önemli bir tekniktir.²⁷⁴

²⁷² Adıgüzel,a.g.e.,s.341-400

²⁷³ Adıgüzel,a.g.e.,s.131-400

²⁷⁴ Adıgüzel, a.g.e.,s.134-135

2.5.2.2. Dramatik Gerilim

Yaratıcı dramayı kontrol eden bir güçtür. Dramayı oluşturan bileşenlerin en zorlarından. Çünkü gerilimi ne görebilir nede dokunabiliriz. Gerilimi sadece hissederiz. Buna karşım gerilim oluşmadan drama da oluşmaz. Gerilim drama sürecinde yaratılmak zorundadır.²⁷⁵

2.5.2.3. Odak

Canlandırmada doğaçlama ve rol oynama ile yaşantılandırarak irdelenmesi beklenen, kazanımlara paralel bir durum söz konusudur. İrdelenecek bu durum katılımcının yanıt veremediği bir sorundan oluşmalıdır. Bu sorunu belirlemek için nereye vurgu yapmak istiyorum? Neyi irdelemek istiyorum? Sorularına yanıt vermek gerekir. Bu sorulara yanıt aynı zamanda dramatik kurgunun bileşenlerinden odak bileşenini belirlemek anlamına gelir.²⁷⁶

2.5.2.4. Mekan

Canlandırmalar içerisinde yer alan tüm olayların geçtiği bir zaman ve mekan vardır. Dramatik tüm yaşantılar bir mekan ve zamanda ortaya çıkar. Seçilecek farklı mekanlarda oyun içerisinde geçen diğer karakterlerin özellikleri ve yeri de gösterilebilir. Belli başlı mekanlar olaya odaklanmayı ve yoğunlaşmayı sağlarken, birbirleriyle çelişen mekanlar dramatik gerilimin artmasına yardımcı olurlar.²⁷⁷

2.5.2.5. Zaman

Yaratıcı drama çalışmalarında ortaya çıkan ya da katılımcılar tarafından oluşturulan canlandırmalarda yer alan ve dramatik olayların hangi zamanda geçtiğininde açık seçik olması dramatik kurgu açısından farklı ve önemli bir bileşeni oluşturur. Dramatik tüm olaylar geçmişte, bugünde veya gelecekte veya bir zaman diliminde geçer.²⁷⁸

2.5.2.6. Dil

Yaratıcı drama çalışmalarında gerçek ya da kurgusal dünyalar oluştururken tüm duygu ve düşüncelerimizi çeşitli araçlar kullanarak ifade ederiz.²⁷⁹

²⁷⁵ Adıgüzel, a.g.e.,s.135-138

²⁷⁶ Adıgüzel, a.g.e.,s.138-140

²⁷⁷ Adıgüzel, a.g.e.,s.143-145

²⁷⁸ Adıgüzel, a.g.e.,s.145-148

²⁷⁹ Adıgüzel,a.g.e.,s.148-151

2.5.2.7. Hareket

Yaratıcı drama eylem gerektirir. Dilden daha çok eylem önemlidir. Hareket bu eylemin içindedir. Canlandırmalarda hareket anlatıyı güçlendiren bir öğedir. Hareketlerdeki tezat,işî kolaylaştırır.²⁸⁰

2.5.2.8. Atmosfer

Olaylar tarafından yaratılan ve herkesle paylaşılan ortak bir mod ya da atmosfer söz konusudur. Mod yaratılan duygu ya da atmosferdir. Dramatik eylemden gelir.²⁸¹

2.5.2.9. Semboller

Yaratıcı dramanın iç izleyiciye ve oynayana ne anlatmak istediğidir. Bazen canlandırmanın anlamını özetler.²⁸²

2.5.2.10. Dramatik Anlam

İlk beş bileşen bir araya geldiğinde (rol, dramatik gerilim, odak, mekan ve zaman) dramatik anlam oluşturmak zorundadır. Dramatik kurgunun bileşenleri bir iskelet olarak değerlendirildiğinde dramatik anlam bu iskeletin üzerine biçilen bir elbise biçimindedir.²⁸³

2.5.3. Dramanın Çeşitleri

2.5.3.1. Psikodrama

Psikodrama Jakop Levy Monero'nun Viyanada yaşarken gittiği park gezileri sonucu izlediklerinden ortaya çıkmıştır. Parka gelen bakıcıların çocuklara olan davranışlarını izlemiş ve bu alanda bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünmüştür. Monero Öğrencilerin birbirlerine olan düşmanca kıskançça duygularından bu öyküler ve hayallerini doğal olarak oynayarak kurtulduklarını görür ve dramanın bir terapi olduğuna karar vererek (Teather Of Spentanity) 'Doğallığın Tiyatrosu' adını verdiği tiyatrosunu kurar ve bu tiyatro Psikodrama Tiyatrosuna öncülük eder.

Psikodrama kişilik, kişiler arası ilişki, çatışma ve duygu sorunlarının özel dramatik yöntemlerle keşfedildiği bir grup yöntemidir. İnsanların çoğu yaşamları boyunca bir şey söylüyor, başka bir şey düşünüyor, üçüncü bir şeyi hissediyor ve

²⁸⁰ Adıgüzel,a.g.e.,150-151

²⁸¹ Adıgüzel,a.g.e.,150-155

²⁸² Adıgüzel,a.g.e.,s.156-157

²⁸³ Adıgüzel,a.g.e.,s.158-159

sonuçta bu üçüyle de ilişkisi olmayan bir şey yapıyor. Bunun sonucu insan ruhu hırpalanıyor, stres ve parçalanmaya geliyor. Psikodramanın amacı insanların söz düşünce ve davranışlarında tutarlı olmalarına yardımcı olmaktır. Bir başka amacı da kendimize ve başkalarına karşı açık ve tutarlı olmayı kolaylaştırmaktır.

Psikodramanın en önemli amaçlarından biri de bireylerde katarsis elde etme ve içgörü kazanmaları yoluyla psikolojik gelişimlerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir. Psikodramanın, bir terapi tekniği olarak uzman kişilerce, özellikle bu konuda eğitim almış psikologlar tarafından uygulanması gerekir.²⁸⁴

2.5.3.2. Eğitici Drama

Pedagojik drama olarak da adlandırılır. Çocuğun hemen her konuda eğitiminde kullanılan bir tekniktir. Bu nedenle diğer iki drama türünü de belirli oranlarda içine alır. Çünkü eğitici drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici dramanın amacının oyun yaratmak olmaması ve Öğrencilerin konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır.²⁸⁵

2.5.3.3. Sosyodrama (Toplumsal Oyun)

Sosyometri kuramına dayanan Sosyometrik tekniklerden en çok bilinen ve uygulananlardan biri de, davranış ve eylem yaklaşımı olan sosyodramadır. Günlük yaşamda, insanın bir toplum içinde yaşaması, iş bölümünün gereklerine ve bireyin gelişim basamaklarına bağlı olarak, farklı rollerdeki bireylerle sürekli olarak etkileşim içinde bulunması gerekmektedir. Birey çoğu kez yaşantısına giren kendisinin ve diğerlerinin rollerinin ve rol çatışması olarak ortaya çıkan sorunların farkına varamaz. Bireye bu konuda yardımcı olmak gerekir. Sosyodrama bireyle ilgili bilgi toplama aracı olduğu kadar rol çatışmaları konusunda bireye yardım eden yöntemlerden birisidir.

Sosyodrama, herkesin sahip olabileceği varsayılan ortak rollerde bireye yardımcı olmayı amaçlar. Bu hedef sosyodrama süreci içinde sırasıyla şöyle gerçekleştirilir;

- * Yaşamda varolan rollerin farkına varılması
- * Amaçların seçimi

²⁸⁴ <http://www.mailce.com/drama-nedir.htm> (Erişim Tarihi 16.03.2017)

²⁸⁵ <http://www.mailce.com/drama-nedir.html> (Erişim Tarihi16.03.2017)

* Davranışların günlük yaşama uyarlanması

* Değerlendirme

Belirtilen süreç içinde, kişinin yaşamda oynadığı rolün farkına ve bilincine varması, bunun yanında kişinin kendi problemlerini görebilmesi, bireyin kendisini doğru davranışa götürecekt amaçlarını belirlemesi, seçmesi, bu seçtiği amaçları davranışa dönüştürerek yaşam uyarlamalarını yapması, beceriler kazanması, davranışların geçerli olup olmadığını gözlemesi, aksaklıklar ortaya çıkarıyorsa yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Sosyodramada birey, güçlük çektiği rolleri onlara ilişkin duygularını, düşüncelerini ve karşılaştığı problemleri anlatma, hatta onları kabul etme, yeni gelişimsel özelliklere hazır olup olmadığını anlama, kendini diğerlerinin gördüğü gibi görme, davranış becerilerini geliştirme ya da yeni beceriler kazanma olanağı bulmakta ve kendini yenilemektedir.²⁸⁶

2.5.3.4. Yaratıcı Drama

Yaratıcılık özelliğini geliştirmek ve oyun yoluyla düş güçlerini harekete geçirmek için yapılan drama etkinliklerine yaratıcı drama denir. Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşama deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak, canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), 'şimdi ve burada' ilkesine,-miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır. Günümüzde yaratıcı drama eğitimciler tarafından "yaparak-yaşayarak öğrenme" kavramlarıyla birlikte anılmaktadır.²⁸⁷

Araştırmacı Arthur T. Jerschild, Öğrencilerin oyun sırasında oyunlar aracılığıyla kendi güçlerini sınıdıklarını, atılıma giriştiklerini, kendi çizdikleri sınırlar içinde rekabet ettiklerini, oyunda kaybetseler bile bunu kabullendiklerini, bu nedenle oyunların toplumsallaşma sürecinde önemli etmen olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı drama, oyunlar kurarak çocuğa yaşantılar yoluyla yeni durumlara ve olaylara sağlıklı tepki vermesi ya da uyum sağlaması konusunda yardım etme sürecidir. Bu bakımdan yaratıcı drama çocuğun oyunlar yoluyla edindiği yaşama dair deneyimlerin doğru ve yerinde deneyimler olması için kontrol

²⁸⁶ <http://www.ezberim.biz/tyatro-haberleri-vegundemi/186287-sosyodrama-nedir>, (Erişim Tarihi, 16.03.2017)

²⁸⁷ Adıgüzel,a.g.e.,s.41

altında, önceden tasarlanmış ve bu konuda deneyimli kişiler tarafından yönlendirilerek yapılan bir etkinlik olmalıdır.²⁸⁸

“Yaratıcı drama, katılımcıların hayal etmelerini sağlamak ve deneyimlerini göstermek için bir lider tarafından yönlendirildiği, ön hazırlık süreci olmayan, doğaçlamaya dayalı, göstermeci olmayan ve süreç odaklı bir drama formudur. Yaratıcı drama Öğrencilerin doğal dünyasını, yaratıcı oyunlarını merkeze alır, onları tiyatro tekniklerini kullanarak geliştirir”²⁸⁹.

Yaratıcı drama ile en çok karıştırılan etkinlik dramtizasyondur ve çoğu kez bu terim yaratıcı drama olarak anılır. Ancak “Yaratıcı Drama” ve “Dramtizasyon” birbirinden farklıdır. Dramtizasyon, bir metinden hareket edilerek yapılan canlandırmalara denir. Ana hatları belirlenmiş bir öykü veya masaldaki kişinin canlandırılması yapılırken, bireyin jest, mimik, söz ve duygularıyla eşlik etmesi söz konusudur. Bir metne bağlı kalınması nedeniyle tiyatrodaki sahnelemeye yakın bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Ancak yaratıcı dramada sürekli bir metinden hareket etmek yoktur. Bazen metin kullanılır. Küçük yaş gruplarında, öğretmenin daha fazla yönlendirme yapması ve rol içinde olması gerektiği için okul öncesi yaratıcı drama etkinliklerinde, teknik olarak daha çok dramtizasyon kullanılır.²⁹⁰

2.6. Dramanın Kullanım Alanları

Drama birçok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe, coğrafya, matematik, psikoloji gibi temel derslerden ekonomi, politika, endüstri, insan ilişkileri gibi alanlara kadar çok geniş bir yelpazede drama çalışmalarına yer verilmektedir. Drama sanat eğitimi, öğretmen eğitimi, drama öğretmenin eğitimi, polis eğitimi, asker eğitimi, aşçı eğitimi gibi alanlarda ve ayrıca problem çözme yöntemlerinin eğitiminde de kullanılmaktadır.²⁹¹

Drama, aşağıda belirtilen alanlarda uygulanan bir yöntemdir.

* Özel desteğe ihtiyacı olan Öğrencilerin çok yönlü gelişimine destek amacıyla (Özel Eğitimde Drama)

* Bireylerin çok yönlü gelişiminde (Yaratıcı Drama, Drama)

* Ruhsal sorunların sağaltımında (Psikodrama)

²⁸⁸ <http://www.mailce.com/drama-nedir.html>,(Erişim Tarihi, 16.03.2017)

²⁸⁹ Adıgüzel, a.g.e., s.71

²⁹⁰ Akoğuz, a.g.e., s.22

²⁹¹ Akyol, a.g.e., s.17-19

- * Sınav stresi vb durumların giderilmesinde (Drama)
- * Okul Öncesi Eğitimde (Oyun ve Drama)
- * Aile eğitim çalışmalarında
- * Toplumsal olayların araştırılmasında (Sosyodrama)
- * Engelli bireylere yaşam becerisi kazandırmada
- * Tiyatroya oyuncu yetiştirmede
- * Tiyatro oyunu hazırlamada

2.7. Türkiye’de Yaratıcı Drama ve Gelişimi

Dramanın gelişimi; Türkiye’de 1980 öncesi ve sonrası diye iki döneme ayrılmaktadır. Bu ayrımın en önemli sebebi ise İnci San ve Tamer Levent’in yollarının kesişmesi ve yaptıkları çalışmalar ile bugünkü manada yaratıcı drama anlayışının varlığını bu tarihte hissettirmeleridir. Tamer Levent 1982 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’ne gitmiş ve Prof. Dr. İnci San’la birlikte, 80 lisans öğrencisi ile eğitimde drama çalışmalarına başlamışlardır.²⁹² Türkiye’de yaratıcı dramanın ilk izleri temsil ve dramatisasyon adıyla öğretim programlarında yerini almıştır. Bunun yanında rol oynama, doğaçlama, müsamere, okul tiyatrosu gibi kavramların çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür. Ancak cumhuriyetin ilk yıllarında kullanılan bu terimlerin hepsi yaratıcı dramayı tam olarak tanımlamaktan uzaktır.

Dramatik etkinlikler Osmanlı’nın son döneminde de yapılmıştır. 1908’de İsmail Hakkı Baltacıoğlu okullarda tiyatroya yer vermiş, ders programlarına tarihi temsiller adı altında ekler yaptırmıştır. Drama alanında bir kuramcı olarak sayılamasa da, Baltacıoğlu tiyatro ve dramanın gelişimi için göstermiş olduğu çabalardan dolayı isminin zikredilmesinde fayda vardır.

İkinci meşrutiyetten sonra eğitimde tiyatro ve temsil sözleri edilmeye başlanmıştır. Ancak asıl gelişme Cumhuriyet dönemiyle başlamıştır. İlk kez İlköğretim Programı’nda bazı derslerde temsil-dramatik canlandırmaya yer verilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarının eğitim programlarında canlandırmaya yönelik izler de görülmektedir. 1926 tarihli ilköğretim programında temsil-dramatik gösteriler, temsil yoluyla canlandırma adı altında kısmen de olsa dramatisasyon etkinliklerine rastlanmaktadır. Sözle canlandırma,

292 Vural Akar, Temel Eğitimin II. Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2012. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

yazı ile canlandırma, resimle canlandırma, güzel yazıyla canlandırma, müzikle canlandırma gibi ibareler kullanılmıştır. Bu terimlerin kullanımı pek bir gelişme göstermeden bu haliyle 1980'lere kadar kullanılmıştır.

Köy Enstitüleri programına bakıldığında, yapılacak çalışmaların "eğitimde drama"nın özüne uygun biçimde düzenlenmesini öngören ifadeler vardır²⁹³ Günümüze yaklaştığımızda 1985 yılından itibaren belirli bir ivme ile yükselen drama, eğitim alanında kendinden sıkça söz ettirir duruma gelmiş, Çağdaş Drama Derneği'nin çabaları ve eğitimlerinin yanında Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nün açtığı tebli ve tezsiz lisansüstü programlarıyla büyük gelişme göstermiştir.²⁹⁴ Son değişikliklerle birlikte 2006-2007'de uygulamaya konan ilköğretim programlarında yer alan derslerin neredeyse tamamında "drama" bir öğretim yöntemi olarak yer almaktadır.²⁹⁵

2.7.1. Türkiye'de Yaratıcı Dramanın Öncüleri

2.7.1.1. İsmail Hakkı Baltacıoğlu

Türk eğitim tarihine büyük önemi olan bir düşünür ve bilimadamıdır. "Eğitim Reformu Akımı"nın Türkiye'deki en büyük temsilcisidir. Bir pedagog, oyun yazarı ve uygulamacı olarak cumhuriyet dönemi tiyatro tarihinin de önemli kişilerinden birisidir. 1886'da İstanbul'da doğan Baltacıoğlu, çocukluğunu büyükbabasının Cihangir'deki evinde geçirdi. Okul hayatında aldığı hat dersleri ve tiyatrolar, sanata ilgi duymasında etkili oldu. Liseyi tamamladığı yıl, İkdam Gazetesi'nde yayımladığı yazılarla yazarlık hayatı başladı. 1904'de Darülfünun-u Osmaniye'nin Ulum-u Tabiye (Fen) Şubesi'ne kaydoldu.

1908'de eğitimini tamamladı. Öğrenimi sırasında hat dersleri almayı sürdürdü. Öğrenciliği sırasında Divan-ı Humayun Katipliği'nde görev yaptı. Mezuniyetinin ardından Darülmuallimin-i İbtidaiyye'de (İlköğretmen Okulu) hat öğretmenliği yaptığı sırada bu okula müdür olarak atanan reformcu eğitimci Mustafa Satı Bey ile tanıştı. 1910'da Mustafa Satı Bey'in tavsiyesi ve Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin onayı ile pedagoji ve el sanatları konusunda inceleme yapmak üzere Avrupa'ya gönderildi. Paris, Londra, Belçika, İsviçre, Almanya'da bulundu. Batı dünyasında eğitim alanında yapılanları inceledi. Teoriden çok uygulamaya ağırlık veren İngiliz sistemi ilgisini çekti.

²⁹³ Akar,a.g.e.,s.36

²⁹⁴ Akoğuz ,a.g.e.,s.15-25

²⁹⁵ Akar,a.g.e.,s.36

1911'de yurda döndükten sonra Darümuallimin'deki görevine devam etti ve okulu batılı bir sisteme göre yeniden düzenledi. Avrupa'daki izlenimlerini ve Darümuallimin'e getirdiği yenilikleri yurt çapında konferanslar vererek, sergiler düzenleyip yazılar yazarak yaygınlaştırmaya çalıştı. "Talim ve Terbiyede İnkılap (Eğitim ve Öğretimde Devrim)" adlı yapıtını yayımladığında (1912) devrimci görüşleri nedeniyle tepkilerle karşılaştı. Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteği üzerine "Resmin Usulü Tedrisi" adlı eserini yazdı. Tepkileri önlemek amacıyla artık bakanlığın bastığı kitaplarında ismi kullanılmıyordu.

Balkan Savaşı sırasında "Şems-ül Me-katip" adlı özel okulda karma öğrenim, kır gezintileri, okul tiyatrosu gibi uygulamaları ilk defa gerçekleştirerek geleneksel öğretim sistemine başkaldırdı. Darülfünun'da 1913 yılında pedagoji dersi vermeye başladı. Bu görevi 1933'e dek aralıksız sürdürdü. Süleyman Paşazade Sami Bey ile birlikte kadınların yükseköğrenim hakkına kavuşması için çaba gösterdi. Bir yandan da Eğitim Bakanlığı'nda görev aldı, ortaöğretim ve yükseköğretim müdürlüklerinde bulundu.

Baltacıoğlu, 1920-1923'de Edebiyat Fakültesi dekanı oldu, 1923-1925 arasında ise Darülfünun emini (üniversite rektörü) olarak seçildi ve cumhuriyetin ilk rektörü oldu. 1933'te Darülfünun kapatılıp yerine İstanbul Üniversitesi açıldıktan sonra bu kurum ile ilişkisi kesildi. Haftalık düşün ve sanat gazetesi Yeni Adam'ı 1934'ten itibaren 46 yıl boyunca yayımladı. VII. ve VIII. yasama dönemlerinde TBMM'de milletvekili olarak görev yaptı. 1942'de üstlendiği Türk Dil Kurumu Terim Kolu Başkanlığı görevini 1957 yılına değin sürdürdü. Ayrıca 1942 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ne profesör olarak atandı; bu fakültenin pedagoji kürsününün ilköğretim üyeliğini yaptı.

1950'de milletvekilliğinden emekli olduktan sonra Yeni Adam Dergisi'ni yayınlamaya devam etti. Konferanslar verdi, kitaplar yayınladı. 1950-1957 arasında "Din Yolu" adında bir dergi daha çıkardı ancak bu dergiyi ilk yedi sayısından sonra başkalarına devretti. 1957 yılında Kur'an'ı Türkçe'ye çevirdi. Sosyoloji, psikoloji, sanat, eğitim ve felsefe alanlarında 100'e yakın eser ve inceleme; deneme ve fıkra türünde yazılar yayınlayan ve aynı zamanda hikâye, oyun, roman, piyes yazıp, oyun sahneleyen Baltacıoğlu, 1 Nisan 1978 günü Ankara'da hayatını kaybetti.²⁹⁶

²⁹⁶ https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0sma%20Hakk%C4%B1_Baltac%C4%B1o%C4%9Flu ,(erişim Tarihi,30.06.2017)

2.7.1.2. Selahattin ÇORUH

1943 yılında “Okullarda Dramatizasyon” adlı bir kitapçık çıkarmıştır. Aynı kitabın 1950 yılında genişletilmiş ikinci baskısı yayımlanır. Türkiye de dramayı tiyatrodan ayırarak vurgulayan ilk yayın olması önemlidir. Çoruh yazdığı bu kitapta dramatik hareketlerin ve sahne oyunlarının çok yeni olduğunu belirtir. Ayrıca tiyatronun okullara girmesinde Baltacıoğluna atıf yaparak onun çok büyük katkısının olduğunu belirtir. Baltacıoğlunun yazdığına göre tiyatroya okulda ilk kez yer veren kişi Karamürsel’deki bir özel okulun öğretmeni olan Muammer Targaç’tır. Çoruh Tiyatro oyunlarının ve müsamerelerin Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimine çok büyük katkıları olduğunu belirtir.

Okul ile aile arasındaki birliğin sağlanmasında da dramatizasyonun rolü bulunmaktadır. Dramatik gösteriler ve temsili hareketlerin öğrencilerin çeşitli yaşlarındaki ihtiyaçlarına göre dizayn edildiğinde onların eğitim ve öğretimlerine doğrudan katkısı olacağını belirtir. Ona göre derslerin çok çeşitli olmasına rağmen, öğretim öğretim biçimi daha çok düşünmeye dayalı ve pasif özellikler taşımakta, Öğrencilerin da hareketsizliğe uzun süre tahammül edememeleri nedeniyle isteksiz olmalarına neden olduğunu belirtir. Neticede duygular gerginleşir ve dikkat yoğunluğu azalır. Bu nedenle çoğu öğretmen otoriterliğe başvurur. Çoruh, müzikli oyunların, monolog ve diyalog etkinliklerinin okul tiyatrolarının programda yer alması gerektiğini belirtir.²⁹⁷

2.7.1.3. Emin ÖZDEMİR

Türk Dili Uzmanı olan Emin Özdemir “Uygulamalı Dramatizasyon” isimli kitabını 1965 yılında yayımlanmıştır. Dramatizasyonun çocuk dünyasının ta kendisi olduğunu belirtir. Örneğin evcilik oynarken çocuğunu doyuran ancak yemeyince onu azarlayan bir çocuk ya da hırsız-polis oyununu oynayan çocuklar kendileri olmaktan çıkmış başkalarının kişiliklerine bürünmüşlerdir. Günlük yaşamın doğal taklitçileri olduklarından öykündüğü kişi gibi hissederler dramatize etmiş olurlar.

Dramatizasyon türlerini Parmak Oyunu, Sözsüz Oyun, Öykünmeler, Bağımsız Dramatizasyon, Bağımlı Dramatizasyon, Kukla ve Kelebekler başlıkları ile verir. Bunların içinde günümüz tiyatro tekniklerine en yakın olanı bağımsız dramatizasyon ara başlığı ile verdiği bölümdür. Bağımsız dramatizasyon, bir

²⁹⁷ Adıgüzel,a.g.e.,s.216-218

öykünün bir yaşam durumunun, bir şiirin veya birbirine bağlı olaylar dizisinin, bir grup çocuğun konuya sıkı sıkıya bağlı kalmadan kendi hayal dünyasına göre canlandırmasıdır. Konuşmalar ezberlenmez, eylemler kalıba dökülmez. Burada ortamı oluşturan ve yönlendiren bir öğretmen bulunur. Böylece Öğrencilerin hayal dünyaları gelişir, çocuklar grupla birlikte hareket etme olanağı yakalar. Bu haliyle doğaçlama tekniğine yakındır. Ancak basamaklar ve uygulama biçimi bir doğaçlama sürecini tam olarak kapsamamaktadır.

Kitabının son bölümünde Dramatizasyon Yönetimi başlığında, bu yöntemin çocuklara bırakılması gerektiğini söyler. Çocuklar hayal güçlerine yorumlama ve duyma yetilerine göre konuyu işleme olanağına sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, dramatizasyon çalışmalarında öğrencilere ne yapacağını, neleri söyleyeceğini dikte etmemelidir. Onları kendilerinin birer minyatür örneği değil kişilikleri olan birer varlık olarak değerlendirmelidir. Dramatizasyon salt bir öğrenme aracı değil aynı zamanda bir eğlendirme aracıdır. İşlenecek konu tüm bireyler tarafından benimsenmeli, rol dağılımında adil olunmalıdır.²⁹⁸

2.7.1.4. Tamer LEVENT

Devlet Tiyatrosu sanatçısıdır. Devlet tiyatroları Konservatuarında okurken her insanın ayrı bir birey olduğunu ve bu yüzden genel geçer bir oyunculuk eğitiminin olmaması gerektiğini savunmuştur. Bu durum onu yenilik aramaya itmiştir. Tiyatro bölümünde okuduğu yıllarda neredeyse yanlış bölümü seçtiği hissine kapılır. Öğretmenleri sürekli kendilerinin istediği gibi oynamasını, söylemesini ister. Oysa kendisi bu bölümü üretmek, gelişmek için geldiğini düşünmektedir. Oynadığı role kendinden bir şeyler katmak; kendini tanımak ister.

Brecht, Stanislavski, John Hodgson' u okur, araştırır. Oyuncululuğunu nasıl geliştireceğine dair bilgi edinir. Doğaçlama yöntemini bu kişilerin kitaplarından aldığı bilgilerle yapmaya başlar. Önce kendisi sonra da arkadaş grupları ile doğaçlamalar yapar. Bu çalışmalar gerçekleştikçe de yaratıcı oyunculuğun sistemli bir eğitim olabileceğini anlar.

Öğrendiklerini amatör tiyatrocularla dener. Daha çabuk ve kolay anlaşılabilir bir dilin oluşturulmasını gözlemler. Dorothy Heathcote'nin anlayışı ile bu dönemde tanışır. 1980-81 yıllarında askerliğini yaparken drama yöntemiyle Askerlik ve Topçuluk Eğitimi konusunda uygulamalar yapar. Bu kapsamda topçu taburunda

²⁹⁸ Adıgüzel,a.g.e.,s.218-221

bir erin 24 saatini oynayarak ders haline getirir. Dramayı; içinde coşku ve kaynaşma bilincinin olduğu, birlikte eğlenme ve moral anlarında insan olmanın sevincini birlikte paylaşan huzurlu ve tüm denetlemelerde üstün başarı gösteren bir topçu bataryası oluşmasında etkin bir araç olarak kullanır.

1990 yılında kurucu üyelik ve ikinci başkanlığını da yaptığı Çağdaş Drama Derneği'nin çalışmalarıyla Yaratıcı Dramanın bir yöntem olarak ele alınmasında önemli katkı sağlar. Levent'e göre drama sadece eğitimde kullanılmamalıdır. Yaşamın her alanına nüfuz etmelidir. Böylece insanlar empati yapabilir, birlikte demokratik yaşama bilinci oluşur.

Eğitimdeki ezbercilik ve durağanlığa, drama yöntemi iyi bir alternatif olabilir. Kendi tiyatro eğitiminde de hocasının kendi rol oynayışını taklit ettirmesini yadırgar ve bunu bile ezberci eğitimin uzantısı olarak görür. Düşüncelerini şu sözlerle açıklar: "Ezberci eğitim kişilerin yorum yapmadan verilen bilgiyi kabul etmelerini sağlarkışı bu durumda sorgulama yeteneğini kaybeder ve önüne her gelen bilgiyi doğru kabul eder. Drama çalışmaları ise kişiye sorgulama ve hissetmesini sağlar."

Ona göre drama çalışmalarının batıda daha sistemli gelişmektedir. Çalışmalar, insan psikolojisi ve pedagojisinden haberli grup liderleri tarafından yürütülmektedir. Doğaçlama tekniğinden çokça yararlanılmakta; bu durum okul öncesinde sosyalleşmeyi, temel eğitimde karatahta yerine deneyselliği, orta ve yüksek öğretimde kişiliğin çok yönlü estetik gelişmesini sağlar. Böyle bir eğitimden geçen öğrenciler daha yaratıcı olabilirler.²⁹⁹

2.7.1.5. İnci SAN

1936 yılında doğmuştur. Alman dili ve edebiyatı bölümü mezunudur. İngiliz dili ve edebiyatı bölümüne devam etmiş son olarak sanat tarihi ve arkeolojiyi bitirmiştir. 1974 te sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık başlıklı tezi ile doktorasını tamamlamıştır. Sanat yoluyla eğitime çok büyük önem verir. Birey dengeli ve uyumlu bir kişilik geliştirmelidir. Bu da ancak yaratıcılıkla mümkün olabilir. Eğitim yalnızca duygusal yanı kapsamamalıdır. Tüm beyinsel yaratıcı yan eğitilmelidir.

San dramayı; kişinin kendi yaşamından süzülüp başkalarının içmesi için verdiği bir kaynak olarak ve doğaçlama canlandırmalar olarak tanımlar. En uygun

²⁹⁹ Adıgüzel,a.g.e.,s.221-227

dönem ise çocuk ve ergenlik dönemidir. Oyunun eğitimde etkin olarak kullanılabileceğine inanır. Yaratıcı dramayı, gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin özümsemesi olarak adlandırır. Kurgu ve gerçeklik arasındaki bu ikircikli durum yaratıcı dramanın gücünü oluşturur. Sadece bedensel ifade değil, sözel ifade de işin içine girmektedir. Oyun hem yaratıcı dramanın hem de tiyatronun çıkış noktasıdır. Oyunculuk, oyun oynama yetisi insanda zaten var olan bir şeydir. Oyun insanı hayata hazırlar.

Yaratıcı drama ile öğretmeye çalışılan şey hemen öğrenilmez. Bazı bilişsel davranışlar daha sonradan oluşur, oturur. Bu sorun değil. Konuyu normal müfredatla öğretemeyen bir öğretmen yaratıcı drama ile öğretebilir. Çünkü öğretilen öğrenenin yaşamına geçiyor.³⁰⁰

2.8. Dünya’da Yaratıcı Drama ve Gelişimi

Yaratıcı Drama 18. yüzyılda üzerinde konuşulmaya başlayan ilerici eğitim hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu hareketlerin temelinde öğrenenin merkeze alındığı, onun duygularının artık önemli olduğu ve kişisel amaçların belirlenmesinde yine insanın gerçek duygularının rolü olduğu düşüncesi yatar. Bu yönelim İngiltere’de ilerencilik anlayışına sahip duyu ve duygu odaklı bazı okulların kurulmasını sağlamıştır.

Bolton’a göre 1870’lerde başlayarak eğitimde yapılan yenilikler “çocuk merkezli eğitim” kavramının dönüşümünü sağlamıştır. Eğitimde Drama İngiltere üzerinden Kuzey Avrupa ülkelerine İngilizce konuşulan diğer ülkelere de yayılmış, okulların eğitim programlarında yer almıştır.

2.8.1. Dünya’da Yaratıcı Drama’nın Öncüleri

2.8.1.1. Harriyet Finlay Johnson

Tarihsel sürece baktığımızda eğitimde drama konusuna dikkat çeken ve bu konuda ilk çalışmaları yapmış olan Harriyet Finlay Johnson (1871-1956) ile karşılaşmaktayız. Bir köy öğretmeni olan Johnson, 1897’de başöğretmen olduktan sonra programında doğa gezileri, eğitsel ziyaretler, kütüphane günleri, açık havada dersler, yemek yapımı, el işleri, sanat ve drama derslerini hayata geçirmiş, öğrencilerine duyulmamış bir özgürlük ve bağımsızlık tanımıştır. 1911 yılında yazmış olduğu “The Dramatic Method of Teaching” (Öğretimin Dramatik

³⁰⁰ Adıgüzel,a.g.e.,s.227-231

Yöntemi) adlı kitabı da bu alanda ilk eserlerdendir.³⁰¹ Baykoç Dön. Caldwell Cook, Peter Slade, Brain Way, David Hornbrock, Dorothy Heathcote, Cecill o'Neill, Gavin Bolton bu ekolün diğer önemli temsilcileridir.

2.8.1.2. Henry Caldwell Cook

Henry Caldwell Cook da tıpkı Harriyet Finlay Johnson gibi eğitim programlarındaki gereksinimlerin oyun ve drama odaklı çalışmalarla giderilebileceğini bir tutku ile savunmuş ve yazdığı kitabında bu konuya ilişkin yaptığı uygulamalara yer vermiş olan bir İngilizce öğretmendir. 1917 yılında yazdığı, "The Play Way" (Oyun Yolu) kitabında oyun etkinliğinin eğitimin temeli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre oyunun öğrenmeye karşı ilginin oluşturulması işlevinde eğitsel bir potansiyeli vardır ve bu potansiyel oyun yöntemiyle değerlendirilmelidir.³⁰²

Ona göre iş ve oyun birbirinden ayrıldığı zaman ikisinin de yaşamda hiçbir değeri yoktur ve yapmaya değer tek iş gerçekten oyundur. Çocuğun en doğal ve eğlenceli eylemi oyun olduğuna göre, en doğal eğitim de oyunla, uygulamayla, yaparak olur; öğretmeyle değil. Cook, öğrenme sürecini zevkli ve daha etkili hale getirmek için öğretim anlayışına oyunu dahil etmiş, ancak kitabı Oyun Yolu'nun sadece uğraşlarla ilgiyi eklemek düşüncesi olmadığını da ısrarla belirtmiştir.³⁰³

2.8.1.3. Peter Slade

Bir İngiliz olan Peter Slade, Almanya'da Bonn Üniversitesi'nde ekonomi ve felsefe okuduktan sonra 1932'de İngiltere'ye geri döndü. 1920'lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. 1943 yılında dramayı okullara ve gençlik kulüplerine taşıyan The Pear Tree Players'ı (Armut Ağacı Oyuncuları) kurmuştur.³⁰⁴

Öğrenimini gördüğü yıllarda sık sık sokakta oynayan çocukları seyrederken oyun süreçlerinde yaşadıklarını gözlemlemesi, onu çocuk oyunları ve hareketlerinin kendine özgü özellikleri olduğu anlayışına götürmüştür. Onların oyunlarını, hareketlerini, birdenbire koşmalarını ve kaldırımın ve yolun farklı basamaklarını nasıl kullandıklarını incelediği bu gözlemler onun 'Çocuk Draması'

³⁰¹ Baykoç Dönmez, Oyun Kitabı, Esin Yayınevi, İstanbul, 1992, s.55-72

³⁰² Adıgüzel, a.g.e., s.221

³⁰³ Adıgüzel, a.g.e., s.156-158

³⁰⁴ <http://www.olusumdrama.com/peter-slade>, (Erişim Tarihi.25.06.2017)

felsefesinin temellerini oluşturdu. 1954 yılında “Child Drama” (Çocuklara Özgü Drama veya Çocuklarla yapılan Drama) adlı kitabı yayımlamıştır.

Slade’e göre drama çok erken yaşlarda başlar ve çocuğun pek çok etkinliğinin özellikleri dramatik yapıyla örtüşür ve bunlar sanatsal yaratmanın ilk işaretleridir. Slade, çocuklar dramayla anne karnında tanışırken dahad doğmadan duydukları seslere tepki verdiği ve eğer büyüdüklerinde engellenmediği sürece de devam ettiğini söyler. Bir bebeğin harekete ve sese dair ilk deneyimleri, dramanın, sanatın ve müziğin embriyonik formudur³⁰⁵(Slade, 1954). Çocuk, doğuştan gelen bir özellik olarak dramatik örgüden haberdardır. Kurduğu oyunlarda dramatik yapının öğeleri görülür. Çocuğun zaten yapabildiği bir oyun sürecinde, öğretmenin rolü, 1900’lerde dünyanın pek çok yerinde hüküm süren “her şeyi bilen ve herşeye egemen” öğretmen rolünden oldukça farklıdır. Slade’e göre öğretmen “sevgi dolu müttefik” olmalıdır. Lider uygulayıcıları çocuk ise onlaramüdahale etmemeli sadece yol gösterici olmalıdır. Çocuklara müdahale edilmemesi onların yaratıcılığının gelişmesini sağlar. Slade’e³⁰⁶ göre usta bir drama öğretmenin çocuk dramasına müdahalesi çok nadirdir çünkü o bu süreçte ne zaman ve nasıl devreye gireceğini sezgisel olarak bilmektedir.

Çocuğun kendini veya çevredekileri tehlikeye atacak bir teşebbüsü olmadığı sürece, yaratılan deneyimi durdurmamak gerekir. Bu uyarı özellikle “ses sevgisi” için önemlidir. Slade “güm güm vuruşların” vazgeçilmez olduğunu söyler. çocuk, ses konusunda da biraz baş ağrıtıcı olsa da bunu tecrübe etmek isteyecektir. Sesin bu şekilde test edilişi, Slade’e göre konuşma, müzik ve drama konusunda bizim bilmediğimiz pek çok keşfi beraberinde getirir. Bu vuruşların ritme evrileceğini belirten Slade, ritimden de müziğe geçiş olması gerektiğini vurgular³⁰⁷

Oyun üzerine şekillendirdiği kuramını anlatırken oyunun yetişkin hayatından yok oluşunu şu şekilde anlatır: “Yaşamın bize verdiği en büyük hediyelerden biri de oyun oynamayı bilmemizdir. Gençken, bir çoğumuz bunu biliyorduk. Fakat yaşlandıkça eğlenceli, neşeli bir şeyler ölmeye başlar ve sözüm ona gerçeklik denen sıkıcı bir şeyler hayatımızın akışına yerleşir. Hala, içimizde, derinlerde bir yerde bir ateş kıvılcığı vardır. Ve seyrek titrek bir şekilde yanar. Bazen ise bir

³⁰⁵<http://www.olusumdrama.com/peter-slade>,(Erişim Tarihi.25.06.2017)

³⁰⁶ <http://www.olusumdrama.com/peter-slade>,(Erişim Tarihi.25.06.2017)

³⁰⁷<http://mimesis-dergi.org/2010/11/bir-romantik-dramaci-peter-slade>,(Erişimtarihi:25.06.2017)

kıvılcım meydana gelir ve daha net bir alev yükselir, o zaman bir an için tekrar genç oluruz, güleriz ve dünya daha aydınlık görünür gözümüze.”

2.8.1.4. Brian Way

Brian Way, Peter Slade'in "Child Drama" kitabının editörüdür. Her iki öncü bugünkü İngiliz doğaçlama drama öğretiminin temellerini atmıştır. Brian Way'in yaratıcı drama anlayışı genel olarak, "Kişiliğin Yedi Boyutu" olarak adlandırılan çembersel gelişim modelinden yola çıkarak, bu çember üzerindeki yedi noktanın aşamalı ve uzun süreli yaratıcı drama uygulamalarıyla geliştirilmesi temeline dayanır. Bu noktalardaki özelliklerin yaratıcı drama çalışmaları ile geliştirilmesi sonucunda, "tümel insana" ulaşılabileceği öngörülmüştür.³⁰⁸

2. Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yoluyla yardımcı olamaya çalışmıştır. Brian Way, "Drama Yolu ile Gelişim" adlı kitabında, çocuklara, kendine güvenmelerini sağlamak için neler yapabileceklerini ve kendi hayatlarını keşfetmelerine yardımcı olabileceğinden bahsetmiştir.³⁰⁹

2.8.1.5. Dorothy Heathcote

Dorothy Heathcote, aslında oyunculuk ve dans eğitimi görmüş, başlangıçta eğitim bilimine dönük bir öğrenimden geçmemiştir. Ancak Öğrencilerin oynadıkları oyun onun her zaman dikkatini çekmiştir. Heathcote 1970'lerde dramayı yeniden tanımlamış, drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdelemiştir. Onun bu çalışmaları drama öğretmenin de rolünün yeniden incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. O, çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme olanak ve özgürlüğünü hemen vermemiştir. Çünkü ona göre çocuklar bağımsızlıkları için biraz uğraşmalıdırlar. Heathcote otoriter ve öğrencileri manipüle eden bir drama öğretmeni olarak görülebilir. O öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğretir. Bu yöntem önce yaygın bir kabul görmemiş ve şöyle sorular sorulmuştur: "Bu drama mı? Bu yaratıcılık mı? Bu eğitim mi?" Ancak bir gerçek vardı ki Heathcote'un çalışmalarında duyulan duygular ve coşkular gerçek duygulardı ve öğretmen bunu sağlamak için gerçekten rol yapıyordu.³¹⁰

Heathcote eleştirmenleri ve onun takipçileri tekniklerinin son derece yönlendirici olduğunu ve bireylerin kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemediklerini, öğretmenin bir yapı sunmasıyla dramanın yapıldığını

³⁰⁸ Adıgüzel, a.g.e.,s.251

³⁰⁹ Önder,a.g.e.,s.22

³¹⁰ Adıgüzel, a.g.e.,s.150-159

belirtirler. Bu yapının bulmayı ve yaratıcı ifadeyi engelleyen bir yapı olduğunu vurgularlar. Fakat diğerleri bunun sosyal kabul bağlamında tamamen kendilerine hitap eden bir taslak olduğunu söylemektedir ³¹¹

Heathcote, dramaya başlarken öğretmenin role girmesinin (teacher in role) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Heathcote'un en etkin eğitime yöntemlerinden birinin, ustalıklı uyguladığı rol içi ve dışındaki hareketliliği olduğunu vurgular. Ona göre Heathcote, duyguları geliştirmek ve yükseltmek için role girer, tepkileri görmesi için gerekli olan tarafsızlığı ve mesafeyi korumak için rolden çıkar. ³¹²

2.8.1.6. Gavin Bolton

Gavin Bolton da Dorothy Heathcote gibi dramanın öğrenme için bir araç olduğu düşüncesini savunur. Drama sürecinin gerçekleşmesinde öğretmenin sorumluluğundan söz eder. Bu öğrenme, çoğunlukla bilişsel gelişime dayalıdır. Bilişsel gelişim; kavramsal değişimi ya da çocuğun kavramsal yapısına yeni kavramlar tanıtmayı amaçlar. Bolton Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bizzat Öğrencilerin Öğrencilerin kendilerinin sorumlu olduğu düşüncesinde ısrarla durur. "Bizim amacımız yardım etmektir... Böylece kendilerine bir takım prensipler geliştirirler, bir takım tutarlı prensipler ki, bunlar yoluyla yaşarlar" görüşünü savunur.

Gavin Bolton'a göre "Çocuk şimdiki zamanla meşgul olmaz, fakat daha ziyade bir sonraki ana gitmekle ilgilenir." Deneyim, öğrenmede ve anlam oluşturmada önemlidir ve göz ardı edilmemelidir. Bunun yanında drama yaşantılarında duygunun önemi de bir kenara bırakılmamalıdır. Gavin Bolton, gerçek dünyadaki bilgi ile ilişkili olarak gerçekçi bir seviye olduğunu ve daha da önemlisi kişinin nesnel dünyaya karşı bir sorumluluğu olduğunu vurgular.

Bolton, dramatik etkinliği diğerlerinden ayıran asal özelliğin; anlamın eylem ve nesneden ayrılması olduğunu belirtir. Uzun bir sopayı alan bir çocuğun eylemiyle bu söylediklerini örnekleyerek açıklar. Uzun sopayı atan; sonra bunu defalarca tekrarlayan bir çocuk sadece bir sopayı fırlatmakta; oyun oynamaktadır. Çocuk ne zaman o sopayı kendisinin Robin Hood, sopanın da mızrağı olduğunu söyleyerek atarsa o zaman oyun dramatik etkinliğe evrilir. Bu bağlamda dramatik

³¹¹ Adıgüzel, a.g.e., s.158-161

³¹² Adıgüzel, a.g.e., s.161-170

etkinliği şöyle tanımlar Bolton: “bulunan ortamdaki eylem ve nesnelere kullanarak ortamdaki bağımsızlaştırılmış bir anlam yaratmak.”³¹³

2.8.1.7. Winifred Ward

Winifred Ward, “oyun yaratma” ve “oyun kurma” adını verdiği yöntemle okul çağındaki çocuklarla doğaçlamaya dayalı dramanın yeni kullanımını savunan ilk Amerikalıdır. Grubun zevk alması için tüm grubun doğaçlamalar yapmasını önerir. Genel olarak gruplar tiyatro oyunlarını ve egzersizleri kullanarak, basit ritim ve hareketlerle işe başlamaktadır. Duyusal eğitimi sağlamak için, duyuların ifade edilmesi, karakterlere dayalı pantomim ve pantomim oyunları üzerinde çalışarak basit pantomime geçerler. Çoğu oyun yaratma dersinde grup canlandırılması üzerinde yoğunlaşır.³¹⁴ 1930 yılı içerisinde tiyatro ve dramanın çocuklarla kullanımını irdelediği “Yaratıcı Drama” adındaki kitabını, 1939’da “Çocuklar için Tiyatro”, 1947’de “Çocuklar için Oyun Yaratma” ve “Çocuklarla Oyun Kurma” ve 1952’de “Dramatize Etmek için Öyküler” kitaplarını yazar. Bunların yanında “Çocuk Oyunlarının Seçimi ve Yönetimi” (1928) ile “Çocuklar için ve Çocuklarla Drama” başlıklı kitapçıklar da yazar. Ward’ın kitapları alanında bir klasik olarak yer almış ve çocuklarla doğaçlamaya dayalı yaratıcı dramanın kullanılması yöntemlerinin açıkça belirtildiği özgünlükte sayılmıştır.³¹⁵

2.8.1.8. Cecily O’Neill

Dramanın eğitimde ve tiyatronun kullanılması oteriteler tarafından benimsenmiştir. Cecily O’Neill’in geliştirdiği ve kendine has bir drama yaklaşımı olarak ortaya koyduğu süreç dramada imgesel bir dünya oluşturulur ve katılımcıyı ilgilendiren herhangi bir problem bu imgesel dünya içerisinde ele alınır. Burada amaç katılımcının belli bir konuya, çevresindeki herhangi bir olguya ilişkin duyarlılık kazanması bir bakış açısı geliştirmesini sağlamaktır. Süreç dramada epizotların oluşturduğu bütün süreç canlandırmalardaki ana rolü üstlenen öğretmenin yönlendirmesi ile ilerler. Lider süreci speküle ederek başlatır, ilerletir ve sonlandırır.

Cecily O’Neill’in drama çalışmalarının yapısal olarak 5 na ayak üzerine oturtulmuş olduğunu ileri sürebiliriz. Bu bileşenler ön metin, iç izleyici, epizodik yapı, başka bir yer ve roldür. Ön metin, sürecin dayandırılacağı epizotların

³¹³ Adıgüzel,a.g.e.,s.189-190

³¹⁴ Adıgüzel,a.g.e.,s.191-194

³¹⁵ Adıgüzel,a.g.e.,s.192-193

başlangıç noktasıdır ve katılımcıya sürecin içeriği ile ilgili kendi ile süreç arasında bir ilişkilendirme yaşayabilmesi için gerekli veriyi sağlar. ³¹⁶ Çalışmaların başlatılmasında bir itici güç olarak görev alır. İç seyirci, katılımcı ve liderin, sürecin herhangi bir epizodunda hangi rolü üstlenmiş olursa olsun aynı zamanda sürecin bütününe seyirci olmayı sürdürmesidir. ³¹⁷

Epizodik yapı, kesintisiz bir süreçte zaman ve mekan birliğinin aranmadığı, hikayenin bölümler halinde anlatıldığı bir yapıdır. Her bölüm kendi içinde bağımsız bir şekilde anlamliken, diğer bölümlerle bir araya geldiğinde de bütünlüklü bir anlam oluşturmaktadır. ³¹⁸ Süreç drama canlandırmalarla tasvir edilen durum, belli bir zaman ve mekanda yer alır. Cecily O'Neill bu durumu başka bir yer terimiyle açıklar. ³¹⁹

Süreç drama çalışmalarındaki roller, hiçbir zaman bir karakterin derinlemesine vücut bulması biçiminde olmamakta, rolün sembolize ettiği kavramın sunuşuna yönelinmektedir. Yani rol üstlenme süreci karakterizasyon odaklı değil, rolün kavramsal değerini sorgulama, bu kavramsal değeri sunma odaklıdır.

2.8.1.9. Viola Spolin

Viola Spolin (1906 - 1994) Amerikalı oyuncu, drama hocası ve yazardır. Oyuncuların içinde oldukları ana odaklanarak doğaçlama yoluyla organik seçimler yapabilmelerini amaçlayan bir oyunculuk sistemi geliştirmiştir. Daha sonra *Tiyatro Oyunları* diye tanımladığı oyunculuk egzersizleri metodunun temelini oluşturmuştur. Bu metot birçok yönetmen ve oyuncuya doğaçlama tiyatro yaratma imkanı sağlamıştır. Egzersizlerini bir araya topladığı kitabı *Improvisation for the Theater* koçluk tekniğinin yanı sıra kendi felsefesini de açıklar. Kitap tiyatro dünyasında *doğaçlama tiyatronun kutsal kitabı* olarak bilinirken Viola Spolin Amerika'da doğaçlamanın büyükannesi olarak anılır. Spolin doğaçlaması Amerikan tiyatrosu, sinema ve televizyon dünyasına yön verecek oyuncu, yazar, ve yönetmenler yetiştirmiştir. ³²⁰

Doğaçlamalarını oyun (game) mantığı üzerine kuran Spolin, aslında bunları çocuklar için tasarlamıştır. Bu nedenle oyunları oldukça fizikseldir ve çok az söz

³¹⁶ Tülin Sağlam, Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Drama Bileşenleri, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2014. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)

³¹⁷ Sağlam, a.g.e., s.90-92

³¹⁸ Sağlam, a.g.e., s.92-96

³¹⁹ Sağlam, a.g.e., s.100-103

³²⁰ https://tr.wikipedia.org/wiki/Viola_Spolin#cite_note-Viola_Spolin-1, (Erişim Tarihi 20.08.2017)

kullanılır. Doğaçlama, topluluk elemanlarının yakın ilişkisini gerektirir. Birbirlerini iyi tanıyan kişilerin oluşturduğu toplulukların çalışmaları daha özgür ve yaratıcı olur. Bu nedenle Spolin, oyuncuların kendilerini ve birbirlerini tanımaları üzerinde durur. Sağlıklı bir grup ilişkisi yaratmaya çalışır. Yıldız sistemine karşı çıkarak, gruptaki her bireyin aynı derecede önemli olduğunu vurgular. Oyun oynamak herkese haz verir ve insan bu haz anında her türlü yeniliğe ve öğrenmeye açık olur.

Doğaçlamanın kesintisiz sürmesine önem veren Spolin bu nedenle "sidecoaching" (yandan yönlendirme) terimini üretmiştir. Lider, oyuncular sahnede doğaçlama yaparken yandan onları yönlendirmeyi sürdürür. Konsantre bozulduğunda, birbirlerini markelediklerinde ya da saptanan hedeften uzaklaştığında vb. durumlarda uyanları ile doğaçlamanın daha sağlıklı ilerlemesini sağlar.

Spolin'e göre oyuncuların kendini her şekilde ifade edeceği ortamı hazırlamak konusunda lidere büyük sorumluluk düşmektedir. Yargılardan uzak bir çalışma ortamı kurmak onun en önemli görevidir. "Bir sorunun çözülmesinin doğru ya da yanlış yolu yoktur." der Spolin, "Tek yol deneyimlemektir."³²¹ Spolin, "Tiyatro için Doğaçlama", "Provalar için Tiyatro Oyunları" ve "Derslerde Kullanım için Tiyatro Oyunları" kitaplarında yer verdiği doğaçlama örneklerini eğitimci ya da yönetmenlerin kullanımı için hazırlamıştır. Her doğaçlama için odak noktalarını ve gözlem ayrıntılarını belirtmiş, ön hazırlık için ödevler belirlemiş ve kullanıcılara öneriler sunmuştur.

2.9. Yaratıcı Dramanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Etkisi

Öğrenme, eğitim etkinlikleri içindeki en önemli kavramdır. Öğrenmenin en yaygın tanımı, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Değişme ile öğrenmenin planlı ve düzenli etkinlikler sonucunda gerçekleşerek, istendik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları oluşturması vurgulanır. Bütün eğitimciler en etkili ve kalıcı öğrenme sürecinin 'yaparak-yaşayarak öğrenme' olduğu konusunda tartışmasız birleşmektedirler. Drama, 'yaparak-yaşayarak öğrenme' bakımından en etkili yöntemlerden biridir. Dramada kendi kendine ya da kümeyle doğaçlama, rol oynama-canlandırmalar yapmak

³²¹ <https://spolinist.com/atolye-calismalari>, (Erişim Tarihi 20.08.2017)

demek, düşünmek yorumlamak, katılmak ve doğrudan etkinlikte bulunmak demektir.

Yaratıcı Drama çalışmalarında genel olarak ilk ısınma yapılır bu ısınmaya müzikte eklenebilir. Isınma yapılacak olan çalışmayla alakalı yapılır bu sayede kişiler çalışmanın konusu hakkında bilgi sahibi olur. Verilen ön bilgi sayesinde uygulayıcıların kendisine olan güveni artar ve yapabilirim düşüncesini kendilerinde geliştirirler. Basitten karmaşığa (kolaydan zora), somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene doğru bir ders programı, öğrencilerin “başarılı olma” yaşantısı ile derse güdülenme, cesaret, haz alma ve olumlu duygular geliştirme düzeyini artırır. Öğretimin ilk aşamalarında gelişen olumlu duygular öğretim sürecine pozitif katkı sağlayarak etkinliğini artıracaktır.

Dramada öğrenme süreci; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek ve kendi yaşamlarına eleştirel gözle bakıp farklılaştırmak için şans verir. Öğrenci bildiklerinden yola çıkarak bilmedikleriyle ilgili değişik düşünmeye çalışarak yaratıcılığını kullanır. Drama etkinliklerinin öğretme süreci, yaşamın gerçeğini ve gerçekliklerini unutmadan, hayal gücüne dayanarak kurgulamayı ve ardından canlandırmayı öğrencilere yeniden keşfettirir ve bu sayede öğrenciler “gerçek yaşam” ve “kurgusal olan” arasında yeni örüntüler oluşturabilir.

Yapılan canlandırmalarda öğrenciler çeşitli yaşamlara şahitlik ederlerbu yüzden herkes olaylara kendi bakış açılarına göre anlatırlar. Drama dersindeki öğrenme yaşantıları; hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel özellikleriyle bireyin çok yönlü gelişmesi için fırsatlar içerir. Bu özelliği ile drama; Öğrencilerin, ergenlerin ve gençlerin gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılar, sınıf içi ya da düşünülen pek çok sınıf dışı öğrenme ortamında etkili olur.³²²

Öğretmek için öğrenmeye ihtiyaç vardır.Öğrenme unsurunda istek ve ihtiyaç belirler bu ihtiyaçlara göre öğrenenler ve usta öğreticiler oluşabilir. Öğrenci, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğunda ve güdülendiğinde daha çok öğrenir. Drama derslerinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedef-davranışları gerçekleştirebilecek biçimde onun ilgilerine uygun ve o andaki ya da gelecekteki gereksinimlerini karşılayacak nitelikte planlanan içerik, programa olan ilgiyi ve

³²² Adıgüzel,a.g.e., s.22-24

motivasyonu artırır; onu araştırmaya, düşündürmeye, ilgi ve merak uyandırmaya yönelik olarak hazırlar.

Drama derslerinde çeşitli duyuşsal verilere seslenmektedir. Bu seserkişinin 5 duyuş organını aktif olarak kullanmasını sağlar. Kimileri görsel, kimileri işitsel, kimileri dokunsal, kimileri de çok sayıda duyuşu bir arada kullanarak öğrenirler. Öğrenme sırasında öğrenci ne kadar çok duyuş organını kullanırsa o kadar iyi öğrenir ve geç unuttur. Dramada beş duyuşu yönelik etkinlikler ve duyuşların sınırlarını genişleten paylaşımlar yer alır. Bu etkinliklerle farklı öğrenme biçimlerine sahip olan öğrenciler; öğrenme sürecini kolaylaştırmış, iyi öğrenmiş, öğrendiklerini uzun süre saklamış ve öğrenme biçimlerine ilişkin eksiklerini tamamlamış olurlar.

Drama dersleri öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin farkına varmaları ve bunları geliştirmeleri açısından diğer pek çok dersten daha fazla olanak sağlar. Kendi öğrenme biçimlerinin ayırımında olan öğrenciler, drama dersi etkinliklerinden, güçlü yönlerini geliştirmek yada eksik yönlerini tamamlamak için yararlanabilirler. Öğrenciler erişecekleri amacı ve bu amaca ne oranda ulaştığını bildikleri zaman öğrenme daha etkili olmaktadır. Drama derslerinde, öğrenciden ne yapması istendiği açıkca söylenir. Yönergeler açık, anlaşılır ve duyulabilecek bir sesle verilir; ses tonuna, vurgulamalara ve konuşmanın akıcılığına özen gösterilir. Öğretmen gerekirse yönergenin herkes tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını denetler. Ders sırasındaki ve sonundaki gözden geçirme-değerlendirmede etkinlikleri; kendi başarısını yorumlama, kümedeki yerini belirleme, yapılması ya da yapılmaması gerekenleri ayırt etme, amaçlarına ulaşma sürecini gözden geçirme açısından öğrenciye geri bildirim sağlar.

Öğrenme sürecinde “öğretmenin” özel bir rolü vardır. Yaratıcı drama öğretmeni; olumlu bir iletişim ortamı yaratan, öğretimde kullanılacak kuram, model, yaklaşım, yöntem ya da tekniğin uygun olanını, uygun olan bireysel ya da küme çalışmalarında ve uygun biçimlere dönüştürerek seçmeci bir yaklaşımla kullanan kişidir. Drama öğretmeni ders öncesinde seçenekli hazırlıklar yaparak gerektiğinde yedek planlarını işe koşarak, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmelerinde olumlu neticelere varmayı hedefler. Drama dersinde öğretmen bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrenciler için seçmeci bir ortam oluşturmaya çalışır. Bu ortam; görsel, işitsel, dokunsal ya da karma öğrenme biçimlerinden, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel öğrenme hedeflerine değin öğrenme yaşantılarına

hizmet edecek özellikleri üzerinde taşır. Yaratıcı drama öğretmeni öğrenciye bilgi aktaran ve ezberleten kişi değildir, aramayı ve buldurtmayı sağlayan böylelikle onun öğrenmesini ve pekiştirmesini kolaylaştıran kişidir.

Drama öğretmeni bilgiyi aktarmak yerine, öğrenci için uygun öğrenme yaşantıları seçerek ve onu yönlendirerek öğretimin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Gerektiğinde derse katılan, gerektiğinde izleyen ancak dersi yürütmekten haz alan biri olarak karmaşık olan bu süreci verimli kılabilir.³²³

2.10. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama

2.10.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Dramanın Önemi

Okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara göre düzenlenen ve çocuğun ihtiyacı olan oyundan hareket edilerek geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri, eğitim hayatlarının ilk yıllarını yaşayan Öğrencilerin hem daha katılımcı olmalarını hem de kolay öğrenmelerini sağlar. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk farkında olmadan tüm duyu ve duygularını kullanarak öğrenme fırsatı bulmaktadır. Bu bakımdan yaratıcı drama etkinlikleri, erken çocukluk dönemi eğitimi programlarında yer alan kazanım ve göstergelerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Her çocuğun kendi yapısına göre düzenlenen eğitimlerde öncelikle çocuk için en önemli unsur olan oyundan hareket edilmelidir. İçinde çocuk oyunlarını ve rol oyunlarını barındıran yaratıcı drama, birçok zeka alanının kullanımına fırsat tanıdığı, çocuğun bilişsel gelişiminden başlayıp sosyal-duygusal ve motor gelişimini en üst düzeye çıkardığı ve özgürce hareket etme, fikir üretme olanakları sağladığı için yaratıcılığı da geliştiren önemli bir öğretim yöntemidir.

4-8 yaş arasında alınan yaratıcı drama eğitimlerinde öncelikle oyun içerisinde harekete ve devinime dayalı çalışmalar yapılarak çocuğun vücut gelişimine katkı sağlanmaktadır. Devinişsel alanda gerçekleşen gelişmelere, duyuşsal ve bilişsel gelişmelerini sağlayacak katkılar da en yoğun olarak bu dönemde verilebilmektedir. Erken çocukluk dönemi sonrasında derinleşerek devam eden bilişsel gelişimin başlangıç evresinde yaratıcı drama etkinliklerine katılan çocuğun bilgi birikimine kalıcı katkı sağlanabilecek; yaratıcı drama süreçlerinde kendini tanıma fırsatı bulup topluma uygun beceriler geliştiren çocuk;

³²³ Adıgüzel, a.g.e., s.28-30

ilişkilerinde sosyalleşip çevresiyle uyumlu bir birey olarak yaşamına devam edebilecektir.

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında çocuklar, yaşamda karşılaşacakları bir takım sosyal rolleri doğaçlama olarak gerçekleştirir, gerçek yaşamda deneme fırsatı bulamayacakları birçok sosyal problemi ele alıp inceleme imkanı bulur. Problemlerin çözüm yolları üzerinde durmak, yaşamın içinde o çocuğun o problemle karşılaştığında daha bilinçli hareket etmesini anlamına geleceği için yaratıcı drama yaşam becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak değerlendirilebilir.

Yaşam becerilerinin içinde ilk sırada yer alan iletişim; özellikle karar verme, girişimcilik, kendini tanıma ve kendi gelişimini izleme, duygu yönetimi, sorumluluk, işbirliği ve takım çalışması, liderlik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, problem çözme gibi yaşam becerileri içinde daha yoğun bir biçimde kullanılması bakımından önemlidir. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında çocuklar, sözlü iletişim, sözsüz iletişim dinlemenin her tür unsurunu sıklıkla kullanma fırsatı bulurlar. Sözlü iletişimdeki konuşma, ses, ton, hız, telaffuz, üslup, tartım, vurgu gibi unsurlar yaratıcı dramının içinde sürekli yer alır. Yapısında iletişim geliştirmeye yönelik her türlü unsur barındıran yaratıcı dramının yaparak-yaşayarak gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında grupta başlayan iletişim, yansımalarını gerçek yaşamda da gösterecektir.³²⁴

2.10.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Kavramı

2.10.2.1. Oyunun Tanımı

Oyun çok karmaşık bir faaliyettir ve standart bir oyun tanımı yoktur. Türk Dil Kurumu'nca (TDK) hazırlanan Büyük Türkçe Sözlük' te "oyun" kelimesinin birincil anlamı "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak verilmiş ve tenis, tavla, dama, çelik çomak, bale ile örneklendirilmiştir.³²⁵ Oyunun kavramının birden fazla tanımı olduğu için ortak bir tanımı yoktur. Herkes ve her yore oyun tanımını kendisine göre yapar. Oyun bir pratiktir. Yetişkinler ileride karşılaşacağı durumlarda kullanacağı davranış biçimlerini oyun ile elde ederler.³²⁶ Hollandalı tarihçi Johan Huizinga³²⁷ 1955'te

³²⁴ Akoğuz, a.g.e., s.32-34

³²⁵ http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57bf0834e83614.30956507, (Erişim Tarihi.10.03.2017)

³²⁶ Dönmez, a.g.e., s.12-14

yayınlanan “Oyun etmeninin Kültür İçindeki Yeri Üzerine Bir Çalışma” adlı kitabında; oyunu,kültürün temeli olarak ele almış, politik güç, savaş, ticaret, sanat ve eğitim gibi tüm sosyal birimlerin temelinde oyunun varlığını kabul etmiştir. Huizinga’ya göre oyun, çeşitli kültür biçimlerinin doğuşuna tanıklık etmiştir. Oyun, ilkel insanın,yaşamını ve doğayı öğrenmekte kullandığı bir etkinliktir. İkel insanın çevresini tanıması, öğrenmesi, bilgi edinmesi ve sanatı oyunla başlamıştır.

Caillois³²⁸ ,Oyun ve İnsanlar adlı kitabında, Huizinga’nın oyunla ilgili görüşlerinden etkilenerek oyunu şu şekilde tanımlamıştır. Oyun serbestçe kabul edilmiş fakat bağlayıcı olan kurallara göre belli bir alan ve zaman süreci içinde sürdürülen, gerilim ve eğlence duygularını içeren, gerçek hayattan farklı olduğu bilinci ile yapılan gönüllü bir hareket ya da faaliyettir. M.Montaigne³²⁹ oyunu, Öğrencilerin en gerçek uğraşları olarak tanımlamıştır. M.Montessori³³⁰ de oyunu çocuğun “iş” i olarak nitelendirmiştir. Piaget’e göre oyun, dış dünyadan alınan uyarıları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. Çocuğun zihinsel gelişimini destekler ve insan davranışlarında daima vardır .³³¹

En genel tanımıyla oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir .³³²

2.10.2.2. Oyunun Özellikleri

Oyun ve oyunla ilgili etkinlikleri belirgin hale getirebilmek için oyun etkinlikleri ya da tüm oyunlarda bulunan ortak özellikleri birkaç başlık altında özetlenebilir.

2.10.2.2.1. Özgürlük

Oyun içinde kuralları bulunan sınırsız özgürlükleri barındırır. Çocuk ergen ya da yetişkin oyun oynarken özgür bir birey olma durumunu yaşar. Oyuna katılmak da oyunu terk etmek de bu özgürlük sınırı içerisindedir. Kimse herhangi bir oyuna zorla dahil edilemez.³³³

³²⁷ Johan Huizinga ,Homo Ludens , Ayrıntı Yayınları, İstanbul,2013,s.55-70

³²⁸ Caillois,a.g.e.s.70-71

³²⁹ <http://www.tugbacansali.com/cocuklar-icin-oyun-nedir>,(Erişim Tarihi.03.07.2017)

³³⁰ <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-hayati-2>,(Erişim Tarihi.03.07.2017)

³³¹ Dönmez,a.g.e.,s.12-13

³³² Dönmez,a.g.e.,s.13-15

³³³ Adıgüzel,a.g.e.,s.34-35

2.10.2.2.2. Öyleymiş Gibi Olma, Yapma

Oyunlar gerçek dünyadan yola çıkarak ve gerçek dünya içerisinde oluşturulan kurgusal dünyada gerçekleşir, kurgulanır. Bir evcilik oyunu gerçek dünyada oluşan ve çocuğun yakın çevresinde gördüklerini taklit ettiği, rollerin kimliklerin olduğu “öyleymiş gibi” yapma özelliğine dayalıdır .³³⁴

2.10.2.2.3. İkili Değer (İkili Durum, Çatışma, Gerilim)

Oyun kavramını eğlenceli yapan unsur karşılıklı rekabeti ve kazanma kaybetme durumlarını içerisinde barındırmasıdır. Bu durumlar oyunun var olan etkisini artırır.³³⁵

2.10.2.2.4. Kendine Özgülük

Oyun kavramının en önemli özelliği kendisine ait bir dünyasının olması ve bu kuralların bu dünyada geçmesidir.³³⁶

2.10.2.2.5. Şimdiki Zaman

Oyun kavramının geçmiş ve gelecek kavramını içerisinde barındırmaz .Çocuğu şu anın içerisinde etkileyen ve onu bulunduğu andan koparıp oyunun içerisinde ki role büründüren bir zamandır.³³⁷

2.10.2.2.6. Katılım, Hareket

Oyuna katılanlar, oyunu oynayanlar için söz konusu özelliklerden biri tam katılımdır. Oyun etkinliklerinde zihinsel, sözel, devinimsel bir yapı bulunmaktadır ve çocuk, oynayan bir yapı içerisine katılır, tam olarak kendini verir. Katılım çocuğun, oynayanın kendisine bağlıdır. Oyunların çoğu bir hareketi ya da bir eylem durumunu içinde barındırır.³³⁸

2.10.2.2.7. Eğlence ve Haz

Oyunların en önemli özelliklerinden biri çocuklara oynayanlara bir haz yaşatmasıdır. Oyun sürecinde çocuklar bir tatmin olma durumundadırlar ve bu gözlemlenebilir eğlenme durumunu ortaya çıkarır. Bu yanıyla hangi tür oyun

³³⁴ Adıgüzel, a.g.e.,s.35-37

³³⁵ Adıgüzel, a.g.e.,s.34-35

³³⁶ Adıgüzel, a.g.e.,s.34-35

³³⁷ Adıgüzel, a.g.e.,s.35-37

³³⁸ Adıgüzel, a.g.e.,s.35-38

olursa olsun tüm oyunların oynayana, katılımcısına bir eğlence eğlenme özelliği yaşattığı kesindir.³³⁹

2.10.2.2.8. Süreç Bakımından Bir Öneme Sahip Olma

Çocuk ya da oynayan için oyunun sonucu, özü açısından bakıldığından önemli değildir. Yarışmalı oyunlar dahi olsa sonuca odaklanmış gibi görünen bir çocuk için oyun isteği bu süreçte yaşananların tekrar edilme isteminden kaynaklanır.³⁴⁰

2.10.2.2.9. Kural Koyuculuk ve Kendini Yönetme

Çocuk oyunları açısından bakıldığında oyun kurallarının çoğu çocuklar tarafından konulur. Evcilik gibi dramatik oyunlarda kurallar çok değiştirilir ve kurallara uymayanlar yine çocuklar tarafından cezalandırılır. Bilinen, kuralları belli oyunlarda da bu durum aynıdır.Çocuklar daha önceden belirli bazı kuralları uygun bulduklarında değiştirebilirler.³⁴¹

2.10.2.2.10. Oyunun Önemi

Yetişkinen kaybettiğimiz oynama alışkanlığı çocuk için en iyi öğrenme şeklidir. Çocuk oyunun içinde özgürdür. Oyun oynarken kuralları uymayı ve grupla hareket etmeyi öğrenir. Oyun her yaşta vardır bu yüzden kişi için yemek yemek ve içmek gibi fizyolojik bir ihtiyaçtır. Farklı kültürlerden gelen, farklı dilleri konuşan çocuklar oyun ile iletişim kurarlar.

Oyun, çocuğun fiziksel, motor, dil, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini sağlayan, çocuğun yaşamı için gerekli, adeta hayati bir ilaçtır. Oyun oynamayan bir çocuğun, bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı olduğu söylenemez. Oyun oynaması engellenen çocuk sağlıklı bir gelişim gösteremez.³⁴² Oyun, Öğrencilerin gerçek yaşantısından daha çok benimsediği, daha çok içinde yaşadığı ve mutlu olduğu bir dünyadır. Bu sebeple çocuklarla iletişim kurmanın,onların dünyasını paylaşmanın en doğal, en sık kullanılan ve en sağlıklı sonuç veren yolu "oyun" dur. Çocuk gizlediği gerçek duygularını ve düşüncelerini oyunla ortaya koyabilir. Açıkça dile getiremediği kızgınlık, düşmanlık duygularını, öfkesini oyuna yansıtır.

³³⁹ Adıgüzel, a.g.e.,s.35-39

³⁴⁰ Adıgüzel, a.g.e.,s.36-38

³⁴¹ Adıgüzel, a.g.e., s.36-38

³⁴² Dönmez,a.g.e., s.24-26

Sevgisini, mutluluğunu yine oyunda sergileyebilir. Farkında olmadan iç dünyasını yetişkinlere bu yolla açar. Sorunlarını oyun yoluyla dile getirir.³⁴³ Çocuk, kendi kendine veya arkadaşlarıyla her alanda oyun oynamanın ve sosyalleşmenin bir yolunu bulur. Oynadığı oyunlarla sorumluluk alır. Grup oyunlarında çocuk, diğer çocuklara göre rolünün ne olduğunu fark eder. Grup içinde yer almayı, gruba uyum sağlamayı, ve toplumsal kuralları öğrenir. Düşünce duygu ve ilişkiler açısından oyun yoluyla kontrol kazanır. Oyunların bir çoğu hayal ürünü olduğundan ve yaratıcı gücü zorlandığından, bazen teknolojik ve ideolojik yönden toplumun içinde bulunduğu durumdan daha ileri düşünceler taşır. Böylece keşfetme ve ilerlemenin başlangıç noktası sayılabilir.³⁴⁴

Oyunun çocuk için olmazsa olmaz bir olgu olmasına karşılık, maalesef çoğunlukla yetişkinlerin bakış açısından, 'çocuğun eğlenmesine ve oyalanmasına yarayan' amaçsız bir uğraş olarak görülebilmektedir. Oysa oyun gerçek bir eğitim aracıdır ve "gereksiz, boş iş" kabulünden kurtarılarak "çocuğun doğal ihtiyacı" olarak düşünülmesi gerekmektedir. Oyun çocuğun gördüklerini duyduklarını sınavıp denediği öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney alanı ve çocuklar için en doğal öğrenme ortamıdır. Öğrencilerin oyun oynamalarına imkan sağlanması ve oyun oynamaya teşvik edilmeleri onların mutluluğunun anahtarıdır.

Y.S. Toureh, oyunun eğitimdeki rolü ile ilgili olarak şunları söylemiştir: "Oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğer yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı, yetişkinin geliştirmek istediği öğretim yöntemleri ve tekniklerin temelini oluştururlar".³⁴⁵ Her ne kadar oyun çocuk yaşlara ait bir etkinlik gibi görülse de oyunun her yaşta insanın hayatında önemli bir rolü vardır. Oyun, yaşamın tüm dönemleri ile ilgili bir kavramdır ve bu özelliğine göre de oyun çeşitleri yaş gruplarına göre farklılık gösterebilmektedir.

2.11. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

2.11.1. Plan Hazırlama

2.11.1.1. Amaç / Kazanımları Belirleme

Yaratıcı dramada amaç, öğretmenin niyetine yönelik genel bir ifadedir. Genellikle eğiticinin bakış açısından dersin genel içeriğini ve yönünü belirtmek

³⁴³ Dönmez, a.g.e., s.24-26

³⁴⁴ Dönmez, a.g.e.,s.24-26

³⁴⁵ Dönmez, a.g.e., s.24-26

üzere yazılır. Dersin amacı program kazanımları ile uyumlu olmalıdır. Öğrenme kazanımları, öğrenme çıktıları da denilmektedir, öğretmenin niyetinden daha çok öğrenme aktivitesi sonunda öğrenenin neyi yapabileceğine odaklanır. Bir öğrenme kazanımı öğrencinin öğrenme dönemi sonunda ne bilmesinin, ne anlamasının ve /veya yapabilmesinin belirlendiği ifadelerdir. Bilgi, beceri ve tutum olarak ifade edilir. Öğrenme çıktıları bize eğitimin hedeflerini verir. Öğrenme kazanımları basit ve açık bir dille ifade edilmiş olmalıdır, karmaşık cümlelerden kaçınılmalıdır. Gerekli durumlarda birden fazla cümle ile açıklama yapılabilir.

Öğrenme kazanımları ölçülebilir olmalıdır, bir başka deyişle öğrencinin öğrenmesinin test edilebileceği şekilde yazılmalıdır. Öğretme - öğrenme etkinliği sonunda kazanılacak davranışın ölçülebilir – gözlenebilir - değerlendirilebilir bir fiille ifade edilmesi gerekir. Aksi halde, davranışın oluşup oluşmadığını belirlemek mümkün olmayacaktır. Belirlenen konunun amaçlarına uygun olarak yapılan uygulamalar sonrasında kişinin öğrendiklerini davranışa dönüştürmesi amaca ulaşıldığını gösterir.

2.11.1.2. İçerik Hazırlama

Yaratıcı drama içerik oluştururken tüm sanat dallarından da yararlanır ve pek çok alandan kendine içerik oluşturabilir ve yöntemler ile sayılan hedefleri gerçekleştirmeye çalışır.

2.12.2. Uygulamalar Aşaması

2.12.2.1. Hazırlık

Yaratıcı drama uygulamaları başlamadan önce hem ortamda çalışmaya engel olabilecek eşyaların kaldırılarak ortamın hazırlanması hem de katılımcıların hazır bulunuşluk anlamında hazırlanması söz konusudur. Çalışmada kullanılacak materyaller hazır hale getirilir ve eğer gerekiyorsa katılımcılara kısa teorik bilgi paylaşımı yapılır.

2.12.2.2. Isınma

Isındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini sağlamak amacıyla onu alıştırmak için yapılır. Drama sürecinin ilk aşaması olan ısınma çalışmaları beden ve duyuların harekete geçirilmesini ifade etmektedir. Burada temel amaç katılımcı dinamiği oluşturmaktır ve katılımcıyı sonraki drama yaşantılarına ve süreçlerine hazırlamaktır.

Isınma, bedenın harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, ie dönük çalışmaların yapıldığı, tanışma, etkileşim kurma, güven kazanma ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, lider rehberliğinde yapılan bir aşamadır .³⁴⁶ Bu aşamada olabilecek en kısa sürede katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, küme ile mekan arasında iletişim sürecinin başlaması ve oluşmasına yönelik temel çalışmalar yapılır.

Isınma alışmaları kendi içinde fiziksel ısınma, zihinsel ısınma, gruba ısınma olarak dört ana başlık altında incelenebilir. Fiziksel ısınma, vücudun sonraki çalışmalarda kullanılacak organ ve kaslarını hazırlamak için yapılan çalışmalardır. Zihinsel ısınma çalışmaları sırasında, daha sonraki etkinliklerde işlenecek konulara uygun tanımlamalar yapılarak katılımcıların bir sonraki çalışmaya zihinsel olarak hazırlanmaları sağlanır. Gruba ısınma çalışmaları; grup üyelerinin birbirleriyle tanışmaları, kaynaşmaları, iletişim kurmaları için yapılan çalışmalardır. Ortama ısınma çalışmaları, grubun ortamda bulunan nesnelere, malzemeyi, ısıyı, işiği havalandırma düzenini, mekanın girinti ve çıkıntılarını fark etmesini sağlamak amacıyla yapılır. Özellikle oyun aşamasında meydana gelebilecek çarpma vb. sorunları azaltacağı için bu aşama önemlidir.³⁴⁷

Çocuklarla yapılan ısınma çalışmalarında yürüme, koşma, zıplama, çekme, itme, dönme, yuvarlanma, hayvan taklitleri ve yürüyüşleri, farklı zeminlerde yürüme, kukla yada robot gibi hareket etme gibi aktivitelere yer verilebilir.³⁴⁸ Başlangıç aşamalarında katılımcılar izleniyor olmak ya da komik duruma düşmek gibi kaygılar yaşayabilirler. Bu durumlarda liderin, kümenin dışında kalıp yönergeleri oradan vermek yerine katılımcı bir liderlik anlayışını benimsemesi ve uygulaması, katılımcıda oluşabilecek olası kaygılardan kurtulmasını sağlayabilir.³⁴⁹

2.12.2.3. Oyun

Yaşayarak ve yaparak öğrenmek için oyun kişinin kendisini zgr hissettiği ve yaparken eğlendiği eğlenirken öğrendiği bir aşamadır. Oyunların en temel özelliklerinden biri eğlendirici olmalarıdır ve her yaştan insanın içinde olmaktan

³⁴⁶ stndağ, a.g.e., s.44-45

³⁴⁷ Akoğuz ,a.g.e., s.15-16

³⁴⁸ Adıgüzel,a.g.e., s.45-47

³⁴⁹ Adıgüzel,a.g.e.,s.45-49

keyif duyduğu ortamlardır. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biri olan oyun, çocukluktan itibaren bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Kalıcı öğrenmeler; bilgi, çocuğun algılayacağı yolla sunulduğunda sağlanır. Bu nedenle oyunla başlayan ve içinde oyun barındıran her tür öğrenme ortamının verimliliği oldukça yüksektir.³⁵⁰

Büyüklerle yapılan yaratıcı drama etkinliklerinde de oyun yoluyla çocukluğa dönüş yaşandığı ve bu rahatlama sonucunda grup dinamiği sağlandığı için oyunun önemi büyüktür. Huizinga, "İnsanın gerçekten oynaması için, oyun esnasında yeniden çocuklaşması gerekir." diyerek her yaşta oyun oynanabileceğini ve oyun oynamak için bir çocuk gibi hareket etmek gerektiğini vurgulamıştır.³⁵¹

Oyun yetişkinlerde bir rahatlama sağlayıp, kaygıları azaltmaya yardımcı olmaktadır. Bu aşamada oynanan oyunlarla elde edilen rahatlık, ilerideki aşamadaki rol oynamaya yansımakta ve oyun oynama esnasında gerçekleşen paylaşım ve hoşgörü sıradaki aşamalara kolayca ilerlemeyi sağlamaktadır. Oyunlar, belirlenen konunun özelliklerine ve sonraki aşamada ulaşılmak istenen hedeflere uygun olarak seçilir ve katılan katılımcıların konuya ısınmasına katkı sağlarsa verimliliği artırır.

2.12.2.4. Etkinlikler

Yaratıcı drama sürecindeki en etkili uygulamaların gerçekleştiği etkinlikler aşamasında rol oynama ve sanatsal yaratmalara yer verilir. Çocuğun doğal olarak içselleştirdiği rol oyunları, oynayarak ve eğlenerek katıldığı sanatsal yaratmalar, yaratıcı dramada bir öğretim tekniği olarak kullanılır. Etkinlikler aşamasında amaca uygun olarak tiyatro tekniklerinin yanı sıra eğitimde dramada kullanılan tekniklerden de sıklıkla yararlanılmaktadır. Katılımcıların resim yaparken, oyun hamuruna şekil verirken , kesip yapıştırarak yeni bir ürün ortaya çıkarırken hayal güçlerini kullanarak oynayıp eğlendiklerini gözlemlemek mümkündür.

2.12.2.5. Doğaçlama

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında belirlenen hedef paralelinde kişilere birer rol tanımlaması verilir ve kısa bir hazırlık süresinin ardından rol oyununa geçilir. Anında yaratılmış gibi görünse de, doğaçlama aslında geçmişte yaşanmış

³⁵⁰ Akoğuz,a.g.e.,s.17-18

³⁵¹ Akoğuz ,a.g.e.,s.18-19

deneyim, yaşantı ve birikimlerin gözden geçirilmiş bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Doğaçlama sırasında yaratıcı düşünceler ortaya çıkar ve o anda yapılanlara yansır.

Doğaçlama, kişinin çevresinde karşılaşılabileceği olayları önceden, canlandırmasına ve canlandırılanı görüp ona yorum getirme olanağı verdiği için, gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durumlara bir hazırlıktır. Doğaçlamalarda kişi keşfeder, gelişir, buluş yapar, öğrenir. Öğretmen doğaçlama planlamasını Öğrencilerin yaş grupları, algılamaları ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak yapmalıdır. Başlangıçta çeşitli selamlama biçimleri ve basit rolleri canlandırmalarla (baba, postacı vb.) başlayan doğaçlamalar, öykü sonlarını değiştirme ve oynama şeklinde yavaş yavaş zorlaştırılabilir.³⁵²

2.12.2.6. Oluşum

Oluşum etkinliği doğaçlamaya bağlı olarak gelişen bir aşamadır. Araştırmanın bu aşamasında kişi tamamen özgür olarak ortaya özgün bir eser çıkarır bu da kişinin kendi yaratılığının göstergesidir. Oluşum aşamasında bir sanat ürünü taslağı (resim, şiir, öykü, karikatür, heykel vb.) ortaya çıkabileceği gibi, bir üründen hareket edilerek rol oyunlarına da gidilebilir. Yani oluşum doğaçlamadan sonra ya da önce olabilir.

Ortaya çıkan ürün ne olursa olsun, her şeyin kabul gördüğü ve onaylandığı bir süreç yaşanacağı için katılımcıların mutlu olacağı sonuçlar elde edilecektir. Bireyler kendilerinin yarattıklarını hissettikleri bir ürünü gördüklerinde, bu aşamadan zevk alır ve sürecin kavramını anlarlar. Bu aşamada çevrede bulunan her türlü malzemedan yararlanmanın yanı sıra önceden hazırlanmış malzemelerden de yararlanılabilir. Kişiler kendi özgünlükleri ve özgünlükleri içinde ortaya çıkardıkları sonuçları yine kendileri değerlendirerek kendi farkındalıklarını arttırır ve duruşlarını belirleyip neleri daha farklı olarak ortaya koyabileceklerini belirlerler ve yaratıcılıklarını fark ederler.

Oluşum aşaması öğretmenin sanatsal alt yapısı ve drama bilgisine bağlı olarak şekillenir. Bu aşamayı yönlendirecek kişilerin sanatsal ve kültürel alandaki bilgileri gelişmişse, sonuçlar oluşuma daha yakın olacaktır. Oluşum aşamasını, hem uzun bir süreç gerektirdiğinden hem de üst düzey bir çalışma olduğundan, okul öncesi gruplarda uygulamak zordur. Ancak iyi planlanmış bir çalışmanın

³⁵² Akoğuz ,a.g.e.,s.20-21

devamında Öğrencilerin oyun hamurlarını kullanarak, ortak veya bireysel resimler yaparak ortaya bir ürün çıkarmaları ve kendi yarattıkları bu ürünü sergilemeleri çalışmanın amacına ulaşması için yeterlidir .³⁵³

2.12.2.7. Değerlendirme

“Tartışma” ya da “paylaşım” da denilen değerlendirme, yaratıcı drama etkinliklerinin herhangi bir aşamasından sonra ya da etkinlikler bittikten sonra yapılabilir. Uygulamaların katılımcılar üzerinde bıraktığı etki, uygulamalar esnasında katılımcıların hissettikleri, düşündükleri, öğrendiklerinin paylaşıldığı bölümdür. Amaç; etkinlik ve canlandırılan rollerle ilgili duygu, düşünce ve yaşantıların konuşulmasıdır. Her uygulamadan sonra yapılan değerlendirme .Uygulamanın kişide ne kadar etki bıraktığını kişide neler hissettirdiği bize çok hızlı bir şekilde dönüşüm yapılmasını sağlar. Bu geri dönüşüm sayesinde bireylerin farkındalıklarında da artış meydana gelmektedir

Bu aşamada öğretmen daha çok soru-cevap yöntemini kullanır. Kazanımlara uygun sorularla çalışmanın hedefe ulaşip ulaşmadığı görülür. Başta verilen kazanımlar paralelinde kısa bilgiler aktarılabilir. Bu bilgi aktarma ölçülerinin iyi ayarlanması, katılımcıları sıkıması gerekir. Küçük yaş gruplarla yapılan değerlendirmelerde soru-cevap yapmak yerine oyunlardan yararlanmak çocuklarda performans kaygısını azaltacağından daha iyi netice verecektir.

Yaratıcı dramada oynanan oyun ve rollere ilişkin değerlendirme yapılırken yarışma ve karşılaştırmaya yer vermekten kesinlikle kaçınılmalıdır. Yaratıcı drama uygulamaları sırasında Öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşamamasına yol açacak ortamlar kesinlikle yaratılmamalıdır. Olumsuz bir gidişat gözlemlendiğinde çocuğu başarıya götürecektir kolaylaştırıcılar devreye sokulmalıdır. Değerlendirmeler sırasında hiçbir zaman kazanan ya da kaybeden olmamasına dikkat edilmelidir. Rekabet duygusu yaratacak değerlendirme kelimelerine yer verilmemeli, önce bitirene ve rolünü daha iyi oynayana övücü sözler söyleyerek ayırım yapmamalı ve bu kişilerin öne çıkmasına izin verilmemelidir. Çünkü yaratıcı drama etkinliklerinde rollerin güzelliğinden çok süreçte yaşananlar önemlidir .³⁵⁴

³⁵³ Akoğuz,a.g.e.,s.22-27

³⁵⁴ Akoğuz ,a.g.e.,s.23-24

2.13. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler

2.13.1. Doğaçlama

Yaratıcı drama çalışmaları doğaçlamaya dayalıdır. Doğaçlama, canlandırmanın önceden yazılarak ya da kaydedilerek değil, spontanlık (kendiliğindelik) özgür bırakılarak gerçekleştirilmesidir. Doğaçlama spontanlığı hem geliştirir hem de ona dayanır. “Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir. Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır. Doğaçlamada, süreç ile ürün içiçedir, birbirinden kolayca ayırt edilmez. Doğaçlamayla ortaya çıkan süreç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, kesinlikle yinelenemez. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir ya da yorumlanabilir ki o zaman da doğaçlama olmaz, sadece doğaçlamadan yola çıkılarak ortaya koyulmuş estetik bir bütün olur.

Morgan ve Saxton³⁵⁵ doğaçlamanın, öğrencilerin kendiliğindenliğini geliştirdiğine dikkat çekerek, doğaçlama sırasında bireyin yaşantıları ve gerçek olaylar arasında ilişki kurarak, zihin ve duyuş arasında hızlı bağlar kurduklarını vurgulamışlardır. Diğer taraftan doğaçlama, öğrencilerin, duruma uygun dili anında bulmaları, akıcı ve doğru biçimde konuşmaları için doğal bir gereksinim ve çaba da yaratmaktadır.³⁵⁶ “Sonuç olarak, o anda ortaya çıkan daha önce hazırlığı yapılmayan bir çalışmadır doğaçlama. Böyle özelliklere sahip olduğu için uygulayan kişinin kendine güveni ve yaratıcılıklarını ve tam ve doğru konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir”.³⁵⁷

2.13.2. Yeniden Canlandırma

Sınıfta daha önce sahnelenmiş bir oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden canlandırılıp yorumlanmasıdır. Yeniden canlandırmada genel olarak amaç canlandırılan olayın analiz edilmesini, üzerinde tartışılmasını sağlayabilmektir.

³⁵⁵ <http://kaynakca.yaraticidrama.org>(Erişim Tarihi.06.06.2017)

³⁵⁶ Vural,a.g.e. , s.33-34

³⁵⁷ Vural,a.g.e. ,s.33-36

2.13.3. Rol Oynama

İnsanların belirli zamanlarda ve belirli durumlarda olmadıkları bir kişi gibi davranma çabalarıdır. Yaratıcı dramada öğrenci / katılımcı rol oynama ile canlandıracağı kişiliği üstlenip canlandırır. Her doğaçlama rol oynamayı içerir ama her rol oynama bir doğaçlamayı içermeyebilir.

“Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir.”³⁵⁸ Langelier, C.A’ye göre ise, öğrenciler bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak öğrencilerin olabildiğine yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Rol oynama uygulamaları yaratıcılığını etkiler. İçerisine girdikleri rolü ifade ederken gerginlikleri azalır ve topluluk içerisinde rahatlarlar insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler.”³⁵⁹

2.13.4. Rol Değişirme

Süreç devam ederken durdurularak ya da sürecin bitiminde, katılımcıların eşleri ile rollerinin değişmesidir.

2.13.5. Eğitmenin/Öğretmenin Role Girmesi

Eğitmen yönerge vermek, yönlendirmek gibi amaçlarla, derste oluşan kurguyu bozmayacak şekilde öğrencilerle birlikte belli bir rol içine girebilir. Özellikle küçük yaş gruplarında öğretmen bu tekniği kullanarak onları cesaretlendirebilir. Heathcote, dramaya başlarken öğretmenin role girmesinin (teacher in role) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı kullanım olanağı sunmaktadır.³⁶⁰

Yaparak ve yaşayarak öğrenme bir durumu dışarıdan izleme lüksünü kaldırır ve kişiyi içine alır. Bu özelliği sayesinde uygulayıcıların gerginliği ve

³⁵⁸ Carol Langelier, *Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı*. (Çev.M. Bilgin, R. Çeçen). Ankara: Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006, s.192

³⁵⁹ Vural, a.g.e., s.40-45

³⁶⁰ Vural, a.g.e., s.32-33

utangaçlığı azalır ve kendini iyi ifade eder.³⁶¹ Heathcote role giren öğretmen tekniğini drama oturumlarına başlamanın iyi bir yolu olarak değerlendirir. Role girerek öğretmede drama eğitmeni/lideri genellikle Heathcote'un „ öğretim kayıtları olarak adlandırdığı bir ya da üç tip rol seçerek gruba rehberlik eder.

İlki, diğer insanların üzerinde “otorite sahibi“ – gardiyan, polis, gemi kaptanı – ve olay zincirini değiştirebilecek nitelikte birinin rolüdür. İkinci tip, “bilen kişi“ rolünü oynamaktır ki bu da bir bilim adamı, çiftçi, biyolog, doktor ve avukat olabilir. Üçüncüsü ise öğretmenin bir gruba rehberlik etmekle görevli bir “liderin rolünü üstlenmesidir”.³⁶²

2.13.6. Bir Başkasının Role Girmesi

Yine öğretmenin role girmesi gibi bir yabancı da role girerek sürece dahil olabilir. Burda amaçlanan Öğrencilerin merakını arttırmak ve dersi daha etkili hale getirmektir. Tarihi karakterler, meslekler konulu derslerde bu teknik çok işlevseldir. Somers, kullandığı tekniğin özelliklerinden bahsederken bu teknik uygulananları içine çektiğini belirtmiştir. Bu uygulamada bilinen birolayın kahramanın ya kişi olarak ya da bilinen karakterin içerisinde bulunan ortama getirilerek tarihi bir olayın bile daha iyi anlatılacağını ve anlaşılacağını belirtmiştir.³⁶³

2.13.7. Donuk İmge

Öğretmen oluşum devam ederken belli bir noktada grubu dondurur ve o “an” hakkında konuşur. Öğretmen bir doğaçlamayı donuk imge ile başlatabilir yada doğaçlamanın donuk imge ile bitmesini isteyebilir. Donuk imge, olabildiğince anlaşılabilir ve üzerinde düşünceler üretmeye elverişli olmalıdır. “Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin/katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer öğrenciler/katılımcılar tarafından anlaşılabilir”.³⁶⁴

“Donuk imge ve fotoğraf karesi birbiri ile karıştırılan iki tekniktir. İkisi arasındaki temel fark; donuk imgede, öğretmenin dramada oluşum devam ederken belli bir noktada grubu durdurması ve grubun “o an” üzerine tartışmasını sağlamasıdır”.³⁶⁵

³⁶¹ Vural, a.g.e., s.32-33

³⁶² Adıgüzel, a.g.e., s.184-185

³⁶³ Vural, a.g.e., s.40-46

³⁶⁴ Vural, a.g.e., s.30-32

³⁶⁵ Vural, a.g.e., s.32-34

2.13.8. Fotoğraf Karesi

Donuk imge tekniği ile birbirine karıştı rılan bir tekniktir. Bu teknik, anlamın vücut bulması, heykel formunda sunulması biçiminde de betimlenebilir. Fotoğraf tekniği gruba verilen tema doğ rultusunda, kısa sürelik bir planlama sonucunda grubun tek bir fotoğraf oluşturmasıdır. Burada anlatılmak istenen şey, heykel formunda sunulur. Zaman açısından ekonomik ve kalabalık sınıflar için uygun bir tekniktir.

Lider isterse basit teknikler kullanabilir. Anlaşılması daha kolay olsun diye. Ve uygulamak istediği eseri akla gelebilecek her yerde sunabilir. Buna örnek park yada küçük bir ış ığın olduğu sahne yeterli olacaktır.³⁶⁶

2.13.9. Dedikodu Halkası

Katılımcıların ana karakterin sorun oluşt uran bir davranışı hakkında dedikodu yapması ve fısıltı şeklinde konuşmalarıdır. Bunu yaparken katılımcılar, süreç içerisinde oynadıkları rolde girebilirler ya da başka bir role girebilirler. “Yaparak ve yaşayarak öğrenmede gerginlik önemli bir unsurdur. Uygulamada ki kişinin davranışları izlemek önemlidir. Lider davranışları izler ve gerginliği kontrol eder. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir.”³⁶⁷

2.13.10. Pantomim

Pantomim, duygu ve düşüncelerin sessiz olarak sadece beden dili ile ifade edilmesidir. Bu Öğrencilerin bedenlerini tanımlarına ve etkin biçimde kullanmalarına, jest ve mimik yoluyla iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Bir olayı çocuklara eğilnceli anlatmak için ve anlama seviyelerini artırmak için teknikler önemlidir. İçerisinde çeşitli hareketleri barındıran sözsüz iletişim şekli olan pantomim bu açıdan çok önemlidir. Vural Akar’a (2000) göre de, basit tekerlemeleri, halk öykülerini ve günlük faaliyetleri, pantomimle ifade etme alıştırmaları jest ve mimik yoluyla Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede yararlı olmakta, kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir .³⁶⁸

³⁶⁶ Vural,a.g.e., s.29-30

³⁶⁷ Vural,a.g.e., s.29-31

³⁶⁸ Vural,a.g.e., s.33-35

2.13.11. Özel Mülkiyet / Özel Eşyalar

Bir karakter; nesnelere, mektuplar, kostüm, oyuncak vb. Özenle seçilmiş kişisel nesnelere yardımıyla tanıtılır. Daha sonra elde edilen bilgiler yardımıyla karakterin alt metnini oluşturacak tartışmalar yaratılır.

2.13.12. Tüm Grupla Drama

Ders katılımcılarının kalabalık olduğu durumlarda uygulanabilecek etkili bir tekniktir. Tüm grup ve öğretmen aynı anda sürece katılır. Toplantı tekniği de tüm grupla drama tekniğine örnek teşkil edebilir.

2.13.13. Toplantı Düzenleme

Katılımcılar bir sorunun çözümüne yönelik olarak, bir kurgu ile ve rol içerisinde bir araya gelirler ve sorunu tartışır. Genellikle öğretmen tarafından başlatılır ve sonrasında kurgu bozulmadan yönetim bir başkasına devredilir. Bu teknikte katılımcılar, düşüncelerini dile getirme, savunma, kendinden başkalarının fikir ve yorumlarını dinleme-değerlendirme, uzlaşma gibi kazanımlara ulaşabilirler.

2.13.14. Görüşme-Sorgu

Karakterler hakkında daha çok bilgi edinmek amacıyla gazeteci, araştırmacı, röportajcı kimlikleriyle karakterlere sorular sorulmasıdır. “Bir kişiyi başkalarından ayıran özellikleri bulabilmek için kendini gösterir lider ve biroterite figürünün rolüne girerek uygulayıcıyı sorgular”.³⁶⁹

2.13.15. Telefon Görüşmeleri

Bu teknik bazı kaynaklarda televizyon ve radyo konuşmaları olarak da geçer. Dramatik bir an ve buna ilişkin iyi ya da kötü bir haber iletişim araçları (telefon, televizyon, radyo) kullanılarak verilir. “İzleyiciler normal hayatta telefon görüşmesi yaparken bu nu tek taraflı olarak algırlar oysa bu çalışmada hem telefon edeni hemde telefon edileni görebilirler arada lider telefon konuşmalarınada müdahale edebilir”.³⁷⁰

³⁶⁹ Vural,a.g.e., s.33-37

³⁷⁰ Akoğuz,a.g.e.,s.32-33

2.13.16. Yarım Kalmış Materyal

Gruba tamamlanmamış metin, resim ya da şema sunulur ve onlardan bitmemesine sebep olabilecek sorunlar hakkında düşünmeleri, sorunu çözmeleri ve materyali tamamlamaları beklenir.

2.13.17. Ses Takibi

Drama çalışmalarında ortam yaratmak ve anlamı güçlendirmek için ses efektlerinin kullanılmasıdır. Bu sesleri katılımcılar kendileri yapabilirler, sesleri oluşturmak için bedenlerini de kullanabilirler veya teknik araç gereçlerden faydalanabilirler. Örneğin “arabasıyla seyahat eden bir adam, otoyola çıkabilmek için karanlık ve büyük bir ormandan geçmek zorundadır. Ormandan geçerken duyduğu sesler çok güçlü ve ürkütücüdür” teması verilerek seslerle ortamı yaratmaları istenebilir.³⁷¹

2.13.18. Gerçek An

Katılımcılardan bir son sahne tasarımları beklenen tekniktir. Gruba bir durum verilir ve bu sahnenin sonunun nasıl olacağına dair görüşler geliştirmeleri ve canlandırmaları istenir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar.

2.13.19. Aradaki Boşluk

Drama çalışması esnasında ortaya çıkan karakterlerin, birbirleri ile olan yakınlık derecelerine göre alanda konumlanmalarıdır. Bu yakınlık, birbirlerine olan duruş mesafeleri ile; hem sözle hem bedenle ifade edilebilir. Öğrenciler koydukları mesafeyi açıklayabilirler. Zaman içinde boşluk değişebilir.

2.13.20. Buzdağı

Dramada ele alınacak bir sorunun görünen nedenlerini ve görünenin altında yatan nedenlerini saptamak amacıyla tahtaya ya da büyükçe bir kağıda buzdağı çizilerek onun üzerinde konunun tartışılması tekniğidir. Buzdağı , gözüken sorunların kaynağının aslında gözüktükleri gibi olmadıklarını gözükmeyen yerlerden kaynaklandığını göstermek için kullanılır.Örneğin, kavga eden bir topluluğun kavga etme sebeplerinin gözüktüğü gibi olmadığını altında yatan

³⁷¹ Akoğuz ,a.g.e., s.31-33

sebeplerin başka durumlar olduğunu söyleyebilir. Bu teknik görünenin altındaki nedenlere bakılmasını söyler.³⁷²

2.13.21. Düşünce Takibi

Belli bir anda (donuk imge ya da fotoğraf karesi) dramının içindeki karakterlerin düşüncelerinin dışı vurumunu sağlayan bir tekniktir. Lider katılımcılara sırayla ya da rastgele ne hissettiklerini ne düşündüklerini sorar.

Öğretmen bu tekniği kullanırken şu yönergeleri kullanabilir;

* Omzuna dokunduğumda, patronun kararı hakkında ne düşündüğünü söyleyeceksin.

* Omzuna dokunduğumda, anne-babanın koyduğu yasakla ilgili fikrini söyleyeceksin.

* Fotoğraf karesinde yer alırken, üzerine spot ışık verildiğinde kraliçenin emri ile ilgili ne düşündüğünüzü birer birer söyleyeceksiniz.³⁷³

Akyol, Aysel K. kişinin söylemek istediği yerleri boş bırakarak izleyici ve katılımcılara bu boşlukları kendi düşünceleriyle doldurmasını ister bunu da gazetelerde ya da dergilerde karikatürlerin kafasından geçen, üzerlerinde bulunan baloncukların içine yazılmasına benzetilir. "Belli bir anda dramının içindeki karakterlerin aklından geçeni söylemesi" olarak tanımlarlar. Örneğin, annenin istemediği biriyle, kızı evlenmiştir. Öğrencilerin beşerli gruplara ayrılarak bu düğünde çekilen ve annenin de olduğu bir fotoğraf oluşturmaları istenebilir. Bu fotoğraftaki her karakterin, fotoğrafı bozmadan, ne hissettiğini birer cümle ile söylemesi istenebilir.³⁷⁴

2.13.22. Rol İçinde Yazma

Katılımcıların, canlandırmadaki karakterin ağzından o rolün içindeyken yazmalarıdır. Yazılacak yazı bir mektup, çağrı yazısı, rapor, duyuru, haber vb. olabilir. Okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılacak etkili bir tekniktir.

2.13.23. Sevgili Günlük

Anlatılmak istenilen bu teknik herkesin bildiği ve en çok kullandığı teknik olarak bilinir. Kişi kendi duygu ve düşüncelerini kağıda aktararak ifade etmeye

³⁷² Vural, a.g.e.,s.37-38

³⁷³ Akyol, a.g.e.,s.22

³⁷⁴ Akoğuz, a.g.e. s.32-33.

çalışır. Bu tekniğin kullanımına ilişkin verilebilecek örnek şu şekilde olabilir. Hansel ve Gretel masalındaki kahraman Gretel, akşam üvey annesinin onları ormana göndereceğini ve ormanda kaybolmaları için plan yaptığını duyar. Gretel, o gece günlüğüne neler yazar? Bu teknik, rol içinde yazma tekniği ile ilişkilidir. Bu teknik, öğrencinin rol içinde yaşadığı bir günün kendi içinde hesaplaşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle de daha çok duyguların dile getirilmesine yönelik işlev görmekte ve günlüğe yazılanlar bireysel olmaktadır. Öğretmen her öğrencinin rol içinde yazdığı günlüğü tüm gruba okumasını istememeli, sadece gönüllüler okumalıdır.³⁷⁵

2.13.24. Mektup

Lider gözükten durumu daha da enterasan hale getirmek ve insanların olaya katmaları için bazı yerleri değiştirebilir ve müdahale edebilir.³⁷⁶

2.13.25. Kukla ve Maske Kullanımı

Kuklalar Öğrencilerin dikkatini çeken basit ve kullanışlı araçlardır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde, parmak ve eldiven kuklaları çocuğu dramatik etkinliklere hazırlamak ve dikkatini çekmek gibi amaçlar için kullanılabilir. Akyol, Aysel K.³⁷⁷ Kukla yapımında spesifik şeyler kullanılabilir gibi .İnsanların kullanmaktan vaz geçtiği ürünler kullanılabilir. Kuklalar, okul öncesi dönemde çocuğu ve aileyi tanımak, çocuğu dramatik etkinliklere hazırlamak, dikkatini çekmek vb. amaçlarla kullanılabilir.³⁷⁸

2.13.26. Gölge Oyunu

Akar Vural, R.³⁷⁹ gölge oyununun eğitimde dramada kullanılacak hem işlevsel hem de estetik bir teknik olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, perde arkasında kullanılacak renkli ışıklar, şapka, baston vb. nesnelere kullanılarak tamamen sessiz ya da konuşma içeren canlandırmalar yoluyla işe koşulabilecek bu teknikler ile rüyalar ya da kâbusların canlandırılmasının da mümkün olduğunu belirtmektedir. Gölge oyunu bir teknik olarak, öğretmen tarafından kurgulanıp gösterilebileceği gibi, çocuklar tarafından da yazılan küçük kurguların yine

³⁷⁵ Vural,a.g.e. , s.39-40

³⁷⁶ Bateson,a.g.e.,s.33-35

³⁷⁷ Akyol, a.g.e., S.22

³⁷⁸ Akyol,a.g.e., s.41-43

³⁷⁹ Vural,a.g.e., s.42-45

çocuklar tarafından oynatılması biçiminde de kullanılabilir. Burada geleneksel halk tiyatrosu formlarından olan Karagöz de kullanılabilir.

Eğitimin başında duran lider uygulayıcıya uygulaması gereken şeylerin bir tanımını yapar. Bu yaptığı tanımdan sonra anlattıklarını bir sıralamaya sokmasını isteyebilir. Anlatıcıdabelirli bir kurguda ekleme yapabilir.Bu özelliğiyle lider yol göstericidir. Bazı yazarlar gölge oyununu bir teknik olarak kullanmaktadır. Bunların içerisinde Somers' i örnek gösterebiliriz. Geleneksel türk tiyatrosunun vazgeçilmez öğeleri olan Karagöz ve Hacivat gibi geleneksel tiyatro formlarının da yeniden canlandırılması ve programa yerleştirilmesinin olanaklı olduğunu belirtmektedir.³⁸⁰

2.13.27. Dramanın Geçtiği Kurgusal Mekanın Oluşturulması

Dramanın geçtiği kurgusal mekanın somutlaştırılması için kullanılan bir tekniktir. Özellikle somut ipuçlarına ihtiyaç duyan küçük yaş grupları ile çalışırken kullanılacak bir tekniktir. Okul öncesi ve ilköğretimin birinci kademesinde sık kullanılmaktadır. Elde bulunan materyaller kullanılarak mekan fiziksel olarak tanımlanmaya çalışılır.

2.13.28. Başlık Koyma / Manşet

Donuk imge tekniği ya da fotoğraf karesi tekniği ile birlikte kullanılan bu teknik, katılımcıların oluşan imgeyi en iyi anlatan bir iki sözcükle özetlemeleri, bu çalışmaya uygun bir manşet bulmaları gibi etkinlikleri içerir.

2.13.29. Geriye Dönüş

Geçmişteki "can alıcı" görüntüler canlandırılarak, şimdiki ve geçmiş zaman arasındaki ilişki pekiştirilir.

2.13.30. Forum Tiyatrosu

Toplumsal konuların ele alındığı bir tiyatro türüdür. Bir oyun oynanırken, oyunun herhangi bir yerinde oyuncuların yada izleyicilerin oyunu durdurup oyunun seyrini değiştirmelerine karakterleri sorgulayabilmelerine imkan veren bir teknik olarak dramada da kullanılmaktadır. Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak tanıyan forum tiyatro uygulamalarında aşağıda değinilen kurallar önemlidir:

³⁸⁰ Vural,a.g.e.,s-40-41

1. Kahraman (protagonist) ve hasım (antagonist) için bir sahne oluşturulur.
2. Her karakterin tutumu ideolojisi açıkça gösterilir.
3. Protagonist tarafından yapılan ciddi bir hata başarısızlık kurgulanır.
4. Karakterler bir şeyler yapmalı, yalnızca konuşmamalıdır.
5. Aktörler dünyanın belli bir vizyonunu yansıtır.
6. Seyirci üyelerden biri “dur” diyerek protagonistin yerini alır ve sahnenin nereden başlaması gerektiğini söyler.
7. Antagonist (diğer aktörler) baskıya devam etmeye çalışırlar.
8. Seyirci (Spektatör) kurgulanan oyundan ayrılabilir ve önceki veya bir başkası onun yerini alabilir.
9. Daha sonraki aşamalarda, seyirci üyeler tekrar “dur” diyerek oyuna farklı bir yön verebilir.
10. Eğer protagonist kazanırsa, başka bir antagonist bir başka seyirci üye ile değiştirilebilir.
11. Çalışmada tartışmanın devamını ve sihirli bir çözümün bulunmamasını amaçlayan bir yönetici olması çok önemlidir.³⁸¹

2.13.31. Sıcak Sandalye

Ana karakter, yüzü yarım daire şeklinde oturmuş olan diğer katılımcılara dönük olarak oturur ve katılımcıların onun değer yargıları, düşünceleri, duyguları, davranışları, güdüleri, ilişkileri hakkında sordukları sorulara cevap verir. Bu cevaplar yardımıyla karakterin birçok yönü ortaya çıkar.

2.13.32. Bölünmüş Ekran

Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileriye yada geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır.³⁸²

2.13.33. Ritüeller-Seremoniler

İnanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seramonilerin dramada canlandırılmasıdır.

³⁸¹ Vural,a.g.e., s.29-34

³⁸² Vural,a.g.e., s.31-33

2.13.34. Rol Kartları

Bu teknik de yine grubun kalabalık olduğu, zamanı tasarruflu kullanmak gerektiği zamanlarda kullanılabilecek bir tekniktir. Roldeki karaktere ait ve doğaçlamanın konusu hakkında ayrıntılı bilgiler içeren kartlar temel doğaçlama becerileri varsayılarak hazırlanır ve canlandırma yapacak kişilere verilir. Öğretmen katılımcıların kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmemelerini hedeflediği durumlarda da bu tekniği kullanılabilir. Dikkat edilmesi gereken husus her kartın ortak tüm bilgileri içermesinin gerekliliğidir. Öğretmenin / liderin dikkat etmesi gereken bir diğer husus da hazırlanan rol kartlarının, kullanılacağı ana kadar katılımcılar tarafından görülmemesidir.

2.13.35. Dans Drama

Drama çalışmalarında duygu ve düşüncelerin müzik ya da ritim eşliğinde hareket edilerek ifade edildiği tekniktir. Isınma çalışmalarıyla birlikte kullanılabilir.

2.13.36. İmge Tiyatrosu

Agusto Boal tarafından geliştirilmiş olan bu teknikte, öğrencilerin sınırlı bir zaman diliminde belli bir temayı heykel formunda yaratmaları, rolün gerektirdiği duygu ve tutumları bu formda yansıtmaları hedeflenmektedir. Agusto yaparak ve yaşayarak öğrenmenin kurucu babalarındandır. Ona göre beden dışı vurumları düşünmeden ve konuşmadan önce gelir. Bedenin ifade şekli doğaldır .Bu yüzden adı geçen yazar için ilk önce bedensel ifadeler gelir.

Boal İmge tiyatrosunun şu aşamalar ile ilerlediğini açıklamaktadır; gruba bir tema verilir (örneğin ülkeler arası göç ve kültürel uyum sorunu), grubun bu temaya ilişkin olarak üç ayrı donuk imge oluşturması istenir.

1. Sorun imgesi
2. Geçiş İmgesi
3. Çözüm imgesi

Okullarda en büyük sıkıntılardan biri sınıf yönetimidir. Yapararak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bu sistem ilkokul 3. Sınıftan sonrada kullanılabilir. Her durumda olduğu gibi bu uygulamada da bir sıralama vardır. İlk olarak giriş kısmı uygulanır burada sorun dile getirilir. Daha sonra gelişme aşamasında geçiş imgeleri kullanılır ve en sonunda sorun dile getirilir. Daha sonra da çözüm aşaması

gelir.Bu geçişler yavaşlatılarakda yapılabilir.Bu sınıf yönetimini de kolaylaştıran işe vuruk bir tekniktir .³⁸³

2.13.37. Bilinç Koridoru

Ana karakterin bir konu hakkında bir karara varması gerektiğinde ya da yaşamında bir ikilem olduğunda, ana karakterin dışındaki tüm katılımcılar bir koridor oluşturacak şekilde karşılıklı olarak sıralanırlar. Ana karakter koridorda yavaşça yürümeye başlar, yanına yaklaştığı katılımcının her biri farklı düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyler. Koridor boyunca yürüyen karakter koridorun sonuna geldiğinde tüm bu cümlelerin ışığında bir karar verir.

2.13.38. Kağıt Üzerinde Karakter Oluşturma / Duvardaki Rol

Yapılacak olan drama çalışmasında hikayenin odağında bir karakter yaratmak, onu merkeze almak, incelemek ve onunla ilgili detaylı bilgileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabilir. Ana karakter duvar ya da zemin üzerine resmedilir. Süreç boyunca karakterle ilgili, onun çevresiyle ilgili yeni bilgiler eklenir. Karakterin kendi içinde yaşadığı duygular siluetin içine yazılırken dış etmenler siluetin dışına yazılır. Böylelikle grubun belirlediği ortak bilgilerle bir karakter oluşmuş olur.

2.13.39. Koro Halinde Konuşma

Sınıfların küçük kümelere ayrılarak ortak bir metni koro halinde okumaları şeklinde yürütülen bir tekniktir. Kalabalık sınıflarda tüm sınıfı aktif hale getirmeye olanak sağlar. Sınıfın bir kısmı canlandırma yaparken bir kısmı da koro halinde çalışmaya katılır ve sıraları geldiğinde ilgili metni koro şeklinde okuyarak sürece katkıda bulunurlar.

2.13.40. Sirküler Drama

Bu teknikte ana karakterin farklı zaman ve ortamlardaki durumuna ilişkin olarak canlandırmalar yapılır.

2.13.41. Uzman Görüşü / Uzman Mantosu

Bu teknikte en temel yaklaşım çocukları konusunda uzman bir kişi rolüne sokmaktır. Öğrenciler bazen bir laboratuvarında bilim insanı olabilirken, bazen kazı

³⁸³ Vural,a.g.e., s.37-38

yapan bir arkeolog, bazen de doğal felaketlerde görev yapan bir kurtarma ekibi üyesi olabilirler. Çocuklar burada uzman'-mış gibi' yaparak belirli bir çerçevede bakış açısı edinirler. Bu etkinlikler ve görevler dahilinde çocuklardan sorumluluk almaları beklenmektedir.

Uzman mantosu yaklaşımı 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyarak, belirli ve özel bir alandaki uzmanların rollerine kurgusal bir dünya içerisine girdikleri bir yaklaşımı içerir. Öğrenciler, doğaçlamalar, etkinlikler, tartışmalar ve araştırmalar yaparak bu yaklaşımın içinde olmaktadır ³⁸⁴(Adıgüzel,Ö. 2015:185-189).

2.13.42. Anı İşaretleme

Bu teknik bir konunun anlaşıldığı veya bir duygunun hissedildiği / yükseldiği bir anda, ilgili pozisyon ya da anın altını çizmektir. Katılımcılar daha sonra grup halinde ya da tekil olarak, ilgili duygu ve anlayışı ifade eden ve hatta o anı ortaya çıkaran "bir şey" bulurlar. Şiirler, hikayeler, önemli olaylar gösteren resimler, hatıra fotoğrafları, gazeteler, heykeller, kahramanlık hikayeleri.v.b³⁸⁵

³⁸⁴ Adıgüzel,a.g.e.,s.32-35

³⁸⁵İnci San ,' Eğitimde Dramanın Kısa Tarihçesi', Çağdaş Eğitimde Kültür ve Sanat,Çağdaş Yaşamı Desteleme Yayınları ,İstanbul,cilt14,s.81-89

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Problem Durumu

Bu araştırmada , Düzce ili Kaynaşlı ilçesinde yer alan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 1 ve 2. Sınıf öğrencilerine 'Yaratıcı Drama'nın stresle ve kaygıyla baş etmeyle olan ilişkisini bazı değişkenler ele alınarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda stres , kaygı konusu ve 'Yaratıcı Drama' detaylı bir şekilde irdelenmiş ve özel perspektiften stresle ve kaygıyla baş etme de 'Yaratıcı Drama'yla olan ilişkisi incelenmiştir.

Bu dönemde öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı stresörlere maruz kaldığı gözlemlenmiştir. Lise çağındaki öğrencilerin ergenlik dönemi içerisinde olduklarından hayatlarında stres ve kaygının öneminin büyük olduğu görülmektedir. Vücutlarındaki hormonal değişimlerin, akran ilişkilerinin ve ailevi durumlarının bu stres ve kaygı kaynaklarından birkaçı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu stres ve kaygılı yapıları en aza indirilmezse stres ve kaygı durumlarının öğrencilerin içinde buldukları her anı kötü etkilediği ve hatta öğrencilerin hayatlarının diğer evrelerinde de çeşitli olumsuzluklar sebep olduğu görülmektedir.

Söz konusu stres ve kaygı hayatın her evresinde olan ve minimum düzeyde kişinin hayatına olumlu etkileri olan bir kavramdır. Belli düzeyde stres ve kaygı kişinin hayata tutunmasını ve çalışmasını sağlar. Fakat stres ve kaygı seviyesinin yükselmesinin hayatın gidişatını kötü etkilediği de görülmüştür. Bu açıdan öğrencilerin stres ve kaygıdan kötü etkilenmemeleri adına 'Yaratıcı Drama' yöntemleri kullanılarak stres ve kaygıyla baş etmeleri sağlanabileceği ve 'Yaratıcı Drama' oturumları kullanarak stresi ve kaygıyı yönetme becerilerinin geliştirilebileceği öngörülmüştür.

3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma lise öğrencilerinin stres ve kaygıyla baş etmelerini sağlamak açısından önemli bir döneme hitap eder. Araştırmanın yararlanıcı kitlesi ise Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi birinci ve lise ikinci sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin bu dönemde her türlü stres ve kaygı durumuna maruz

kaldıkları görülmektedir. Bu araştırma 'Yaratıcı Drama' yöntemleri kullanılarak öğrencilerin stres ve kaygıyla baş etmeleri üzerine etkisini artırmak ya da kaygı ve stresi yönetme becerilerinin geliştirilmesi için bu çalışma yol gösterici etkin bir kaynak olarak tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için oluşturulmuş drama oturumlarının öğrencilerin kaygı ve stres durumlarına etkisi gözlemlenmiştir. Bunun içinde sistemli bir yöntem olan deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma çalışmaları yapay (kontrol edilebilir) ortamlarda yürütülmüştür ve ele alınan bir değişkenin neleri, ne oranda etkilediğini ve hangi şartlar altında değiştiğini belirlemeye çalışılmıştır. Deneysel araştırma yönteminde bir değişkenin sonuca etkilerinin gözlemlenmesi ve sebep sonuç ilişkisi test etme imkanı vermesi yönüyle diğer yöntemlerden ayrılır. Araştırmalar stres ve kaygı olayının çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bir diğer amaç ise 'Yaratıcı Drama' yöntemlerini kullanarak stresin ve kaygının etkilerini azaltmak ve stresi ve kaygıyı yönetme becerilerini geliştirmektir.

Araştırmalar stres ve kaygının çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin zeka, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesinde stresle mücadelenin son derece önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin soyut düşünme yetisinin geliştirmeleri için stresle mücadele yöntemlerini öğretmek somut bir biçimde yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için "Yaratıcı Drama" yöntemi ile ilişkilendirilmiş bir çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışma ile yaratıcı dramın (yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme, etkili iletişim kurma gibi yaratıcı drama oturumları ile) stres ve kaygı üzerindeki etkileşimi deneysel yöntem ile ölçmek amaçlanmaktadır.

3.3. Alt Problemler

Genel amaç: Yaratıcı Dramanın kaygı ve stresle baş etmeye etkisi var mıdır?

Bağımlı değişken: Lise 1 ve lise 2 öğrencilerinde stres ve kaygı düzeyi

Bağımsız değişken: Yaratıcı Drama Oturumları

Hipotez: Yaratıcı Dramanın stresle ve kaygıyla baş etme üzerine pozitif yönde etkisi vardır.

Hipotez 2: Yaratıcı Drama oturumlarının stresle ve kaygı durumlarıyla baş etmeye etkisi nedir?

Genel hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kullanılan yaratıcı drama oturumları cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan stres ve kaygı tepkilerini olumlu yönde etkiler mi?

2. Yaratıcı drama oturumlarının kullanılması stres ve kaygıyla mücadele açısından ergenlerin zekâ, kişilik ve sosyal davranışlarının şekillenmesi açısından önemli midir?

3. Yaratıcı dramanın stresi ve kaygıyı etkileyen faktörler üzerine etkisi nedir?

a.Cinsiyet ,

b.Anne baba bir mi?/ Ayrı mı? ,

c.Kardeş sayısı ,

d.Anne babanın eğitim durumu,

e.Anne baba yaşıyor mu? ,

f. Akran ilişkileri ,

4. Yaratıcı drama oturumlarının öğrencilerde stresi ve kaygıyı etkileyen faktörlerde etkisi nedir?

a. Yaratıcı drama oturumları kullanarak cinsiyet faktörünün etkilediği stres ve kaygı düzeyi yönetilebilir mi?

b. Yaratıcı drama oturumları kullanılarak aile faktöründen kaynaklanan stres ve kaygı düzeyleri en aza indirilebilir mi?

c.Yaratıcı drama oturumları kullanılarak sosyo –ekonomik durumun yarattığı stres ve kaygı durumların etkisi en aza indirilebilir mi?

d.Yaratıcı drama oturumları kullanılarak yaş seviyelerindeki farklılıktan kaynaklanan stres ve kaygı durumları kontrol altına alınabilir mi?

3.4. Sayıtlar

1.Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edecek durumda olduğu varsayılmıştır.

2.Araştırmaya katılan deneklerin, ölçme araçlarını içten ve yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

3. Kullanılan Algılanan Stres ölçeğinin stresi, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

4.Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin deney ortamı dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.

3.5. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, stres ve kaygıyla baş etmeye yönelik hazırlanan 'Yaratıcı Drama' içerikli grup çalışmasının uygulaması, lise öğrencilerinin stres ve kaygıyla baş etme düzeylerinin artmasına yönelik etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri ile de, oturumların grup üyeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Deneysel desenler, sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle ,belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır.³⁸⁶ Araştırmacı çalışmalarını yapay (kontrol edilebilir) ortamlarda yürütür ve ele aldığı bir değişkenin neleri, ne oranda etkilediğini ve hangi şartlar altında değiştiğini belirlemeye çalışır. Deneysel araştırma yönteminde bir olaydaki değişkenin sonuca etkilerinin gözlenebilmesi ve sebep- sonuç ilişkisini test etme imkanı vermesi yönüyle diğer yöntemlerden ayrılır. Deneysel araştırma süreci; araştırma konusu, amacı, problem, değişkenlerin katılımcıların belirlenmesi, grupların oluşturulması, uygulamanın yürütülmesi, verilerin toplanması, analizi ve sonuçların karşılaştırarak değerlendirilmesi gibi aşamalardan oluşur.

Deneysel araştırma birçok desen olmasına rağmen uygulama boyutunda genellikle en az iki grubun oluşturduğu uygulama şekli tercih edilir. Bu grupların birine deney birine kontrol grubu adı verilir. Araştırmalarda kontrol grubu farklı bir müdahalede bulunulmayan , sadece veri toplamak amacıyla kullanılan grup , deney grubu ise etkisi belirlenmeye çalışılan farklı uygulama yada müdahaleyle karşılaşan gruptur. Her iki grubada bir ön test yapılır. Deney grubu deneysel müdahaleye uğrarken kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz. Uygulamadan sonra her iki grubada son test uygulanır ve istatistiksel yöntemlerle

³⁸⁶ Şener Büyüköztürk, Deneysel Desenler, Pegem Akademi Yayınları,Ankara,2015,s.61

karşılaştırma yapılır. Deneysel araştırmanın temel özellikleri arasında ;gruplar yansız oluşturulmalıdır, en az iki veya daha fazla grup veya drum karşılaştırılmalıdır, en az bir bağımsız değişken kontrol altında tutulmalıdır, bağımlı değişkenler ölçülebilir olmalıdır, sonuçlar istatistiksel verilerde karşılaştırılabilir olmalıdır, deneyi etkilecek dış etkenler kontrol altında tutulmalıdır.³⁸⁷

Deneysel değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır³⁸⁸

Bu araştırmada, uygulanan 'Yaratıcı Drama' temelli grubun stres ve kaygıyla baş etme ilişkisini değerlendirmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yazılı doküman tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, yaratıcı drama temelli grupla stresle baş etme çalışmalarının uygulamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, lise öğrencilerinin stres düzeyleridir. Kontrol değişkenleri ise; cinsiyet, yaş, anne-babanın medeni durumu, sosyo-ekonomik düzey, yakın zamanda travmatik bir olay yaşayıp yaşamadığı, daha önce benzer bir beceri eğitimi programına katılıp katılmadığı, geçmişte ya da şu anda psikiyatrik bir tedavi alıp almadığıdır.

Bu araştırmada, "Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model"³⁸⁹ kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen yaygın olarak kullanılan bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Aynı kişilerin bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmesi nedeniyle ilişkili bir desendir, öte yandan farklı deneklerden oluşan yüksek strese sahip grupla az strese sahip gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkiseldir.³⁹⁰

3.6. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Şubat 2017 ile Haziran 2017 tarihleri arasında Düzce ilinin Kaynaşlı ilçesinde yaşayan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıflarda okuyan öğrencilerinden 100 öğrenci

³⁸⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s.61

³⁸⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s.61

³⁸⁹ Büyüköztürk, a.g.e., s.45-52

³⁹⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s.46-52

oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini Düzce ilinde Kaynaşlı ilçesinde bulunan Şehit Sabri Altınbaş lise bir ve lise ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın uygulanması hedeflenen asıl kitle 15 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğrencilerdir. Bu araştırma Düzce ili Kaynaşlı İlçesinde lise 1 ve lise 2. sınıflara uygulanmıştır. Araştırma Kaynaşlı Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 100 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Bu 100 lise öğrencisinin 50 tanesi deney grubunu 50 tanesi de kontrol grubunu oluşturmaktadır. 17 tanesi kız ve 83 tanesi erkek olan öğrenciler 15 ile 17 yaş arasındadır. Öğrenciler yaş ortalaması deney grubu 16,48 kontrol grubu ise 16.54 'tür. Kontrol ve deney gurubunu oluşturun öğrencilerin niteliksel bir farklılığının olmadığı gözlemlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin 16'sı yetersiz gelir düzeyine, 22'si orta gelir düzeyine ve 1'i yüksek gelir düzeyine; kontrol gurubundaki öğrencilerin 5'i yetersiz gelir düzeyine 22 'si orta gelir düzeyine ve 1'i yüksek gelir düzeyine sahip olduklarına yönelik algılara sahiptir. Öğrencilerin 26'sı 10. sınıf, 24'ü ise 9. sınıfta okumaktadır.

3.7. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırma fiziksel koşulların uygunluğu sebebiyle Kaynaşlı Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde , konferans ve gösteri salonunda yürütülmüştür. Çalışma gruplarındaki katılımcıların seçimi için, Kaynaşlı Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine (100 öğrenci) Algılanan Stres Ölçeği, STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği ve Kisisel bilgi formu uygulamasından elde edilen sonuçlar neticesinde çalışma grupları oluşturulmuştur. Daha sonra seçkisiz yolla atanan 50 deney grubu üzerine Yaratıcı Drama oturumları uygulanmıştır. Oturumlar bittikten sonra tekrardan Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri uygulanmıştır. Şonuçlar ön test ve son test olarak değerlendirilmiş en son olarak da kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın verileri Mayıs 2017 ile Haziran 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılara kişisel bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu, ikinci aşamada Algılanan Stres Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerinin verilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında örnekleme oluşturacak olan katılımcılardan elde edilen verilerin bireysel uygulanacak anket yoluyla toplanılması hedeflenmiştir.

Katılımcıların çalışmaya katılması gönüllülüğe bağlı olacaktır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

3.8. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kendileri ve ailelerine ilişkin sosyo-demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda 14 soru bulunmaktadır: a.cinsiyet, b.yaş, c.sınıf, d.okul türü, e.anne ve baba eğitim durumu, f.anne ve baba mesleği, g.ailenin ekonomik düzeyi. Soru yanıtları seçenekler halinde sunulmuş olup, öğrencilerden uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu :Yaş, cinsiyet, ailesinin eğitim durumu, bilinen bir hastalığının olup olmaması ve katılımcıların akranlarıyla ilişkilerini ve kişilik özelliklerini tanımlama biçimlerine dair veri toplamak amacıyla kullanılacaktır.

3.9. Algılanan Stres Ölçeği

Cohen ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen algılanan stress ölçeği bir çok avrupa ülkesinde denenmiş ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.Algılanan stres ölçeği beşli likert tipi dereceleme ölçeği olarak geliştirilen ölçekte14 madde bulunmaktadır. Ölçek, “hiç (0), neredeyse hiç ”(1), “bazen” (2), “sıkça” (3)“çok sık” (4) seçeneklerinden oluşmaktadır.

14 maddelik bu formda 4-5-6-7-9-10 ve 13. maddeler terste puanlanmaktadır. Bir katılımcının bu ölçekten elde edebileceği en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 0 ve 56'dır. Toplam puanın yüksek olması Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinin yüksek olması anlamındadır. Puan aralığı 0 -35 arasında olan katılımcıların olumlu stres düzeyi içinde olduğu,stresle etkili bir biçimde başa çıkabildiği ve kullandıkları baş etme mekanizmalarının da işlevsel olduğu söylenebilir. Puan aralığı 36-56 arasında olan katılımcıların stresle başa çıkmada kullandığı yöntemlerin işlevsel olmadığı, dolayısıyla stresle etkili bir biçimde başa çıkamadıkları söylenebilir.

Mizah duygusu ve stres arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda da sıkça kullanılan bu ölçekte bireylerden son bir ay içinde belirli duygu ya da düşünceleri ne sıklıkta yaşadıklarını 0 (hiç) ila 4 (çok sık) arasında derecelendirmeleri istenmektedir. Maddelerden alınan puanlar toplanarak yanıtlayıcının Algıladığı Stres Düzeyi belirlenmekte ve yüksek puan algılanan

testlerde stres düzeyinin yüksekliğine işaret edilmektedir.

Eskin ve arkadaşlarının³⁹¹ yaptığı çalışmadan elde edilen bulgular, Algılanan Stres Ölçeği maddelerinin yeterli düzeyde içtutarlık ve test tekrar-test güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bulgular Algılanan Stres Ölçeği'nin öz-yeterlik ve stres algısı olmak üzere iki faktörden oluştuğunu ve yüksek düzeyde eşzamanlı geçerliliğe sahip bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları göz önüne alındığında, Türkçe Algılanan Stres Ölçeği'nin uzun ve kısa formları insanların hayatlarındaki stres algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir olduğu gözlemlenmiştir.

3.10. Algılanan Stres Ölçeğinin Geçerlilik Sonuçları

Yapılan çalışmalarda Algılanan Stres Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik açısından incelenmiştir. Stres ölçeğinin deney ve kontrol gruplarındaki olgulara uygulanması sonucunda elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın önemliliği student-t testi ile sınıandı. Her iki grubun puan ortalamaları önemli düzeyde farklı bulundu. ($t=12.49$, $p<0.001$) Bu anlamlı fark umutsuzluk ölçeğinin bu iki grubu birbirinden anlamlı düzeyde ayırdığını ortaya koymaktadır.

Ölçeğin uyum geçerliği hasta grubunu oluşturan olguların geçerlik ölçütleri olarak alınan Algılanan Stres Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formun ' den alınan puanların incelenmesi ile kontrol edildi. Deneklerin stres ölçeği Pearson Moment tekniği ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.651 ($p<0.001$) iken stres ölçeği Algılanan Stres Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formun'dan aldıkları puanların katsayısı 0.558 ($p<0.001$) olarak bulundu. Bu sonuç hasta grubundaki olguların Kişisel Bilgi Formu, ve Algılanan Stres Ölçeği'nden aldıkları puanların birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili ve stres ölçeğinin uyum geçerliğinin yüksek olduğunun kanıtı olarak yorumlanabilir.

3.11. Algılanan Stres ölçeği Güvenirlik Sonuçları

Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin analizler hasta grubunun stres ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinden yapıldı. Bu ölçeğin tümü için bulunan Cronbach alfa katsayısı 0.86 idi. Alfa katsayısının anlamlılığını saptamak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda bu değer ($p<0.001$) ileri düzeyde anlamlı olduğu

³⁹¹ Eskin,a.g.e.,s.132-140

belirlendi. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının tatmin edici olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ölçeğin güvenilirliğinin bir ölçütü olarak yorumlanabilir.

Ölçeğin madde korelasyonu (Interkorelasyon) olguların ölçeğin her bir maddesinden aldıkları puanlar ile tüm ölçekten aldıkları toplam puan arasındaki madde-test korelasyon katsayısı hesaplanarak gösterildi. Elde edilen en düşük madde-test korelasyonu katsayısı 0.076, en yüksek katsayısı ise 0.719 ($p < 0.001$) idi. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısının .84, iki gün arayla gerçekleştirilen iki ölçüm sonucunda elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .85 olduğu bildirilmiştir

3.12. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği

Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970 te geliştirilmiş olan ölçeğin Türkiye uyarlaması Öner ve Le Compte tarafından³⁹² yapılmıştır. Ölçekte 20 soru vardır. 5 li likert tipinde sorular sorulmuştur. Burada alınan yüksek puanlar yüksek kaygı seviyesini tam tersi alınan düşük puanlar ise düşük kaygı seviyelerini gösterir.

Yapılan ölçek çalışmaları 1975 yılında Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçeklerin puan aralıkları 20-80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir. "Hiç" ile "Tamamıyla" arasında değişen dört derecelik bir ölçektir. Ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirliği Öner tarafından 1977 yılında yapılmıştır. STAI TX-II Durumsal, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeklerinde iki tür ifade vardır . Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir.

STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği'ndeki tersine dönmüş ifadeler 1,2,5,8,10,11,15,16,19 ve 20. maddelerdir. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği'ndeki tersine dönmüş ifadeler ise 21,26,27,30,33,36 ve 39.ve 13. maddeleri oluşturur. Doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerin ayrı ayrı toplam ağırlıkları bulunduktan sonra doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlık puanından , ters ifadelerin toplam ağırlık puanı çıkarılır. Bu sayıya , önceden saptanmış ve değişmeyen bir değer eklenir. Durumluk Kaygı Ölçeği için bu değişmeyen değer 50, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği için 35'tir. En son elde edilen değer bireyin kaygı puanıdır.

³⁹² Öner, a.g.e., s.61

STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, ani değişiklik gösteren heyecansal reaksiyonları değerlendirmede oldukça duyarlı bir araçtır. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan yine 20 maddeden oluşan STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , kişinin genelde, yaşama eğilimi gösterdiği kaygının sürekliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Skorlar 20 (düşük anksiyete) ile 80 (yüksek anksiyete) arasındadır.

3.13. Araştırmanın Süresi

Çok boyutlu algılanan araştırma hazırlıkları (kaynak taraması, kişisel bilgi formunun oluşturulması, örneklem seçimi) ve projenin için geliştirilen planlar, değerlendirmeler yapıp, rapor hazırlanabilmesi için 5 Mayıs- 15 Mayıs tarihleri arasında, değişik günlerde ikişer saatlik atölyeler şeklinde örnek grupla uygulanmıştır. Uygulanan planların değerlendirilmeleri yapılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve 15 Haziran 2017 tarihinde son halini almıştır.

3.14. Araştırma Çalışma Takvimi

ÇALIŞMANIN ADI	TARİH	AÇIKLAMA
Literatür Taraması	08.02.2017 18.03.2017	Yaratıcı drama ve stres,stresle mücadele,kişilikile ilgili çalışmaların araştırılmasını kapsamaktadır.
Atölyelerin Planlanması	05.04.2017	Atölyede uygulanacak etkinliklerin planlanma sürecidir
AraştırmaUygulama Süreci	05.05.2017 15.05.2017	Atölyelerin yapılmasını ve ölçeklerin kullanılmasını kapsamaktadır.
Raporlaştırma	25.05.2017 15.06.2017	Araştırmanın rapor haline getirilmesini kapsamaktadır.

3.14. Araştırmanın İçeriği:

Oturum Başlıkları

1. Oturum: Yaratıcı Drama ile iletişim ve tanışma
2. Oturum: Yaratıcı Drama ile iletişim engelleri
3. Oturum: Yaratıcı Drama ile kişilik yapılarını tanıtma

4. Oturum: Yaratıcı Drama ile kendini tanıma ve tanıtma
5. Oturum: Yaratıcı Drama ile kendine güven oluşturma
6. Oturum: Yaratıcı drama ile zaman yönetimi
7. Oturum: Yaratıcı Drama ile yas evresini tanımlama
8. Oturum: Yaratıcı Drama ile afet olaylarında yaşanan stresi tanıma
9. Oturum:Yaratıcı Drama ile stres kavramını tanıma
10. Oturum: Yaratıcı Drama ile stresle baş etme yollarını öğrenme
- 11.Oturum: Yaratıcı Drama ile gevşeme ve nefes egzersizleri

3.15. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 24.0 İstatistik paket programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yanı sıra normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanıldı. Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Pearson Ki-Kare testi ve FisherExact test kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney U test kullanıldı.

İki ölçeğin karşılaştırılmasında Spearman Korelasyon Analizi kullanıldı. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirildi. Araştırma kapsamında Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği , STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Diğer testler ise sosyal bilimlerde tercih edilen 0.05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıklarının tespiti için Kormogorov-Smirnov Testi, parametrik testler olan T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon ile test edilmiştir.

3.17. Etik

Bu çalışmaya İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı tarafından 2018-4-6 karar nolu yazısıyla etik kurul onayı alınmıştır. Etik Kurul Karar Örneğinde: 'Yaratıcı Drama 'nın Stres ve Kaygıyla Baş Etmeye Etkisi' konulu tezi, Etik kurulun 27.10.2017 tarih ve 2017-21 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12 (1) maddesine göre , ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir yazısıyla bu durum yazılı halde belgelenmiştir.

Bu araştırmanın örneklem grubunu Düzce İlinin Kaynaşlı İlçesinde bulunan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi birinci ve ikinci sınıfında okuyan toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın konusu olan stres ve kaygı müfredatta ders olarak okutulduğundan Milli Eğitim Bakanlın'dan (il ya da ilçeden) özel olarak izin alınmasına gerek olmamıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır.(Bkz.EK.P)

Düzce ili Kaynaşlı ilçesinde Şehit Sabri ALTINBAŞ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinden oluşan bu araştırmaya gönüllü olarak katılan 100 kişilik örneklem grubuna, bu araştırma kapsamında katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alınacağı, bu bilgilerin yapılan araştırmada kullanılacağı, kimlikleri açıklanmadan sayısal veriler olarak yararlanılacağı , bu şekilde tez çalışmasında yer alacakları hakkında bilgi verilmiş ve onay (izin) alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Verilerin İstatistiksel Analizi

Bu araştırmanın istatistiksel analizleri için SPSS 24.0 İstatistik paket programı kullanıldı. Araştırma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanıldı. Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Pearson Ki-Kare testi ve Fisher Exact test kullanıldı. Niceliksel verilerin , kontrol ve deney grubu değişkenlerinin karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanıldı. Sürekli Kaygı Ölçeği STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği ile Algılanan Stres Ölçekleri karşılaştırılmasında Spearman Korelasyon Analizi kullanıldı. Araştırma sonuçları % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Deney		Kontrol		P
		N	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	12	%24,0	5	%10,0	$X^2=3,473$ $p=0,054$
	Erkek	38	%76,0	45	%90,0	
Yaş	16	26	%52,0	23	%46,0	$X^2=0,360$ $p=0,345$
	17	24	%48,0	27	%54,0	
Sınıf	9.sınıf	26	%52,0	23	%46,0	$X^2=0,360$ $p=0,345$
	10.sınıf	24	%48,0	27	%54,0	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	12	%24,0	6	%12,0	$X^2=2,947$ $p=0,229$
	2 kardeş	16	%32,0	22	%44,0	
	2 den fazla kardeş	22	%44,0	22	%44,0	
	Okuryazar Değil	9	%18,0	3	%6,0	
Anne eğitimi durumu	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	%50,0	27	%54,0	$X^2=5,195$ $p=0,158$
	Ortaöğretim	16	%32,0	18	%36,0	
	Üniversite/ Yüksek okul/ Doktora	0	%0,0	2	%4,0	
Baba eğitimi durumu	Okuryazar değil	6	%12,0	1	%2,0	$X^2=7,090$ $p=0,069$
	İlköğretim veya İlköğretim terk	28	%56,0	26	%52,0	
	Ortaöğretim	16	%32,0	20	%40,0	
	Üniversite/ Yüksek okul/	0	%0,0	3	%6,0	

	Doktora					
Anne ve Baba Yaşama	Annem ve Babam Sağ	45	%90,0	44	%88,0	$X^2=3,011$ $p=0,390$
	Annem ve Babam öldü	1	%2,0	2	%4,0	
	Sadece annem yaşıyor	4	%8,0	2	%4,0	
	Sadece babam yaşıyor	0	%0,0	2	%4,0	
Anne ve baba birliktelik durumu	Evliler	38	%76,0	43	%87,8	$X^2=3,299$ $p=0,192$
	Boşandılar	9	%18,0	3	%6,1	
	Boşanmadılar /Ayrı	3	%6,0	3	%6,1	
Anne çalışma durumu	Evet	32	%64,0	24	%48,0	$X^2=2,597$ $p=0,079$
	Hayır	18	%36,0	26	%52,0	
Anne mesleği	Memur	6	%18,8	3	%12,0	$X^2=0,936$ $p=0,626$
	İşçi	24	%75,0	19	%76,0	
	Serbest Meslek	2	%6,2	3	%12,0	
Baba çalışma durumu	Evet	44	%88,0	42	%85,7	$X^2=0,113$ $p=0,484$
	Hayır	6	%12,0	7	%14,3	
	Memur	7	%15,6	2	%4,3	
Baba mesleği	İşçi	27	%60,0	24	%52,2	$X^2=5,944$ $p=0,114$
	Serbest Meslek	9	%20,0	18	%39,1	
	Emekli	2	%4,4	2	%4,3	
Ailenizin ikamet ettiği yer	Köy	32	%64,0	16	%32,0	$X^2=16,583$ $p=0,001$
	Kasaba	12	%24,0	10	%20,0	
	İlçe	4	%8,0	19	%38,0	
	Şehir	2	%4,0	5	%10,0	
Ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu	Kendi evi	37	%74,0	43	%86,0	$X^2=2,250$ $p=0,105$
	Kira	13	%26,0	7	%14,0	
Ailenin aylık gelir düzeyi algısı	İyi değil	16	%32,0	5	%10,0	$X^2=9,429$ $p=0,024$
	Orta	22	%44,0	22	%44,0	
	İyi	11	%22,0	22	%44,0	
	Çok iyi	1	%2,0	1	%2,0	

'Cinsiyet' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=3,473$; $p=0,054>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 12'si (%24,0) kız, 38'i (%76,0) erkek; Kontrol grubundaki öğrencilerin 5'i (%10,0) kız, 45'i (%90,0) erkek olduğu görülmektedir.

'Yaş' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=0,360$; $p=0,345>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 26'sının (%52,0) 16, 24'ünün (%48,0) 17; Kontrol grubundaki öğrencilerin 23'ünün (%46,0) 16, 27'si (%54,0) 17 olduğu görülmektedir.

'Sınıf' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=0,360$; $p=0,345>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 26'sının (%52,0) 9.sınıf, 24'ünün (%48,0) 10.sınıf; Kontrol grubundaki öğrencilerin 23'ünün (%46,0) 9.sınıf, 27'si (%54,0) 10.sınıf olduğu görölmektedir.

'Kardeş Sayısı' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=2,947$; $p=0,229>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 12'si (%24,0) tek çocuk, 16'sının (%32,0) 2 kardeş, 22'si (%44,0) 2 den fazla kardeş; Kontrol grubundaki öğrencilerin 6'sının (%12,0) tek çocuk, 22'si (%44,0) 2 kardeş, 22'si (%44,0) 2 den fazla kardeş olduğu görölmektedir.

'Anne Eğitim Durumu' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=5,195$; $p=0,158>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 9'unun (%18,0) okuryazar değil, 25'i (%50,0) ilköğretim veya ilköğretim terk, 16'sının (%32,0) ortaöğretim; Kontrol grubundaki öğrencilerin 3'ünün (%6,0) okuryazar değil, 27'si (%54,0) ilköğretim veya ilköğretim terk, 18'i (%36,0) ortaöğretim, 2'si (%4,0) Üniversite/ yüksek okul/ doktora olduğu görölmektedir.

'Baba Eğitim Durumu' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=7,090$; $p=0,069>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 6'sının (%12,0) okuryazar değil, 28'i (%56,0) ilköğretim veya ilköğretim terk, 16'sının (%32,0) ortaöğretim; Kontrol grubundaki öğrencilerin 1'i (%2,0) okuryazar değil, 26'sının (%52,0) ilköğretim veya ilköğretim terk, 20'si (%40,0) ortaöğretim, 3'ünün (%6,0) Üniversite/ Yüksek okul/ Doktora olduğu görölmektedir.

'Anne ve Baba Yaşıyor mu ?' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=3,011$; $p=0,390>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 45'i (%90,0) annem ve babam sağ, 1'i (%2,0) annem ve babam öldü, 4'ünün (%8,0) sadece annem yaşıyor; Kontrol grubundaki öğrencilerinin 44'ünün (%88,0) annem ve babam sağ, 2'si (%4,0) annem ve babam öldü, 2'si (%4,0) sadece annem yaşıyor, 2'si (%4,0) sadece babam yaşıyor olduğu görölmektedir.

'Anne ve Baba Birliktelik Durumu' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=3,299$; $p=0,192>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 38'i (%76,0) evliler, 9'unun (%18,0) boşandılar, 3'ünün

(%6,0) boşanmadılar /ayrı; Kontrol grubundaki öğrencilerin 43'ünün (%87,8) evliler, 3'ünün (%6,1) boşandılar, 3'ünün (%6,1) boşanmadılar /ayrı olduğu görülmektedir.

'Anne Çalışma Durumu' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=2,597$; $p=0,079>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 32'si (%64,0) evet, 18'i (%36,0) hayır; Kontrol grubundaki öğrencilerin 24'ünün (%48,0) evet, 26'sının (%52,0) hayır olduğu görülmektedir.

'Anne Mesleği' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=0,936$; $p=0,626>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 6'sının (%18,8) memur, 24'ünün (%75,0) işçi, 2'si (%6,2) serbest meslek; Kontrol grubundaki öğrencilerin 3'ünün (%12,0) memur, 19'unun (%76,0) işçi, 3'ünün (%12,0) serbest meslek olduğu görülmektedir.

'Baba Çalışma Durumu' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=0,113$; $p=0,484>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 44'ünün (%88,0) evet, 6'sının (%12,0) hayır; Kontrol grubundaki öğrencilerin 42'si (%85,7) evet, 7'si (%14,3) hayır olduğu görülmektedir.

'Baba Mesleği' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=5,944$; $p=0,114>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 7'si (%15,6) memur, 27'si (%60,0) işçi, 9'unun (%20,0) serbest meslek, 2'si (%4,4) emekli; Kontrol grubundaki öğrencilerin 2'si (%4,3) memur, 24'ünün (%52,2) işçi, 18'i (%39,1) serbest meslek, 2'si (%4,3) emekli olduğu görülmektedir.

'Ailenizin ikamet ettiği yer' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=16,583$; $p=0,001<0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 32'si (%64,0) köy, 12'si (%24,0) kasaba, 4'ünün (%8,0) ilçe, 2'si (%4,0) şehir; Kontrol grubundaki öğrencilerin 16'sının (%32,0) köy, 10'unun (%20,0) kasaba, 19'unun (%38,0) ilçe, 5'i (%10,0) şehir olduğu görülmektedir.

'Ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2=2,250$; $p=0,105>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin 37'si (%74,0) kendi evi, 13'ünün

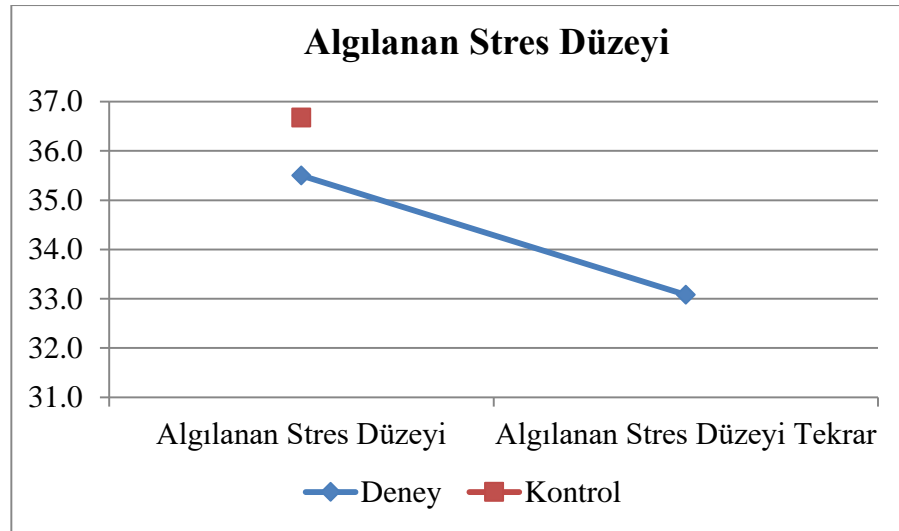
(%26,0) kira; Kontrol grubundaki öğrencilerin 43'ünün (%86,0) kendi evi, 7'si (%14,0) kira olduğu görülmektedir.

'Ailenin aylık gelir düzeyi algısı' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=9,429$; $p=0,024<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin 16'sının (%32,0) iyi değil, 22'si (%44,0) orta, 11'i (%22,0) iyi, 1'i (%2,0) çok iyi; Kontrol grubundaki öğrencilerin 5'i (%10,0) iyi değil, 22'si (%44,0) orta, 22'si (%44,0) iyi, 1'i (%2,0) çok iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	35,500	6,149	36,680	5,933	1067,500	0,207
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	33,080	4,481				
Wilcoxon Z /p	Z=-2,789	p=0,005				

'Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. ($p=0,207>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin ilk uygulamaya göre yaratıcı drama oturumları uygulandıktan sonra tekrar uygulanan Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,005<0,05$).

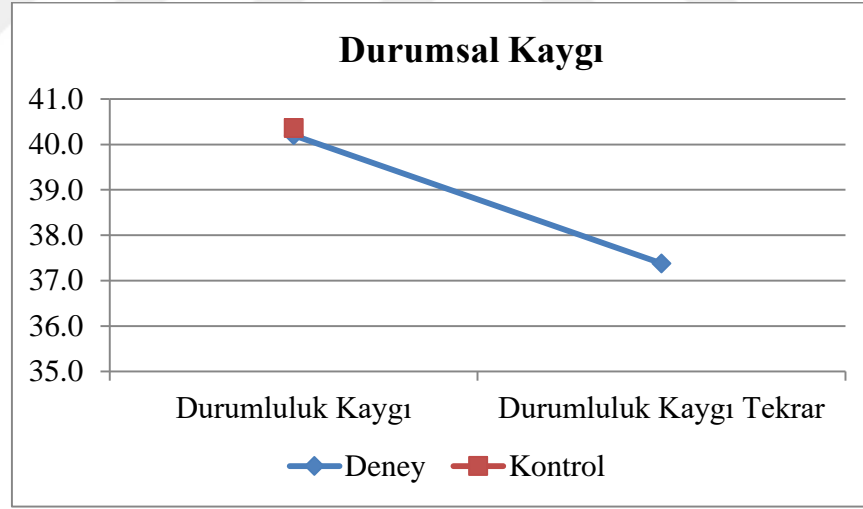


Şekil 4.1. Algılanan stress düzeyi

Tablo 4.3. STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	40,200	6,328	40,360	5,813	1205,000	0,756
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	37,380	6,302				
Wilcoxon Z /p	Z=-4,669	p=0,000				

'STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0,756>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerde ilk uygulamaya göre Yarattıcı drama oturumları uygulandıktan sonra tekrar uygulanan STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,000<0,05$).

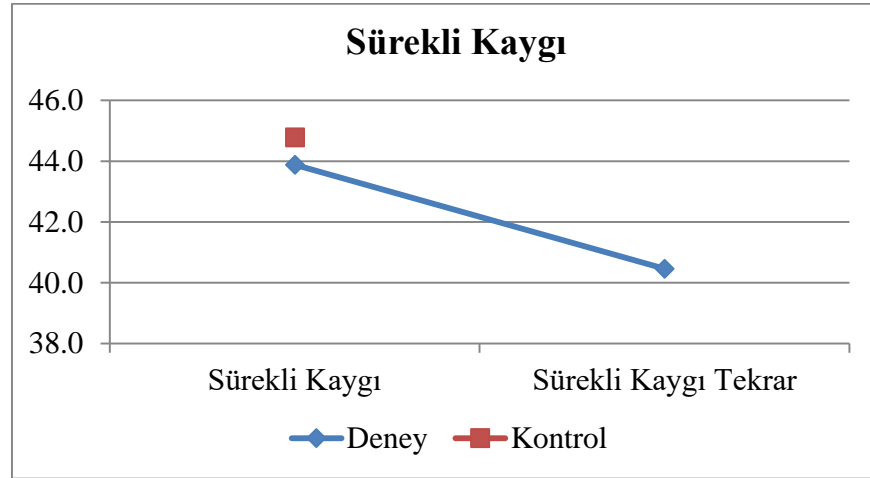


Şekil 4.2. Durumsal kaygı

Tablo 4.4. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	43,880	5,684	44,780	6,099	1137,000	0,435
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	40,460	5,541				
Wilcoxon Z /p	Z=-5,118	p=0,000				

'STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği' değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0,435>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerde ilk uygulamaya göre Yaratıcı drama oturumları uygulandıktan sonra tekrar uygulanan STAI TX-I SÜREKLİ KAYGI Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,000<0,05$).



Şekil 4.3. Sürekli düzeyi

Tablo 4.5. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri puanlarının ve farklarının ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	İyi Değil	16	34,063	6,287	2,553	0,279
	Orta	22	37,273	6,881		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar	İyi	12	34,167	3,589	0,574	0,751
	İyi Değil	16	32,500	4,472		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Orta	22	33,682	4,999	1,928	0,381
	İyi	12	32,750	3,621		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	İyi Değil	16	-1,563	8,116	8,208	0,017
	Orta	22	-3,591	5,225		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar	İyi	12	-1,417	4,562	3,348	0,188
	İyi Değil	16	37,188	5,564		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	Orta	22	40,364	6,107	5,955	0,051
	İyi	12	43,917	6,052		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	İyi Değil	16	35,438	5,966	2,725	0,256
	Orta	22	37,591	6,162		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar	İyi	12	39,583	6,708	5,796	0,055
	İyi Değil	16	-1,750	2,620		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	Orta	22	-2,773	6,271	1,582	0,453
	İyi	12	-4,333	4,599		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	İyi Değil	16	41,563	5,176	2,989	
	Orta	22	44,818	5,861		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	İyi	12	45,250	5,496		
	İyi Değil	16	37,875	5,188		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	Orta	22	41,773	6,172		
	İyi	12	41,500	3,606		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	İyi Değil	16	-3,688	4,743		
	Orta	22	-3,046	3,579		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	İyi	12	-3,750	2,989		

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,208; p=0,017<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailenin aylık gelir düzeyi algısı iyi olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (43,917 ± 6,052), ailenin aylık gelir düzeyi

algısı iyi değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (37,188 ± 5,564) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerinin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.6. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı ,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerinin puanları ve farklarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkenine Göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Ölçeği	Köy	32	34,500	5,334	2,503	0,475
	Kasaba	12	36,750	7,238		
	İlçe	4	37,750	9,142		
	Şehir	2	39,500	6,364		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Ölçeği Tekrar	Köy	32	32,531	4,621	4,935	0,177
	Kasaba	12	32,833	3,298		
	İlçe	4	36,500	6,351		
	Şehir	2	36,500	0,707		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Ölçeğindeki Fark	Köy	32	-1,969	6,045	2,197	0,532
	Kasaba	12	-3,917	6,960		
	İlçe	4	-1,250	5,439		
	Şehir	2	-3,000	7,071		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Köy	32	38,125	5,308	12,778	0,005
	Kasaba	12	41,583	5,728		
	İlçe	4	46,250	5,315		
	Şehir	2	53,000	2,828		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Köy	32	36,750	6,191	4,011	0,260
	Kasaba	12	37,167	6,534		
	İlçe	4	38,750	3,948		
	Şehir	2	46,000	8,485		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Köy	32	-1,375	4,844	8,903	0,031
	Kasaba	12	-4,417	3,630		
	İlçe	4	-7,500	5,260		
	Şehir	2	-7,000	5,657		
STAI TX-I Sürekli Kaygı	Köy	32	42,781	5,464	4,793	0,188

Ölçeği	Kasaba	12	45,750	5,707	6,315	0,097
	İlçe	4	43,500	3,873		
	Şehir	2	51,000	8,485		
	Köy	32	39,281	5,920		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Kasaba	12	42,167	4,428	6,315	0,097
	İlçe	4	41,750	3,594		
	Şehir	2	46,500	2,121		
	Köy	32	-3,500	4,024		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Kasaba	12	-3,583	2,466	0,601	0,896
	İlçe	4	-1,750	5,377		
	Şehir	2	-4,500	6,364		

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=12,778$; $p=0,005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer İlçe olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($46,250 \pm 5,315$), ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. ailesinin ikamet ettiği yer şehir olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($53,000 \pm 2,828$), ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. ailesinin ikamet ettiği yer şehir olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($53,000 \pm 2,828$), ailesinin ikamet ettiği yer kasaba olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($41,583 \pm 5,728$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=8,903$; $p=0,031<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ($-1,375 \pm 4,844$), ailesinin ikamet ettiği yer kasaba olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından ($-4,417 \pm 3,630$) yüksek

bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları (-1,375 ± 4,844), ailesinin ikamet ettiği yer ilçe olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından (-7,500 ± 5,260) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.7. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanlarının ve farklarının anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Okuryazar değil	9	32,222	4,265	2,025	0,363
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	36,200	6,351		
	Ortaöğretim	16	36,250	6,434		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar	Okuryazar değil	9	32,222	2,489	0,445	0,801
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	33,960	5,511		
	Ortaöğretim	16	32,188	3,331		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Okuryazar değil	9	0,000	5,244	4,402	0,111
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	-2,240	6,610		
	Ortaöğretim	16	-4,063	5,651		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Okuryazar değil	9	34,556	3,127	10,785	0,005
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	41,760	6,547		
	Ortaöğretim	16	40,938	5,767		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar	Okuryazar değil	9	35,556	6,483	1,727	0,422
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	38,480	6,584		
	Ortaöğretim	16	36,688	5,782		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeğindeki Fark	Okuryazar değil	9	1,000	7,681	5,991	0,050
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	-3,280	4,057		
	Ortaöğretim	16	-4,250	3,376		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Okuryazar değil	9	42,000	5,874	1,422	0,491
	İlköğretim veya İlköğretim terk	25	43,720	5,661		
	Ortaöğretim	16	45,188	5,648		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeğindeki Fark	Okuryazar değil	9	39,000	6,519	0,798	0,671

Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar	İlköğretim veya Ortaöğretim	25	40,640	5,090		
STAI TX-I	Okuryazar değil	9	-3,000	6,364		
Sürekli Kaygı Ölçeği	İlköğretim veya Ortaöğretim	25	-3,080	2,629	0,382	0,826
Düzeyindeki Fark	Ortaöğretim	16	-4,188	3,710		

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=10,785; p=0,005<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu İlköğretim veya ilköğretim terk olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (41,760 ± 6,547), anne eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (34,556 ± 3,127) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (40,938 ± 5,767), anne eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (34,556 ± 3,127) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=5,991; p=0,050<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları (1,000 ± 7,681), anne eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından (-4,250 ± 3,376) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 4.8. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının anne mesleği değişkenine göre dağılımı

				N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Stres Düzeyi	Memur	Memur	6	36,000	3,347	0,954	0,621
			İşçi	24	36,833	6,819		
			Serbest Meslek	2	32,500	4,950		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Stres Düzeyi	Memur	Memur	6	32,000	4,517	0,944	0,624
			İşçi	24	34,042	4,832		
			Serbest Meslek	2	33,500	2,121		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Stres Düzeyi	Memur	Memur	6	-4,000	4,604	0,579	0,748
			İşçi	24	-2,792	7,065		
			Serbest Meslek	2	1,000	7,071		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Durumsal	Memur	Memur	6	36,000	5,404	2,686	0,261
			İşçi	24	40,292	5,820		
			Serbest Meslek	2	36,500	4,950		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar	Durumsal	Memur	Memur	6	37,500	8,643	1,801	0,406
			İşçi	24	36,708	5,417		
			Serbest Meslek	2	32,500	0,707		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Durumsal	Memur	Memur	6	1,500	9,813	1,835	0,399
			İşçi	24	-3,583	3,855		
			Serbest Meslek	2	-4,000	4,243		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Sürekli Kaygı	Memur	Memur	6	43,333	4,502	2,721	0,257
			İşçi	24	43,875	4,684		
			Serbest Meslek	2	38,500	3,536		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar	Sürekli Kaygı	Memur	Memur	6	39,833	3,430	1,303	0,521
			İşçi	24	40,125	5,582		
			Serbest Meslek	2	38,000	4,243		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Sürekli Kaygı	Memur	Memur	6	-3,500	3,564	2,973	0,226
			İşçi	24	-3,750	4,590		
			Serbest Meslek	2	-0,500	0,707		

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının anne mesleği değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.9. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının anne ve baba birliktelik durumu değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Evliler	38	36,500	6,181	4,286	0,117
	Boşandılar	9	31,778	4,631		
	Boşanmadılar /ayrı	3	34,000	7,000		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Evliler	38	33,605	4,885	1,375	0,503
	Boşandılar	9	31,222	2,587		
	Boşanmadılar /ayrı	3	32,000	1,000		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Evliler	38	-2,895	6,324	0,636	0,727
	Boşandılar	9	-0,556	5,548		
	Boşanmadılar /ayrı	3	-2,000	6,245		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Evliler	38	40,658	6,274	2,906	0,234
	Boşandılar	9	37,444	6,187		
	Boşanmadılar /ayrı	3	42,667	7,234		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Evliler	38	37,790	6,231	1,722	0,423
	Boşandılar	9	34,889	4,986		
	Boşanmadılar /ayrı	3	39,667	10,786		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Evliler	38	-2,868	5,399	1,227	0,541
	Boşandılar	9	-2,556	3,575		
	Boşanmadılar /ayrı	3	-3,000	3,606		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Evliler	38	43,921	5,309	0,038	0,981
	Boşandılar	9	43,556	7,892		
	Boşanmadılar /ayrı	3	44,333	4,509		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Evliler	38	40,658	4,431	0,198	0,906
	Boşandılar	9	40,556	8,248		
	Boşanmadılar /ayrı	3	37,667	10,214		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Evliler	38	-3,263	2,854	0,960	0,619
	Boşandılar	9	-3,000	6,042		
	Boşanmadılar /ayrı	3	-6,667	6,429		

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının anne ve baba birliktelik durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.10. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının baba eğitim durumu değişkenine göre dağılımı

				N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Stres	Düzeyi	Okuryazar Değil	6	32,000	4,817		
			İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	36,857	6,985	2,560	0,278
			Ortaöğretim	16	34,438	4,289		
			Okuryazar Değil	6	31,500	2,665		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Stres	Düzeyi	İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	33,607	5,308	0,500	0,779
			Ortaöğretim	16	32,750	3,296		
			Okuryazar Değil	6	-0,500	5,683		
			İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	-3,250	6,835	0,585	0,746
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Stres	Düzeyi	Okuryazar Değil	6	33,500	2,881		
			İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	42,071	6,906	10,059	0,007
			Ortaöğretim	16	39,438	4,131		
			Okuryazar Değil	6	36,500	7,918		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Stres	Düzeyi	İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	38,786	7,062	2,167	0,338
			Ortaöğretim	16	35,250	3,194		
			Okuryazar Değil	6	3,000	8,832		
			İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	-3,286	3,989	8,975	0,011
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Stres	Düzeyi	Ortaöğretim	16	-4,188	3,146		
			Okuryazar Değil	6	39,667	5,680		
			İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	45,143	5,543	4,666	0,097
			Ortaöğretim	16	43,250	5,385		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Stres	Düzeyi	Okuryazar Değil	6	39,167	7,834		
			İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	41,286	4,936	1,323	0,516
			Ortaöğretim	16	39,500	5,750		
			Okuryazar Değil	6	-0,500	6,091		
STAI TX- Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Stres	Düzeyi	İlköğretim Veya İlköğretim Terk	28	-3,857	3,240	1,670	0,434
			Ortaöğretim	16	-3,750	3,493		
			Okuryazar Değil	6				

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=10,059; p=0,007<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim durumu İlköğretim veya ilköğretim terk olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (42,071 ± 6,906), baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (33,500 ± 2,881) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (39,438 ± 4,131), baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (33,500 ± 2,881) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,975; p=0,011<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları (3,000 ± 8,832), baba eğitim durumu İlköğretim veya ilköğretim terk olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından (-3,286 ± 3,989) yüksek bulunmuştur. baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları (3,000 ± 8,832), baba eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından (-4,188 ± 3,146) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 4.11. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının baba mesleği değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Memur	7	36,286	4,112	1,455	0,693
	İşçi	27	35,111	6,284		
	Serbest Meslek	9	35,111	3,060		
	Emekli	2	42,000	18,385		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Memur	7	34,714	5,707	1,609	0,657
	İşçi	27	33,148	4,391		
	Serbest Meslek	9	31,444	3,206		
	Emekli	2	32,500	6,364		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark	Memur	7	-1,571	6,655	2,210	0,530
	İşçi	27	-1,963	6,751		
	Serbest Meslek	9	-3,667	1,871		
	Emekli	2	-9,500	12,021		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Memur	7	39,143	6,962	2,060	0,560
	İşçi	27	39,333	6,177		
	Serbest Meslek	9	42,222	5,740		
	Emekli	2	44,500	13,435		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar	Memur	7	36,143	5,956	0,519	0,915
	İşçi	27	36,963	6,155		
	Serbest Meslek	9	38,444	6,425		
	Emekli	2	37,500	6,364		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki fark	Memur	7	-3,000	4,397	1,739	0,628
	İşçi	27	-2,370	5,548		
	Serbest Meslek	9	-3,778	3,232		
	Emekli	2	-7,000	7,071		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Memur	7	45,429	7,231	2,096	0,553
	İşçi	27	42,482	5,374		
	Serbest Meslek	9	44,333	4,416		
	Emekli	2	44,500	3,536		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar	Memur	7	39,714	5,219	4,869	0,182
	İşçi	27	39,556	5,079		
	Serbest Meslek	9	41,111	3,621		
	Emekli	2	46,000	1,414		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki fark	Memur	7	-5,714	2,984	6,349	0,096
	İşçi	27	-2,926	3,832		
	Serbest Meslek	9	-3,222	2,279		
	Emekli	2	1,500	4,950		

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının baba mesleği değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.12. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ,STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının kardeş sayısı değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Tek Çocuk	12	35,333	7,011	3,763	0,152
	2 Kardeş	16	33,750	6,319		
	2 Den Fazla Kardeş	22	36,864	5,445		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Tek Çocuk	12	33,333	4,519	0,541	0,763
	2 Kardeş	16	32,438	4,366		
	2 Den Fazla Kardeş	22	33,409	4,697		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Tek Çocuk	12	-2,000	6,994	0,465	0,792
	2 Kardeş	16	-1,313	4,701		
	2 Den Fazla Kardeş	22	-3,455	6,653		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Tek Çocuk	12	39,500	6,008	0,104	0,949
	2 Kardeş	16	40,938	7,371		
	2 Den Fazla Kardeş	22	40,046	5,916		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Tek Çocuk	12	37,000	5,673	0,051	0,975
	2 Kardeş	16	38,000	7,266		
	2 Den Fazla Kardeş	22	37,136	6,136		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Tek Çocuk	12	-2,500	3,177	1,696	0,428
	2 Kardeş	16	-2,938	7,261		
	2 Den Fazla Kardeş	22	-2,909	3,804		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Tek Çocuk	12	40,417	5,452	4,614	0,100
	2 Kardeş	16	45,375	6,163		
	2 Den Fazla Kardeş	22	44,682	4,844		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Tek Çocuk	12	37,083	5,712	6,285	0,043
	2 Kardeş	16	42,688	6,215		
	2 Den Fazla Kardeş	22	40,682	4,075		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Tek Çocuk	12	-3,333	1,923	0,832	0,660
	2 Kardeş	16	-2,688	5,759		
	2 Den Fazla Kardeş	22	-4,000	2,726		

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=6,285; p=0,043<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre;kardeş sayısı 2 kardeş olanların STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları (42,688 ± 6,215), kardeş sayısı Tek çocuk olanların STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanlarından (37,083 ± 5,712) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 4.13. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Kendi Evi	37	35,973	5,500	179,500	0,175
	Kira	13	34,154	7,809		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Kendi Evi	37	33,541	4,845	199,000	0,356
	Kira	13	31,769	3,004		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Kendi Evi	37	-2,432	5,876	239,500	0,982
	Kira	13	-2,385	7,077		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Kendi Evi	37	40,460	6,058	186,000	0,227
	Kira	13	39,462	7,253		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Kendi Evi	37	37,757	6,563	212,000	0,525

STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki fark	Kira	13	36,308	5,588	205,500	0,436
	Kendi Evi	37	-2,703	5,270		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Kira	13	-3,154	4,140	215,500	0,578
	Kendi Evi	37	43,649	5,539		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar	Kira	13	44,539	6,267	168,000	0,102
	Kendi Evi	37	39,892	5,616		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki fark	Kira	13	42,077	5,188	224,500	0,721
	Kendi Evi	37	-3,757	2,994		
	Kira	13	-2,462	5,562		

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.14. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının anne çalışma durumu değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Evet	32	36,406	6,185	190,500	0,048
	Hayır	18	33,889	5,910		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Evet	32	33,625	4,626	229,000	0,230
	Hayır	18	32,111	4,157		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Evet	32	-2,781	6,578	245,000	0,383
	Hayır	18	-1,778	5,375		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Evet	32	39,250	5,831	242,000	0,351
	Hayır	18	41,889	6,978		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Evet	32	36,594	5,923	239,000	0,318
	Hayır	18	38,778	6,873		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Evet	32	-2,656	5,592	268,500	0,692
	Hayır	18	-3,111	3,724		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Evet	32	43,438	4,655	287,500	0,992
	Hayır	18	44,667	7,252		

STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Evet	32	39,938	5,086	261,500	0,585
	Hayır	18	41,389	6,317		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Evet	32	-3,500	4,280	285,000	0,951
	Hayır	18	-3,278	2,886		

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=190,500; p=0,048<0,05). Annesi çalışan Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları (36,406), annesi çalışmayan Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanlarından (33,889) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4.15. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının baba çalışma durumu değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Evet	44	35,750	6,081	89,000	0,197
	Hayır	6	33,667	6,919		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Evet	44	33,136	4,412	116,000	0,631
	Hayır	6	32,667	5,391		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Evet	44	-2,614	6,369	94,000	0,255
	Hayır	6	-1,000	4,147		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Evet	44	39,796	6,159	94,500	0,261
	Hayır	6	43,167	7,360		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Evet	44	37,046	6,038	111,500	0,537
	Hayır	6	39,833	8,208		
STAI TX-II Durumsal Kaygı	Evet	44	-2,750	4,857	118,000	0,674

Ölçeği Düzeyindeki Fark	Hayır	6	-3,333	6,186		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Evet	44	43,432	5,483	90,500	0,213
	Hayır	6	47,167	6,585		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Evet	44	40,023	4,776	64,000	0,039
	Hayır	6	43,667	9,522		
STAI TX-II Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Evet	44	-3,409	3,486	125,000	0,833
	Hayır	6	-3,500	6,124		

Öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=64,000; p=0,039<0,05). Babası çalışan Öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları (40,023), babası çalışmayan Öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanlarından (43,667) düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4.16. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği , STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının cinsiyete değişkenine Göre dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Kız	12	38,083	6,037	140,500	0,046
	Erkek	38	34,684	6,032		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	Kız	12	35,167	5,391	156,500	0,102
	Erkek	38	32,421	4,011		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	Kız	12	-2,917	4,738	198,000	0,494
	Erkek	38	-2,263	6,562		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	Kız	12	42,333	7,512	184,000	0,316
	Erkek	38	39,526	5,857		

STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	Kız	12	37,250	6,122	218,000	0,819
	Erkek	38	37,421	6,437		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Kız	12	-5,083	4,122	148,000	0,067
	Erkek	38	-2,105	5,039		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	Kız	12	44,833	4,933	206,000	0,616
	Erkek	38	43,579	5,930		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	Kız	12	41,833	3,380	192,500	0,411
	Erkek	38	40,026	6,038		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	Kız	12	-3,000	3,861	200,500	0,529
	Erkek	38	-3,553	3,832		

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=140,500; $p=0,046<0,05$). Kız Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları (38,083), erkek Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanlarından (34,684) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.17. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumluluk ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçek Puanları ve farklarının sınıfa Değişkenine Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	10.sınıf	26	36,577	7,905	272,000	0,435
	11.sınıf	24	34,333	3,144		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	10.sınıf	26	33,231	4,990	310,500	0,977
	11.sınıf	24	32,917	3,955		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	10.sınıf	26	-3,346	7,048	281,500	0,552
	11.sınıf	24	-1,417	4,916		
STAI TX-II Durumsal	10.sınıf	26	40,462	7,747	303,500	0,868

Kaygı Ölçeği	11.sınıf	24	39,917	4,462		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	10.sınıf	26	38,577	7,931	303,500	0,868
Kaygı Ölçeği Tekrar	11.sınıf	24	36,083	3,586		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	10.sınıf	26	-1,885	5,949	247,500	0,207
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	11.sınıf	24	-3,833	3,460		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	10.sınıf	26	44,231	6,282	298,000	0,785
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	11.sınıf	24	43,500	5,065		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	10.sınıf	26	41,654	6,190	216,500	0,059
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	11.sınıf	24	39,167	4,517		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	10.sınıf	26	-2,577	4,149	242,500	0,174
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	11.sınıf	24	-4,333	3,239		

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.18. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçek puanları ve farklarının yaş değişkenine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	16	26	36,577	7,905	272,000	0,435
	17	24	34,333	3,144		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği Tekrar	16	26	33,231	4,990	310,500	0,977
	17	24	32,917	3,955		
Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki Fark	16	26	-3,346	7,048	281,500	0,552
	17	24	-1,417	4,916		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	16	26	40,462	7,747	303,500	0,868
	17	24	39,917	4,462		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Tekrar	16	26	38,577	7,931	303,500	0,868
	17	24	36,083	3,586		
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	16	26	-1,885	5,949	247,500	0,207
	17	24	-3,833	3,460		
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	16	26	44,231	6,282	298,000	0,785
	17	24	43,500	5,065		

STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Tekrar	16	26	41,654	6,190	216,500	0,059
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği Düzeyindeki Fark	17	24	-2,577	4,149	242,500	0,174
	16	26	41,654	6,190		
	17	24	-4,333	3,239		

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar, Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.19. Deney Grubunda Algılanan Stres Düzeyi ile Kaygı Durumu arasında ki ilişkisi

		Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği	Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği tekrar	Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğindeki fark
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği	r	0,056	0,035	0,005
	p	0,698	0,809	0,974
	N	50	50	50
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği tekrar	r	0,103	-0,009	-0,047
	p	0,478	0,950	0,748
	N	50	50	50
STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	r	-0,023	-0,008	0,049
	p	0,876	0,958	0,736
	N	50	50	50
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği	r	0,218	0,097	-0,117
	p	0,129	0,503	0,420
	N	50	50	50
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar	r	0,105	0,055	-0,062
	p	0,466	0,705	0,669
	N	50	50	50
STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark	r	-0,056	0,009	-0,011
	p	0,701	0,949	0,941
	N	50	50	50

Deney grubunda Algılanan Stres ile sürekli ve STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunamadı ($p>0,05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu çalışma örneklem grubundaki öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı durumlarının farkına varmasını sağlamak ve 'yaratıcı drama' yöntemi kullanarak dramanın stres ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel yöntem ile ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmalar, stres ve kaygı olayının çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Yaygın tanımlamalardan birini yapan McGrath'e göre³⁹³ stres, çevreden gelen taleplerle organizmanın kaynakları arasındaki dengesizlikten doğar. Cüceloğlu'na göre³⁹⁴ (2015) stres, bireyin bedensel ve psikolojik sınırlarını aşarak, bireyin fiziksel ve sosyal çevredeki olumsuzluklar sebebiyle aşmaya sarfettiği çabadır.

Stres, organizmadaki bedensel ve ruhsal sınırların tehdit edilmesiyle ve zorlanmasıyla ortaya çıkan bir durumdur.³⁹⁵ Bu durumda stres, kişinin iyilik halini zorlayıcı şekilde değerlendirilen çevre ve kişi arasındaki etkileşimdir.³⁹⁶ Freud kaygı konusunda yaptığı çalışmalarla diğer psikologlara önderlik etmiştir. Ona göre kaygı her zaman ve her yerde tecrübe edilen, istenmeyen bir şey, hoşlanılmayan duygu (his) durumdur.³⁹⁷ Freud'dan sonra da birçok bilim adamı kaygı konusunda çalışmalar yapmış ve kaygıyı tanımlamışlardır. Kaygı kişinin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.³⁹⁸

Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur.³⁹⁹ Birden fazla tanımı olan stres ve kaygı geniş bir kavramdır ve birden fazla durum strese sebep olabilmektedir. Bunlar arasında sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, çevre faktörleri de örnek gösterilebilir.

³⁹³McGrath,a.g.e.,s.14-18

³⁹⁴ Cüceloğlu,a.g.e.,s.22

³⁹⁵Baltaş,a.g.e.,s.30-35

³⁹⁶Lazarus,a.g.e.,s.21-59

³⁹⁷ Freud,a.g.e.,s.83-98

³⁹⁸ Yasin Taş,Kaygı Nedir,Ankara,2006,s.100-110

³⁹⁹ Emel Işık,Nevrozlar,Kent matbaası,Ankara,1996,s.9-14

Bu araştırma; araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı drama temelli drama oturumlarının, stres ve kaygıyla baş edebilme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek ve dramının stres ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel yöntem ile ölçmek için yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak hazırlanan yaratıcı drama oturumlar, uygulanmıştır. Yaratıcı Drama Eski Yunanca' da "bir şey yapmak" ve "oynamak" anlamlarına gelen "dran" kelimesinden türetilmiştir. Yapma ve oynama eylemini insana ait duygu, düşünce ve davranışlarla düzenleyerek insana sunan tiyatro ile birlikte anılan drama; sahneleme kaygısı olmaksızın eğitim içinde kullanılmaya başlandığından beri yaratıcı drama olarak ifade edilmektedir .⁴⁰⁰ Drama oturumlarında tasarlanan stres ve kaygıyla mücadele yöntemleri dramının tanımında yer alan, yapma eylemini katılımcıya bıraktığı için stresi ve kaygıyı yönetme becerisini daha aktif olarak geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Yaratıcı drama oturumlarının temel amacı, sadece stres ve kaygı sorunu yaşayanlara, yardım etmek değil , İnsanın güçlü ve olumlu yönlerini keşfetmek, yaşamı zenginleştirmek ve yaşam doyumunu artırmaya katkı sağlamaktadır.⁴⁰¹

Seligman'ın⁴⁰² dediği gibi "Önleyici çalışmaların daha çok önem kazanan yüzyılımız, öğrencilerin olumlu özelliklerini nasıl güçlendireceklerini öğrenmelerini görev edinen ve insanı güçlendiren bir alan yaratacaktır". Bu çalışma, bu sözü doğrular niteliktedir. Yaratıcı drama temelli grupla, yaratıcı drama oturumu uygulanmamış grup arasındaki stres ve kaygıyla başetme düzeylerine yönelik etkisini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak belirlenen denenceler, test edilmiştir. Yarı deneysel uygulamaların sonucunda elde edilen gerek nitel, gerekse nicel verilerin sonuçlarının tartışmaları aşağıda yer almaktadır:

Yapılan bu araştırmada, Düzce İli, Kaynaşlı İlçesi, Şehit Sabri ALTINBAŞ Lisesi öğrencilerinden oluşan örneklem grubunun yaşam koşulları ve aile yapılarının benzer olduğu varsayıldığında stres kaynaklarının da benzer olacağı varsayılmaktadır. Araştırmaya konu olan örneklem sayısının sınırlılığı nedeniyle sonuçların genellenebilirliği de araştırma örnekleme ile sınırlıdır. Bu durum göz önüne alındığında yapılan araştırma, Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği

⁴⁰⁰Akoğuz ,a.g.e.,s.9-18

⁴⁰¹ Rahşan Şivis vd.'Modernizmden postmoderne geçiş ve pozitif psikoloji,TürkPsikologlar Dayanışma Dergisi,Ankara,2008,s.102-115

⁴⁰² Seligman,positive psychology,American Pscyhlogist,usa,2001,s.5-14

puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=140,500$; $p=0,046<0,05$).

Bu araştırma yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik, durum değişkenleri dikkate alındığında bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varmadığı araştırma ekseninde ve literatürdeki kaynaklarda paralellik gösterdiği görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre, değerlendirme yapılabilmesi için eşit oranda denek sayısına ihtiyaç vardır. Bu yüzden araştırmanın evrenini oluşturan örneklem sayısı sınırlı olduğu için genel bilgilere ulaşılammıştır. Yapılan araştırmada deney grubunda 12 kız öğrenci, 38 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 5 kız öğrenci ve 35 erkek öğrenci bulunmaktadır. Bu örneklem sayıları ele alındığında; kız öğrencilerin Algılanan Stres Ölçeği sonucunda ulaşılan puanları (38,083), erkek öğrencilerin Algılanan Stres Ölçeği puanlarından (34,684) yüksek bulunmuştur. Yaptığımız çalışmaya göre; kadın öğrencilere uygulanan stres ölçekleri puanları sonucu, erkek öğrencilerin stres ölçekleri puanları sonucundan yüksek bulunmuştur. Bu kısıtlı sayıdaki çalışma grubunun bizi kesin bilgilere ulaştırdığını söyleyemeyiz ancak buna benzer çalışmalara ışık tutacağını düşünerek çalışmanın tartışma bölümüne dahil edilmiştir.

Cinsiyet açısından yapılmış olan farklı araştırmalara bakıldığında, çalışmamıza benzer ve farklı sonuçlar bulunmaktadır. Stresin fiziksel belirtileri açısından cinsiyetler arası farklılığı değerlendiren bir araştırmaya 2816 kişi katılmış olup, kadınların erkeklere kıyasla belirgin şekilde daha fazla semptom sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁰³ 'Ülkemizde sağlık personeli ile yapılan bir çalışmada çalışma hayatını sürdüren, farklı beden sistemlerindeki fiziksel stres belirtilerine kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla rastlandığı görülmüştür'.⁴⁰⁴

Cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında kız öğrencilerin daha çok çaresiz ve boyun eğici yaklaşım sergiledikleri, erkek öğrencilerin ise daha çok iyimser yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Çoruh⁴⁰⁵ (2003) üniversite öğrencilerinin stres ve kaygıyla başa çıkma tarzları ve denetim odağı arasındaki ilişkilerini

⁴⁰³Matud,a.g.e., s.1401-1415

⁴⁰⁴ Şahin,a.g.e.,s.57-71

⁴⁰⁵Çoruh, a.g.e.s.181-18.

incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı drama oturumlarında kızlar daha fazla maneviyata sığınma, dış yardım arama ve kaçma-duygusal/eylemsel başa çıkma stratejilerini kullanırken, erkeklerin ise daha çok aktif plan yaparak başa çıkma tarzını kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu açıdan yapılan araştırma literatür kaynaklarıyla paralellik göstermektedir.

Kadınların psikolojik stres ve kaygı belirtilerinin de erkeklere oranla belirgin biçimde daha fazla olduğu yönünde sonuçlar bulunmaktadır.⁴⁰⁶ Bilecen ⁴⁰⁷ evli ve flört eden bireylerle gerçekleştirdiği çalışmasında kadınların erkeklere oranla sıkıntı veren düşünce, öfke, korku, kızgınlık, sinirlilik gibi bilişsel-duyuşsal belirtileri daha çok yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışmalarda stres ve kaygı ölçümlerinde farklılığa yer verildiği görülmektedir. Kullanılan stres ve kaygı ölçümleri arasında stres ile kaygıya sebep olan durumlar stress ve kaygının ruhsal belirtileri ve buna eşlik eden bedensel belirtiler ile birçok stres ve kaygıyla başa çıkma tarzları bulunmaktadır. Gerek ülkemizde, gerek diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda, çelişkili sonuçlar elde edilmiştir .⁴⁰⁸

Bir başka araştırmada; Poltavski ve Ferraro'nun⁴⁰⁹ Amerikalı üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmaları da bu açıklamaları destekler niteliktedir. Araştırmada kadınların, aynı yaşam olayları karşısında erkeklerden daha yüksek düzeyde stres deneyimledikleri sonucuna varılmış ve böylece stres değerlendirmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Day ve Livingstone ⁴¹⁰da üniversite birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında stres algısı ve sosyal yardımlaşmanın kullanımında bireylerin cinsiyetleri arasında doğan farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır.

Bu durum için öğrencilere birbirinden farklı stres faktörleri durumu içeren beş senaryo verilmiştir ve bu senaryolardaki stresli durumlarla başa çıkmak için kullanacakları sosyal destek kaynaklarını tanımlamaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kadınlar erkeklere oranla senaryoları daha stresli olarak algılamışlardır. Bu yapılan çalışmadada benzer bir yol izlenmiştir. Stres ve kaygı yaratan bir ortam drama oturumları uygulanmak için tasarlanmıştır. Bu oturumlar

⁴⁰⁶Matud,a.g.e.,s.1401-1415

⁴⁰⁷Bilecen, a.g.e.,s.35-53

⁴⁰⁸Onbaşıoğlu,a.g.e.,s.22

⁴⁰⁹ Poltavski,a.g.e.,s.971-982

⁴¹⁰ Livingstone,a.g.e. , s.73-83

40 erkek öğrenci ve 10 kız öğrenciye uygulanmıştır. Oturum sonunda sayıları erkek öğrencilere oranla az olan kız öğrencilerin yaratılan seneryolara daha stresli ve kaygılı yaklaşımları gözlemlenmiştir. Yaptığım çalışmada kız Öğrencilerin Algılanan Stres Ölçeği puanların (38,083), erkek Öğrencilerin Algılanan Stres Ölçeği puanlarından (34,684) yüksek bulunmuştur. Bu çalışmaya göre; kadın öğrencilerin stres ve kaygı puanları, erkek öğrencilerin stres ve kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. (Bkz.tablo 16). Bu ortaya çıkan sonuçlar kaynaklarla paralellik göstermektedir.

Yaratıcı Drama Oturumları sonucunda elde edilen veriler ve gözlemler sonucunda cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında kız öğrencilerin daha çok çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı, erkek öğrencilerin ise daha çok iyimser yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Yaratıcı drama oturumlarında kızlar daha maneviyata sığınma davranışı gösterdikleri görülmüştür, bu durumun araştırmanın yapıldığı çevrenin kültürel değerleri ile alakalı olduğu düşünülmektedir, dış yardım arama ve kaçma-duygusal/eylemsel başa çıkma stratejilerini kullanırken erkekler ise daha çok aktif plan yapma başa çıkma tarzını kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu açıdan yapılan araştırma literatür kaynaklarıyla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada uygulanan drama oturumlarında da kadınların erkeklerden daha iyimser davrandıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, kaynaklarla birlikte uygulamanın paralellik gösterdiği düşünülmektedir. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Sosyo – ekonomik değişkeni açısından,

Sosyo-ekonomik yapının stres sürecine olan etkileri ve kişilerin statüleri hakkındaki bilgiler, sıklıkla stres ve sağlık arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda yer bulmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri SES tanımının, içinde sosyal sınıf, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi gibi farklı bileşenleri barındırıyor olmasıdır. Örneğin, bazı çalışmalara göre hastalık ve

sağlık koşulları ile en güçlü ilişkiye sahip SES bileşeni mesleki sosyal sınıftan, bazı çalışmalara göre gelir düzeyi daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.⁴¹¹

Bu çalışmada ki araştırma grubundaki Öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=12,778; p=0,005<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “ilçe” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (46,250 ± 5,315), ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “köy” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (38,125 ± 5,308) yüksek bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “şehir” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (53,000 ± 2,828), ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “köy” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (38,125 ± 5,308) yüksek bulunmuştur.

Ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “şehir” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (53,000 ± 2,828), ailesinin ikamet ettiği yer “kasaba” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (41,583 ± 5,728) yüksek bulunmuştur. Yaptığımız drama oturumlarında sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin olayları daha farklı yorumladıkları ve çözüm yollarının farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılık kaynaklarla bahsedilen tanımları doğrular niteliktedir.(Bkz.tablo 6)

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının anne, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (KW=10,785; p=0,005<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu değişkeni “ilköğretim” veya “ilköğretim terk” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları (41,760 ± 6,547), anne eğitim durumu değişkeni “okur-yazar değil” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından (34,556 ± 3,127) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu değişkeni “ortaöğretim” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı

⁴¹¹Baum, a.g.e., s.131-144

Ölçeği puanları ($40,938 \pm 5,767$), anne eğitim durumu değişkeni “okur-yazar değil” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($34,556 \pm 3,127$) yüksek bulunmuştur. Yapılan drama oturumları da anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha gergin olduklarını göstermiştir.(Bkz.tablo 7-11)

Deney grubundaki Öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=6,285$; $p=0,043<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Kardeş sayısı değişkenine göre,

Bu duruma bakarak ; kardeş sayısı değişkeni “2 kardeş ve daha fazla” olanların STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ($42,688 \pm 6,215$), kardeş sayısı değişkeni “tek çocuk” olanların STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanlarından ($37,083 \pm 5,712$) yüksek bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada kardeş sayısı değişkeninin stres ve kaygı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan drama uygulamaları katılımcıların stresle baş etme şekillerini de göz önüne sermiştir. Drama oturumlarında seçilen örneklem sayısının azlığının genel bilgilere ulaşmayı engellediği düşünülmektedir. (Bkz.tablo12)

Yapılan araştırmada strese ve kaygıya sebep olan etkenlerden bazıları ele alınmaya çalışılmıştır. Yaratıcı Drama oturumları sayesinde de stres ile kaygı durumlarıyla baş etme becerilerinin geliştirilmesi ve stres ile kaygıyı yönetme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç adına yapılan yaratıcı drama oturumları öğrencilerin stresli ve kaygılı durumlara karşı baş etme şekillerinin gözlemlenmesini sağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında sorun temelli baş etme davranışı, gerginliği artıran bir durumu veya olayı değiştirmeye ,ya da olayın yarattığı etkiyi yok etmeye ya da en azından mevcut etkileri azaltmaya yönelik harekete geçmeyi kapsar.

Kişiler sorun yaratan durumu ya da çevresel etkenleri değiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımdaki Folkman ve arkadaşları ⁴¹² sorun temelli baş etme davranışı değiştirme amaçlı mantıklı, serinkanlı ve yaptığı çabaları ölçen

⁴¹²Lazarus,a.g.e.,s.21-59

ve hareketli bir durum içerdiğini belirtmektedirler. Bu anlamda bu araştırmada ortaya konan Yaratıcı Drama oturumları kendini kabul diğerler kişilerle pozitif ilişkiler,kendisine özel ve içinde bulunduğu ortama hakim, yaşam amacı ve stresle başa çıkma becerileri geliştirme olarak ele alınmış ve buna yönelik yaratıcı drama oturumları geliştirilmiştir.(Bkz.Ek9-10)

Bu gayretlerin konusu olumsuzluğu belirleme ve olumsuzluğu ortadan kaldırmak için farklı çözümler üretme,oluşturulan çözümlerden kendisine seçim yapma ve seçilen farklı çözüm yollarını uygulama oluşturur.⁴¹³Uygulanan drama oturumları bahsedilen tanımları doğrular niteliktedir (Bkz.Ekler). Kişiler yaptıkları değerlendirmeler sonucu stres ve kaygı kaynağının kontrol edilebilir olduğuna inanırlar ve harekete geçerler .⁴¹⁴ Drama oturumlarının doğasında doğaçlama ve başa çıkma tarzları mevcuttur. İnsanların kendisinden birşey kattığı drama genç-yetişkinleredeneyimleri aktarmak için oyun yolunu seçer. Seçtiği bu oyunlar sayesinde çocuklar hayatın içine girerek durumları kavrar ve ona göre hareket edebilir. Yaratıcı drama faydalı olabilmesi için daha önce yaşanan deneyimlerden yola çıkarak daha bilimsel sonuçlara ulaşılabilir.⁴¹⁵

Yaratıcı dramanın durumun kontrol edilebilir şekilde algılanmasına ve problem odaklı başa çıkma mekanizmasının gelişmesinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında kaynaklarla yapılan uygulama paralellik göstermektedir. Altınay⁴¹⁶ Yaratıcı Dramada katılımcılar, sadece pasif dinleyici rolünde bulunmayarak içselleştirebilecekleri bir deneyim yaşarlar ve bunları hayata geçirirler. Yaratıcı Drama oturumları uygulanmış deney gruplarının , oturumlar uygulanmayan kontrol grubuna göre yaşantısal öğrenme sürecini birebir yaşamalarında yaratıcı drama oturumlarının olumlu katkı sağladığı gözlemlenmektedir.(Bkz.tablo19)

Yapılan araştırmada öğrencilerin drama oturumlarında duygularını ön plana çıkardıkları gözlemlenmiştir. Kaynaklarda yer alan duygu odaklı başa çıkma yöntemi, stresli durumun sonucunda ortaya çıkan olumlu olmayan hissiyatın kontrol altına alınması belirli bir noktaya kadar olumlu bir şekilde kontrol edilmesini sağlar.Kişiler bu ortaya çıkan durumu kontrol edemeyecekleri

⁴¹³ Yerlikaya,a.g.e.,s.15

⁴¹⁴Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁴¹⁵<http://www.mailce.com/drama-nedir.html>(Erişim Tarihi.16.03.2017)

⁴¹⁶ Altınay,a.g.e.s.207

düşüncelerine kapıldığında ortaya çıkan gerginliği en aza indirebilmek için var olan stratejilere başvururlar.⁴¹⁷ Bu açıdan bakıldığında bu araştırma sağlanan grup etkilişimi ve amaca yönelik çalışmaların yönetilmesi grup üyelerinin içsel motivasyonunu artırdığı , bu durumun oturumların uygulandığı grupta stres ve kaygı seviyelerini azalttığı görülmektedir (Bkz.tablo 2). Bu çalışma yukarıda bahsedilen tanımları doğrular niteliktedir. Deney grubundaki öğrencilere ilk uygulamaya göre tekrar uygulanan Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,005<0,05$). STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktu ($p=0,756>0,05$).

Deney grubundaki çocuklarda ilk uygulamaya göre tekrar uygulanan STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,000<0,05$). STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ölçeğine bakıldığında ele alınan örneklem gruplarında belirgin bir fark bulunmamaktadır ($p=0,435>0,05$). Deney grubundaki çocuklarda ilk uygulamaya göre tekrar uygulanan STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyinde ortaya çıkan puan değişimleri olumlu yöndeydi ($p=0,000<0,05$).

Algılanan stres ölçeğinde *“Geçen ay beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkla rahatsızlık duydunuz?”* sorusuna strese sahip olan bireyler %28.3'lük bir oranla “nadiren” cevabı verirken yaratıcı drama uygulanan bireylerde %45.3 oranında “hiçbir zaman (asla)” cevabını vermişlerdir. Waterman,⁴¹⁸ bireyin yetenek ve becerileri geliştiren , kişisel potansiyelini ortaya çıkarmasını,bireysel deneyimlerle kendini gerçekleştirmesini, yaşam amaçları doğrultusunda ilerlemesi, kendini anlama ve anlatımcılığın artmasını sağlayıcı etkinliklerin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmada yaratıcı drama ile bireyler kendi potansiyellerinin farkına varmış, ellerinde olmayan olay veya durumlara endişelenmek yerine mevcut durumlarda karşılarına çıkan sorunlarla baş edebileceklerini fark etmişlerdir. Bireyler yaratıcı drama oturumlarıyla stres ile kaygı durumlarıyla başa çıkma yollarını da fark etmiş, dolaylı yoldan deneyimlemişlerdir. Bu durumda yapılan çalışmanın stres ve kaygı yaratan durumun kontrol edebileceğini

⁴¹⁷Lazarus,a.g.e.,s.21-59

⁴¹⁸ Waterman,a.g.e.,s.678-691

düşünmelerinin stress ve kaygı seviyesini azalttığını bize göstermiştir (Bkz.tablo 2-19).

Drama oturumları yaratıcı dramanın elementleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yaratıcı drama ile strese sahip olan bireylere özgürlük tanınmış, kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlanmış, empati duyguları hedef alınarak bu duygularının gelişmesine önem gösterilmiştir. Strese ve kaygıya sahip olan bireylerin uygulanan yaratıcı drama oturumlarıyla algılanan stres ölçeğinde olan "Geçen ay ne sıklıkla problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktirdiniz?" sorusuna yüksek strese sahip olan bireylerin %26.3'ü "ara sıra (bazen)" cevabını verirken uygulamadan sonra bu oran %48.2 olarak "hiçbir zaman (asla)" cevabına artış göstermiştir.

Bunun nedeni yaratıcı drama ile bireylerin kendine özgürlük duygusunun gelişip mevcut duruma uyarlamalarıyla başardıkları düşünülmektedir. Bireylere özgürlük tanındığında sorunlarını ve kaygılarını özgür biçimde ifade edebilme fırsatı verildiğinde kendilerine yönelik farkındalıkları da artmakta ve sorunlarla başa çıkma potansiyelleri de gelişmektedir. Bu anlamda bu araştırmada ortaya konan 'Yaratıcı Drama' oturumları kendini kabul , diğer kişilerle pozitif ilişkiler,yaşam hedefleri, bulunan çevreye hakim olumlu ilişkiler kurabilmek, yaşam amacını belirlemek ve gergin durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmek amacıyla ele alınmıştır. 'Yaratıcı Drama' oturumlarının uygulandığı deney gruplarının bu oturumlardan olumlu etkilendiği görülmüştür. (Bkz.tablo 1-2-3-4)

ÖNERİLER

Öğrencilerin endişelerini ve sorunlarını bastırdıklarında, özgürce ifade edemediklerinde stres ve kaygı durumlarında da çözüm üretmekte zorlanırlar. Bu nedenle yaratıcı drama bireylere kendilerini ifade etme, kendilerini tanıma, yeteneklerini veya yapabileceklerini keşfetme imkanı sunar.

Öğrencilerin kendilerini ve potansiyellerini fark edebilmesi, kendini özgürce ifade edebilmesi hayata karşı motivasyonlarını da artırır, kendilerini özgür hisseden bireyler daha yaratıcı ve geniş perspektifte düşünebilir, bu da stres ve kaygıyı ortaya çıkaran etmenlerle başa çıkabilmelerine yardımcı olur. Drama oturumları stres ve kaygıyı yönetmeyi becerisini artırabilir.

Yaratıcı drama yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmada kendilerini rahat ifade ettikleri, öğrendikleri konuları içselleştirilmelerinde yaratıcı drama yöntemlerinin etkili olduğu görülmüştür. Özellikle doğaçlama konularının amaçlanan kazanıma yönelik olmasının katılımcılar üzerinde etkili olduğu ve beğenildiği görülmektedir. Doğaçlamalar istenilen konulara uygun hazırlanabilir.

Yaratıcı drama oyunlarında katılımcılar kendilerinin çok eğlendiklerini, birçok oyunu evde ve dışarıda oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Doğaçlamalarda da stresli bireyleri daha iyi anlayabildiklerini, empati kurabildiklerini dile getirmişlerdir. Yaratıcı dramanın bireylere kendini ifade etme ve tanıma yolunda yeni yaşantılar sunduğu düşünülmektedir.

Öğrencilere yapılan uygulamalarda; oyun ve etkinliklerin kişinin ince motor kaslarını , el göz kordinasyonunu, duygusal zekasını ve zaman mekan ayrımı gibi alanlarda farkındalık sağladığı gözlemlenmiştir. Yöntem olarak dramanın stres ve kaygıyla mücadele etmede dikkati toplama ve etkinliklere yöneltme de işlevsel olduğu söylenebilir.

Hayatın içinde karşılaşılabilecekleri birçok kavramı deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Dramanın kullanılmasının stres ve kaygı kavramına farklı bir açıdan bakabilmeyi sağladığı ve bireylerde farkındalık sağladığı görülmektedir.

Sürekli aynı arkadaşlarıyla eşleşmek isteyen ve içine kapalı ergen gençlerin diğer arkadaşlarına yönelmesi için farklı gruplama yöntemleri uygulanmalıdır. Yaratıcı drama yöntemi, yaşam boyu öğrenme kapsamında okul öncesinden

üniversiteye ve hatta hayatın sonuna kadar eğitimin her basamağında olmalıdır. Söz konusu araştırma Düzce ilinin, Kaynaşlı İlçesinde uygulandığı için araştırmanın evreni küçüktür bu yüzden tüm 15 yaş ve üstü (öğrencilerinleri) kapsadığı söylenemez. Araştırmanın evreni ve örnekleme daha geniş alanlara yayılabilirse daha net sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada bireylerin stres ve kaygı düzeylerinin tutarlı bir biçimde ölçüldüğünü ve bu ölçümler doğrultusunda stres ve kaygı seviyelerinin yaratıcı drama yoluyla önemli ölçüdeki düşüşlerinin gözlemlendiği ve öğrencilerin stres ile kaygı durumlarını yönetme becerilerinin geliştirildiği varsayılmaktadır.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışmada bulgularının genellenilebilirliği örneklem sayısı ile sınırlıdır, veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu ve Algılanan Stres Ölçeği, STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu araştırma Düzce ilinin Kaynaşlı ilçesinde yer alan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan bir ve ikinci sınıf öğrencileri bu araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır.

Bu Lise Turizm ve Otelcilik Lisesi olarak görev yapmaktadır. Lisenin Okul mevcudu civar köylerdeki okullardan daha azdır. Civar Köylerde bulunan okullarda öğrenci sayısı 500-600 iken araştırma yaptığım okulun mevcudu 300 kişidir. Lise birinci sınıf 9-A ve 9-B olarak iki şubeye sahiptir. Lise birinci sınıfların mevcudu 9-A (28 kişi) ve 9-B (25 kişi) olmasından dolayı toplam 53 kişiden oluşmaktadır. Lise ikinci sınıflar ise Okulun meslek lisesi olmasından dolayı iki alanda (Konaklama- Yiyecek) tercih yapmaktadır.

Okulda Konaklama ve Yiyecek olarak iki şube bulunmaktadır. 10 –A konaklama (25) ve 10- A yiyecek (25) bu sınıflarında toplam öğrenci sayısı 50 kişiden oluşmaktadır. Bu araştırmaya seçilen Lise 1 ve Lise 2 . sınıf öğrencileri arasından seçilen 100 kişinin 50' si deney grubuna 50' si kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemi ile atanmıştır. İlk olarak 100 kişiye Kişisel Bilgi Formu (14 maddeden oluşan),daha sonra Algılanan Stres Ölçeği (14 madde), STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri(40 madde) verilmiştir.

Şeçkisiz atama yöntemi ile 50 kişi deney gurubu 50 kişi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen 50 kişilik deney grubuna stresle ve kaygıyla baş edebilme becerilerini geliştirebilmek için oluşturulan 13 yaratıcı drama oturumu uygulanmış ve daha sonra tekrardan Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri uygulanmıştır.

Ön test ve son test arasında ki farklara bakılmıştır. Çıkan farklar üzerinden kontrol grubu(drama oturumları uygulanmamış) ile karşılaştırılmıştır. Veri toplama ve analiz etme süresi beş ay ile sınırlı kalmıştır. Çalışmanın varsayımları ise; araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve araştırmaya katılan 100 kişinin Kişisel Bilgi Formu ve Algılanan Stres Ölçeği ,

STAI TX-I, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeklerin'de yer alan soruları samimi ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.



KAYNAKÇA

KİTAPLAR

ADIGÜZEL Ömer, Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri.Yaratıcı Drama Dergisi.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

ADIGÜZEL Ömer, Eğitimde Yaratıcı Drama, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, 2015.

AKOĞUZ Ayşegül ve AKOĞUZ Mete, Yaratıcı Drama Etkinlikleri,Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2015.

AKYOL Aysel ve AKYOL Köksal, Drama ve Dramanın Önemi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003.

ANAR Suat , Davranış Bilimleri, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1986.

BALTAŞ Zuhal, Stres ve Basa Çıkma Yolları,Remzi Kitabevi, İstanbul, 2012.

BATESON Patrick ve MARTİN Paul, Oyun, Oyunbozanlık,Yaratıcılık ve İnovasyon, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2014.

BAYKOÇ Dönmez Necate, Oyun Kitabı, Esin Yayınevi, İstanbul, 1992.

ÖNDER Alev,Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama, Nobel Akademik Yayınları, Ankara, 2012.

SAMURÇAY Neriman, Zeka ve Yaratıcılık,Eğitim ve Bilim Yayınları, Ankara, 1983.

TULUK Neriman, Yaratıcı Drama,.Başkent Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2004.

TÜRKÜM Sibel, Stresle Başa çıkma ve İyimserlik,Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eşkisehir, 2001.

ÜSTÜNDAĞ Tülay, Yaratıcılığa Yolculuk,Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014.

MAKALELER

AYSAN Ferhat, "Başa çıkma Stratejisi ölçeğinin Üniversite Öğrencileri için Geçerliliği, Güvenirliğı. I.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 1994, cilt3, s.1158-1168.

ANDREWS Wilding, The relation of depression and anxiety to life- stress and achievement in students, British Journal of Psychology, 2006, s. 509-521.

IZGAR Hüsayin, Çalışanlarda Stres ve Tükenmişlik Endüstri ve örgüt Psikolojisi. Konya, 2003, cilt 2, sayı:1, s.121-161.

MCGRATH Joseph, Social and Psychological Factors in Stress, Illinois. Holt Rinehart and Winston Inc. 1970, cilt 4, s.14-18.

MİLOSEVİĆ Vilademir, 'Psychodrama and the war: Therapist ' dilemmas and challenges in work with an experiential –educational psychodrama group', International Journal Of Psychotraphy, 2000, cilt5, sayı:2, s.167-173.

MYERS Carol , Psychology, Michigan USA, Worth Publishers, 2001, cilt3, sayı:1, s.488-603.

TEZLER

AKAR Vural, Temel Eğitimin II. Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2000. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**

AKOĞUZ Meral, İletişim Becerilerinin Geşiltirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2002. **(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)**

ALTUNDAĞ Gizem, Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma stilleri, Stresle Başa Çıkma Tutumları ve Stresi Algılama düzeyinin İncelenmesi., Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**

BARDAVİT Mihal, Kişilik Yapılarının – Stresi değerlendirme, Stresle Başa Çıkma Yaklaşımları, Algılanan Stres ve İş Doyumu Üzerinde Olan Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 2007. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**

BALLI Elif , Psikiyatri Kliniğine Sevk Edilme Değişkenine Göre; Erbaş ve Erlerin Algılanan Sosyal Destek, Kişilik özellikleri ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2005. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,)**

MAŞRAF Funda, The Effect Of A Wellness Oriend Stres Managament Program On Stres Level And Coping Strategies Of University Students.Unpublished master's thesis,Middle East Technical University, Ankara, 2003, **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).**

SAĞLAM Tülin, Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Drama Bileşenleri, Hacettepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. 2014, **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).**

İNTERNET KAYNAKLARI

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57bf0834e83614.30956507,(Erişim Tarihi .10.03.2017)

<http://www.yaraticidrama.com>,(Erişim Tarihi,28.03.2017)

<http://www.mailce.com/drama-nedir.htm>/erişim tarihi,(Erişim Tarihi 16.03.2017)

<http://www.mailce.com/drama-nedir.html>/erişimtarihi,(Erişim Tarihi16.03.2017)

<http://www.ezberim.biz/tiyatro-haberleri-vegundemi/186287-sosyodrama-nedir>,(ErişimTarihi,16.03.2017)

<http://www.mailce.com/drama-nedir.html>,(ErişimTarihi,16.03.2017)

https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0smail_Hakk%C4%B1_Baltac%C4%B1o%C4%9Flu ,(Erişim Tarihi,30.06.2017)

<http://www.olusumdrama.com/peter-slade>,(Erişim Tarihi.25.06.2017)

<http://www.olusumdrama.com/peter-slade>,(Erişim tarihi:25.06.2017)

<http://www.olusumdrama.com/peter-slade>,(erişim tarihi:25.06.2017)

<http://mimesis-dergi.org/2010/11/bir-romantik-dramaci-peter-slade>,(Erişimtarihi:25.06.2017)

https://tr.wikipedia.org/wiki/Viola_Spolin#cite_note-Viola_Spolin-1,(Erişim Tarihi 20.08.2017)

<https://spolinist.com/atolye-calismalari>(Erişim Tarihi 20.08.2017)

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57bf0834e83614.30956507,Erişim <http://www.tugbacansali.com/cocuklar-icin-oyun-nedir>,(Erişim Tarihi.03.07.2017.)

<http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-hayati-2>,(Erişim Tarihi.03.07.2017.)

<http://kaynakca.yaraticidrama.org>(Erişim Tarihi.06.06.2017.)

<http://www.mailce.com/drama-nedir.html>(Erişim Tarihi.16.03.2017.)

EKLER

EK-A ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ : 19.02.2018
TOPLANTI SAYISI : 2018-4

KARAR NO:2018-4-6 : Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mahmut Bilal KAYA'nın "Yaratıcı Drama'nın Stresle Baş Etmeye Etkisi" konulu tezi hakkında yapacağı anket çalışmasının etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, Etik Kurulumuzun 27.10.2017 tarih ve 2017-21 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİĞİDİR
Prof.Dr.Nuri KURUOĞLU
Rektör Yardımcısı

EK B . OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:İletişim ve tanışma
SINIF	:Genç - Yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	:110dk.
YÖNTEM-TEKNİK	:Doğaçlama ,fotoğraf karesi, donuk imge
ARAÇ GEREÇ	: A4 Dosya Kağıdı, ANNA RF-moving on müziği
AMAÇ	:1. Birbirini tanımak 2. İletişim kavramı hakkında bilgi sahibi olmak
KAZANIMLAR	: 1.İletişim kavramını bilir. 2.Alternatif çözüm yollarını etkili kullanarak problem çözer. 3.Girişkenlik ve özyönetim kavramlarını öğrenir. 4.Grup üyelerini ismen tanır. 5.Grup üyeleri ile etkileşime geçer. 6.El göz koordinasyonu gelişir. 7.Bedenini etkili kullanır.

1. Isınma dakika)	Isınma: Lider katılımcıların alanda serbest yürümelerini ister. Lider katılımcılar yürürken şu yönergeleri verir "Birbirinize merhaba diyerek selamlaşalım tokalaşarak selamlaşalım, birbirinize gülümseyerek selamlaşalım, gözlerinizle selamlaşalım, ayaklarınızla selamlaşalım, en samimi arkadaşınızı görmüş gibi sevinçle sarılarak selamlaşalım, beklediğiniz bir şey olmamış gibi kızgın bir şekilde selamlaşalım, kendimize ait bir selamlaşma bulalım ve o şekilde selamlaşalım"
2. Etkinlik (15dakika)	Etkinlik: Lider katılımcılara çember olunması yönergelerini verir. Lider eline aldığı topu benim ismimdiyerek ismini öğrenmek istediği kişiye göz teması kurarak gönderir. Herkes kendi ismini söyleyerek topu göz teması kurduğu kişiye gönderir.Daha sonra bu çalışma farklı şekilde uygulanır.Herkes topu atacağı kişinin ismini söyleyerek topu o kişiye gönderir. (Göz teması önemlidir)
3.Etkinlik (5 dakika)	Etkinlik: Katılımcıların çemberde birbirlerine sırtını dönmesini ister.Herkes önündeki kişinin sırtına elini koyar(önündeki) ve o kişiye masaj yapar.Daha sonra herkes ters dönerek bu seferde diğer taraftaki

4.Etkinlik (10 dakika)	kişiyeye masaj yapar.
5.Etkinlik (5 dakika)	<p>Etkinlik:Lider çemberde ilk olarak kendi ismini hecelere ayırır ve ismindeki her hece için farklı bir hareket yapar. Daha sonra yanındaki (Sağ yada Sol) ilk kişi liderin ismini ve hareketini yaptıktan sonra kendi isminin hecesi kadar hareket yapar buna eklenir. Bu şekilde hareketler eklene eklene çember tamamlanana kadar devam eder.</p>
6.Etkinlik (10 dakika)	<p>Etkinlik: Bu çalışma tamamlandıktan sonra çember bozulmadan herkes kendi isimlerinin baş harfiyle nesne isimleri söylemeye başlar ve nesne ismini liderin belirlediği sürede bulamayan gözlemci olarak kenara gelerek süreyi tutarlar.</p>
7.Oyun (10 dakika)	<p>Etkinlik: Lider katılımcılara hiçbir şekilde konuşmadan baş harflerine göre alfabetik sıraya girmelerini söyler. Tüm katılımcılar sıraya girdikten sonra "Emin misiniz" diye sorar.Tüm katılımcılar onayladıktan sonra sırayla herkes ismini söyler.Sıranın doğru olup olmadığını bu şekilde kontrol ederler.</p> <p>Oyun: (Sayı topu oyunu) Lider müzik çalar ve müzik çalarken katılımcıların dans etmelerini ister. Müzik durduğunda bir sayı söyler ve katılımcıların o sayı kadar kişi ile bir araya gelmelerini ister.(2-3-4) İstenilen sayıda grup olamayanlar oyundan çıkar.(Oyundan çıkanlara müzik kontrolü yada sayı söyleme görevi verilir.)</p>
8.Doğaçlama (15 dakika)	<p>Lider grubu 2'ye ayırır. Gruplara birbirlerine paralel durmalarını ve arka arkaya sıralanmaları yönergelerini verir. Lider iki sıranın biraz ilerisine ortaya bir nesne koyar ve katılımcıların o nesneye doğru dönmelerini ister.Lider en arkadaki katılımcıların yanlarına gider. Tüm katılımcıların önündeki katılımcının elinden tutmasını ister ve öndeki katılımcıların arkaya bakmamaları gerektiği yönergelerini verir. Lider en arkada duran katılımcıya bir mendil gösterir. Mendili gören katılımcı önündeki katılımcının elini sıkıp öne sinyal verir, tüm katılımcılar sinyali hissettiklerinde bir önlerindeki arkadaşlarının ellerini sıkarak sinyali öne doğru iletirler. Sinyali alan takımlar koşar ve nesneyi almaya çalışırlar.Toplamda nesneyi en çok alan takım kazanır.</p> <p>Doğaçlama: Lider grubu dörde ayırır ve şu yönergeleri verir: "Bir aile şirketiniz var ve babanız bu şirketi dahada büyütmek istiyor size yeni şirketlerle konuşma ve görüşme görevi veriyor. 1.Grup şirketlerle facebook üzerinden 2.Grup şirketlerle telefon üzerinden, 3.Grup şirketlerle yüz yüze, 4.Grup ise şirketlerle whatsApp'tan yazışarak anlaşılıyor. Görüşme başladığında anlıyorsunuz ki o kişiyle aynı dilden</p>

9.Oluşum (5 dakika)	konuşmuyorsunuz ve dilini de bilmiyorsunuz. Ortak konuşabildiğiniz bir dil yok.”
10. Değerlendirme (10 dakika)	Her gruptan bu olay için bir doğaçlama yapmalarını ve doğaçlamanın sonunda mutlaka anlaşabilmek için bir yol bulmalarını ister. Doğaçlamayı hareketsiz kalarak bitirmelerini ister. Oluşum: Katılımcılardan bu soruna bulduğunuz iletişim yöntemini duyan baba olmalarını ve oğluna ne kadar önemli bir şeyi başardığını anlatan iletişimin önemini vurgulayan bir teşekkür yazısı yazmasını ister. Değerlendirme: Lider tahtaya boş bir kağıt yapıştırır.Kağıda iletişim yazar ve iletişimin her harfine iletişime ilgili birer cümle yazmalarını ister.

EK C. OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:İletişim Engelleri
SINIF	:Genç - yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	: 90 dk.
YÖNTEM-TEKNİK:	Doğaçlama , fotoğraf karesi, donuk imge, liderin role girmesi, yaka kartları
ARAÇ GEREÇ	: A4 Dosya Kağıdı, Eye of tiger müziği, bir makara ip, çingirak
AMAÇ	: İletişim engellerini fark etmek
KAZANIMLAR	: 1.İletişim engellerini bilir. 2.İletişim kurma isteği artar. 3.Motor becerileri gelişir. 4. Bir iletişim sorununa canlandırma yaparak çözüm bulur.

1. Isınma (15 dakika)	Isınma: Lider katılımcıların alanda serbest yürümelerini ister.Lider katılımcılar yürürken şu yönergeleri verir "Birbirinize göz ile selam verelim ,kafanızla selam verelim ,omuzunuzla selam verelim ,kolunuzla selam verelim ve en sonunda da ayaklarınızla birbirlerine selam verelim yönergelerini verir. Lider eye of thetiger müziğini açar katılımcıların yürümeye devam etmelerini ister. Lider katılımcılardan bilinmedik bir dil üretmelerini ve birbirlerine bu dilde selam vermelerini ister.
2. Oyun (10dakika)	Oyun: Lider katılımcılara çember olun yöngesi verir . Çemberin ortasına gönüllü iki kişi seçer ve birinin ebe diğerinin kaçan olmasını söyler. Çemberin ortasında ki iki kişi gözlerini kapatır .Ebe kaçan katılımcıya neredesin diye sorar o da burdayım der. Daha sonra herkes ebe ve kaçan rolünü alır. İkinci turda hiç konuşma olmadan ebe kaçanı kovalar ve diğer katılımcılara çingirak verilir. Herkes ebe ve kaçan rolünü alır.
3. Etkinlik (20 dakika)	Etkinlik: Lider grubun çember olmasını ister. Grubu A-B diye 2'ye ayırır .İlk önce A' ların gözlerini kapatması yöngesini verir ve B'lerin A'ların ellerinden tutarak alanda dolaştırmalarını ister .Daha sonra B'lerin A'larla kendi aralarında değişmelerini ister. (Söz kullanmadan) Son olarak B'lerin gözlerini kapatmasını ve A'ların yapılan uygulamaların

<p>4. Etkinlik (10 dakika)</p>	<p>aynısını yapmalarını ister.</p> <p>Her katılımcı parkurda gözleri kapalı dolaştıktan sonra lider alanda 2 kişinin kalmasını ve diğer katılımcıların oturması yönergesini verir. Lider ilk önce A'ların gözlerinin kapalı olmasını söyler. Lider alana mekanda bulunan nesnelere engeller koyar ve B'lerin söz kullanmadan A'ları bu engellerden geçirmelerini ister. (Sağ koluna dokunur sağa bir adım, sol koluna dokunur sola bir adım ,dizine dokunur ayağını kaldırmasını ister,sırtına dokununca durması gerektiğini lider söyler) Lider tüm katılımcıların denemesini sağlar.</p> <p>Etkinlik: Lider çember olunmasını ve katılımcıların üçerli grup olmalarını ister. Lider aşağıdaki konulardan bir tanesini verir ve o konuda konuşmalarını ister .Her gruptaki kişilerin üzerine (onların görmesine izin vermeden) Bana akıl verin,sözüme aldırış etmeyin,gözlerimin içine bakmayın ifadelerini yapıştırır.Lider katılımcılara bir konuyu üzerlerinde yazan ifadelerle göre tartışmalarını ister.(Konu:eğitim ,kültür,sanat,spor,gezi)</p>
<p>5. etkinlik (10 dakika)</p>	<p>Etkinlik: Lider katılımcıları ikişerli gruba ayırır ve herkesin arka arkaya sıralanmasını ister. Lider en arkadaki katılımcıya bir harf gösterir. Katılımcı önündeki katılımcının sırtına o harfi çizer ve öndeki katılımcı ne hissettiyse o da bir önündeki katılımcının sırtına çizer. Tüm harfler bittikten sonra liderin elindeki ile grubun yazdığı harfler karşılaştırılır (Lider elinde eşit sayıda kelime vardır burada i-l-e-t-i-ş-i-m e-n-g-e-l-l-e-r-i yazıyordur ama harfler karışık sıradadır)</p>
<p>6.Doğaçlama (10 dakika)</p>	<p>Doğaçlama: Lider grubu üçe ayırır.</p> <p>İlk gruba keşfedilmemiş bir galakside yaşadıklarını ve kendi aralarında bir dillerinin olduğu yönergesini verir .Bu galaksiyi araştırmaya astronotlar gönderilmiştir ,bu araştırma sırasında astronotlar saatlerini düşürmüştür ve şans eseri bu saati siz bulursunuz ve aranızda bulduğunuz bu şeyin (saatin) ne olduğunu tartışıyorsunuz kendi aranızda bulduğunuz dili kullanarak.(Lider saat verir)</p> <p>Lider ikinci gruba kimya atölyesinde araştırma yapan kimyagerler olduklarını ve bir araştırmada patlama yaşadıklarını ve bu patlama yüzünden bir arkadaşının görme duyusunu kaybettiğini ifade eder. Yeni bir cihaz çıkmıştır. Bu cihazı kullanarak görmeyen insanlara yardım edilebilmektedir bu durum hakkında bir doğaçlama yapmalarını ister. (Lider bir tür ajanda verir katılımcılara)</p> <p>Lider üçüncü gruba bir huzur evinde yaşadıklarını ve kulaklarının duymadığını ifade eder. Huzur evi müdürünün (liderin kendisi) duymayı artıran bir cihazla huzur evine geldiği yönergesini verir ve</p>

7.Oluşum
(10
dakika)

duyma sorununu çözmeye yönelik bir doğaçlama yapılmasını ister.
(Lider kulaklık verir katılımcılara)

Oluşum:Lider katılımcılara şu resimleri gösterir.

Sarılmak için, önce yürek gerekir;

Kollar sonraki iş!!!



ÇÖZÜM SENDE!
KALBİNİ ENGELLEME, ENGELLERİ KALDIR

$F=ma=$ 



ENGELSİZ BİR DÜNYA İÇİN ELELE



Lider katılımcılardan grup halinde bu resimlere bakarak bir gazete haberi oluşturmalarını ister.

Değerlendirme:

Lider gruba çember olun yönergesi verir ve oturmalarını söyler. Lider eline bir ip makarası alır ve iletişimi engelleyen sebeplerden bir tane söyler ipi eline dolar. Başka katılımcıya ipi atar, ipi eline alan katılımcı bir iletişim engeli söyler her katılımcı söyleyene kadar bu devam eder. Lider ipi gerer ve sorar şimdi ne hissettiniz diye ? (gerginlik) Sonra ipi serbest bırakır şimdi ne hissettiniz diye sorar ? En uzakta ki katılımcının ipi çekmesini ve iletişim ağını etkilediğini gösterir. Lider iletişim engellerini ortadan kaldırmak için neler yapılabilir diye sorar? Katılımcılar cevap verirken ipi bir diğer katılımcıya atarak (tersten toplayarak) iletişim ağı açılır.

8.
Değerlendirme
(10 dakika)

EK Ç . OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:Farklı Kişilik Yapıları
SINIF	:Genç - yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	:60
YÖNTEM-TEKNİK	:Doğaçlama,rol oynama,doğaçlama, donuk imge
ARAÇ GEREÇ	:Renkli şapkalar,A4 kağıdı, kalem
AMAÇ	:Farklı kişilik yapılarının olaylara bakışını keşfetmek
KAZANIMLAR	:1.Farklı kişilik yapılarını keşfeder. 2.Olaylara alternatif bakış açılarını geliştirir. 3.Aynı olaylar karşısında farklı tutumlar

gelişebileceğini deneyimler.

1. Isınma (10 dakika)	Isınma: Lider Katılımcılardan mekanda serbest yürümelerini e katılımcıların birbirlerine yüksek sesle merhaba demelerini ister. Sonra da birbirlerini önemsemeyen birbirlerinin yanlarından geçmelerini ister.
2.Etkinlik (20 dk.)	Etkinlik Lider elindeki renkli şapka farklı duygular taşıdığını söyler. (Şapkalar; Kırmızı/meraklı, Yeşil/sakin, Kahverengi/Sıkıntılı, Sarı/Mutlu, Mor/Öfkeli, Mavi/üzgün, Siyah/şaşkın) Lider şapkayı kimin başına takarsa o kişiden o şapkanın duygu ifadesini takınarak yürümesini diğerlerinin de şapka kimdeyse onu taklit ederek yürümelerini ister.
3.Oyun (10 dakika)	(Eski Minder) Lider grubun daire şeklini almasını ister. Dairenin ortasına bir katılımcı gelir. Daireyi oluşturan katılımcılar tarafından şu tekerleme söylenir: “Eski minder, yüzünü göster, göstermezsen, bir poz ver.” Mutluluk mu üzüntü mü, öfkeli mi, şaşkınlık mı?”
4.Etkinlik (5 dakika)	Ortadaki katılımcı tarafından bu ifadelerden bir tanesi seçilerek çemberdeki katılımcılardan donarak bu ifadeyi bedenlerinde göstermeleri istenir. Bu oyun tüm katılımcıların ortaya gelmesiyle sona erer. Etkinlik: Lider katılımcılara bir metin verir ve çeşitli duygu durumu yazan kağıtlar kaldırır ve o duyguyu durumlarına göre okumasını ister.

6.Doğaçlama (10 dakika)	<p>(Rüzgarlar, esin!, Yanaklarınız çatlayıncaya kadar üfürün! Kudurun! Esin! Seller, boşanın! Kuleleri, tepelerindeki fırlıdıklara kadar sulara gömün! Düşünce hızıyla bir an içinde sönen kükürtlü ateşler, meşeleri yaran yıldırımın öncüleri, alazlayın şu akşaçlı başımı! Sizde ey gökler ,kainatı saran o korkunç gürlemelerinizle yamyassı edin şu yuvarlak dünyayı! Tabiatın insan döken kalıplarını paramparça edin ,nankör insan üreten tohumları silip süpürün.)</p>
7.Oluşum (10 dakika)	<p>Lider : (Bencil ,Kendini beğenmiş,duygusal,mükemmeliyetçi,agresif kartlarını kaldırır)</p> <p>Doğaçlama: LiderKatılımcılara üçerli grup olma yönergesi verir. Aşağıda yer alan aynı durumu farklı kişilik yapılarına göre doğaçlamalarını ister. Lider şu yönergeyi verir. Hastanede bir test yaptırıyorsunuz ve testler karışıyor size çok ciddi bir hastalığınız oluşu söyleniyor bu durumu ilk grup agresif kişilik yapısına göre, ikinci grup bencil kişilik yapısına göre, üçüncü grup ise duygusal kişilik yapışana göre sorunu ve o anki duyguları net yansıtacak şekilde doğaçlamalarını ister.</p>
8.Değerlendirme (10 dakika)	<p>Oluşum: Doğaçlamada geçen sorunun çözümünü yine aynı gruplar kendi duygu durumlarına yönelik olarak bir sloganla çözüm getirirler.</p> <p>Değerlendirme: Lider katılımcıların çember şeklinde oturmalarını ister. Lider katılımcılara “Birazdan gözlerinizi kapatmanızı isteyeceğim ve size bazı yönlendirmelerde bulunacağım. Şimdi kağıdımızı ortadan ikiye katlayalım,sonra tekrardan ortadan ikiye katlayalım şimdi kağıdın sağ alt köşesini yırtalım,şimdi kağıdı tekrardan ortadan ikiye katlayalım şimdikağıdın sol üst köşesini yırtalım tekrardan kağıdı ortadan ikiye katlayalım ve yırtılabiliyorsa sağ alt köşesini yırtalım şimdi gözlerimizi açalım. Herkes kağıdını açıp yukarı kaldırsın.” komutunu verir. Lider katılımcılara sorar herkese aynı komutu verdiğim halde herkes aynı imkanlara sahip olduğu halde neden farklı sonuçlar aldık diye soru sorar ve bunu tartışırlar.</p>

EK D . OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:Kendini tanıma ve Tanıtma
SINIF	:Genç - yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	:75 dk.
YÖNTEM-TEKNİK	:Doğaçlama ,rol oynama ,fotoğraf karesi, donuk imge
ARAÇ GEREÇ	:A4 Dosya Kağıdı, ANNA –RF MOVING CELTIC
AMAÇ	:1. Kendini tanımak 2. Kendini tanıtmak
KAZANIMLAR	:1.Kendini keşfetmeye istekli olur. 2.Kendi özelliklerinin farkında olarak hareket eder.

1. Isınma (15 dakika)	<p>Isınma: Lider katılımcılardan alanda serbest yürümelerini ister. Yürürken bir karaktere bürünmelerini ve onu düşünerek yürümelerini ister.(bir idol seçtirir) Seçtikleri kişi nasıl giyinir, nasıl durur, nasıl yürür düşünmelerini ve ona göre yürümelerini ister. Lider katılımcıların çember olmalarını ister. Katılımcıları A-B diye ikiye ayırır. Çiftler bir dakika boyunca birbirlerini incelerler. Daha sonra çiftler birbirlerine sırtlarını dönerler. İlk olarak A'lar B'lerin üzerindeki hatırlamaya çalışır. (pantolonunun rengini, saatinin özelliklerini vb.) Daha sonra B'ler A'ların üzerindeki hatırlamaya çalışır. Her grubun sırayla uygulaması beklenir. Lider hareketli bir müzik açar ve grupların bir önceki etkinlikteki gibi aynı kişilerle devam etmesini söyler. A'lar müziğin ritmiyle dans ederken B'ler de aynı hareketleri aynalayarak tekrar eder ve birlikte uyumlu şekilde dans ederler. Sonra B'ler dans ederek A'lar onlara eşlik ederler.Tüm grupla aynı anda gerçekleşir.</p>
2.Oyun (5 dakika)	<p>Oyun: (Kuş kafesi oyunu) Lider katılımcıları ikişerli eşler halinde gruplar ve gruplardan bir kısmını bozar. Bozulan kişi sayısı kalan grup sayısından 1 ya da 2 fazla olmalıdır. Lider komut verdiğinde ortada olan katılımcılar ikişerli olan ve el ele tutuşarak kafesi oluşturan yuvalara girmeye çalışırlar. Daha sonra aralarına giren katılımcı bir dakika boyunca kendini anlatır. Sonra yine liderin komutuyla hızlıca kafesten çıkıp başka kafese girerek kendilerini anlatmaya devam ederler. Kuşlar her kafesi dolaştıktan sonra kuşlarla kafesler yer değiştirir.</p>
3.Etkinlik (10 dakika)	<p>Etkinlik: Lider gruba arma şeklinde bir A4 kağıdı dağıtır. (johari penceresi) Katılımcılardan bu kağıdın sağ üst köşesine olumlu</p>

4.Doğaçlama (5 dakika)	yanlarını, sol üste olumsuz yanlarını, sağ alt köşelerine gerçekleştirdiği hayallerini (başarılarını), sol alt köşesine insanlara söylemek istediği şeylerden üçer tane yazmalarını ister.
5.Oluşum (10 dakika)	Doğaçlama: Lider Katılımcıları dörderli gruba ayırır. Herkesten ellerindeki armada yazan özellikleri birleştirip bir kişi oluşturmalarını ister. Bu bir kişinin yaşamından bir kesitini doğaçlamalarını ister.
6.(değerlendirme) (10 dakika)	Oluşum: Lider alana beş tane boş A4 kağıdı yapıştırır. Bu kağıtlarda tamamen katılıyorum, tamamen katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, katılmıyorum kelimelerini yazar. Lider katılımcılara şu yönergeleri okur ve kişinin cevabını asılı kağıtlara yazmasını ister. (Uyumlu biri misin? Gayretli biri misin? Yardımsever misin? Sakin birisi misin? Bugün yapacağın işi yarına bırakır mısın? İnsanların hatalarını yüzüne vurur musun?) Lider grubu ikiye ayırır. Sonra tamamen katılıyorum, tamamen katılmıyorum, kararsızım kağıtlarını alır. ve kağıtları bu gruplara dağıtır. Katılımcılardan bu kağıtlardaki yanıtlardan yola çıkarak gruplarındaki kişilerin özelliklerini tanımlayan ve yasak kelimelerden oluşan bir tabu oluşturmalarını ister.
	Değerlendirme: Kendi özelliklerini yazdıkları listede kendilerine yönelik olarak keşfettikleri yeni özellikleri var ise paylaşmalarını, yok ise en belirgin özelliklerini paylaşmalarını ister.

EK E. OTURUMLAR

DERS	: Yaratıcı Drama
KONU	: Kendine Güven
SINIF	: Genç - yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	: 70dk.
YÖNTEM-TEKNİK	:Rol oynama, doğaçlama, donuk imge, fotoğraf karesi
ARAÇ GEREÇ	: A4 kağıdı ve kalem
AMAÇ	: Kendi özelliklerinin farkına varmak
KAZANIMLAR	:1.Kendisiyle ilgili olumsuz duyguların ne olduğunu keşfeder. 2.Kendine olan güveni artar. 3.Kendini ifade etme isteği duyar. 4.Jest ve mimiklerini kullanır. 5.Beden dili kullanmakta istekli olur.

1. ısınma (15 dakika)	Isınma: Lider katılımcılardan mekanda serbest bir şekilde yürümelerini ister.Lider çember olunması yönergesini verir. Lider sosyal medya kullanımı hakkında konuşmaya başlar ve herkesin bu konuşmaya katılmasını ister herkes konuşmaya dahil olduğunda ısınmayı durdurur ve 'Kim ne hakkında konuştu, neler fark ettiniz diye sorar. Lider yürümeye devam etmelerini söyler. İddiadan çok yüksek parayı tutturmuş bir kişi gibi hareketsiz kalmalarını ister. Sırasıyla finaldeki sınavda kalıp okulunu uzatan bir üniversiteli gibi hareketsiz kalmalarını ister. Çok uzun zamandır ailesini görmeyen bir kişi olduklarını ve ailesinin onu görmeye geldiği bir kişi olarak hareketsiz kalmalarını ister. Katılımcılardan kendilerine bir idol belirlemelerini ve onun gibi yürümelerini ister. Lider katılımcılardan tüm bu rollerde beden dili jest ve mimiklerini belirgin kullanmalarını ister.
2. Etkinlik (10dakika)	Etkinlik: Lider grubu ikiye ayırır. İki gruba da aynı metni verir. İlk Gruptan metni sessiz ve duygusuz okumalarını, ikinci gruptan ise duygu,vurgu ve beden dillerini etkin kullanmalarını ister.(metin ek-1)
3. Oyun (10 dakika)	Oyun: (Salyangoz oyunu) Lider katılımcılardan arka arkaya tek sıra halinde olmalarını ister. Herkes eli ile önündeki arkadaşının belinden tutar. En öndeki en arkadakini yakalamaya çalışır ve koşarken bir jest
4.Doğaçlama (10 Dakika)	

<p>5.Oluşum (10 dakika)</p> <p>6.(değerİndİme) (10 dakika)</p>	<p>yapar ona uygun bir ses çıkarır . Yakalanan sıranın en arkasına geçer ve herkes öne gelene kadar oyun devam eder.</p> <p>Doğaçlama: Lider duvara 5 tane kağıt yapıştırır. Bu kağıtların üzerinde (ARKADAŞLARIMA HAYIR DİYEMEM, KENDİME AÇIK HEDEFLER KOYAMAM, KENDİMİ TANIMADIK BİR ORTAMDA İFADE EDEMEM) ifadeleri yer alır . Lider katılımcılara bu kağıtlara hangi durumda böyle davrandıklarını birer cümleyle yazmalarını ister.(Lider HAYIR DİYEMEM,KENDİMİ İFADE EDEMEM,AÇIK HEDEF KOYAMAM) yazılarını alır,grubu üçerli şekilde ayırır ve bu yazılanları gruba dağıtır.Lider katılımcıları üçerli gruplara ayırır bu yazılanların yer aldığı bir doğaçlama yapmalarını ister. Tüm gruplar bir aile ortamında yer alan bireylerdir. Sorunu net gösteren doğaçlamalar olması ve çözümün yer almaması vurgusu yapılır.</p> <p>Oluşum: Katılımcıları üç gruba ayırır ve doğaçlamada yer aln sorunların çözümlerini hareketsiz form olarak göstermelerini ve yorumlamalarını ister. Her grup başka bir grubun çözümünü göstermelidir.</p> <p>Değerlendirme: Lider çözüm içeren hareketsiz formu içerisindeki çözüme etki eden bir karakteri seçmelerini ve bu karakterin güven duygusunun çözüm sürecine olan etkisini ifade etmelerini ister.</p>
--	--

EK F. OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:Zaman Yönetimi
SINIF	:Genç - yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	:65
YÖNTEM-TEKNİK	:Doğaçlama, fotoğraf karesi, donuk imge, rol oynama
ARAÇ GEREÇ	:Gazete Kağıdı, Sandalye, katılımcı sayısı kadar A4 kağıt
AMAÇ	: Zaman yönetiminin yaşamına olan etkisini fark etmek
KAZANIMLAR	:1.Zaman kavramı hakkında bilgi sahibi olur. 2.Zamanın kıymetini fark eder. 3.Zamanı anlamlı kullanmayı keşfeder.

1. Isınma (10 dakika)	Isınma: Lider katılımcıların alanda serbest dolaşmalarını ister. Lider katılımcılara birgün içerisinde yaptıkları ritüelleri sorar ve yazar. Daha sonra lider hareketli bir müzik açar ve yapılan ritüelleri müzik eşliğinde yapmalarını ister.
2.Etkinlik (10 dakika)	Etkinlik: Lider gruba çember olmaları yörüngesini verir. 1' den 16'ya kadar 2 dk içinde saymalarını ister. Katılımcılar sadece bir sayı söyleme haklarına sahiptirler bu nedenle herkes birbirlerini dinleyerek hareket etmelidir. Lider katılımcıların alanda yürümelerini ister ve şu yönergeleri verir. Saat 7 de yaptığınız eylemlerden birini donuk imgeyle gösterelim. Saat 12 de yaptığınız eylemlerden birini donuk imgeyle gösterelim. Saat 5'te yaptığınız eylemlerden birini donuk imgeyle gösterelim.
3.Oyun (10 dakika)	Oyun:(Spolinin sopası): Lider katılımcıları yan yana oturur. Diğer uca boş bir sandalye koyar. Gönüllü bir ebe seçer ve eline gazeteden yapılmış bir zaman sopası verir. Ebe, elinde gazeteden yapılmış zaman sopası ile katılımcılardan uzak bir noktada durur. Sonra katılımcılara yaklaşarak elindeki zaman sopası ile birine dokunup elindeki sopayı boş sandalyede bırakarak dizine dokunduğu arkadaşının sandalyesine oturmaya çalışır. Dizine dokunulan kişinin amacı ise ebe, sopayı sandalyeye bıraktıktan sonra çabucak alıp ebe yerine oturmadan ebeye sopa ile dokunmaktır. Eğer dokunursa tekrar sopayı sandalyeye bırakıp yerine oturur, dokunamazsa yeni ebe kendisi olur.
4.Doğaçlama (15 dakika)	

<p>5.Oluşum) (10 dakika)</p> <p>6.(değerİndrim) (10 dakika)</p>	<p>Doğaçlama: Lider katılımcılara aşağıdaki mektubu okur. “Liseyi zar zor bitiren bir memur çocuğuyum, pek ders çalışmıyordum çünkü aşırı hareketli ver yaramazdım. Sokaktan eve pek girmiyordum tüm vaktimi dışarıda oyun oynayarak geçiriyordum. Birgün babam beni kenara çekip Üniversite sınavına girip girmeyeceğimi sordu eğer sınava girmezsemömür boyu kaportacıda çırak olacağımdan bahsetti. Sınavı kazanmalıydım çünkü kaporta düzeltmek zor bir işti.” Lider katılımcıları üçerli gruplara ayırır. Grup; Bu mektubu yazan çocuğun sınava hazırlanırkenki derse değil oyunlara olan ilgisini, tüm seçimlerini bu oyularla oynamayı tercih ederek geçirdiğini anlatan durumunu Grup; Bu mektubu yazan çocuğun babasının çocuğu hakkında beklentilerini ve çocuğunun bu beklenti dışındaki tutum ve davranışlarını anlatan durumunu Grup; Bu mektubu yazan çocuğun sınav sonrası kaportacıda ömür boyu çalıştığı günlerini ve yaşamındaki tüm zaman dilimlerini bu şekilde geçirdiği, başka hayallerini gerçekleştiremediği rüyasını Grup; Bu mektubu yazan çocuğun sınava az zaman kalmasına rağmen zamanla yarıştığı çok iyi bir planlama ile çalıştığı ve sınavdan geçtiği anını doğaçlamalarını ister. Her doğaçlamanın sonunda hareketsiz kalarak doğaçlamayı sonlandırmalarını ister.</p> <p>Oluşum: Lider katılımcıların önüne boş bir kağıt koyar. Önlerindeki 12 ay içerisinde yapmak istediklerini bu kağıtlara yazmalarını ister.</p> <p>Değerlendirme: Lider katılımcılara 10 yıl sonra nerede olmak istiyorsunuz yazılı tabloyu verir ve doldurmalarını ister. <u>10 yıl sonra nerede olmak istiyorsunuz?</u> Kaç yaşında olacaksınız? Nasıl görüneceksiniz? Neler giyineceksiniz? Nerede yaşayacaksınız? Evlenecek misiniz?(5 yıl önce bekarsın) On yıl içerisinde ne yapmak istersiniz?</p>
---	--

EK G . OTURUMLAR

DERS :Yaratıcı Drama

KONU :YAS

SINIF :Genç - yetişkinler

SAYI :12

SÜRE :90dk.

YÖNTEM-TEKNİK :Doğaçlama , fotoğraf karesi, donuk imge, sıcak sandalye, rol içinde yazma

ARAÇ GEREÇ :A4 Dosya Kağıdı, Baba ve Kızı kısa filmi

AMAÇ :Yas ile baş etme yöntemlerini keşfetmek

KAZANIMLAR :1.Yas kavramı hakkında bilgi sahibi olur.

2.Yas evrelerini öğrenir.

3.Yasdönemi hakkında ne yapacağı hakkında bilgi sahibi olur.

1. Isınma (15 dakika)	<p>Isınma: Lider alanda serbest dolaşılmasını ister. Bir kasabadayız ve güneşli bir günde bisiklet sürdüğümüzü hayal edelim. Kasabadan bisikletle geçerek parkta oynayan çocuklarla bankta oturan yaşlılara dikkat edelim. Şimdi bu kasaba meydanında bulunan bir nesnenin formunu alarak donalım. Ne olduğumuzu, nasıl bir malzemeden yapıldığımızı ve ne zamandan beri burada olduğumuzu sırayla açıklayalım. Lider alanda yürümeye devam etmelerini ister. Tekrar bisikletle aynı kasabadan geçelim. Bu sefer mevsim sonbahar ağaçların yaprakları dökülüyor ve kasabada parkta oynayan çocuklar yok, bankta oturan yaşlılar azalmış. Şimdi yine Tekrar bu kasabadaki bir nesne formuna girmelerini ister. Ve bu nesnelere “İnsanların nereye gittiğini ve neden gittiğini sorar”Kasabadaki tüm nesnelere yanıt alır.</p>
2. Etkinlik (10dakika)	<p>Etkinlik: Lider katılımcılara ebe tura 1.2.3. oyununu oynatır. Sırayla çıkan ebelere aşağıdaki durumları söylemelerini ister. Durumlar tamamlanınca katılımcılardan bunlara benzeyen yeni durumlar söyleyerek oyunda herkesin ebe olması sağlanır. Kızgın bir surat, üzülen birisi, suçluluk duyan birini, şok olmuş birini, kaygılı birini</p>
3. Oyun (25 dakika)	<p>Oyun: Lider grubu 2'ye ayırır ve isim sırasına göre sırt sırta sıralar. Daha sonra lider “Yas evreleri=inkar,öfke,pazarlık,depresyon,kabul görme”sırasıyla</p>

<p>4.Doğaçlama (15dakika)</p>	<p>bir kağıda yazıp en arkadaki kişiye gösterir. En öndeki kişiye kadar bu kelimeyi birbirlerinin sırtlarına yazmalarını ister. En öndeki kişinin tahtaya yazdığıyla liderin elindeki kağıt karşılaştırılır ve en son olarak kağıtta hatalı yazılanlar varsa düzeltilerek hepsi doğru bir şekilde yazılır. Yazılanların yas evreleri olduğu ifade edilir.</p> <p>Lider grubu 2'ye ayırır. Grupları yan yana ve birbirlerine paralel olacak şekilde oturtur. Daha sonra en öndeki katılımcıya yasla başa çıkma yollarını gösterir ve kulaktan kulağa arkadaşlarına iletmesini ister. Herkes kulaktan kulağa söyledikten sonra en son duyan kişi duyduğu şeyi söyler ve liderin elindeki kağıt ile karşılaştırılır. Lider yasla başa çıkma yollarından bazıları olduğunu ifade eder.</p> <p>“Yasla başa çıkma =Kaybın gerçekliğini kabullenme,yası gözden geçirme,fiziksel yaşam koşullarını yeniden düzenleme,kadere ve dine uyum,hayat devam ediyor”</p>
<p>5. Oluşum (10 dakika)</p>	<p>Doğaçlama:</p> <p>Lider gruba “baba ve kız” kısa filmini izletir.(ek-2)Katılımcıları 4'lü gruplara ayırır. Lider katılımcılarda bu kısa filme bir senaryo yazmalarını ister. Bu yeni senaryoda yas evrelerini ve baş etme yollarını da kullanmaları gerektiğini belirtir. Daha sonra lider yapılan senaryoları doğaçlamalarını ister ve en sonunda hareketsiz kalarak bitirmelerini ister.</p>
<p>6.(değerlendime) (10 dakika)</p>	<p>Oluşum:</p> <p>Lider katılımcılara senaryoda geçen babaya mektup yazmalarını ister ve isteyen herkes teker teker okur.</p> <p>Değerlendirme:</p> <p>Lider sıcak sandalye uygular. Lider katılımcıları çember halinde oturtur ve ortaya bir sandalye koyar. İstekli katılımcılar sandalyeye çıktıklarında baba rolüne bürünmelerini ister ve yazılan herhangi bir mektuba baba olarak cevap vermelerini ister. Ya da kendi yazdıkları mektuba da yanıt verebilirler.</p>

EK Ğ . OTURUMLAR

DERS	: Yaratıcı Drama
KONU	: Doğal afet olan depremde yaşanan stres
SINIF	: Genç - yetişkinler
SAYI	: 12
SÜRE	: 70 dk.
YÖNTEM-TEKNİK	: Doğaçlama, rol oynama, fotoğraf karesi, donuk imge
ARAÇ GEREÇ	: A4 dosya kağıdı, sandalye , deprem resmi, renkli kalemler
AMAÇ	: Afet döneminde yaşanan stresi tanımak
KAZANIMLAR	: 1. Afeti tanımlar. 2. Afet yöntemini kullanmaya istekli olur.

1. ısınma (15 dakika)	<p>Isınma: Lider alanda serbest dolaşılmasını ister. Güneşli bir gün hayaletmelerini ister katılımcılardan(bir kasabadasınız)lider yönerge verir. Park var, kasaba meydanında geziniyorsunuz. Parkta çocuklar oynuyor bankta yaşlılar oturuyor .Şimdi bu kasabada bir nesneyi canlandırın.(Ne olduğunu ,hammadesini ne zamandan beri var olduğunu lider sorar).Lider alanda serbest yürümeye devam etmelerini ister. Aynı kasabada yürümeye devam ediyorsunuz fakat şimdi deprem olmuş ve kasabada kimse kalmamış .Bu kasabada bir nesne olmaları yönergesini verir. Lider tekrardan(ne olduklarını,kaç yıldır var olduklarını,ve bu nesnelere ne olduğunu sorar.)Lider alanda serbest dolanmaya devam etmelerini söyler. Deprem olayını sizde yaşamışsınız bu yüzden bellek ve dikkat sorunu yaşıyorsunuz .Alanda nerede yürüdüğünüzü ve orada ne olduğunu unutarak selamlaşın.</p>
2. Etkinlik (8 dakika)	<p>Etkinlik: Lider katılımcılara karşılıklı sandalyelere oturmaları yönergesini verir.Katılımcılardan bağımsız iki tane sandalyenin üzerine bir kağıt ve kalem koyar lider.(sandalyeler karşılıklı oturan katılımcıların en sonunda durmaktadır) Lider elinde bir kağıt tutmaktadır. Sandalyede oturan katılımcıların en başında olanlarını çağırır ve teker teker yazılanları gösterir.Katılımcı liderin konumuyla aynı anda diğer katılımcıyla kulaktan kulağa söyleyerek boş olan sandalyedeki kağıda sandalyenin en sonunda ki katılımcı duyduğunu yazar. Daha sonra yazılanlar karşılaştırılır.Ve yanlış yazılan ifadeler varsa doğrularının yazılması lider tarafından sağlanır.(Liderin elinde ki kağıtta : Binalar fay hatları ve yumuşak zeminler üzerine yapılmamalıdır. Bina yapımında şiddetli depremlere dayanıklı malzeme kullanılmalıdır. Deprem tatbikatları sıkça yapılmalı ve halk deprem konusunda çok iyi eğitilmelidir. Evlerimizde hareketli ve devrildiğinde insanlara zarar</p>
3..oyun	

<p>(10 dakika)</p> <p>4.Doğaçlama (10 dakika)</p> <p>5.Oluşum (5 dakika)</p> <p>6.(değrlendirme) (10 dakika)</p>	<p>verecek eşyalar sabitlenmelidir. Depreme dayanıksız yapılar yıkılmalı ya da güçlendirilmelidir.Deprem bölgesinde çok katlı binalar yapılmamalıdır)</p> <p>Oyun:Lider katılımcılardan alanda serbest dolaşmalarını ister. Bu arada liderin bir katılımcıya dokunacağı bu katılımcının ebe olacağını belirtir .Ebenin amacı ondan kaçan katılımcılara dokunmaktır .Dokunduğu katılımcı ebe ile el ele tutuşur ve kovalamaya iki kişi devam ederler. İkili ebe bir diğer katılımcıya dokunduğunda dokunulan katılımcı da ebelere eklenir. Ebe sayısı ne kadar artarsa artsın sadece boşta kalan iki el ile ebeleme yapılabileceği açıklanır.(Balık ağı koştuğunda yakalanan kişiler ağa katılmazlar ağın kopmadan oyuna devam etmesi gerekmektedir.)Ebeden kaçan oyuncular ebelerin birbirlerini tutan ellerinin arasında geçebilirler .Kaçan katılımcıların amacı bir ebe ile başlayan ve büyüyen balık ağına yakalanmadan kaçmaktır.Oyun son katılımcı da ağa takılana kadar devam eder.</p> <p>Doğaçlama: Lider katılımcılara büyük bir kentin kuzeyinde bulunan bir kasabada yaşadıklarını anlatır. Herkes bu kasabada bir işe sahiptir ,katılımcılar bu kasabada nasıl yaşamlarının olduğunu ve ne işle meşgul olduklarına karar verirler. Lider katılımcılara dün televizyonda son dakika haberlerini izlediğini ve çok önemli bir haber duyduğunu söyler. 'Yetkililer büyük bir depremin beklendiğini bu nedenlerle önlemler almamız gerektiğini ısrarla duyuruyolardır' der. Lider katılımcılara ailenizle birlikte önlemler almanız gerekiyor deprem sırasında evlerinizi nasıl boşaltacağınızı ,varsa arabalarınız kayabileceği yerleri belirlemeniz gerekiyor açıklamasını yapar .Uyarıcı olarak bir depreme ait fotoğraf gösterilir (Deprem öncesi ve sonrası)Daha sonra katılımcılar iki 'şerli gruplara ayrılır. Deprem öncesinde alınabilecek önlemleri bir tv programında tartışmaları istenir .Lider deprem sonrasında nerede kalacaklarını ,yiyecek-içecek gereksimlerini nasıl karşılayacaklarını ,komşuları ile nasıl haberleşeceklerini, fener,radyo, battaniye gibi malzemeleri nasıl paylaşacaklarını belirlemelerini ister.Daha sonra lider şimdi deprem öncesinde bir evde yaşananları ekrana getireceğiz der.Bir grup deprem öncesini doğaçlar ,ikinci grup ise kaldıkları yerden deprem sonrasında doğaçlamaları istenir.(Her doğaçlamanın sonunda hareketsiz kalmaları istenir ve tüm gurupların doğaçlamalar hakkında imgeleri tartışmalarını istenir.) Lider tv programına geri dönüş yapar ve bu görüntülerin ardından neler yapılabir diye sorar.</p> <p>Oluşum:Lider tv programını kapatmadan önce programı katılımcıların depreme alakalı bir sloganla kapatmalarını ister.Tüm gruplar ortak bir slogan bulurlar.</p> <p>Değrlendirme:Herkes bu sloganların ne ifade ettiğini dile getirir.Neden bu sloganları dikkate almaları gerektiğini söylerler.</p>
---	--

EK H. OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:STRES
SINIF	:Genç - yetişkinler
SAYI	:22
SÜRE	:70dk.
YÖNTEM-TEKNİK	:Rol oynama, doğaçlama, donuk imge, beyin fırtınası
ARAÇ GEREÇ	: A4 kağıdı ve kalem
AMAÇ	: Stresin yaşamsal yönü ile temas etmek
KAZANIMLAR	:1.Stres kavramını bilir. 2.Stresli bir olayı deneyimler. 3.Stresli bir ortamda nasıl davrandığını fark eder.

1. Isınma (15 dakika)	<p>Isınma: Lider alanda serbest yürümelerini ister. Katılımcılar yürürken lider şu yönergeyi verir. “Üzerinize kocaman ağızda salya akıtarak koşan bir köpek vardır. Bu duruma uygun duygu ile hareket edelim(Alarm ve direnç). Lider katılımcılara 1-2-3-4 diye sayılar söyleyeceğini ve bu sayıların küçükten büyüğe doğru gittikçe hızlanmamız gerektiğini belirten sayılar olduğunu söyler. Lider katılımcılara şu yönergeleri verir. “Hayatınızı etkileyecek bir sınava gireceksiniz, akşam sizin sokakta kavga çıkmış ve arkadaşınızın tartıştığını görüyorsunuz siz de dışarı çıkıp arkadaşınızı ayırıyorsunuz. Üçerli eş olalım ve o anı donarak gösterelim. Sonra polis geliyor ve orada bulunan herkesi şubeye götürüyor. Yine aynı üçerli grup ile donarak şubeye götürülme anını gösterelim. İşlemler uzun sürüyor eve geldiğinizde geç bir saat ve siz pek uyuyamıyorsunuz. Sınav sabahı oldukça gergin uyanıyorsunuz bu duygu ile bireysel olarak donalım. Şimdi ise önünüze kim çıkarsa sinirli bir şekilde selam verelim.</p>
2. Etkinlik (10 dakika)	<p>Etkinlik: Lider grubun çember olmasını ister. Herkes birbirinin sırtına doğru dönük olur ve herkes bir öndekinin sırtına mesaj yapar. Daha sonra tam tersine dönerler ve bu sefer de önündeki kişiye mesaj yaparlar.(Herkes birbirine yapana kadar devam eder.) Lider grubu ikili eşler halinde ayırır. Bu gruptaki kişilere sırasıyla 1-2-3 diye saydırır. Önce 1'i kısık sesle söylemelerini,, 2'yibiraz daha sesli, 3'ü daha yüksek sesle hatta bağırarak söylemelerini ister..Bu durum daha sonra farklı duygu ve ifade biçimleri ile yinelenir. Katılımcılar 1 yerine işaret parmakları önde hesap sorar gibi bana bak der,,2 yerine ne var der, 3 yerineen masum</p>
3. Oyun (15 dakika)	

4. Doğaçlama (15dakika)	<p>haliyle seni seviyorum der</p> <p>Oyun: Lider grubu çember haline getirir. Sonra herkesin gözlerini kapatması yönergesini verir. Lider tüm katılımcıların gözleri kapalıyken bir katılımcının sırtına dokunur ve dokunduğu kişi katil olur. Katil olan kişi katılımcıların arasında yürümeye devam eder ve bir kişiye göz kırpar göz kırptığı kişi 3 adım attıktan sonra ahh der ve grup katilden kaçarak hayatta kalmaya alışırLider daha sonra birden fazla katil şeer. Katılımcılardan kimlerin katil olduğunu bulmalarını ister.</p>
5. Oluşum (5 dakika)	<p>Doğaçlama: Lider grubu ikiye ayırır Bir sınavdasınız sınavın bitmesine 4 dk kalmış ve sizin bakamadığınız birkaç tane soru var ,sorular size kolay geliyor ama zamanla yarışıyorsunuz.(Elleriniz titriyor,ağzınız kuruyor,göz bebekleriniz büyüyor,kalbiniz hızlı artıyor,nefes alışınız değişiyor.)</p> <p>Beyin fırtınası: Bu ne sınavı olabilir?Sınava giren kişi erkek mı kız mı?Adı ne olabilir?Sizce neden elleri titremektedir,gözlerini neden büyümüş olabilir,nefes alışımı neden değişmiştir diye sorular yöneltir lider.</p>
DEğERLENDİRME. (10 dakika)	<p>Doğaçlama:Katılımcıların verdikleri cevaba göre sınavı yetişirken ve sınav anını doğaçlamaları istenir .Bir atışma ve çözüm yolu bulunarak ve fotoğraf karesinde gösterilerek doğalanmasını ister.</p> <p>Oluşum: Sınavın sonucu iyi gelmedi ve bir daha ki sınav tarihi bir yıl sonradır.Aileniz bu konuda pek de anlayışlı bir tutum içerisinde değildir. Lider bu sınavın neden güzel geçmediğini ve bu bir yıl durumu düzeltmek için neler yapabileceğinizi bir mektupla ailenize anlatmanızı ister.</p>
	<p>Değerlendirme: Lider tahtaya stres yazar ve her katılımcının bir kelimeyle stresi yazarak tanımlamalarını ister. Lider katılımcılara bir kağıt dağıtır. Ve kağıdın üstüne en sol taraftan başlayarak. Hayatlarında stres yaratan olay, bu stres yaratan olay karsısındaki duygusunu, bu olay sonucunda ne tür düşüncelere kapıldıklarını, bu konu hakkında ne yaptıklarını yazmalarını ister. (Bu tabloyu bir ay yaparlarsa katılımcıların kendilerini bu olaylar karşısında nasıl davrandıklarını göreceklerini belirtir.</p>

EK I. OTURUMLAR

DERS	:Yaratıcı Drama
KONU	:Stresle Başetme Yolları
SINIF	:Genç - yetişkinler
SAYI	:12
SÜRE	:70dk.
YÖNTEM-TEKNİK	:Doğaçlama, role girme , fotoğraf karesi, donuk imge, beyin fırtınası, liderin role girmesi, rol içinde yazma
ARAÇ GEREÇ	: Balon,Kaşık,Un,Yapıştırıcı,Gözler
AMAÇ	: Stresle baş etme yollarını keşfetmek
KAZANIMLAR	:1.Stresle baş etme yollarını keşfeder 2.Olayları analiz etmeyi bilir. 3.Stresi kavramı hakkında bilgi sahibi olur.

1. Isınma (10 dakika)	<p>Isınma: Lider katılımcıların alanda serbest dolaşmalarını ister. Lider yürüme esnasında yönergelere uygun hareket etmelerini ister. Katılımcılara bir iş yerinde çalıştıklarını ve çok önemli bir toplantı için hazırlandıklarını söyler. Tam bu anda bir telefon geldiğini ve kardeşinizin hastaneye kaldırıldığını öğrenirsiniz. Kardeşinizin erken doğuma alınmıştır ve sizden başka arayacağı kimse yoktur. Hastaneye yetişmeye çalışıyorsunuz. Arabanıza yöneldiniz fakat arabanızın önüne ve arkasına araba park etmiş sahipleri ortada yok ve çıkamıyorsunuz. Bu durumu donarak gösterin.</p> <p>Lider donuk halde duran katılımcılara dokunarak başka ne tür yolların olabileceğini sorar.</p>
2.Doğaçlama (20 dakika)	<p>Doğaçlama: Lider katılımcıların ortak karar verdiği yollardan birini seçer (katılımcıların ortak kararıdır). Hastaneye acil bir şekilde gelinmeye çalışılmıştır fakat aşırı trafik vardır ve hastaneye geldiklerinde park halindeki ambulansa çarpılmıştır. Hastane güvenliği ile tartışma çıkmış ve bu tartışma yüzünden doğuma geç kalınmıştır. Lider katılımcıları 3'e ayırır. Gruplara trafik anı,çarpma anı ve sonrasının doğaçlamasını yapmalarını ve doğaçlama bitiminde hareketsiz kalarak bitirmelerini ister. Lider her gruba spontan bir rolde dahil olarak ve stresi artırır.</p> <p>Lider hastane müdürü olarak katılımcılara konuşma yapar. Biraz önceki kazayı kameralardan izledik bir can kaybı olmaması bir mucize. Ambulanstaki sorun yüzünden hasta almaya gidemiyor.</p>

<p>3.Oluşum (15dakika)</p>	<p>Ambulansın çalışmaması olayı medyaya yansıdı bu yüzden olay mahallinde bulunan insanlar tv programına çağrılır.Tv programının sunucusu liderdir. Gruplar yaşadıkları sıkıntıları tartışmaya başlarlar. Oturumu kapatmadan önce sunucu içerden kulağıma şunları fısıldıyor . Stres yaratan olaylar karşısında analiz et,planla ve sonrada çöz tekniğinin bu dönemde en fazla kullanılan yöntem olduğunu duyduğundan bahseder. Yani bu durumda analiz et=araba neden çarptı,planla=bu durumda neler yapabiliriz,sonra da bu teknik kullanılsa sizce sorunları çözebilir miyiz diye bir soru yöneltir.</p> <p>Oluşum: Lider katılımcılara stres topu yaptırır. (balon,kaşık,un,yapıştırıcı,gözler)öncelikle balonun ağız kısmından unu doldurun(tepeleme) Sonra balonun ağız üfleme kısmını kesiyoruz. Bir başka balon alıyoruz ve baş (üfleme kısım) kesiyoruz. Ağız açık olan kısımdan üstünden geçiriyoruz. Başka bir balon alıyoruz ağız kısmını kesip balonun üst tarafından geçiriyoruz ve ağız kısmını yapıştırıyoruz.(sonra göz yapıştırıyoruz)</p>
<p>4.Değerlendirm (10dakika)</p>	<p>Oluşum: Stresli olduğumuz zaman topu bu şekilde sıkırız. Şimdi tüm sinirimizi ve stresimizi bu topa aktaralım ve topu havaya sonrada yere atalım ve stresinizi azaltan bir cümle söyleyelim ya da bir ses çıkaralım, kötü enerjinin azaldığını göreceksiniz. Bu enerjini biraz olsun alır buna ek olarak bulunduğumuz ortamın dışına çıkabilir arkadaşlarınızla konuşabilir ya da ılık bir suyla duş alabiliriz. Bu da sinir ve stresimizi atmaya yardımcı olabilir.</p> <p>Değerlendirme: Lider katılımcılara içinde Stres, Siz, Siniz kelimelerinin harflerini 3 tane zarfın içine karışık bir şekilde koyar anlamlı bir şekilde kelimelerini bir araya getirmelerini ve tahtaya yapıştırmalarını ister. Stres(bilinmeyen bir olaya verilen tepkidir. Daha anne karnında parmağımızı emmeyle stresten kurtulmaya çalışırız. Bebekken ağlayarak kaçmak isteriz, bu küçüklüğümüzde strese karşı ilk savunmamızdır) Siz(hayatımızda rahatsız olduğumuz bir davranışı değiştirmek istiyorsak değiştirmek istediğimiz bir davranışın yerine başka bir davranış bulmaya çalışabiliriz.(ör:sigara,sakız yada kendinizi kademe kademe ödüllendirip 50 gün sonra sigara içmezsen çok istediğim.....alıcım) Siniz (STRESSizSİNİZ)bu yazı tahtaya yazılıp parantez içindekiler okunur.</p> <p>Lider katılımcılara aşağıdaki soruları dağıtır ve 1 en az 4 en yüksek diye anlatarak numaralandırmalarını ister.(oturum</p>

	<p>başlarken ve bitişte uygulanır) 4-Her zaman 3-sık sık 2-bazen 1-hiç</p> <p>1)Birçok farklı işi kısa zamana sığdırmaya çalışıyor musunuz?</p> <p>2)İş aksaklıkları gecikmeler durumunda sabırsızlanıyor musunuz?</p> <p>3)Eğlenme amaçlı da olsanız oynadığınız oyunda hep kazanmak zorunda hissediyor musunuz?</p> <p>4)Trafikte kırmızı ışık yanmak üzereyken hemen geçmeye çalışıyor musunuz?</p> <p>5)Yaptığınız bir işte yardıma ihtiyacınız olsa da sormaktan çekiniyor musunuz?</p> <p>6)Sürekli olarak başkalarının hayranlığını kazanmak ve saygı duyulma ihtiyacı hissediyor musunuz?</p> <p>7)Başkalarının işeri yapma biçimlerini sıklıkla eleştiriyor musunuz?</p> <p>8)Sıklıkla saate bakar mısınız?</p> <p>9)Başarı ve pozisyonunuzu yükseltme konusunda aşırı hırs yaptığınız olur mu ?</p> <p>10)Zamanın size yetmediği düşüncesine kapılıyor musunuz?</p> <p>11)Bir anda birden çok iş yapma alışkanlığınız var mıdır?</p> <p>12)Kendinizi sıklıkla gergin veya sinirli hissediyor musunuz?</p> <p>13)Hobilerinize ve kendinize zaman ayırmada sıkıntı çekiyor musunuz?</p> <p>14)Çabuk konuşma ve sohbeti hızlandırma eğilimiz var mı?</p> <p>15)Kendinizi geçinilmesi zor biri olarak görüyor musunuz?</p> <p>16)Arkadaşlarınız ve akrabalarınız sizinle geçinmenin zor olduğunu söyler mi?</p> <p>17)Birden fazla projede yer alma eğilimiz var mı ?</p> <p>18)Kendinize sıklıkla işi bitirme tarihleri koyuyor musunuz?</p> <p>19)Dinlenme ve boş oturma vakitlerinde kendinizi güçlü hissediyor musunuz?</p> <p>20) Kendinize çok fazla sorumluluk yüklediğiniz oluyor mu?</p> <p>Puan</p> <p>20-30 aralıdaysa :Fazla üretken bir insan olamayabilirsiniz,hayatınızı canlandırmaya ihtiyaç olabilir.</p> <p>31-50: Stresle başa çıkmada iyi durumdasın.</p> <p>51-60:Stres düzeyiniz normalin üzerinde . Aşırı gergin olabilirsiniz.</p> <p>61-üstü: Kalp hastalığına yakalanma riskiniz olabilir. Rahatlayın.</p>
--	--

EK İ. OTURUMLAR

DERS	: Yaratıcı Drama
KONU	: Gevşeme ve Nefes egzersizi ile öfke yönetimi
SINIF	: Genç - yetişkinler
SAYI	:10
SÜRE	: 75 dk.
YÖNTEM-TEKNİK	:Doğaçlama , fotoğraf karesi, donuk imge
ARAÇ GEREÇ	: A4 Dosya Kağıdı, Mavi ay müziği, balon
AMAÇ	:Öfke kontrolünü sağlamak
KAZANIMLAR	:1.Öfke kavramını bilir 2.Öfkeyle baş etmenin alternatif yöntemlerini keşfeder. 3.Nefesini etkin kullanmayı öğrenir. 4.Öfkelendiği durumlarda nasıl davrandığını fark eder.

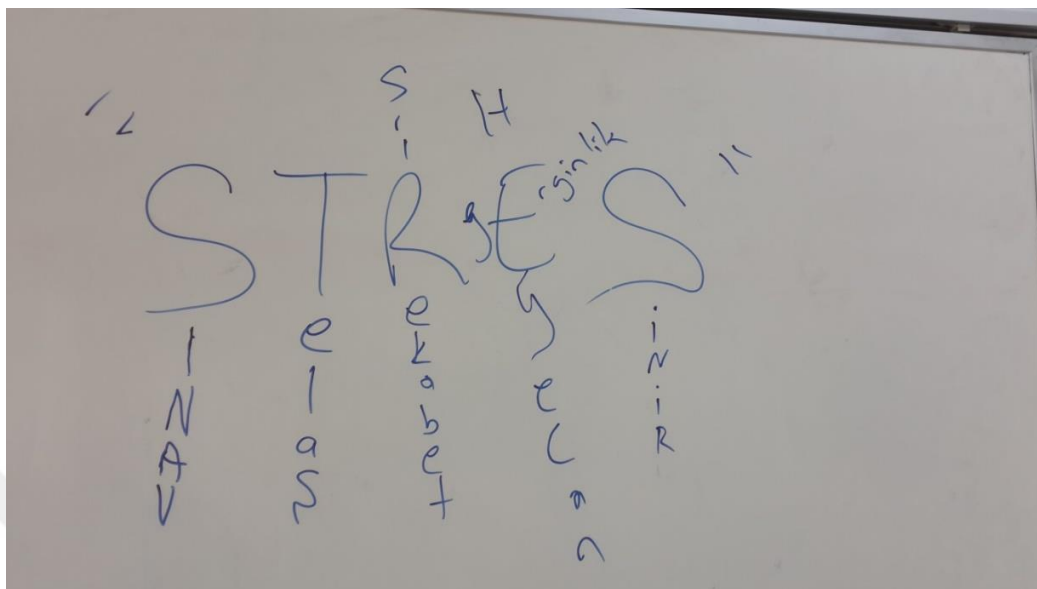
1. Isınma (15 dakika)	<p>Isınma: Lider katılımcıların çember olmasını ister. Lider çemberin ortasında durur ve katılımcılara güneş yeni doğdu ve işe gitmeden sabah sporumuzu yapıyoruz. Benim yaptığım hareketleri yapın yönergelerini verir. Ağızımızın içinde bir fındık olduğunu düşünelim ve ağızımızı ileri geri hareket ettirin. Şimdi limon yediğimizi düşünelim suratımızı ekşitelim ve buruşturalım. Yüzünüzü ellerinizle ovuşturalım. Ellerimizi öne uzatalım ve elma topladığımızı düşünelim. Şimdi elmaları ağacın tepesinden toplayalım. Omuzlarımızı önce öne sonra geriye doğru oynatalım . Belimizi saat yönünde döndürün. Sonra önce sağ sonra sol bacağı göğsümüze kadar çekip ısınalım. Şimdide sol elimizi yukarıya doğru sağ elimizi de aşağıya doğru uzatalım (semazen durusu) ve kendi etrafımızda dönelim yarım turda burundan nefes alalım yarım tur bitiminde burundan aldığımız nefesi verelim. Elleri aşağıda tutup yukarı doğru kaldırdığımızda nefes alalım burundan ve birden bırakalım. Sırt üstü eller yere degecek şekilde uzanalım. Bacaklar yerden kalktığında burundan nefes alalım bacaklarımızı indirdiğimizde nefesi verelim. Dizlerimizin üzerinde duralım burundan nefes alarak popomuzu kasalım ve bakabildiğimiz kadar arkaya bakalım ve tuttuğumuz nefesi verelim ve büzülelim. Daha sonra köprü olalım ellerimizin üzerinde burundan nefes alıp yükselelim ve bırakalım. Secde konumunda duralım burnumuzdan nefes alalım ve en tepede nefesi bırakalım. Şimdi herkes 5 kere burnumuzdan nefes alalım.</p> <p>Lider bu etkinlikler bittikten sonra aşağıdaki yönergeleri verir. İşe gitmek için evden çıkmışsınız otobüse yetişmek için acele ediyorsunuz. Hava birden kararmış ve yağmur çiselemeye</p>
--------------------------	--

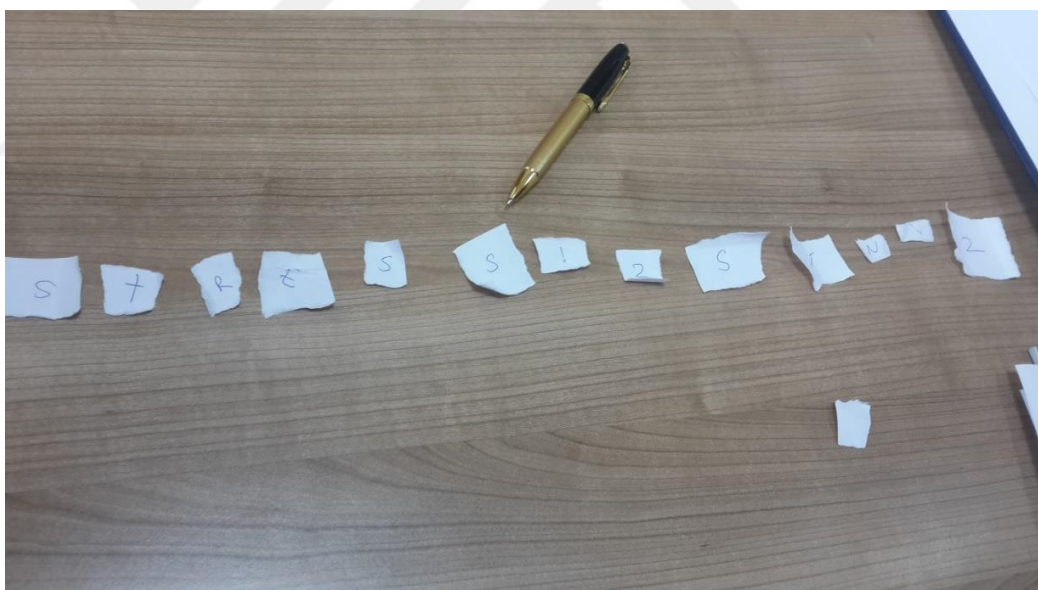
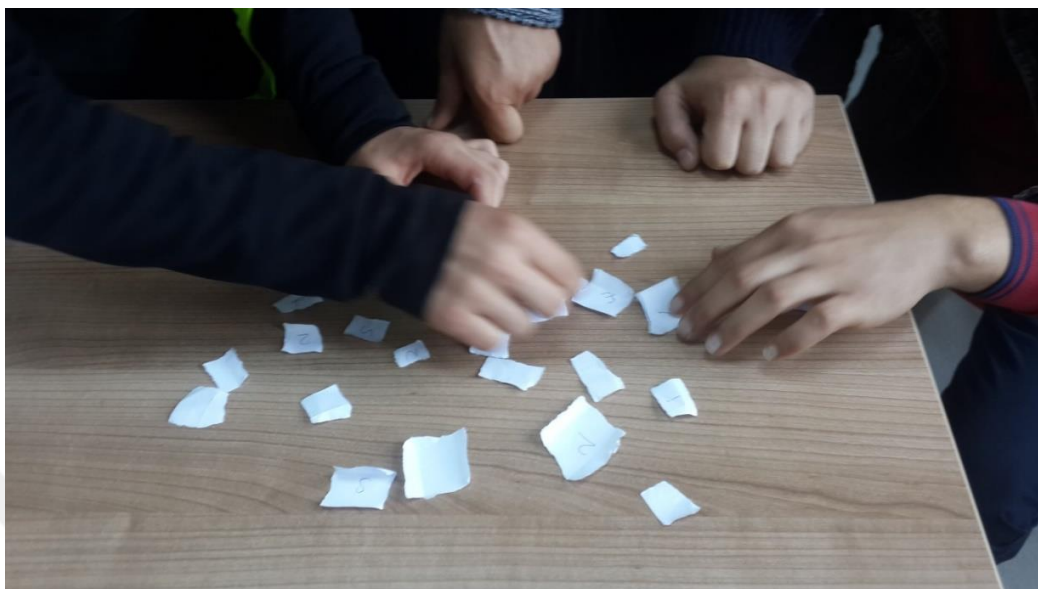
2. Etkinlik (10dakika)	başlamış siz şemsiyesiz yakalanmışsınız. Yağmur şiddetini yavaş yavaş artırmış. Alanda hızlı hızlı yürüyorsunuz .Bir anda sizin bineceğiniz otobüsü gördünüz ve koşmaya başladınız.Tam otobüse yetiştiniz fakat otobüs çok dolu olduğu için binemediniz. Yağmurdan sıırıslıklam oldunuz. Etkinlik: Lider katılımcılardan 2'li grup olmalarını ister. Eşlerin birbirlerinin kalp ritimlerini ayaktayken dinlemelerini ve ona göre nefes almaları söyler. Lider katılımcılara çember olmalarını söyler. Çemberde herkesin birbirlerinin sırtına dönük olmasını ve birbirlerinin sırtına masaj yapmalarını ister sonra tam tersi dönmeleri bu seferde diğer kişilere masaj yapılmasını söyler. Lider (mavi ay) şarkısını açar ve katılımcılara ayakta oldukları yerde gözlerini kapatmalarını ve müziği hissedip o ritimde nefes almaları yönergesini verir.
3. Oyun (15 dakika)	Oyun: Lider katılımcılara 2'li grup olun yönergesi verir. Katılımcılar birer sandalye olarak birbirlerine karşılıklı şekilde oturur. Lider katılımcılara belirli cümleler gösterir (ÖFKE : 1)ENGELLENME, İNCİNME VE BEKLENEN BİR OLAYIN OLMAMASI DURUMUNDA ORTAYA ÇIKAN SALDIRGANLIK VE KIZGINLIK TEPKİSİDİR. 2)VÜCUTTA Kİ NEFES SİSTEMİNİ KONTROL EDEBİLİRSEK ÖFKE YARATAN OLAYLARA KARŞI TEPKİLERİMİZİDE KONTROL EDEBİLİRİZ. 3)ÖFKELİ BİR DURUMDA KENDİNE TELKİNDE BULUN : BEN BU DURUMUN ÜSTESİNDEN GELEBİLİCEK GÜCE SAHİBİM ! 4)ÖFKE YARATAN ORTAMI TERK ETMELİSİN 5)ÖFKELİ OLDUĞUN DURUMDA ÖFKENİ BAŞKA AKTİVİTEYE YÖNLENDİR. SPOR YAP ,KOŞ.. 6)ÖFKELİYKEN OLUŞAN NEGATİF DÜŞÜNCELERİ DEĞİŞTİR.)
4.Doğaçlama (10 dakika)	Bu cümleleri kulaktan kulağa söylemeleri yönergesini verir. En son duyan kişi bunu bir kağıda yazar. En önce cümleleri yazan takım kazanır. Cümleler lider tarafından teyit edilir ve eksik yazılan yerler düzeltilir. Katılımcılardan grup olarak bu yazılan cümleleri sırayla hareketsiz formda kalarak göstermeleri istenir. Diğer grup hareketsiz formların hangi cümlelerin olduğunu bulmaya çalışır. Doğaçlama: Lider katılımcıların aynı gruplarda kalmasını söyler. Gruplardan birine mağazada alışveriş yapıyorsunuz , kasaya geldiğinizde kredi kartınız onay vermiyor sıra kalabalık ve insanlar söylenmeye başlıyor yanınızda kız arkadaşınız olduğu için aldığınız eşyaları kasada bırakmak zorunuza gidiyor ve aşırı sinirleniyorsunuz. (Bu durumu doğaçlayalım ve sorunu en tepedeyken hareketsiz form ile tek bir kare olarak gösterelim)
5.Oluşum (10 dakika)	Lider 2. Gruba Çok çalışıyorsunuz yılın elemanı seçilmişsiniz terfi bekliyorsunuz ama terfi hiç hak etmeyen bir arkadaşınız torpille alıyor. Bu durumu doğaçlayalım ve sorunu en
6.Dğerlendirme (10 dakika)	

	<p>tepedeyken hareketsiz form ile tek bir kare olarak gösterelim</p> <p>Oluşum: Lider katılımcıların her birinden ayrı ayrı doğaçlamanın öfkeli halini çözen bir son yazmalarını ister .Katılımcıların yazdıklarını okumalarını ister.</p> <p>Değerlendirme:</p> <p>Lider katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltir.</p> <p>Balon şişirir ve , hava şişirilen balonun içinde mi dışında mı?</p> <p>Dışarı çıkabilir mi?</p> <p>Öfke senin içinde kalabilir mi?</p> <p>Kalırsa ne olur?</p> <p>Balon ne kadar şişirilebilir?</p> <p>Balon çok şiştiğinde patlar</p> <p>Öfkelendiğimizde neler olur?</p> <p>insan öfkelenirse neler olur?</p> <p>Nasıl bir şey iyi mi kötü mü?</p> <p>Bir balon şişirilmiş ve yavaşça söndürülmüş gibi yapılır;</p> <p>Balon küçüldü mü patladı mı?</p> <p>Balon ve etraftaki insanlar güvende kalır mı?</p> <p>Öfke hangi şekilde ortaya çıkarsa daha iyi olur?</p>
--	--

EK J .RESİMLER











EK K. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Dolduracağınız formlar, Yaratıcı Dramanın stresle mücadelede etkisinin incelenmesi ile ilgili bir yüksek lisans tezi araştırmasında kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Yanıtlarınız tamamen gizli kalacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı, soyadınızı ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir maddeyi boş bırakmamanız ve bir soruya birden fazla yanıt vermemeniz sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır. Her maddeki boşluğu () doldurmanız yeterli.

Yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Mahmut Bilal KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Nadire Gülçin YILDIZ

- 1) Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
 - 2) Yaşınız ()
 - 3) Sınıfınız () 9.sınıf () 10.sınıf
 - 4) Okul Türü () Genel lise () Meslek lisesi () Anadolu lisesi
 - 5) Kaç kardeşiniz? () Tek çocuğum () 2 kardeşiz () 2 den fazla kardeşiz
 - 6) Annenizin Eğitim Durumu
() Okuryazar değil
() İlköğretim veya ilköğretim terk
() Ortaöğretim
() Üniversite/Yüksekokul/Doktor
- Babanızın Eğitim Durumu
() Okuryazar değil
() İlköğretim veya ilköğretim terk

- Ortaöğreti
 Üniversite/Yüksek okul/Doktora
7) Anne ve Babanız yaşıyor mu?
 Annem ve Babam sağ
 Annem ve Babam öldü
 Sadece Annem yaşıyor
 Sadece Babam yaşıyor

8) Anne ve Babanızın birliktelik durumu

- Evliler
 Boşandılar
 Boşanmadılar /Ayrı

9) Anneniz çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evet ise, Annenizin mesleği nedir?

Memur () İşçi () Serbest meslek () Emekli () Diğer belirtiniz ()

10) Babanız çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evet ise, Babanızın mesleği nedir?

Memur () İşçi () Serbest meslek () Emekli () Diğer belirtiniz ()

11) Ailenizin ikamet ettiği yer?

Köy () Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir ()

12) Ailenizin oturduğu evin mülkiyet durumu?

Kendi evimiz () Kira () Kira ödemiyoruz () Lojman ()

13) Ailenizin aylık gelir düzeyi sizce nasıl? İyi değil () Orta () İyi () Çok iyi ()

EK L. STAI TX -I: KAYGI ÖLÇEĞİ

İsim:.....

Cinsiyet:.....

Yaş:.....

Meslek:.....

Tarih:...../...../.....

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HIÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Şu anda kaygılıyim	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK M. STAI TX-II: DURUMSAL KAYGI ÖLÇEĞİ

İsim:.....

Cinsiyet:.....

Yaş:.....

Meslek:.....

Tarih:...../...../.....

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüzünlü hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

DURUMLUK VE SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ PUANLANMASI

Üçten fazla ifadeye cevap verilmemişse, doldurulan form geçersiz sayılır ve puanlanmaz. Durumluk kaygı ölçeğinde dört sınıfta toplanan cevap seçenekleri, (1) Hiç, (2) Biraz, (3) Çok ve (4) Tamamiyle şeklinde; STAI TX-I SÜREKLİ KAYGI Sürekli Kaygı Ölçeği Ölçeğindeki seçenekler ise (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Çok zaman ve (4) Hemen her zaman şeklindedir.

Ölçeklerde iki türlü ifade bulunur. Bunlara (1) doğrudan ya da düz (direct) ve (2) tersine dönmüş (reverse) ifadeler diyebiliriz. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Bu ikinci tür ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüşür. Doğrudan ifadelerde 4 değerindeki cevaplar kaygının yüksek olduğunu gösterir. Tersine dönmüş ifadelerde ise 1 değerindeki cevaplar yüksek kaygıyı, 4 değerindekiler düşük kaygıyı gösterir. "Huzursuzum" ifadesi doğrudan, "kendimi sakin hissediyorum" ifadesi de tersine dönmüş ifadelerle örnek olarak gösterilebilir. Bu durumda "huzursuzum" ifadesi için 4 ağırlıklı bir seçenek, "kendimi sakin hissediyorum" ifadesi için 1 ağırlıklı seçenek işaretlenmişse, bu cevaplar yüksek kaygıyı yansıtmış olur.

Durumluk kaygı ölçeğinde on tane tersine dönmüş ifade vardır. Bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. Maddelerdir. STAI TX-I SÜREKLİ KAYGI Sürekli Kaygı Ölçeği ölçeğinde ise tersine dönmüş ifadelerin sayısı yedidir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. Maddeleri oluşturur.

Puanlama iki şekilde olur: Elle ya da bilgisayarla.

Elle Puanlama: Doğrudan (direct) ve tersine dönmüş (reverse) ifadelerin herbiri için iki ayrı anahtar hazırlanır. Böylece bir anahtarla doğrudan ifadelerin, ikinci anahtarla tersine dönmüş ifadelerin toplam ağırlıkları hesaplanır. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkarılır. Bu sayıya önceden tespit edilmiş ve değişmeyen bir değer eklenir. Durumluk Kaygı Ölçeği için bu değişmeyen değer 50, STAI TX-I SÜREKLİ KAYGI Sürekli Kaygı Ölçeği için ise 35' dir En son elde edilen değer bireyin kaygı puanıdır.

PUANLARIN YORUMLANMASI

Her iki ölçekten elde edilen puanlar kuramsal olarak 20 ile 80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan düşük kaygı seviyesini ifade eder. Puanlar yüzdelerine göre yorumlanırken de aynı durum geçerlidir. Yani düşük yüzdeler (1, 5, 10) kaygının az olduğunu gösterir. Uygulamalarda belirlenen ortalama puan seviyesi 36 ile 41 arasında değişmektedir.



EK.N Algılanan Stres Ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği	HİÇ	NEREDEYSE HİÇ	BAZEN	SIKÇA	ÇOK SIK
Son bir ay içinde, beklenmedik şekilde gerçekleşen olaylardan dolayı ne sıklıkta üzüldünüz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, yaşamınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi hissettiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde kendinizi ne sıklıkta, gergin ve stresli hissettiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde, yaşamınızdaki can sıkıcı durumlarla ne sıklıkta başarılı bir biçimde baş ettiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, yaşamınızda meydana gelen önemli değişikliklerle etkili bir biçimde başa çıktığınızı hissettiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, kişisel sorunlarınızla baş etme yeteneğinizden emin oldunuz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, işlerin istediğiniz gibi gittiğini hissettiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, yapmak zorunda olduğunuz her şeyin üstesinden gelemeyeceğinizi düşündünüz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde yaşamınızdaki rahatsız edici olayları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, yaşamınızdaki olaylara hakim olduğunuzu hissettiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde, kontrolünüz dışında gerçekleşen şeylerden dolayı ne sıklıkta öfkeleniniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, üstesinden gelmek zorunda olduğunuz şeyler üzerinde düşündünüz?	0	1	2	3	4
Zamanınızı nasıl geçirdiğinizi son bir ay içinde ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	0	1	2	3	4
Son bir ay içinde ne sıklıkta, güçlüklerin, üstesinden gelemeyeceğiniz kadar çoğaldığını hissettiniz?	0	1	2	3	4

Algılanan stres ölçeği beşli likert tipi dereceleme ölçeği olarak geliştirilen ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Ölçek, "hiç(0), neredeyse hiç "(1), "bazen" (2), "sıkça" (3) "çok sık" (4) seçeneklerinden oluşmaktadır.

14 maddelik bu formda 4-5-6-7-9-10 ve 13. maddeler terste puanlanmaktadır. Bir katılımcının bu ölçekten elde edebileceği en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 0 ve 56'dır. Toplam puanın yüksek olması Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinin yüksek olması anlamındadır. Puan aralığı 0 -35 arasında olan katılımcıların olumlu stres düzeyi içinde olduğu, stresle etkili bir biçimde başa çıkabildiği ve kullandıkları baş etme mekanizmalarının da işlevsel olduğu söylenebilir. Puan aralığı 36-56 arasında olan katılımcıların stresle başa çıkmada kullandığı yöntemlerin işlevsel olmadığı, dolayısıyla stresle etkili bir biçimde başa çıkamadıkları söylenebilir.

EK.O Araştırmanın Kazanımları

1. Oluşturacağı tasarımda kullanacağı biçimlere karar verir.
2. Tasarımı hakkında çevresiyle görüş alışverişinde bulunur.
3. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirir.
4. Kendine güvenini ve yaratıcılığını tasarımında ortaya koyar.
5. Düşüncelerini, duygularını ve hayallerini başkaları ile paylaşmaktan zevk alır.
6. Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.
7. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.
8. Çözüme yönelik ürün tasarlamaktan zevk alır.
9. Sorunun çözümüne yönelik öneriler sunar.
10. Zaman kavramı hakkında bilgi sahibi olur
11. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar
12. Stres kavramı hakkında bilgi sahibi olur.
13. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
14. Hayal gücünü kullanarak tasarım oluşturur.
15. Farklı kişilik yapılarını öğrenir.
16. Kendini tanımakta istekli olur.

17.İletişim kavramını bilir.

18.İletişim engellerini bilir.

19.Değişik duygu durumlarını bilir.

20.Duygularını kontrol etmeyi öğrenir.

21.Afet kavramı hakkında bilgi sahibi olur.

22.Yas evrelerini öğrenir.

23.Nefesini etkin kullanmayı öğrenir.

24.Öfke kavramı hakkında bilgi sahibi olur

EK Ö. ÖZGEÇMİŞ

Mahmut Bilal KAYA

Murat mah.Kalaman sok. No:24/1 Bayrampaşa/İSTANBUL

Cep:(538)402 54 28 Ev: (212) 544 23 83



E-mail : m.bilalkaya@hotmail.com

psikolog1037@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi:11/10/1987

Doğum yeri: ŞİŞLİ

Uyruğu:T.C

Medeni Durumu:Bekar

Askerlik Terhis Tarihi: 28.10.2015 (Askerlik Rütbesi :Sağlık Teğmeni Psikolog)

Cinsiyeti:Erkek

Sürücü belgesi:B

EĞİTİM BİLGİLERİ

2015.2017: GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ (KLİNİK PSİKOLOJİ Y.LİSANS)

2013-2014:MARMARA ÜNİVERSİTESİ (ÇALIŞMA VE YÖNETİM PSİKOLOJİSİ-
YÜKSEK LİSANS)

2007-2013: (LİSANS: ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ
(PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ)

2000-2003:BAYRAMPAŞA TUNA LİSESİ

1997-2000:TOPÇULAR ORTAOKULU

1993-1997:NAİL REŞİT MÜFREDAT LABORATUAR İLKÖĞRETİM OKULU

İŞ DENEYİMLERİ

2016- ? :Güzel Fikirler Sanat Drama Derneği Kurucu Üyesi

2015- 2016: ŞEHİT SABRİ ALTINBAŞ TURİZM VE OTELCİLİK ANADOLU
LİSESİ(PSİKOLOJİ ÖĞRETMENİ)

2014-2015:TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ MANİSA BATI KIŞLA REHBERLİK VE DANIŞMANLIK MERKEZİ (SAĞLIK TEĞMENİ PSİKOLOG)

2014-2015:ŞEHİT SABRİ ALTINBAŞ TURİZM VE OTELCİLİK ANADOLU LİSESİ LİSESİ (PSİKOLOJİ ÖĞRETMENİ Eylülde atama 1 ay)

2013-2014;Mustafa İdri İ.Ö.O (Özel eğitim öğretmeni)

2013-2014:QUANTUM AKADEMİ(Birey ve aile terapi grup merkezinde psikolog)

2011-2012:ALİ KARASU LİSESİ (STAJER ÖĞRETMEN)

2009-2010: Bakırköy Prof.Dr.Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi (psikoloji stajı)

2009-2010: Umut çocukları derneği (STAJ)

Kurs ve Sertifikalar

Aile Danışmanlığı sertifikası PETAD(PSİKOLOJİK EĞİTİM,TERAPİ VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ),

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ FEN –EDEBİYAT FAKÜLTESİ PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKASI

İSTANBUL SANAT DRAMA AKADEMİSİ –YARATICI DRAMA LİDERLİĞİ SERTİFİKASI (NETBİL EĞİTİM DANIŞMANLIK ,AYLA ALGAN)

Klinik Psikoloji Enstitüsü Derneği ,objektif Testler uygulayıcı Sertifikası(MMPI,AGTE,BENDER GESTALT,WAİS

-DRAW A PERSON,

-STD. MİNİ MENTAL,

-METROPOLİTAN,

-ALEXANDER,

-BENTON,

-CATELL2A.

-CATELL3A),

TPD(Türk Psikologlar Derneği) WİSC R SERTİFİKASI,

YAŞAM KOÇLUĞU SERTİFİKASI(SIRADIŞI ÖĞRENME HİZMETLERİ DANIŞMANLIK),

BEDEN DİLİ VE DİKSİYON SERTİFİKASI(AVA CERT İNTERNATİONAL)

PROFESYONEL SATIŞ VE İKNA SANATI SERTİFİKASI(KRONOS AKADEMİ)

(BAYGEM) İŞARET DİLİ

(BAYGEM) KALİGRAFİKURSU KATILIM BELGESİ

YABANCI DİL BİLGİSİ VE BİLGİSAYAR BİLGİSİ

İNGİLİZCE: ORTA DERECE (INTERMEDIATE) MICROSOFT OFFICE PROGRAMLARI (WORD, EXCEL, POWERPOINT, PREZİ)

BAŞARI VE TEŞEKKÜR BELGELERİ

ULA KAYMAKAMLIĞI (MUĞLA) 05.09.2016(DOĞADA YAŞIYORUM,DOĞADA ÖĞRENIYORUM PROJESİ)KATKILARIMDAN DOLAYI TEŞEKKÜR BELGESİ
KAYNAŞLI KAYMAKAMLIĞI 14.04.2016 (TURİZM HAFTASI ETKİNLİK PROJESİ) ÜSTÜN BAŞARI VE GAYRETLERİMDEN DOLAYI BAŞARI BELGESİ

PROJELER VE ETKİNLİKLER

ÇALIŞMA HAYATINDAKİ KADINLARIN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA(MARMARAÜNİVERSİTESİ BİTİRME PROJESİ 2014)

BİZİM GİBİ KONUŞAMAYAN ARKADAŞLARIMIZIN DİLLERİNİ ANLAYABİLME İŞARET

DİLİ(<https://www.youtube.com/watch?v=ARAYKGgWhIE>,https://www.youtube.com/watch?v=efhzYtK_CBQ ,erişim tarihi:2013)

KARAGÖZ VE HACİVAT İŞARET DİLİ İLE ANLATIMI (https://www.youtube.com/watch?v=-V5ODIG_1yk,erişim tarihi: 2013)

TURİZM HAFTASI ETKİNLİĞİ (DÜNYANIN ÇİVİSİ' adlı oyun yazdım ve oynadım)

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE STRES VE STRESLE MÜCADELE YÖNTEMLERİNİ KAZANDIRMAK

DİKKAT BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASI

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE DOWN SENDROMLULARDA FARKINDALIK EĞİTİMİ

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE MASALLARIN ANLATILMASI

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE TAKIM ÇALIŞMASI VE MOTİVASYON EĞİTİMİ

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE MESLEKİ İLGİ ALANLARININ KEŞFİ

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE 15 TEMMUZ GECESİNİN ANLATIMI

ÖMER HALİS DEMİRİN HAYATININ YARATI DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK ANLATILMASI

ENGELLİ KARDEŞLERİMİZİN ÖTEKİLEŞTİRİLMEMESİ(BELEDİYE PROJESİ)

HOBİLER

KARETE DO – SİYAH KEMER (İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ)

İSTANBUL TEMAŞA TİYATRO OYUNCUSU (2007 ‘den beri)

YAN FLÜT ÇALABİLİYORUM .KENDİ YAZDIĞIM ŞİİRLERİM VAR.KİTAP OKUMAYI SEVERİM .BENİ ETKİLEYEN KİTAPLARIN BAZILARI (UNBERTO ECO GÜLÜN ADI,OCTAVİO PUZZ YALNIZLIK DOLANBACI,FURREST CURTER ,KÜÇÜK AĞACIN EĞİTİMİ,JACK LANDON ,MARTİN EDEN VB.)

REFERANSLAR

TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ MANISA BATI KIŞLA SİVİL MEMUR :ÇİŞEM GEZGİN EREN (05306653471)

ŞEHİT SABRİ ALTINBAŞ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ :OKUL MÜDÜRÜ HAMZA PARLAK :3805442836

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM GÖREVLİSİ DOC.DR.SİBEL GÖK : 05364622250

ŞEHİT SABRİ ALTINBAŞ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ MÜDÜR YAR. FERHAT METİ : 05437105602

EK.P Aile İzin Belgesi



T.C.

Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Klinik Psikoloji Bölümü

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın veli:

Gelişim Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü Tez öğrencisi Mahmut Bilal KAYA tarafından hazırlanan 'Yaratıcı Dramanın Stres ve Kaygıyla Baş etmeye Etkisi' tez konusunu bilimsel olarak ölçmek için Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ), STAI TX-I, STAI TX-II Sürekli ve Durumsal Kaygı Ölçekleri uygulanacaktır. Bu uygulamada bize yardımcı olmanız için siz velileri de uygulamamıza yardımlarınız için bekliyoruz. Kararınızdan önce uygulama hakkında sizi bilgilendirmek istiyorum.

Bu uygulamaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde katılımcı olarak çalışmaya katılan çocuğunuza Algılanan Stres Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği STAI-I, Durumsal Kaygı Ölçeği STAI-II uygulamaları yapılacaktır. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) 14 yaş ve Üzeri olan Genç -Yetişkinlerin genel olarak stres değerlendirmesini yapan farklı uygulamaları olan bir ölçektir. Sürekli Kaygı Ölçeği STAI-I , Durumsal Kaygı STAI-II Ölçekleri 14 yaş ve Üzeri olan Öğrencilerin Kaygı durumlarının değerlendirilmesini yapan farklı uygulamaları olan bir ölçektir. 15 dakika ile 20 dakika aralığında sürecek olan bu uygulamalar , Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi laboratuvarında (çok amaçlı salonunda) yapılacaktır. Uygulama esnasında ortamda ölçeğin uygulayıcısı ve ölçeğin uygulandığı kişi dışında kimse bulunmayacaktır. Bu uygulama sonucu elde

edilecek bilgiler tez koordinatörü Dr .Öğr. Üyesi.Nadire Gülçin YILDIZ ' a tez kapsamında paylaşılacaktır.

Bu tez kapsamında ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır. Bu uygulamadan herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Bu uygulamaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır. Katıldığınız takdirde uygulamanın herhangi bir aşamasında herhangi bir sebep göstermeden onayınızı çekmek hakkına da sahipsiniz. Eğer çocuğunuzun bu uygulamaya katılmasını kabul ediyorsanız, lütfen bu formu imzalayınız.

Ben,, yukarıdaki metni okudum ve uygulamaya dair bilgi sahibi oldum,çocuğumun uygulamaya katılmasını kabul ediyorum. Katılmam istenen uygulamanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Uygulama hakkında soru sorma imkanı buldum. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir ters tutum ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu uygulamaya çocuğumun kendi isteğiyle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmasını kabul ediyorum. Formun bir örneğini aldım

Katılımcının Adı-Soyadı:.....

AdıSoyadı:.....

İmzası:.....

.....

Tarih (gün/ay/yıl):...../...../.....

(gün/ay/yıl):...../...../.....

Uygulayıcının Adı

imzası

Tarih