



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**YARATICI DRAMA TEMELLİ DUYGU DÜZENLEME PROGRAMININ  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Dudu ÖZDEMİR  
ORCID: 0009-0004-6337-7777

Danışman  
Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN  
ORCID: 0000-0002-3516-4895

Konya – 2024



## ÖN SÖZ

Bu araştırmada, yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu tez birçok insanın katkılarıyla can bulmuştur.

Lisans eğitimimden bu yana bana yol gösteren, yaşamıma ışık tutan ve gelişimime katkı sağlayan Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü değerli hocalarına teşekkür ederim.

Lisans eğitimimde danışmanım olarak tanıştığım, yüksek lisans sürecinde de danışmanım olarak yardımlarını, bilgisini ve desteğini esirgemeyen, hayata bakış açısıyla ve duruşuyla örnek almaya çalıştığım kıymetli danışanım Doç. Dr. Hatice İrem Özteke Kozan'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübesinden faydalandığım, Binnur Yeşilyaprak'a, Öğr. Gör. Osman Oğulcan Türkmen'e, kız kardeşim bildiğim Aslı Çomruk'a teşekkür ederim.

Bu zamanlarda olmamın, beni bütün özelliklerimle koşulsuz kabul eden anneme, babama ve aileme sonsuz teşekkürü borç bilirim. Hayat dediğim yolda, her zaman yanımda yer alıp gelişmemi destekleyen eşim Emrah Özdemir ve bana tarifsiz sevgiyi yaşatıp güç veren yavrularım Uras'ıma ve Uzel'ime minnettarım.

Dudu ÖZDEMİR

Ağustos 2024

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b> .....	<b>v</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<b>vii</b>
<b>Kısaltmalar</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>2. ALAN YAZIN</b> .....	<b>7</b>
2.1. Duygu Düzenleme Becerileri .....	7
2.1.1. Duygu .....	7
2.1.2. Duygu düzenleme .....	8
2.1.3. Duygu düzenlemenin gelişimi .....	9
2.1.4. Gross'un Duygu Düzenleme Süreç Modeli .....	13
2.1.5. Power ve Dalgleish'in Çok Düzeyli Duygu Modeli (Şematik, Önerisel, Analogik, İlişkisel Sistem Modeli).....	16
2.1.6. Weiner Bernard'ın Atıf Modeli (Nedensellik Modeli) .....	20
2.1.7. Gratz ve Roemer'ın Duygu Düzenleme Becerileri Süreci .....	22
2.2. Yaratıcı Drama .....	22
2.2.1. Yaratıcı dramanın genel aşamaları .....	24
2.2.2. Yaratıcı dramanın bileşenleri .....	25
2.2.3. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler .....	26
2.2.4. Yaratıcı dramada ölçme ve değerlendirme .....	27
2.3. Yaratıcı Drama ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki .....	28
2.4. Yapılan Araştırmalar .....	29
2.4.1. Türkiye'de yapılan ilgili araştırmalar .....	29
2.4.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar .....	34
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>37</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	37
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	37

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	42
3.5. Verilerin Analizi.....	44
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>46</b>
4.1. Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programında Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutları Skorlarının Zamana Bağlı Değişiminin Grup İçi ve Gruplar Arası Bulguları .	46
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>49</b>
5.1. Tartışma.....	49
5.2. Sonuç .....	57
5.3. Öneriler.....	57
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>59</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>80</b>
Ek-1: Etik Kurul Kararı.....	80
Ek-2: Araştırma Uygulama İzni .....	81
Ek-3: Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) .....	82
Ek-4: Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Kurs Bitirme Belgesi .....	83
Ek-5: Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programı .....	84
Ek-6: Yaratıcı Drama Programı Uygulama Fotoğrafları.....	101

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **82** sayfalık kısmına ilişkin, 31/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

01/08/2024

Dudu ÖZDEMİR

Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

01/08/2024

Dudu ÖZDEMİR

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

EİDDÖ: Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği



## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

# YARATICI DRAMA TEMELLİ DUYGU DÜZENLEME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Dudu ÖZDEMİR

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının etkililiğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Katılımcıların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için 'Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği' kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 6 hafta süresince 40+40 dakikalık, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Son test uygulanmasının üzerinden altı hafta geçtiğinde ise deney grubuna izleme testi uygulanmıştır. Analizler yapılırken ölçüm sayısı üç olduğu için normal dağılım gösterenlerde parametrik test olarak tekrarlayan ölçümlerde ANOVA testi, normal dağılım göstermeyenlerde non-parametrik test olarak Friedman testi; kontrol grubunda ise ölçüm sayısı iki olduğu için tüm katsayılar normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik test olarak bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı uygulanan deney grubunun içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olup içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bununla birlikte deney grubundaki içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları ön testten son teste ve izlemeye doğru anlamlı düzeyde artmış olup son testten izlemeye anlamlı düzeyde değişim olmamıştır. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ön testten son teste ve izlemeye doğru anlamlı düzeyde azalmış olup son testten izlemeye doğru anlamlı düzeyde bir değişim olmamıştır. Ancak deney grubunun grup içi analizinde dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri alt boyutunda anlamlı farklılık olmamıştır. Kontrol grubunda ise dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ön testten son teste doğru anlamlı düzeyde azalmış olup dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması anlamlı düzeyde artmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaratıcı drama temelli hazırlanan duygu düzenleme becerileri programı ortaokul öğrencilerin işlevsel duygu düzenlemelerinin artmasında, işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin azalmasında anlamlı etkiye sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı drama, duygu düzenleme, ortaokul

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Program

Master Thesis

### INVESTIGATION OF THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA-BASED EMOTION REGULATION PROGRAM ON THE EMOTION REGULATION SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Dudu ÖZDEMİR

The primary aim of this study is to examine the effectiveness of a creative drama-based emotion regulation program applied to middle school students. The study group consists of 6th grade students attending the 2023-2024 academic year. In this research, there are 18 participants in the experimental group and 18 participants in the control group. A 'Personal Information Form' was used to gather personal information about the participants. To measure the participants' emotion regulation skills, the 'Emotion Regulation Scale for Adolescents' was employed. The students in the experimental group underwent a creative drama-based emotion regulation program prepared by the researcher, which was conducted over six weeks with sessions of 40+40 minutes. No intervention was applied to the control group. After applying the creative drama-based emotion regulation program to the experimental group, a post-test was administered to both the experimental and control groups. Six weeks after the post-test, a follow-up test was given to the experimental group. For the analyses, since there were three measurements, the ANOVA test was used as a parametric test for normally distributed data, and the Friedman test was used as a non-parametric test for non-normally distributed data; in the control group, where there were two measurements and all coefficients showed normal distribution, the paired sample t-test was used as a parametric test. According to the findings obtained from the research, the mean scores of the internal and external functional emotion regulation sub-dimensions of the experimental group, which underwent the creative drama-based emotion regulation program, were significantly higher than those of the control group, while the mean scores of the internal and external dysfunctional emotion regulation sub-dimensions were significantly lower. Additionally, the mean scores of the internal and external functional emotion regulation sub-dimensions in the experimental group increased significantly from the pre-test to the post-test and follow-up, with no significant change from the post-test to the follow-up. The mean score of the internal dysfunctional emotion regulation sub-dimension decreased significantly from the pre-test to the post-test and follow-up, with no significant change from the post-test to the follow-up. However, there was no significant difference in the sub-dimension of external dysfunctional emotion regulation skills within the experimental group. In the control group, the mean score of the external functional emotion regulation sub-dimension decreased significantly from the pre-test to the post-test, while the mean score of the external dysfunctional emotion regulation sub-dimension increased significantly. The results of the study indicate that the creative drama-based emotion regulation program has a significant effect on increasing functional emotion regulation and decreasing dysfunctional emotion regulation skills among middle school students.

**Keywords:** Creative drama, emotion regulation, middle school

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ortaya koyulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanın gelişimi, yaşamın belirlenmiş evrelerinde, art arda oluşan değişikliklerden oluşur. Genetik etkenler, iç güdüler, çevresel etkenlerle, değişim ve gelişim döllenmeden ölüme kadar devam eder (Bilgin, 2007). Ergenlik dönemi, bebeklikten sonra en hızlı gelişimin yaşanıp fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişiminin yanında stresli olaylarla karşılaşıldığı gelişim evresidir (Atalar, 2014). Ergenlik döneminde, duygusal durumunda meydana gelen inişli-çıkışlı süreçlerinden kaynaklı gün içerisindeki yaşadıklarından daha yoğun etkilenme olmaktadır (Karataş, 2016). Ergenlik döneminden sağlıklı bir şekilde geçirebilmesi için duygularını tanıyarak davranışlarında kontrollü olabilmesi gerekmektedir (Duran, 2005).

Duygular kişilerin hayatlarına devam etmesinde kritik bir yeri mevcuttur. Bebeklerde dahil edilmek üzere, bütün insanların duyguları bulunmaktadır. Bütün insanlarda bulunan bu duygular bireyler için kimin veya neyin ehemmiyetli olduğunu anlamayı, başkalarıyla ilişkileri sürdürmeyi sağlamaktadır (Southam-Gerow, 2014). Bireyler gündelik hayatlarında uyum sağlamaya çalışırken karşılaştıkları durumları verdikleri tepkilerle duygularını düzenlemek amacıyla farklı yöntemler geliştirir. Bu yöntemler işlevsel olabileceği gibi bunun zıttı da olabilmektedir. Tam zıttı olduğu durumlarda, işlevsiz olup bireyin uyumunun bozulması gerçekleşebilir (Yıldız, 2020). Bireylerin hisleriyle yaptıkları tepkileri düzenleyebildiği, yani bireylerin duygularıyla ve bu duygularının etkisiyle yaptıkları davranışlar üzerinde kontrolünün sağlayabileceği bilinmektedir (Kring ve Sloan, 2010). Hisler otomatik bir şekilde meydana gelse de hislerle bağlantılı olarak verilen tepkinin şekli değişiklik gösterebilir (Gross ve Munoz, 1995).

Duygu düzenleme kavramı son yirmi senedir psikolojik sağlıkta yoğun bir biçimde ele alınan kavramlardan biri haline gelmiştir. Bunun başlıca sebebi birçok bireyin duygularını doğru bir şekilde algılama, isimlendirme, kabul görme ve düzenlemede zorluk yaşamalarındandır (Vatan, 2020).

Duygu düzenleme, bireyin duygularını değiştirme, devam ettirme ile birlikte duygularının yoğunluğunu kontrol altına alarak, başkalarının duygularını anlayarak sağlıklı iletişim kurabilmelerini içermektedir (Cole vd., 1994). Duyguları tanımak, anlamlandırmak,

farkına varmak ve uygun tepkiler vermek, bireylerin sorunlu ruhsal örüntülerini deneyimlerle değiştirmek kuramcılarının hedefleri arasında yer almaktadır. Psikanalitik görüşe göre, bireyden bireye farklılık gösteren duygu düzenleme becerileri zaman içerisinde olumlu yönde değişim göstermezse bu durumda bireyde ruhsal sıkıntılar meydana gelmeye başlar (Cole vd., 1994).

Gross'a (1998) göre duygu düzenleme, kişilerin hangi duygulara sahip oldukları, ne zaman sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl deneyimledikleri ile ifade ettiklerini etkileyen süreçtir. Duygu düzenleme süreçleri kontrol dahilinde veya otomatik olabilmektedir. Örneğin, birey yılandan korktuğunda geri çekilir, burada duygular otomatik olarak tetiklenmiştir. Diğer zamanlarda ise bir analizden geçtikten sonra ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; arkadaşımız hakkında aşağılayıcı sözler duyduktan sonra sinirlenmemiz gibi. İki örnekte de duygular, zorluklara ve fırsatlara verdiğimiz tepkileri etkileyen bir dizi davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik tepki eğilimi ortaya çıkarır (Gross, 2002). Koole'ye (2009) göre duygu düzenleme, bireyin aktif çabası önemli olmaktadır. Birey, içsel ve dışsal uyarıcılara verdiği birinci tepkiler duygu düzenlemenin dönüm noktası kabul etmekte; birincil tepkide yüksek duyarlılık söz konusu olduğunda olumlu bir düzenleme ikincil tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenlemede bütünsel bir bağlam olarak bedensel, zihinsel ve duyuşsal tepkiler bir bütün olarak yaşanmaktadır. Birincil duygusal tepkileri, duygusal hassasiyetini yansıtırken, ikincil duygusal tepkileri duygu düzenlemelerini yansıtır.

Duygu düzenlemenin temel hedefi, psikolojik iyilik halinin sürdürülebilirliğini sağlamaktır (Kring ve Sloan, 2010). Ruhsal sağlığın devam ettirilmesi ve korunabilmesi asıl hedef olsa da, duygu düzenleme süreçleri, sosyal bir uyumun meydana gelmesi, etrafıyla sağlıklı iletişim kurup devam ettirmesi, ruhsal ve sosyal doyumun etrafındaki ilişkilerle oluşturulması, olumsuz bir durum ile karşılaşıldığında, sorun yaşandığında bunun küçültülmesi hedeflerinde de yer almaktadır (Carstensen vd., 1999). Kişiler hayatlarında hisleriyle bağlantılı davranışlarının sonuçlarını, amaçlarını yeniden göz atarak tercih ettiği duygu düzenleme yöntemiyle ilgili doyum elde eder (Manstead vd., 2004). Tercih edilen yöntem, yoğun duygular ile mücadele edilmesi, sosyal çevreye uyum sağlanması, bireyler arası ihtiyaçların doyurulması gibi hedeflere hizmet eder. Örneğin bir futbol maçında yenilen bir oyuncunun maçın değerliliği konusunda mühim değil gibi bir değerlendirme bulunduğu duygularını daha rahat bir şekilde kontrol altına alarak düzenleyebilir (Southam-Gerow, 2014).

Ergenlik dönemi ruhsal ve zihinsel açıdan fazla değişimlerle geçen bir süreç olup ergenlik dönemindeki kişilerin duygularında daha yoğun farklılaşmalar yaşanmaktadır

(Steinberg, 2017). Ergenlik dönemindeki bireylerin yaşadıkları bu iniş çıkışlı, dalgalı süreçler sosyal ilişkilerindeki öznel iyilik halinin önemini ortaya koymaktadır (Biswas-Diener ve ark., 2004). Bireyler ergenlik sürecinde problem ile karşılaştıklarında duygu düzenleme konusunda zorluk yaşamaktadır. Bunun yanında risk almaya yatkınlık duygu düzenleme konusunda ihtiyaçlarının arttığı ortaya koymaktadır (Zeman vd., 2006). Bu dönemdeki bireyler fiziksel, ruhsal, zihinsel ve diğer değişikliklere uyum sağlamaya çalışırken, akran gruplarındaki seçimler, eğitimin sürdürülebilirliği ve kaliteliliği, gelecek düşünceleri, aşk ve cinsellik konularında tedbirli tercihlerin gerçekleştirilmesi durumlarında kritik önemlilik arz etmektedir (Rutter, 1999). Ergenlerin hayatlarında ruhsal yönden sağlam, gelişimsel yönden güçlü olmaları amacıyla duygusal yönden desteklenmelidir (Southam-Gerow, 2014). Ergenlerin bu durumu destekleyen programlardan biri de yaratıcı drama yöntemidir (Abacı vd., 2015).

Drama çalışmaları bilişsel, duyuşsal, fiziksel, sözel ve sosyal olarak tamamen içine alan bir süreçtir. Katılımcılar diğerlerinin rolünü üstlenir ve problemleri öğrenir, daha duyarlı olurlar ve kendilerinden farklı kişilere değer verirler (Hasırcı, 2019). Yaratıcı drama, öncesinde belirlenmiş kazanımları olan, katılımcıların büyük motor hareketleri yapabildikleri, kendilerini ifade edebildikleri, rol oynama, canlandırma ve çatışmaya dayalı grup faaliyetleridir (Önder, 2017). Yaratıcı dramanın genel hedefi, katılımcıların canlandırmalarla kurgusal hayat ile gerçek hayat arasında bağlantı kurmalarını, bu yolla kendi ayaklarının üzerinde duran, etrafıyla iletişim içinde bulunan ve bunu geliştirebilen, kendini ifade etme gücü artmış, davranışları gelişmiş kişiler yetiştirmektir (Adıgüzel, 2020). Yaratıcı drama süreci içinde kişilerin iletişim becerileri çoğalırken kendilerini karşı tarafa ifade etmeleri de gelişir. Kısaca dramanın özünde etkileşim bulunmaktadır. Drama öğrencilerde psikolojik ve toplumsal açıdan hassasiyet kazandırırken hatayla karşılaşma korkusu hissetmeden farklı ve yeni davranışlar geliştirmeye olanak sağlar (Abacı vd., 2015). Yaratıcı drama ile öğrenciler girdikleri farklı roller ve olaylar ile kendilerini farklı duygu durumlarında yaşayarak ve başkalarının duygularının farkına vararak bir süreç içerisine girip deneyimleme şansları artacaktır. Yaratıcı drama ile bireylerin duygularının düzenlenmesinde kalıcı değişimler sağlayacağı öngörülmektedir (McCaslin, 2019). Yaratıcı drama ile katılımcılar, kendi yaşlılarıyla etkileşimde bulunarak etrafını ve kendini fark edebilmekte, duygularını özgürce ifade edebilmektedir. Dramada kazanılan becerilerin etkisi yaşam boyu devam etmektedir (Eti, 2010). Öğretmen didaktik bir şekilde ders anlatan ve otoriter güç olarak sınıfta olma yerine sınıfın kontrolünü öğrencinin yaratıcılık gücüne devrettiğinde drama bir araç işlevi görerek bireysel gelişimi, farkındalığının güçlendirici yönünü ortaya koymaktadır (Wasyloko

ve Stickley, 2003). Dolayısıyla yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının etkili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konu ile ilgili okul öncesi dönemde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Aktaş (2019), yaptığı araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelemiştir. Bayrak ve Akkaynak (2020), okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Yılmaz (2019), yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Yaratıcı drama ile ilgili 2016-2020 yılları arasındaki yapılan çalışmalara bakıldığında en çok çalışılan grup okul öncesi çocukları olduğu ortaya koyulmuştur (Tümer ve Aslışen, 2022). Yaratıcı drama temelli çalışmaların yer aldığı, ortaokul öğrencilerin buna benzer bir çalışmanın yer almamış olması, ortaokul öğrencileriyle yaratıcı drama konusunda az çalışma yapılmış olması bakımından alan yazında yer alan diğer çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının etkililiği incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinde yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu çalışmada katılımcılar 6 oturumluk 40+40'ar dakikadan oluşan yaratıcı drama programına tabi tutulmuştur. Programın oluşmasında Power ve Dalgleish'in (1997) ergenler için duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdiği ölçeğin alt yapısındaki Gross'un (1999) süreçsel duygu düzenleme modeli, Weiner'in (1980) atıf modeli, Power ve Dalgleish'in (1999) çok düzeyli duygu modeli temel alınmıştır. Hazırlanan bu programda ortaokul öğrencilerinde içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerilerinin artması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın denenceleri ise şunlardır:

1. Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programına katılan deney grubu öğrencileri ile programa dahil edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin ergenler için duygu düzenleme ölçeği alt boyutu ve toplam ölçek puanlarına ait son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olacaktır.

2. Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programına katılan deney grubu öğrencilerinin ergenler için duygu düzenleme ölçeği alt boyutu ve toplam ölçek puanlarına ait

ön test ile son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olacaktır. Puan ortalamalarındaki bu farklılık altı hafta sonra yapılacak olan izleme ölçümlerinde de devam edecektir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Duygu düzenleme, duyguların devam edilebilirliği ile ilgili tecrübe sahibi olma, devam eden isteklere ve anlık olarak verilen tepkilere sosyal normlar çerçevesinde kabul edilebilecek şekilde ve yeterli esneklikte cevap verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cole ve Deater-Deckard, 2009). Ergenlik dönemi, fiziksel ve hormonal değişimlerin yaşandığı, kimlik arayışının içine girildiği, romantik ilişkilerle karşılaşılıp bunları devam ettirme gibi yeni görevlerin edinildiği bir süreçtir. Bu gelişimsel görevlerin üstesinden gelebilmek ve karşılaştıkları hızlı değişimleri atlatabilmek için çok fazla gayret gösterdikleri için duygularında çok fazla dalgalanmalar meydana gelmektedir (Garber ve Zeman, 1996). Ergenlerin, duygu düzenleme ile ergenlik sürecinde yaşadıkları durumları duygusal açıdan kontrol ederek olumlu bir şekilde atlatıp yoğun duygularına ve zorlu hayat durumlarına uyum sağlamaları kolaylaşacaktır (Kır, 2021).

Ergenler, gelişen teknolojinin olumlu etkilerini yaşamakla beraber birçok olumsuz etkisi ile de karşılaşmakta olup bilişsel, sosyal, duygusal yönden etkilenmektedirler. Yaşanan olumlu etkileri hayatımızı kolaylaştırırken, olumsuz etkilerinin başında teknolojik bağımlılıkların yer aldığı gözlemlenmekte ve yaşam kalitesini düşürmektedir. Bunun sonucunda, çok yoğun bir gelişim sürecinde olan ergenler, duygularını tanımada, başkalarının duygularını anlamlandırmada, kendini ifade etmede, duygularını kontrol altına almakta zorlanmaktadır (Duman, 2023). Yaşadıkları olaylar karşısındaki duygularının farkında olup düzenleme becerilerine sahip olduklarında yerinde ve doğru bir şekilde davranabilirliği artmaktadır. Dünya'da 2020 yılının başlarında hayatımıza giren ve yaklaşık 3 yıldır yaşamımızı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, ergenlerin sosyalleştiği okul ortamından uzak kalmaları, eğitimlerine uzaktan eğitim ile devam etmeleri süreci zorlaştırarak öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde zorlanmalarına sebep oluşturmuştur.

Yaratıcı drama, duygusal gelişimini çoğaltan, farklı durumlarda rol oynama ile karşılaşılıp esnekleşen, akran çalışmaları ile sosyalleşmeyi desteklemektedir (Önder, 2016). Ayrıca drama ile ergenlerin aktif katılımı sağlandığından duygu düzenleme becerilerinin geliştirmesine ve yaşamına aktarmasına daha fazla fırsat verecektir. Ergenlik dönemindeki ben merkezci bir anlayış farklı rollere girerek empatik yaklaşımları da geliştirecek ve öğrencilerin duygularının farkında olup duygularını ifade etmelerini prova ederek duygu

düzenleme becerileri kolaylaşacaktır. Araştırma ergenlikte ihtiyaç duyulan bir konu ve güncel olarak tasarlanacağı için önemlidir.

#### 1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, programdaki oturumların öğrencilerin duygu düzenlemelerini geliştireceği nitelikte olacağı varsayılmıştır. Veri toplama araçlarına samimi ve doğru cevap verecekleri varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma için başlıca sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokula devam eden bireylerden toplanacak veriler ile sınırlı olmuştur.
- Araştırmada ölçülen duygu düzenlemelerini "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlı olmuştur.
- Deney grubuna uygulanan "Ortaokul Öğrencilerinde Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programı" 6 oturum ile sınırlı olmuştur.
- Araştırma bulguları çalışma grubunda yer alan öğrenciler için geçerli olması ile sınırlı olmuştur.

#### 1.6. Tanımlar

**Duygu Düzenleme:** Duygu ve düşüncelerimizi yaşam tarzımıza entegre etme biçimimizi, oluşan bu duyguları ifade etme şeklimizi ve gelişen duyguları ne şekilde etkilemeye çalıştığımızdır (Gross, 1998a).

**Yaratıcı Drama:** Bir grubu oluşturan bireylerin yaşantılarından yola çıkarak, bir hedefe yönelik doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme gibi tekniklerden faydalanılarak bir eğitmen eşliğindeki canlandırma sürecidir (Adıgüzel, 2020).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1. Duygu Düzenleme Becerileri

##### 2.1.1. Duygu

Oxford İngilizce sözcüğü, duyguyu " herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı yada devinimi; herhangi bir şiddetli yada uyarılmış zihinsel olay" olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2000). Duygu sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı "emotion"dur. Emotion'ın Latince kökenine baktığımız zaman, "motion" kelimesinin "hareket" anlamına geldiğini, "e" harfinin ise "ex" yani "dışarı hareket" manasını taşıdığını görürüz. Yani "emotion", bir insanın kendisinde olanları başkalarına yansıtmasını ifade eder (Tarhan, 2014). Duygu, genel uyarılmışlığın etrafa ulaşan şeklinin ve bunların bilinçli bir deneyiminin bir bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Myers ve Derakshan, 2004). Aslında duygu, bir sürecin kavramsallaşmış halidir. Bu süreç, bir uyarıcı ile başlayıp bu uyarıcının fark edilmesi, algılanıp kodlanması, ortaya konacak tepki için gerekli hazırlıkların yapılıp tepkinin ortaya konmasıdır. Diğer bir şekilde ifade edilecek olursa duygu, fizyolojik uyarılmaların, bilişsel değerlendirmelerin ve fark edilen uyarıcıya tepki olarak ortaya çıkan davranışlar açısından bedensel ve zihinsel değişimleri içermektedir (Vatan, 2014). Duygular, çoğunlukla kişinin çevresini anlamlandırmasına, karar vermesine, davranışsal tepkileri ayarlamasına ve bu sebepten toplumsal etkileşimin çoğalmasına fayda sağlamaktadır (Gross, 2014). Duygu, kişinin karşılaştığı bir durum karşısında içsel ve dışsal olarak, bir şeyin mühim olduğuna işaret etmektedir. Belli biçimlerde düşünüldüğünde bu olgu deneysel, davranışsal, çevresel ve merkezi fizyolojik sistemleri içine alan koordineli yanıt eğilimindedir (Sroufe, 1997)

Duyguları anlamlandırmak için birçok sınıflandırmada bulunulmuştur. Bunlar bazıları; hoş olan-hoş olmayan, olumlu-olumsuz duygular, zarar-fayda ile ilgili olanlar, temel-karmaşık olanlardır (Atakay, 2020). Farklı kuramcılara göre de temel duygular değişebilmektedir. Ekman (1992) temel duygular olarak; öfke, korku, üzüntü, keyif, tiksinti, şaşkınlık, küçümseme, utanç, suçluluk, mahcubiyet, dehşet olup varoluşumuzdan kaynaklı ortak duygular olduğunu öne sürmektedir.

Duygular öznedir. Her insanın aynı olay karşısında aynı duygusal tepkiyi vermesi beklenemez. Duyguların gelişiminde en önemli iki konu duyguları ifade edilme biçimi ve duyguların kontrolüdür (Seven, 2015). Acı, tehlike veya bir kayıp ile karşılaşınca duygularımız amaca yönelik hareket etmemiz için gerekli hale gelir. Hareket etmemiz için

duyguların yönlendirmesi gereklidir. Böylelikle bireyin başına gelen güçlüklerden kurtulmak için duygular yön tayin eder (Goleman, 2000). Duygu, şiddetli bir şekilde uyarılmış zihinsel durumdur. Duygular bizi hareket etmeye hazırlar ve tehlikelere karşı bizi yönlendirir (Özkan, 2002) .

Duyguların şiddeti arttıkça, duygulanım durumu coşkuya dönüştükçe, organizmada fizyolojik ve kimyasal değişmeler olur. Organizmanın derinlerinde ve yüzeyinde bulunan damarlarda daralma ve genişleme olur. Sıkılma ve utanmada yüz kızarır. Kaygı, kızgınlık, öfke ve korkuda yüzde sararma, solma olur. Kan basıncı yükselir, kalp vurumu ve solunum artar; göz bebeklerinde daralma ya da genişleme olur; düz kaslarda hareket artar, bulantı kusma ishal görülebilir; çizgili kaslar gerilir, kasılır, davranışa eyleme hazır duruma gelir (Köknel, 2000).

### **2.1.2. Duygu düzenleme**

Albert Ellis 20. yy psikolojine en önemli katkısı, duyguların bireyleri ele geçirmesi yerine bireylerin mantıksal ve sonuç çıkarma yaklaşımıyla bu duyguları sağlıklı bir şekilde değiştirebileceğine olan inancı ve tutumudur (Stein ve Book, 2003).

Duygu düzenleme, gündelik hayatın zorluklarında uyum gösterebilmek ve sağlıklı kalabilmektir. Duyguları düzenlemekte, olumlu duygulanımın etkisini çoğaltıp olumsuz duygulanımın etkisini azaltmak gerekmektedir (Yıldız, 2016). Duygu düzenlemenin farklı durumlarında; hoşuna gitmeyen bir sohbeti değiştirmek, kızdığında dudaklarını ısırma şeklinde bilinçli olabildiği gibi birinin doğum günü hediyesini hoş bulmadığında mutluluğunu abartarak yansıtmaması gibi bilinçsiz bir biçimde duygu düzenleme de olabilmektedir (Cole, 1986). Duygu düzenleme, uyum gösterebilme yetenekleri yönünden önemlidir. Hayal kırıklığı ile karşılaştığımızda gizlemeye çalışmak, sakın kalabilmek veyahut heyecanımızı çoğaltmak, duygularımızı amaçlarımıza varmak için değiştirmek, bazı durumlarda bazı bireyler için emek gerektiren bir süreçtir (Augustine ve Stifter, 2019)

Duygu düzenleme, insanları kızgınlık, üzüntü ya da sevinç gibi farklı duygusal durumların içine girdirmek veya çıkarmak ile ilgili olmaktan öte insanların duygusal yönlerini; değerlilik, uyarılma, yaklaşma-kaçınma gibi boyutlara göre duyguların değiştirebilir olması olabilir (Koole, 2009). Burada önemli olan kişinin duygu düzenlemede aktif rol alması ve bunun içinde öncelikle duyguları noktasında bilinçli bir farkındalığının bulunması gerekmektedir (Demir ve Karabacak, 2017). Duygu düzenleme, duygularımızı

nasıl yaşadığımızı, bu duyguları hangi şekillerde karşıya aktardığımızı ve bu duyguları nasıl değiştirmeye yönelik emek verdiğini ifade eder (Gross, 1999).

Duygu düzenleme tanımları göz önünde tutulduğunda bazı tahminler öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; duygu düzenleme, duyguları değiştirmek için değil yaşanan duygunun yoğunluğunu azaltmak, duygunun yükselme süresine yön vermek ve iyileşmesinin başlamasını sağlamaktadır. Yani olumsuz duyguları, olumlu duyguları çevirmek yerine, duygularında yaşanan sarsıntıları yönetebilmektir (Yılmaz, 2020). Tahminlerden ikincisi; duygu düzenlemede en ideal stratejinin bulunmamasıdır. Yani, duygu düzenleme stratejisi kişinin yaşadığı duruma göre ve durumun amaçlarına göre değişiklik gösterebilir (Thompson, 2011). Tahminlerden üçüncüsü ise, duygu düzenlemenin yalnızca bireyin kendini yönetmesiyle değil bireyin etrafındaki kişilerin de yönetmesi etkilidir. Örneğin; sosyal normlar, kültürel değerler, cinsiyet farklılıklarında mühim bir özelliğe sahiptir (Thompson ve Meyer, 2007). Son olarak da duygusal düzenleme, kişinin kendi duygularını düzenlerken uyumlu görülebilmesi için duygusal tepkilerinde sosyal ve kişisel normlar ışığında değerlendirmesidir (Saarni, 1999). Bütün tahminler birlikte düşünüldüğünde duygu düzenleme, duygusal anlamda bireyin öz kontrol becerisinin gelişmesine birçok açıdan fayda sağlamaktadır (Thompson ve Lagattuta, 2006).

Tanımlama, etiketleme ve deneyimleme yeteneğini ifade eden duygu düzenleme, duyguları ifade etme, bireysel ve kişiler arası işlevsellik üzerinde önemli etkiye sahiptir (Saraiya ve Kate, 2015). Zaman içerisinde ve aşamalı bir biçimde meydana gelen duygu düzenlemede, karşılaşılan zorluklar ve başarısızlıklar kişilerin ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkilenmekte ve uzun süreli başarısızlıklarda ise patolojik problemler ortaya çıkmaktadır. Çocukluk dönemindeki duygu düzenlemedeki sorunlar ruhsal hastalıkların sebeplerinden görülmektedir (Dodge ve Garber, 1991).

Duygu düzenleme çabalarının sağlıklı sonuçlanmaması, duygusal düzenleme beceri veya gayretlerinin eksikliğinden çok karşılaştıkları hareket açısından imkânsız durumlardan da kaynaklanabilmektedir (Calkins vd., 2008).

### **2.1.3. Duygu düzenlemenin gelişimi**

Duygusal gelişimin bireyin sosyal, bilişsel ve biyolojik anlamda ilerlemelerle birbiriyle bağlantılıdır (Zeman vd., 2006). Duygu düzenlemenin gelişimi, bireylerin zaman içerisinde daha kompleks ve bağlamsal açıdan ayrıntılı araçlar deneyimledikçe erken yetişkinliğe kadar uzanan süreçtir (Saarni, 1989). Duygu düzenleme, bireyin hayatı boyunca

elde ettiği bir dizi beceri veya yeteneği olarak tanımlanmıştır (Labouvie-Vief vd., 2003). Duyguların işlevleri fonksiyonları bebeklerde, ergenlerde, genç ve yaşlı erişkinlerde değişiktir. Bunun sebebi ise, bireyler gelişimler her aşamada değişik fiziksel, davranışsal, bilişsel, yaşantısal ve toplumsal kaynaklara sahiptir (Consedine ve Magai, 2006; Consedine ve ark., 2002; Consedine ve ark., 2004; Consedine ve Moskowitz, 2007). Duygular, bireylerin evre etkileriyle beraber kendi emekleriyle düzenlenmektedir. Gelişimsel olarak bu açıdan bakıldığında önem arz etmektedir. nkn duygular düzenlemeden bahsedebilmek için duygusal yaşanmışlıklar zihinsel yönden de değerlendirilmelidir (Thompson ve Lagattuta, 2006). Bu durum duygular düzenlemenin fizyolojik açıdan bakılmasını gerektirmektedir. Uyum sağlayan eylemler de fizyolojik değerlişimlerle paralel olarak ilerlemektedir (Levenson, 1999).

Bebekler, bazı duygusal davranış Őekilleriyle birlikte dünyaya gelmez. Tutumlar ve duygular zamanla oluşur ve kazanılır (Yavuzer, 2003). Bebeklerin başlangıçta duygular düzenlemesi, kendisine bakım veren kişinin duygular düzenlemesinin ardından kendisine yönelik bağımsızlaşarak değerlişim göstermektedir. Bebekler bakım veren kişinin duygular düzenlemesinden kendisinininkine geçerken geçiş aşamasında belli yöntemleri kullanıp aşamaları yerine getirmesi gerekmektedir (Consedine, 2011). Bebeklerin, motor gelişimleriyle birlikte olumsuz olarak karşılaştıkları durumları düzenleme yetenekleri artmaktadır. Bebek bydkce zihinsel yetenekleri gelişmekte olup ayırt etme, seçici dikkat, planlama gibi düzenleme yapabilmesi için yeni gelişimler oluşup bu süreci bakım veren birey tarafından da gözlemlenip desteklenmektedir (Kopp, 1989). Bu sebeple, bebeklerde duygular düzenlemenin gelişmesi bakım veren bireylerin etkisiyle alakalıdır ve bu etkiler ilerleyen süreçlerde evre ile olan ilişkilerine de yansiyacaktır (Lunkenheimer vd., 2007; Morris vd., 2007).

Yeni doğmuş bir bebek hareketleri engellendiği zaman bütün vücudu ile Şiddetli hareketler yapar ve ağlar (Bhler, 1961). Hayatının ilk üç ayında bebekler, belirlenmiş durumlarla ilgili olmayan kızgınlık, korku, mutluluk gibi temel duygularla alakalı evrensel olarak yüz Şekilleri sergilemektedirler (Camras, 2011).

İfade etme araçlarından biri olan konuşmaya başlamadan önce küçük çocuklukta duygular yapı oluşmaya başlar (Bettelheim vd., 1999). Hayatının ilk yılını geçirdikten sonra etrafına karşı daha amaçlı ve aktif bir Şekilde yaklaşmaktadır. Etraflarını daha fazla dokunarak, ulaşarak daha fazla organize etmeye başlamaktadırlar (Holodynski ve Friedlmeier, 2006). İki yaşına geldiğinde ise, duygular olarak ifade ve tepkileri daha yoğun kullanmaya başlar. Etrafı ile daha yoğun ilişki içine girmesine rağmen yabancılar ile olan iletişimde utangaç tavırlar sergiler. Her Őeyi kendi yapmak ister ve 'ben' kavramını yaşamında yoğunca

kullanır. Kendi yapmak istediklerinde sonuca ulaşmada yaşadığı zorluklardan dolayı hayal kırıklığı ile kızgınlık yaşar (Fırat, 2020). Kendilerini zorlayan olayları ifade edebilmeleri, duygularını düzenlemeye yardımcı olabilecek bir kişiye aktarmaları duygu düzenleme becerileri açısından imkân sağlamaktadır (Bretherton vd., 1986).

En önemli gelişimsel aşamalardan biri olarak dil gelişimi görülmektedir. Gelişen dilsel yetenekleriyle birlikte etrafındaki bireylerin duygu düzenleme iletilerini algılar duruma gelmektedir (Togay, 2022). Bundan kaynaklı olarak bakım veren kişiler de çocuklara duygu düzenleme açısından öneriler sunup duygu açısından anlayış ve düşünme oluştururlar. Bu şekilde de duygu düzenleme gelişim sağlar (Miller ve Sperry, 1987). Bir ile üç yaş aralığında duygu düzenleme becerileri, hızlı bir ilerleme yaşamaktadır. Çünkü; duygularının sebepleri, sonuçları ve gözlemledikleri sonucunda çoğalan duyguları denetlemek adına yöntemler geliştirmek için artan anlayışlarıdır (Thompson ve Lagattuta, 2006). Duygu düzenleme gelişimleri çocukların diğer gelişim alanlarıyla iç içe olup çocuğun gelişimini sağlamasıyla gelişen bir süreçtir. Örneğin; kendilerini ifade edebilmek için dil gelişiminin tamamlanmış olması gerekmektedir (Yılmaz, 2020). İki yaşındaki çocuk, duygu düzenleme emeklerine karşın çözüm bulurken duygularını nedenlere bağlanabilmektedir. Örneğin; "yılandan korktum ve gözlerimi kapattım" diyebilmektedir (Bartsch ve Wellman, 1995).

Dört yaşlarına gelindiğinde, duyguları konusunda bilişsel yetenekleri ile birlikte duygularını dile getirmektedirler. Gösterilen bir gülümseyen yüz simgesinde, mutluluk sebebini bir şarta bağdaştırabilmektedir (Berk, 2005). 3-5 yaş dönemlerine denk gelen okul öncesi sürecinde çocuk başta öğretmeni olmak üzere bakım veren kişi dışında diğer kişiler dışında diğer arkadaşlarıyla duygularını düzenlemedeki deneyimlerde artış olmaktadır. Bu artış, davranışlarındaki duyguları aktarmadaki daha çoğunlukta başarılı olmalarını sağlamaktadır (Izard vd., 2011). Okul öncesi dönemde çocuklarda, sosyal çevrelerinin artmasıyla birlikte duygu ifadelerinin önemi çoğalmaktadır. Hızlı gelişim içine giren dil becerileriyle duygularını anlamlandırmak, hissetmenin yanı sıra anlayıp kullanmasını içermektedir (Barrett vd., 2007). Sosyal çevrenin istekleri doğrultusunda çocuğun duygularını düzenlemek için stratejik olarak daha geniş seçeneklerinin oluşmasıyla seçim yapabilecekleri durumlara gelmektedirler (Fuchs ve Thelen, 1988). Örneğin; çocuklara beğenmedikleri bir armağan aldıklarında bile "teşekkür ederim" deyip hoşnut görünmeleri gerekliliği bildirilmektedir. Bu tür duygu düzenlemede bireyin duygusuyla beden diliyle beraber ifade dilinin ayrılarak, duygunun hissedilişinin en aza indirilmesi ve duygusal ifadenin ise etkisiz hale getirilip başka bir yüz kullanılması gerekli kalmaktadır (Harris vd., 1986).

Çocukların kullandığı duygu düzenleme stratejileri bebeklik döneminde bakım veren kişiyle başlayıp sosyal bir çevre ile devam ederken erken çocukluk dönemine gelindiğinde ise, kişisel stratejiler yer almaktadır (Walden ve Smith, 1997). Çocuklar bu dönemde yaşamlarında karşılaştıkları durumlara karşı yaşadıkları duygularla daha özerk bir biçimde baş etmeye başlarlar (Cole vd., 1994). Bu dönemde çocuklar, şimdiki özvarlığı, geçmişteki özvarlığı ve gelecekteki öz varlığı hakkında ilişki kurmaya başladığı ve bireylere tepki verirken davranıştan ziyade duygusal durumlarına göre tepki vermeyi öğrenir (Higgins ve Pittman, 2008). Kısacası, çocuklar duygularını fark eder, duygularını etkileyen durumları görmezden gelebilir, yaşadıkları duygulara yaklaşım uzaklaşabilir, böylelikle kontrolü sağlamaya çalışır. Ayrıca, kendilerini rahatlatmanın mühim bir durum olduğunu bilir ve duygularını düzenleme durumlarında etraflarından yardım isteyebilmektedirler (Thompson, 1990).

Orta çocukluk döneminde duygusal düzenleme konusundaki yöntemlerin çeşitlilik kazanmasının en önemli sebebi gelişimsel yöndendir. Örneğin, bilişsel kazanımlar olarak çocuk, görünüş ve gerçekliğin farklılığını yapabilmektedir (Flavell vd., 1983). Bunun yanı sıra karşılaştığı bir duruma, çoklu bir şekilde bakabildiğinden kavramsal esneklik kazanma gibi gelişimsel durumlar duygusal yaşanmışlıklarını ifade etmede fayda sağlamaktadır (Fischer, 1980).

Latince "adolescere" kelimesinden gelen "yetişkinliğe doğru büyümek" manasında olan ergenlik, olgun bir yetişkinliğe geçiş ileriye yönelik hazırlanmanın başladığı bir dönemdir (Steinberg, 2017).

Yeniden meydana gelen ruhsal tepkiler ile davranışlar oluşurken ortaokul dönemine rastlayan ergenlik aşaması cinsel bir filizlenme ile baş etmeye çalışmaktadır. Uyumlu bir hayat yaşayan sakin ilkokul çocuğunun yerine tepkileri ani, kuruntulu, fazlasıyla tedirgin bir ergen gelmiş olur. Sorun olmaması gereken şeyler sorun olabilirken sevinçleri, üzüntüleri hızlı yaşanmaktadır (Yörükoğlu, 2000). Her zaman diliminde uyum duygusal gerginliği beraberinde getirir. Toplumsal ve çevresel etkenlerden dolayı güvensizlik hissedebilir ve bu ergende duygusallık durumunun artışına neden olur (Yavuzer, 2003). İçinden gelen cinsellik ve saldırganlık dürtüleri ile kendisine yabancı başka duyguların baskısını varken toplum olağan cinsel konulara ilişkin ayıptan öte, çirkin, utanç verici, yasak biçimindeki değer yargıları ergeni şaşkınlığa, gerginliğe ve tutarsız davranışlara iter (Bakırcıoğlu, 2010).

Ergenlik döneminde duygular ifade edilmek yerine gizlenir ve maskelenir. Oysa çocukluk döneminde kızgınlık, öfke sevinç gibi duygular davranışlarla ifade edilir ve

karşısındaki duyguyu anlayıp hissedeceği derecede açık olabilmektedir. Bu yönden çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi birbirinden ayrılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004). Ergenin çabuk sinirlenip, bazen kırıcı olması bu dönemin özelliklerindedir (Çetinkaya, 2016). Ergenlik dönemindeki bireyin yoğun yaşanan duygular ile baş edebilmesi açısından başlangıcında duygularını tanıması gerekmektedir. Duygularını tanıdıktan sonraki süreçte kontrol edebilir hale gelebilmektedir (Aydın, 2010).

Günümüzde yaşanan ergenlik dönemi sürecinde aileden ve çevreden yeterli seviyede desteklendiğinde sakin bir süreç geçireceği görüşü benimsenmektedir. Oysa bu dönem stresli olabilmekle beraber ani duygusal yaşanan değişimlerden dolayı duygularının farkında olmakta, kendi duygularına müdahale etmekte, karşısındakine yansıtıp ifade etmekte ve yaşanan durumlara karşı sağlıklı tepkiler verebilmekte zorlanmaktadır. Bu dönemdeki duyguların önemi bilinçli bir şekilde sosyal çevresi tarafından kabul edilirse bakış açısı ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Demireğen ve Şener, 2021).

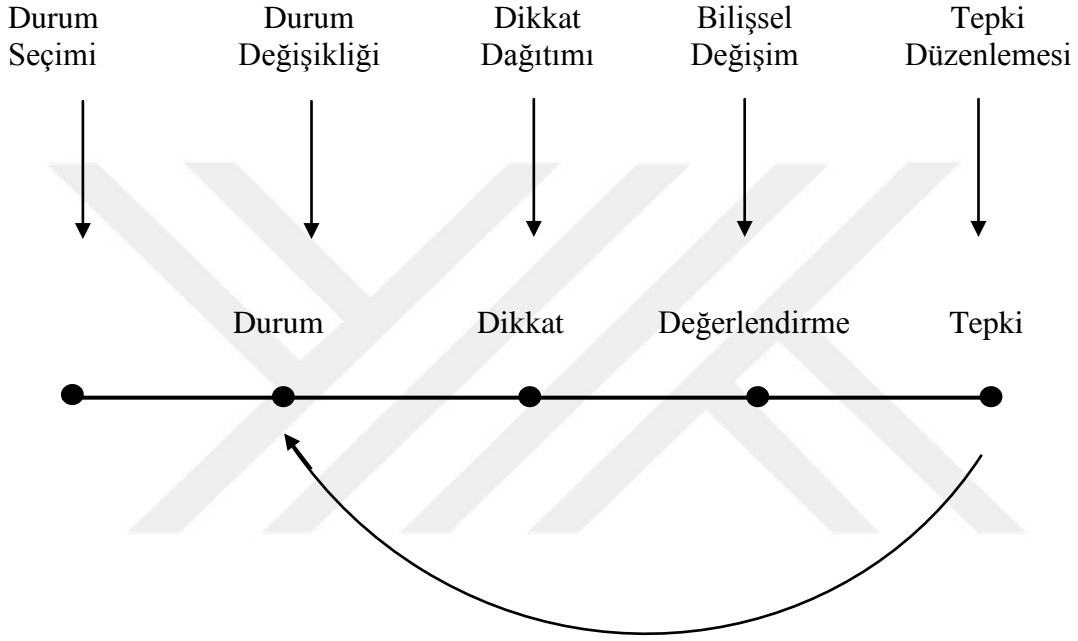
Ekonomik, kültürel ve toplumsal unsurların bireyin duygu düzenleme becerilerine etkisinin fazla olduğu kabul edilmekle birlikte bireyin mizacı, kişiliği, zihinsel gelişimi, çocukluktan gelen bakım veren kişi ile bağlanma stilleri de etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Calkins ve Hill, 2007).

#### **2.1.4. Gross'un Duygu Düzenleme Süreç Modeli**

Gross'un Duygu Düzenlemede Süreç Modeli'ne göre duygunun meydana gelmesinde etraftan gelen uyaranlar değerlendirmeye alınıp davranış yönelimleri veya psikolojik yanıtlar meydana gelir (Gross, 2001).

Duygunun düzenlediği bu yorumlamada iki farklı düzey ve beş farklı yöntemin meydana getirdiği süreçleri ifade etmektedir. İki farklı düzey, öncül odaklı duygu düzenleme ile, tepki odaklı duygu düzenlemeden oluşmaktadır. Bu iki farklı düzeyden birincisi 'öncül odaklı duygu düzenleme' olup burada duygu meydana gelmeden öncesini ifade etmektedir. Bu aşamada tepki vermeden, davranışımızı değiştirme durumlarından önce, başlangıç aşamasında değişiklik yapar (Soykan, 2019). Öncül odaklı olan stratejiler, olumsuz yaşanan duygusal yaşantıları eksiltmek veya olumlu duyguları çoğaltmak için durumun değerlendirilmesi, değiştirilmesi veya yaşanan durumun anlamının değiştirilmesidir. Burada, duygu oluşmadan önce oluşan ipuçlarıyla farklı görüşlerle değerlendirilir. Bu değerlendirmenin ardından davranışsal, yaşantısal ve bedensel tepki eğilimleri oluşur (John ve Gross, 2004). Yapılan araştırmalarda, tepki odaklı stratejilere göre öncül odaklı stratejilerin

daha fazla uyum sağlayıcı etkisi olduğunu göstermektedir (John ve Gross, 2007). İki farklı düzeyden ikincisi, tepki odaklı duygu düzenlemede olup duyguların meydana gelmesinden sonraki duygusal düşünce ve tepkileri kapsamaktadır (Gross, 1999). Durum seçimi (kaçınma), durum değişikliği (kendini iddia etme), dikkat dağıtımı (dikkat dağıtma), bilişsel değişim öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerini kapsarken, tepki değişikliği tepki odaklı duygu düzenleme stratejisini kapsamaktadır (Gross ve Thompson, 2006).



Şekil 1: Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross, 2014)

İfade edilen süreç modelinde duruma ilişkin seçim, duruma ilişkin değişiklik, dikkat noktası, bilişsel değişiklik ve tepki düzenleme olarak beş farklı yöntemden oluşmaktadır;

**Durum seçimi:** Duygu oluşma ihtimali olan durumdan uzak kalınması ya da hoşnut olunan duruma yaklaşma olarak ifade edilebilir. Kişi bu stratejiyle birlikte tercihiyle kendi duygusal yaşamına fayda sağlamış olmaktadır (Werner ve Gross, 2010). Kişiler, karşılaştıkları bir durum sonrasında kendilerinin ne hissedeceklerini dair tahmin yapıp karşılaşacakları durumun oluşumunu engellemek için adımlar atmaktadırlar. Öte yandan bazı durumlara karşı duygusal tepkilerinin ne olacaklarını bilmekte güçlük çekmeleri karşılaştıkları durumların karmaşıklığından olabilir (Gross, 1998b).

Durum değişikliği: Duygu meydana gelmeden önce duyguyu meydana getirecek durum, kişinin istediği biçimde değiştirilebilmektedir. Burada kişinin rahatsız olacağı durumu, duygu meydana gelmeden önce değiştirme veya uyum sağlama söz konusudur. Buradaki durum değişikliğinde fiziksel çevrenin değişikliği öne çıkmaktadır (John ve Gross, 2004)

Dikkati dağıtma: Kişi bir durumla karşılaştığında, değiştiremeyeceği şekildeyse dikkatini başka yöne çevirmektedir, yani durumdan dikkatini alıp başka yöne iletmektedir (Gross ve Barret, 2011). Örneğin; çocuk acıktığında ilgisini çeken bir hikâye okuyarak dikkatin dışsal şekilde yönlendirilmesi (Rothbart vd., 1992). Kişi dikkatini istemediği düşüncelerden uzak tutup ilgisini düzenleyen bir yöne vererek duygusunu düzenlemiş olur (Wadlinger ve Isaacowitz, 2010).

Bilişsel değişim: Kişinin yaşadığı durum sonrası duygusal durumun etkisini farklılaştırmak için algıları anlamlandırmasını değiştirmesidir. Örneğin; girdiği sınavın sonucu başarısız olan öğrencinin duygusal durumunu farklılaştırmak için sınavdaki zor sorulara bağlaması. Yaşanan durumları daha pozitif yorumlama, entellektüelleştirme gibi psikolojik savunmalar bu aşamadaki stratejilerdir. Burada kişi durumun anlamını yeniden düşünerek gözden geçirir ve duygularına etki eder (Gross ve Jazaieri, 2014).

Tepki düzenleme: Duygu meydana geldikten sonra fizyolojik ve davranışsal tepkiyi düzenleyebilmek için kullanılan bir yöntemdir (Gross ve Jazaieri, 2014). Fizyolojik, ifadesel ve yaşantısal baskılama şekillerini içine alan deneyime dayalı davranışsal bir düzenlemedir (Gross ve Thompson, 2006). İlaç kullanımı, gevşeme egzersizleri bunlara örnek olarak verilebilir. Bunların yanında kişinin olumsuz duyguların etkisini düşürmek için alkol kullanımına başlaması veyahut fazla yemesi de örnektir (Kara, 2021).

Yeniden değerlendirme ve bastırma, kişilerin duygularını amaçları doğrultusunda yaşamak için arzu ettiklerinde kullanacakları birçok duygu düzenleme stratejisinden sadece iki tanesidir (Tamir, 2009). Öncül ve tepki odaklı duygu düzenlemenin bir bütün zaman dilimini oluşturmasından kaynaklı "yeniden değerlendirme" ile "bastırma" adında duygu düzenleme aşamalarına yönelik strateji tanımlamışlardır. Öncül odaklı duygu düzenlemeye ait olan yeniden değerlendirme stratejisinde, kişinin duygu meydana getiren olayı yeniden kontrol ederek duygusal tesirinin eksilmesini ortaya koyması ve bilişsel açıdan da değerlendirmede bulunmasıdır. (Gross, 2001; Evers vd., 2010). Yeniden değerlendirme stratejisi kişinin istemediği duygulardan uzaklaştırma olduğundan kaynaklı "soğutma" stratejisi şeklinde de tanımlanmaktadır (Mischel ve Ayduk, 2004). Tepki odaklı duygu

düzenlemeye ait olan bastırma stratejisi ise, kişinin duygusal olarak meydana getireceği süreçleri yasaklaması olarak belirtilmektedir (Gross, 2001). Bastırma, duygu durumunun içindeyken yaşadığı duyguyu engellemek veya azaltmak için kullanılan yöntemdir (Gross ve John, 2003). Duyguların bastırmasındaki amaç, duygu yaşanırken ardından devam eden davranışı bilinçli olarak engellemeyi içermektedir (Gross ve Levenson, 1993). Bastırmada kişinin söze getirdiği duygu ile yaşadığı duygu farklı olduğundan dışa ifade ettiği ile içinde yaşadıkları arasında bir uyumsuzluk oluşabilmektedir (Higgins, 1987).

Yeniden değerlendirme ile bastırma arasında belirgin fark, duyguların yaşanmasından önceki süreçte yeniden değerlendirme stratejisinin kullanılırken, duygular yaşanırken tepkisel ve fizyolojik tepkilerin tetiklenmesinden sonraki süreçte bastırma stratejisinin görülmesidir. Bu fark düşünülünce bastırma stratejisinin yeniden değerlendirme stratejisine göre daha yoğun bilişsel kaynağa ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (John ve Gross, 2004). Diğer bir fark ise, yeniden değerlendirme stratejisi işlevsel bir strateji olarak değerlendirilirken, bastırma stratejisi uyumsuzluk yaratan bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Myers, 2010). Bu stratejileri kullanmakta birey için bazı çıkarımları bulunmaktadır. Bastırma stratejisini kullanan bireylerde sempatik uyarılmada çoğalma (Hagemann vd., 2006), uyumsal ve kişiler arası ilişkilerde bozulma (Quartana ve Burns, 2007), toplumsal desteğin düşük sevide olması, depresyona yakınlık (Haga vd., 2007) gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bastırma stratejisinin olumsuz duygusal yaşantıları üzerindeki etkisinin olumlu duygu yaşantısına oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir (Stepper ve Strack, 1993). Yeniden değerlendirme stratejisini kullanan bireylerin sosyal yönden daha işlevsel olduğu (John ve Gross, 2004), hayattan aldığı doyum ile olumlu duygulanım (Haga vd., 2007), iyi oluş hali (Schutte vd., 2009) ile bağlantılı olduğu görülmüştür.

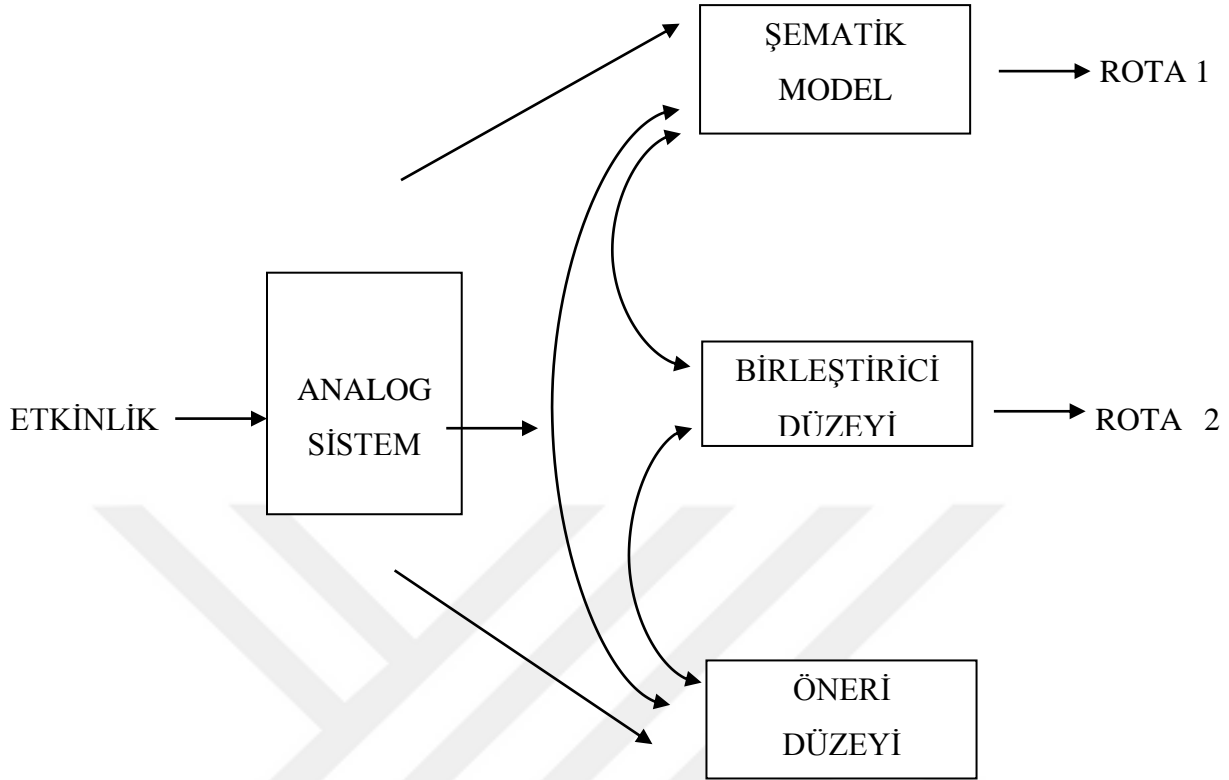
### **2.1.5. Power ve Dalglish'in Çok Düzeyli Duygu Modeli (Şematik, Önerisel, Analogik, İlişkisel Sistem Modeli)**

Duyguların, düşünce, muhakeme ve eylemlerimiz üzerindeki etkilerini değerlendirirken önemsenmesi gereken nokta, uygun koşullar altında duyguların uyarlanabilir ve yararlı olmasıdır. Bireyin zorlu ve sosyal ortamlara uyum sağlamasını sağlayan kısa ve uzun vadeli işlevlere bağlıdır. Örneğin mutluluk düşünüldüğünde dünyayı pembe gözlüklerle görüp kişisel zarar görmemeziğe inanıp bize aya uçma güveni verir. Duyguların uyarlanabilir faydaları, buluşsal önyargılar altında kaybolabilir. Kendi zarar görmeyeceğimize inanıp etrafımızdakilerin hayatlarını tehdit edebileceği gibi (Power ve Dalglish, 1997). Bilişsel ve duygusal bir model olan çok düzeyli duygu modeli beş temel duygunun (öfke, tiksinti, korku,

üzüntü ve mutluluk) olduğunun varsaymaktadır (Fox ve Power, 2009). Bu beş temel duygunun bireyin doğuştan getirdiği ve evrensel olup daha karmaşık olan duyguların da bu duygulardan türetildiğini öne sürmektedir (Power ve Dalgleish, 1999).

SPAARS (The Schematic, Propositional, Analogue, and Associative Representational Systems), harfler yalnızca şematik, önermesel, analog ve ilişkisel olmak üzere farklı temsil sistemleri için anımsatıcıdır. Bilişsel duygu modeli, çok düzeylidir ve dört farklı temsil düzeyi içerir (Power ve Dalgleish, 1999). SPAARS farklı temsil biçimlerinin sistemik ilişkisini tartışarak bileşenlerin etkileşimiyle ilgili bazı konuları ele almıştır. Birincisi şematik sistemin düzenleyici rolü, ikincisi duyguların düzenleyici rolüdür. Model içerisinde herhangi bir zamanda şematik, önermesel ve analogik temsil alanlarındaki bilginin, baskın şematik temsillerinin bir işlevi olarak organize etmekte, etkinleştirmekte ve engellemektedir (Dalgleish, 2004)

SPAARS duyguları zihinsel temsilin dört farklı düzeyinde düşünülmektedir. Uyaranların ilk işlenmesi, görsel gibi bir dizi moda veya duyuya özgü sistem aracılığıyla gerçekleşir. Analogik temsil sistemi olarak gruplanan ancak, pratikte bir dizi işleme modeli oluşturan işitsel, dokunsal, propriyoseptif ve koku almadır. Duygular açısından bu sistem önemlidir. Örneğin; belirli görüntüler veya sesler travmatik olayın hafızasının doğal parçası haline gelebilmektedir. Analogik sistemden elde edilen çıktı daha sonra paralel olarak çalışan üç temsil sistemi ile beslenir (Power ve Dalgleish, 1999). Şematik temsil düzeyi, şemalara benzer olan soyut ve genel bilgiyi temsil eder (Dalgleish, 2004). Şematik model düzeyinde, doğrudan çağrışımsal rota oluşur. Örneğin, belirli kelimeler veya ifadeler, bazı kişiler için doğrudan duyguyla ilişkilendirilebilir. Bu kelimeler duygu yüklü olmayan kelime ve ifadelerden ayrı saklandığı düşünülmektedir (Power ve Dalgleish, 1999). Önermesel temsiller, sözlü biçimsel referans anlamını temsil eder (Dalgleish, 2004). Duygunun üretilmesinde öneri düzeyinden anahtar rol oynasa da doğrudan bir yol yoktur, değerlendirmeler yoluyla beslenmektedir (Power ve Dalgleish, 1999). Analogik temsil sistemi, bilgileri ve anıları görsel, kokusal, işitsel ve tatsal biçimde saklar. Birleştirici temsiller ise, başka yollarda temsil edilen bilgiler arasındaki bağıdır (Dalgleish, 2004).



**Şekil 2:** Power ve Dalgleish'in Çok Düzeyli Duygu Modeli (Power ve Dalgleish, 1999)

Her kişi, çağrışımsal yol aracılığıyla doğrudan duygulara erişebilecek bir dizi benzersiz sözcük ve sözcük öbekleri toplayacaktır. Örneğin; sevilen bir kişi ile ilişkilendiren isimler veya yerler, üzüntü, öfke gibi duyguları tetikleyeceğinde yas söz konusudur (Power ve Dalgleish, 1999).

Bileşenler hem bilişsel açıdan hem de süreç ile bağlantılıdır. Önerme ve analogik düzeylerde bu işlemler, düşünceler veya zihinsel görüntüler gibi referans bilgiler başlıca manipülasyonlarını içerir. Şematik düzey, zihinsel temsil kısmının ötekilere göre daha yüksek bir düzeyidir. Yani, alt seviyede bulunan analogik ve önermeli temsillerden gelen bilgileri entegre edebilir. Örneğin; bir olayla ilgili sesler, görüntüler, kokular (analogik temsiller) ve düşünce içeriği (önermeli temsiller), kendisini oluşturan parçanın ötesinde tüm deneyime ilişkin tutarlı bir şematik anlam vermek için birleştirme gerçekleştirir (Dalgleish, 2004)

Duygu kavramı, başlatıcı bir olay (içsel veya dışsal), bir yorum, yorumun özellikle hedef ilgisiyle ilgili değerlendirilmesi, fizyolojik reaksiyon, aksiyon potansiyeli, bilinçli farkındalık ve açık davranış bileşenlerinden oluşup bütünsel bir kavramdır (Power ve

Dalgleish, 1999). SPAARS'ta negatif olumsuz düşünceler ya şematik modeller yoluyla ya da ilişkisel işlem rotası yoluyla duyguya yol açabilir (Power ve Dalgleish, 1999).

Duyguların üretilmesine yönelik iki yol önerilmektedir. İlk rota değerlendirmeye dayalı olup durum ve durumların kişilerin hedeflerine göre şematik anlam düzeyinde değerlendirilmesidir. Örneğin, tehdit değerlendirilmesi olduğunda korku duygusu oluşup değerli bir hedefin gelecek zamanda kesintiye uğramasını veya bitirilmesini temsil eden çalışma belleğinde bir şema oluşturulur (Dalgleish, 2004). İkinci yol ise çağrışımsal temsiller yoluyla oluşan otomatik yoldur, yani otomatikleştirilmiş duygudur. Bu duygular, geçmişteki duygusal tepkilerin bir işlevi olup biyolojik olarak hazırlanmış, tekrarlanan veya fazla öğrenilmiş ilişkilerin sonucudur. Örneğin; yılan korkusu (Fox ve Power, 2009). Genlerimiz bize, bir dizi olgunlaşma görevi sağlamaktadır. Duyguların doğrudan üretilebileceği gibi, olay-duygu dizinlerinin tekrarlayan eşleştirilmesi ve bunun otomatikleşmesine yol açmaktadır. Yüzme becerisinin otomatikleşmesi gibi olay-duygu eşleşmesinin otomatikleşmesi de mümkündür (Power ve Dalgleish, 1999). Örneğin, bir yiyeceğin tüketilmesi önemli bir gıda zehirlenmesiyle sonuçlanıyorsa bu yiyeceğin tiksinti duygusuyla ilişkilendirip o yiyeceği gördüğünde tiksinti duygusunu otomatik olarak tetikleyebilir (Fox ve Power, 2009). Bu çeşitlilikteki otomatik durumlar çoğunlukla çocuklukta gelişir. Bu otomatik tepkiler bireyin istiridye tüketmesini engelliyorsa zararsızdır, ancak bireyin kendi vücuduna karşı olan tiksintiye sebep oluyorsa, bir duygu fazlasıyla acı veriyorsa, birey kendine zarar vermeyi düşünüyorsa hayatı tehdit edici bir şekle dönüşebilir (Power ve Dalgleish, 1999).

Duygular bir kez oluşturulduktan sonraki SPAARS içinde düzenleyici bir güç görevi görür ve belirli bir hedefe varmak için sistemi ele geçirebilir. Her duygunun kendine has yapısal bir imzası yer almaktadır. SPAARS'ta buna duygunun modu denir (Power ve Dalgleish, 1997). Duygu modlarının görevi, başlangıçta duygunun meydana gelmesine yol açan koşulları ele almak için sistemin bileşenlerini yeniden yapılandırmaktadır. Örneğin, korku duygusunda bütün temsil alanları tehditle ilgili bilgiler etkinleştirilir ve şimdiki tehdide yönelik yeni bilgiler en üst düzeye çıkararak bilişsel süreçler karakterize edilecektir (Dalgleish, 2004).

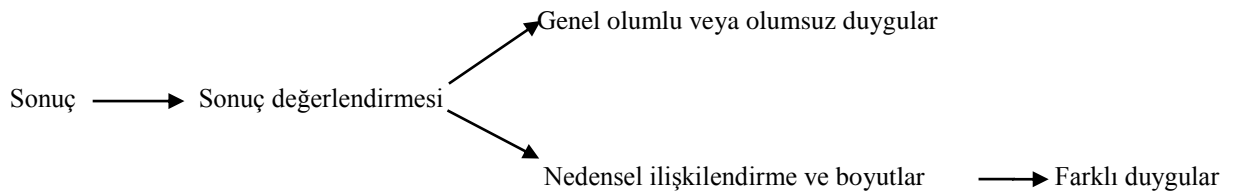
Bireyin ruh sağlığı açısından iyileşmesi ise hızlı süreçlerin bilişsel seviyede gerçekleşmektedir. Bireyler bilişsel açıdan korkmaları, endişelenmeleri ve üzüntüye girmeleri gereken bir şey olmadığını söyleseler bile bu duyguları fazla düzeylerde hissetmeyi sürdürebilmektedirler. Bu duyguların otomatik ilişkisel olarak yaşadıkları için değişim yavaş gerçekleşmektedir. Örneğin; iğrenme duygusu yalnızca beden algısına dönüştüğünde sadece

bilişsel seviyede değişiklik yeterli kalmaz. Daha davranışsal ve ilişkisel değişimler ele alınması faydalı olabilir. Bireyin öğrenme ve beden algısındaki ilişkinin rahatlamaya başlamasına olanak tanır (Fox vd., 2012).

Duygu üretme düzenindeki bireysel farklılıklardan birincisi şematik temsiller ile ilişkili hedef hiyerarşisinin organizasyonunu içermektedir. Burada duygular değerlendirmeye dayandırılmaktadır. Bireysel farklılıklardan ikincisi ise ağırlıklı olarak üst düzey şemalarla hem yeni hem de depolanmış bilgilerin engellenmesinden dolayı aynı bilginin ağırlıklı olarak bütünleşmesine ve hatta asimilasyonuna kadar değişim gösterebilmektedir. Örneğin travmatik bir durum bireyin hayatta kalma gibi amacını tehdit altına alma sebebiyle yoğun değerlendirmeye dayalı korku, çaresizlik ve dehşetin oluşumuna yol açabilir. Bunun yanı sıra öfke, üzüntü gibi hedefe ilişkin değerlendirmelerin işlevi olarak da hissedilebilir. Durumla ilgili bilgi ve kişinin olayla ilgili deneyimi ve tepkisi, analogik ve şematik temsiller olarak paralel kodlanacaktır (Dalglish, 2004).

### 2.1.6. Weiner Bernard'ın Atıf Modeli (Nedensellik Modeli)

Bireyler neden sorusunu beklenmeyen olaylarla karşılaştığında daha yoğun sormaktadırlar (Weiner, 1979). Bellekte neredeyse sonsuz sayıda nedensel açıklama yer almaktadır. Neden veya nedenler atamak işlevsel bir ihtiyaç olup gelecekteki eylem için bir rehber veya reçete görevi görmektedir. Nedensel analiz olmadan uyum sağlamadan da söz etmek mümkün değildir. Atıflar, duygusal hayatta önemli bir rol oynar (Weiner, 1985). Atıfsal çıkarımlar sıklıkla geriye dönük olup belli bir deneyimin özetleyip direk bilinç düzeyinin altında oluşup özsaygı ve benlik kavramlarıyla sıkı bir ilişkisi olmaktadır (Weiner, 1979).



Şekil 3: Biliş-Duygu Süreci (Weiner, 1985)

Atıflar duygularımızı yönlendirir, böylelikle duygusal tepkiler kişinin davranışı için yön tayin eder. Bir olay algısına ardından bir atıf (fikir) - duygu - davranış sırası yer almaktadır. Yani nedensel atıflar çeşitli duyguların oluşturur, duygularda davranışlar için yön tayin eder (Weiner, 1980). Davranışlar bir olaya yönelik olan nedensel atıfın ardından başlamaktadır. Örneğin; bir birey sınavı başarıyla bitirdiğinde başarısını sınav notlarını geri

almak için veren bir arkadaşının yardım etmesine atfedebilir ve minnet duygusunu hisseder. Arkadaşıyla olan ilişkinin sürmesi için hediye almak gibi bir davranışta bulanabilir (Weiner vd., 1979). Bir nedene atıfta bulunulduğu durumlarda duygu her zaman ortaya çıkmayabilir. Örneğin, birey mühim bir durumda çaba sarf etmemiş olabilir, ancak yine de suçluluk duygusundan arınmış olabilir. Başka bir kişi başarısını arkadaşlarından aldığı yardıma atfeder, ancak arkadaşlarına karşı minnettarlık hissetmez. Dahası, ilişkili bir durum olmadığı zamanda da duygu ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, birey bir durumdan sorumlu olmasa da suçluluk hissedebilir (Weiner, 1985).

Duygusal olarak verilen tepkiler hedefe ulaşmadaki öznel sonuçları ortaya koymaktadır. Örneğin sevdiğimiz kişiden aldığımız hediye ile düşman olarak gördüğümüz kişiden aldığımız hediye değişik duygusal önemliliktedir (Weiner, 1985).

Algılanan nedenselliğin, üç boyutu açıklanmıştır; bunlardan birincisi odak, yani nedenin kişinin içinde (içsel) veya dışında (dışsal) olarak algılanıp algılanmadığıdır (Weiner vd., 1982). İçsel nedenler yetenek gibi bireysel özelliklerdir, dışsal nedenler ise şans, sorumluluk zorluğu gibi dış etkenlerdir. Odak boyutunun psikolojik yansımaları, kişinin özsaygısını etkileyebilir. Örneğin, başarı içsel nedenlere atfedildiğinde özsaygı yükselebilir, çünkü kişi kendini yetenekli veya çalışkan olarak düşünür. Ancak başarısızlık da içsel nedenlere atfedildiğinde özsaygı düşebilir, çünkü kişi kendini tembel veya işe yaramaz olarak düşünebilir. (Weiner, 1979).

İkincisi istikrar, yani nedenin kalıcı veya geçici olduğunu belirtir (Weiner vd., 1982). Örneğin, aile ve emek verme nispeten kalıcı iken, anlık çaba, dikkat ve ruh hali daha değişkendir (Weiner, 1979).

Üçüncüsü ise kontrol, nedenin istekli bir etkiye sahip olup olmadığını açıklar (Weiner vd., 1982). Bireyin üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı şans, sağlık gibi faktörler kontrol edilemez nedenlerdendir (Weiner, 1979). Duygular algılanan kontrol edilebilirlik durumlarından etkilenmektedir. Örneğin kişisel kontrol edilebilir nedenlerden dolayı arkadaşlık kurmayı denemeyen bireyler kişisel kontrol edilemez nedenlerden dolayı başka kişilerle tanışma fırsatı olmayan kişilere göre daha az sevilip daha az sempati görmektedir (Weiner, 1980).

Nedenselliğin üç boyutu arasında birçok etkileşim ve korelasyonlar bulunmaktadır. Örneğin, içsel ve kontrol edilebilir sebepler çoğunlukla olumlu duygusal davranışlar ile yüksek özsaygıyla bağdaştırılmaktadır. Dışsal ve kontrol edilemez olan sebepler, olumsuz

duygusal davranışlar ve düşük öz saygıyla bağdaştırılmaktadır. İstikrar ise kişinin beklentilerini etkileyebilir ve bu kişinin gelecek dönemdeki davranışına yön verir (Weiner, 1979).

Başka bir korelasyon utanç ile ilgili hissedilen duyguların düşük yetenek sebebiyle başarısızlıkla bağlantılı olduğu suçluluk ile ilgili hissedilen duyguların çaba azlığı sebebiyle başarısızlık ile bağdaştırılmaktadır (Brown ve Weiner, 1984). Utanç kişinin kendisine bağlanıp kontrol edilme durumunun olmadığı anlarda meydana gelebilmektedir (Weiner, 1985).

Olumsuz bir olayın nedeni süreklilik arz edecekse, gelecek geçmiş kadar kötü olmaya devam etme durumunda umutsuzluk hissedilir. Olumsuz bir olayın nedeni sabit bir şekilde arz edildiğinde öfke şiddetlenebilir (Weiner vd., 1982). Öfke, acıma, minnettarlık ve suçluluk nedenselliğinin kontrol edilebilir boyutu ile ilişkidir ve duyguların sosyal düzeni ile uyumludur (Weiner, 1985).

### **2.1.7. Gratz ve Roemer'in Duygu Düzenleme Becerileri Süreci**

Duygu düzenleme dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; duygularını anlayıp farkına varması, duygularını kabul ediyor olması, olumsuz duyguları yaşarken tepkisel davranışlarını kontrol altına alıp amaçları doğrultusunda davranması ve yaşadığı duruma göre uyumlu olan duygu düzenleme stratejisini kullanmasıdır (Gratz ve Roemer, 2004). Buradaki önemli olan nokta yaşanan olumsuz duygunun ortadan kaldırılması değil, olumsuz duygunun süreç içerisinde etkisinin azaltılmasıdır (Gratz ve Roemer, 2008). Bu modelde, kullanılan süreçlerden herhangi birinin eksik olma durumu duygu düzenleme güçlüğüne sebep olmaktadır. Kişinin yaşadığı olumsuz duygular üzerinde durmakta olup bu duyguların düzenlenmesinde karşılaşılan güçlükler üzerinde durmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

## **2.2. Yaratıcı Drama**

Drama kavramının tam anlamıyla bir Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Kelime olarak "dram" dan türetilmiş olup yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşımaktadır. Drama ise, eylem anlamını taşıyan, gene Yunanca "dromenon"un seyirlik olarak benzetmecisi biçiminde kullanımıdır. Türkçede kullanılan "dram" kavramı ise, Fransızcadaki sonu e ile biten "drame" sözcüğünden gelmektedir; o dilde burjuva tiyatrosu anlamına geldiği halde Türkçede acıklı oyun olarak kullanılmıştır. Oysa drama, insanın her türlü eylem ve ediniminde yer almaktadır (San, 2018). Dram, Yunanca eylem, drama ise bir yaşam biçimidir. Reformcu hareketlerle, eğitimde drama, Fransa'da başlamıştır. J. J. Rousseau (1712-1778) da

bu akımın babasıdır. Rousseou, dramayı yaygınlaştırmak hedefiyle açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Rousseou'ya göre seyircilerin kendi kendilerini eğlendirmeleri, duyguların üstünlüğü, öznellik, bilişsellik ve duyguları yaşamak önemlidir (Gönen ve U. Dalkılıç, 2000).

Dramanın anlamana bakıldığında öğretim programlarının amaçlarına, kültürel bağlamlara, öğreten kişilerin amaçlarına ve değişik unsurlardan kaynaklı olarak bilim insanları içinde değişkenlik gösterebilmektedir (Wee, 2009). Yaratıcı drama, katılımcıların farklı rollere girip farklı kimliklere geçmeleri ve bu şekilde dertlerini, endişelerini, korkularını, özlemlerini ortaya çıkardıkları anlatım şeklidir (Oğuzhan, 1986). Başka bir tanımda ise, doğaçlama, rol oynama, pandomim gibi tiyatral tekniklerin kullanılıp bir yaşanmışlığı, bir düşüncenin, bir durumun veya soyut bir kavramın baştan değerlendirilip grup çalışması halinde oynusu süreçlerle canlandırılması ve anlamlandırılmasıdır (San, 2009).

Eğitimde drama kavramı, duygulara eğilimi, yaratıcılığı içine katarak önsezi oluşturmayı ve duygusal olarak gelişiminin üstünde durmaktadır (O'Hara, 1984). Drama yöntem olarak eğitimde konuları, kazanımları daha da kolaylaştırmak için kendine önemli yer bulmuştur (Genç, 2005).Bireyin motivasyonunu çoğaltıp odaklanmasına, işbirliği içinde uyumlu olmasına, yaratıcı düşünmesine, doğru iletişim tarzını edinmesine, sorun çözme yönteminin gelişmesi rol yapma ile sorun çözme yönteminin gelişmesine fayda sağlamaktadır (Güven, 2012). Drama, bütün çocukların atölyelere getirdikleri hayat deneyimleriyle ve hayallerine dayanarak yaratıcı düşünce ve hareket için ortak bir kesişim alanı oluşturur (Baldwin ve Fleming, 2003). Yaratıcı drama, bireyi merkeze alan, bireyi öğrenme ve öğretme süreci içerisinde temelinde tutan, çocukluktan başlayarak çevresini taklit ederek yeni oluşan olaylara karşı uyumlu olan ve oyunu sürekli devam ettiren bir anlayıştır (Üstündağ, 1998).

Yazılı bir metni olmayan yaratıcı drama doğaldır. Bundan kaynaklı sahnelenmesine gerek yoktur. Katılımcılara lider rehberlik ederek olayı odak noktasına alarak katılımcıların hayallerinde yaşattığı olayları yaratıcı dramayla ifade ederler. Eğitimci, grubun keşfetmesi, fikirleri ve duyguları ifade etmesi, geliştirmesi için rehber olur (Çalışkan ve Karadağ, 2005). Yaratıcı dramada ulaşılmak istenen, duygular, imgeler, duygular ve yaşantılardır (San, 2006).

Drama anında katılımcılar, izledikle ve içinde buldukları canlandırmalarda, çoğunlukla dramatik bir anı, çatışmayı, kendi ya da başkasının yaşadığı bir sorundan yola çıkarak çözüm bulmaya yönelir. Drama oturumlarındaki problemlerin çözümlerinde katılımcıların yaşantı birikimleri, çağrışımları, anıları, kurgusal bir gerçeklik içinde hemen devreye girer ve problemlerin çözümü katılımcının çoğunlukla yaşantılarına dayanmaktadır

(Adıgüzel, 2006). Drama yaşantılarında katılımcılarda sosyalleşme ve öğrenme gerçekleşir. Bunların yanında drama katılımcılarda güven oluşurken saygı gelişir, o toplumun içinde yer edinmenin güveni ve gücünü hisseder, problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşarak çözümler bulur. Edilginlik olmak yerine katılımcı olur. Grup içinde bağımsız olup demokratik, eşit, adaletli davranımlar sağlarken karar verme becerilerinin gelişmesine imkan sağlar (San, 1990).

Yaratıcı dramada "yaşam provası" potansiyeli vardır. Katılımcılar, hayatlarına aktarabilecekleri meta-iletişimsel ve meta-bilişsel beceriler sergiler. Dramatik öğrenme etkinliğinde yer alan katılımcılar, yaratıcı dramada yalnızca bildiklerini paylaşma şansı bulmakla kalmaz, bildiklerini düşünme, hissetme ve hayal etme yeteneklerini eylem yoluyla da gösterme fırsatları bulmaktadırlar (Pinciotti, 1993).

### **2.2.1. Yaratıcı dramanın genel aşamaları**

Yaratıcı drama hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Özdemir ve Üstündağ, 2007).

**Hazırlık:** Bu aşamanın amacı öğrencilerin birbiriyle tanıştırmak ve birbirlerine olan güvenini arttırmaktır. Sözlü ve sözsüz etkinliklerle katılımcılara, zihinlerini ve bedenlerini hareketlendirerek ısınma öğrenme şansı oluşturur. Bu etkinlikler öğretilecek olan ana etkinliklere bağlı olarak değişiklik gösterir (Sağlamel ve Kayaoğlu, 2013). Bedensel tekniklerin kullanımıyla katılımcıların birbirine güven kazanmaları sağlanılır (Radnall, 1967). Katılımcıların bedeninin hareketlendiği, duyuvarın çoğunlukta faydalandığı, grup dinamiğinin artırılıp eğlendirici etkinliklerle grubun birbirine uyumuyla ısınması, amaçlanan konuya girişin kolaylaştığı aşamadır (Adıgüzel, 2006).

**Canlandırma:** Amaçlanan konunun süreç içerisinde şekillenmesiyle meydana gelen ve asıl çalışmanın işlendiği aşamadır. Amaçlanan konu doğrultusunda canlandırmalar, bireysel veya gruplar halinde rol oynama, doğaçlama, öğretmen rolde ve öteki tekniklerin kullanıldığı aşamadır (Şimşek, 2023). Kurallar çerçevesinde rahat bir şekilde oyun oynamayı ve geliştirmeyi kapsar (Üstündağ, 2010). Yaratıcı drama sürecindeki en önemsenmesi gereken aşamadır. Çünkü birey bu aşamada etkin hale gelerek faaliyete geçer ve geçmişten gelen durumlar yeniden yaşanılır. Verilen konu süreç içerisinde yeniden şekillenir ve yeniden oluşuma girer (Adıgüzel, 2006).

**Değerlendirme:** Atölyenin başında, ortasında veya sonunda yapılabilir. Bu aşamada tartışmanın başlatılması, soru-cevap şeklinde değerlendirmenin başlatılması olabilir.

Katılımcıların bu aşamada kendi düşüncelerine, duygularına ve yaşamına karşı yeniden gözden geçirmesine imkân verilmektedir (Yeğen, 2003). Buradaki amaç çalışmalarda yapılanların sözel veya yazılı bir şekilde analiz etme fırsatı sunmasıdır (Adıgüzel, 2020). Bir tartışmanın açılması, "neler yaşadınız?", "neler hissettiniz?" gibi soruların tartışılması, grup tarafından cevaplanması, eğitmenin süreci yönetmesi ve gereklilik olma durumunda gözlerini grup ile paylaşmasıyla geçen süreçtir. Buradaki değerlendirmede önemli olan yaratıcı dramının genel hedefleri arasında bir bağlantı kurması gerekmektedir (Üstündağ, 1998).

### **2.2.2. Yaratıcı dramının bileşenleri**

Yaratıcı dramının temel bileşenleri yaratıcı dramının tanımından ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı drama demek, bir eğitmeninin yönlendirmesiyle herhangi bir temanın çeşitli tiyatro tekniklerini kullanarak bir grubun yaşantılarını ve deneyimlerini aktararak yapılan canlandırmalardır. Bu tanımdan ilerlersek dramının bileşenleri eğitmen/öğretmen, tema/konu, teknikler, grup, deneyimler, kurgusal gerçeklik diyebiliriz (Adıgüzel, 2020).

Drama lideri(eğitmeni /öğretmeni): Drama etkinliklerini hedefler doğrultusunda yönlendiren ve yöneten bireydir. Bu kişi yaratıcı drama oyun ve tekniklerini iyi bilen, iletişime açık ve istekli, grubun aynı zamanda üyesi olan, güven veren, katılımcı, spontane ve analiz yapan biridir. Eğitmenin hedefi yaratıcı yöntemi olarak dersin aktif hale gelmesini sağlayıp çocuk ve ergendeki gizlenmiş olan enerjiye ortaya çıkarıp bireyin her yönden gelişip yaratıcı olmasını sağlamaktır (Adıgüzel, 2020).

Grup(katılımcılar): Dramanın gerçekleştirilebilmesi için grup içinde kendini rahat ve güvende hissedebilmesi gerekmektedir. Gruptaki bireylerin çalışmaya istekli ve kendilerinde farklı özelliklerini keşfetmeye yönelik hazırlıklı bulunması gereklidir (Üstündağ, 1998). Grup içindeki birey sayısı işlenecek konuya, kullanılacak yaklaşıma, eğitimin hedefine ve mekâna göre değişiklik gösterebilir. Grubun yaş ortalaması küçüldükçe grup üyelerinin sayısının da azalması beklenilmektedir. Drama çalışmalarında eş olma, küçük grup oluşturma gibi durumların olmasından dolayı çift sayıda (16, 18, 20, 26) olması tercih edilebilir (Adıgüzel, 2020).

Mekân (çalışma ortamı): Yaratıcı drama çalışmaları kapalı veya açık fark etmeksizin her mekânda yapılabilmektedir. Ancak, mekânın rahat devinim sağlanabilecek bir yer olması, çalışmaların yapılabilecek bir zeminin bulunması, uygun ses ve yalıtımın sağlanmış olması gerekmektedir. Bunlarında yanında lider tarafından yapılacak düzenlemelerle normal sınıf ortamlarında da yapılabilir. Çünkü okullarda eğitim ortamları olarak düzenlenen yerler daha

çok sınıflar, spor alanları, laboratuvarlar olmaktadır (Adıgüzel, 2020). Bu mekanda yaratıcı dramada en sık işleve sahip olan müzik ileten cihazlar, resim, fotoğraf, poster, yazı ve gösterim tahtası, kartonlar, resim kağıtları, renkli kalemler, kostümler gibi materyaller bulunularak nesne ve eşya ile de etkileşime girilerek materyalin farklı amaçlar içinde kullanıldığı bir ortam olmalıdır (Üstündağ, 1998).

Konu (düşünce): Yaratıcı dramada konu, ele alınacak duygu ve imgelerin bir bütünü olup çözüme kavuşması gereken bir sorun olabileceği gibi herhangi bir olay da olabilmektedir. Konu terciğinde dikkate alınması gereken husus belirlenen hedeflere yönelik oluşturulan kazanımlardır. Seçilen konular çok yönlü olarak katılımcıların ilişki kurmasına imkân vermeli, yaşamın çeşitli alanlarıyla bağlantılı bir izlenim verecek şekilde oluşturulmalıdır. Bundan kaynaklı konu, herhangi bir olaydan, gazete haberinden, dergi söyleşisinden, fotoğraftan, sanattan, mitolojiden tercih edilebilir (Adıgüzel, 2020).

### **2.2.3. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler**

Drama çalışmalarında veya dersin drama yöntemi ve teknikleriyle işlenmesinde üzerinde durulması gereken öğeler; bir temanın, bir çalışma grubunun, bir liderin/eğitmenin, mekânın ve kullanılacak yöntem-tekniklerin olması ve yaşantılardan yola çıkılarak canlandırmanın yapılmasıdır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama tiyatronun tekniklerinden faydalanmaktadır. Dramada kullanılan birçok teknik bulunmaktadır. Rol oynama ve doğaçlama bu teknikler arasındaki en mühim olanlarıdır. Yaratıcı drama uygulamalarında istenilen uygun teknik kullanılırken doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin kullanılma mecburiyeti mevcuttur. Bu teknikler dışında "geriye dönüş, rol içinde yazma, öğretmen role girmesi, donuk imgeler, görüşmeler, öğretici oyunlar vd." amacına göre kullanılabilir. Bu teknikleri kullanırken eğitmen hedefine, katılımcının yapısına göre uygulayıp geliştirebilir (Adıgüzel, 2006).

Doğaçlama, öncesinde herhangi bir hazırlık olmaksızın konuyu uygulama içerisinde geliştirip sunulma şeklidir. Doğaçlamada önemli olan belirli bir ifadeye bağlı olmaksızın özgün bir şekilde olayı kendi ifadeleriyle canlandırma sürecidir (Önder, 2016).

Rol oynama, iki veya daha fazla katılımcının o anda uydurup canlandırdıkları kısa süreli süreçlerdir. Bu roller, yeni bir öğrenciyi tanıtmak şeklinde bilindik olabildiği gibi daha değişik olarak bir bilim adamının, bir bakanın canlandırıldığı roller de olabilmektedir. Rol oynamalar, geçmiş, günümüz ve gelecek üzerine tasarlanabilmektedir (Uşaklı, 2011).

Doğaçlama tekniği ile rol oynama tekniği birbirinden ayrılmaz iki parçadır. Ancak her doğaçlama rol oynamayı da içine alırken, her rol oynama doğaçlamayı içine almayabilir (Adıgüzel, 2020).

Eş zamanlı doğaçlama da aynı zaman diliminde katılımcılar ikili-üçlü gruplar şeklinde gerçekleştirdikleri canlandırmalardır. Bu teknikte seyredilme tedirginliği ortadan kalkarken kalabalık ve mekânın uygun olmadığı zamanlarda tercih edilebilmektedir. Küçük gruplar büyük grubun karşısında canlandırmalarını oynaya da bilmektedir (Adıgüzel, 2020).

Öğretmenin rolde olması veya öğretmenin role girmesi olarak adlandırılan teknikte, liderin canlandırmalarda gerekli görüldüğü veya uygun olunan zaman dilimlerinde role geçmesi olarak düşünülebilir. Buradaki amaç gerilim ve çatışmaların oluşturulması ve çoğaltılıp zenginleştirilmesidir. Ayrıca birlikte çözüm yolları bulma konusunda da destekleyici olabilmektedir (Adıgüzel, 2020).

Donuk imge tekniği, yaratıcı dramada katılımcıların tek başlarına veya grup üyeleriyle kendi bedenleriyle gerçekleştirdikleri devinimsiz, sessiz ve söz bulunmayan görüntüler meydana getirmesidir. Katılımcılar bu tekniği gerçekleştirirken ifade etmek istedikleri durumu diğer katılımcıların bileceği en iyi biçimde yansıtmaları gerekmektedir. Donuk imge oluşturmadan önce eğitmen katılımcılara tasarlayıp hazırlanmaları için süre verir, üzerinde düşünülerek hazırlanır (Adıgüzel, 2020).

#### **2.2.4. Yaratıcı dramada ölçme ve değerlendirme**

Yaratıcı drama yöntemi eğitim bakış açımızın içinde bireyden kaynağını aldığından mühim bir yerdedir (Üstündağ, 1998). Yaratıcı drama, öğrenmenin sadece bilişsel yönüyle ilgilenmeyip duyuşsal ve devinimsel taraflarıyla da ilgilenip önemsemektedir (Okvuran, 1994). Yaratıcı drama yöntemiyle katılımcılar hayatlarındaki yaşantılarıyla ve halihazırda bulunan bilgileriyle farklı bakış açısıyla analiz edip değerlendirme sürecine girmektedirler. Bu yönüyle yaratıcı drama tekrardan inşa etme süreci olarak ortaya çıkmaktadır (San, 1990). Yaratıcı dramada oluşan çıktılardan daha da önemlisi süreç içerisinde yaşananlardır. Bu süreç boyunca katılımcılar yeni öğrenimlere açık ve hevesli olması olasıdır. Yaratıcı dramada bütünleşen hareketler doğaçlamadan çıkararak bütünü meydana getirmek amacıyla gerçekleşir (Öztürk, 2001).

Yaratıcı drama tekniğinde değerlendirme ve ölçme amacıyla aşamalar gerçekleştikten sonra katılımcılara sözlü veya yazılı bir şekilde soruların sorumuyla gerçekleştirilmektedir. Ancak bu yetersiz kalırsa gözlem formu, anket, görüşme formu, objektif ölçme araçları, ilgi

ve yetenek envanterleri gibi ölçme araçlarından sağlanan sonuçlar değerlendirilerek de yapılabilmektedir. Bunlara ek olarak da süreç kaydedilip görüntülerden analiz etme ile değerlendirme gerçekleştirilebilmektedir (Üstündağ, 1998).

Yaratıcı drama tekniğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir tek yöntem yerine test ve test dışı teknikler ile birçok yöntemin kullanılabilmesi ve sonuçtan ziyade katılımcıların süreç içerisindeki yaşantıları daha büyük önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır (Akaoglu, 2022).

### **2.3. Yaratıcı Drama ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki**

Bir öğretim tekniği şeklinde yaratıcı drama düşünüldüğü zaman bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri, yetenekleri elde etmede oldukça etkilidir (Kocayörük, 2004). Yaratıcı drama McCaslin'e (2019) göre, kişinin kendini başkalarına karşı ifade edebilmesi için bir araç, öğrenmek için bir yol, iyileşmenin etkin gücüdür. Drama öğrenme ortamındaki rolü düşünme, akıl yürütme ve problemi çözmeye yönelik beceriler olarak düşünüldüğünde dramatik etkinliklerde katılımcılar işbirliği yaparak, sorumluluk alarak, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesiyle etkinleşir (Baker, 1996). Ayrıca, kendimizi bedensel ifade aracılığıyla gerçekleştiririz ve içerden ya da dışarıdan dayatılan her engel, bizi sınırlarken beden serbest ve özgür kalması ile yaratıcı harekete ulaşabiliriz. Hareket ile düşünce bilinç düzeyinde farkındalık haline gelir (Yeşilyaprak ve Çağlar, 2023 ).

Drama uygulamaları öğrenme açısından beş adımda önem arz etmektedir. İlki, hepsini içine alan ve birbiri arasındaki bağı kuran duygu bilincidir. İkincisi, duyguların hareketlerle olan bağı; üçüncüsü karakter kazanımı, dördüncüsü o anda meydana çıkarma, doğaçlama; son adım ise dramatik kurgudur. Öğrenmenin bu aşamaları düşünüldüğünde yaratıcı dramanın bireyin duygusundan yola çıktığı ortaya koyulmaktadır (Uzgören, 2011).

Katılımcılar, olayları canlandırırken problem çözmenin birçok alternatifi olduğunu fark ederler. Deneyimlerini problemlerini çözmek için kullanırlar. Dramatizasyon sırasında bütün insanların korku, kaygı, kızgınlık, utanma, kıskançlık, dargınlık gibi duyguları yaşadığının farkına varırlar. Bu duyguları açığa vurarak rahatlama imkânı bulurlar (Demiriz vd., 2011). Duyguların farkına vararak sembolleştirmek ve onları söze dökebiliyor olmak duygularımızın hayatımızda işlevsel açıdan var olması için önemlidir (Izard, 2009). Dramadaki etkinliklerle birlikte katılımcıların güven duyguları gelişirken, kendilerini karşısındakine ifade etme yeteneği, empatik becerileri zenginleşir (Çalışkan ve Karadağ, 2020).

Diğer eğitim tekniklerinde duygular her zaman önemsenmemektedir. Ancak dramada duyguların kabulü, duygulardan söz edilmesi, duyguların sözcüklerle ifade edilmesi, katılımcıların hissettiği gerilmeleri rahata kavuşturur (Önder, 2004). Başkalarının duygularını fark etme, kabul etme, destekleme ve kendi davranışlarını ayarlama sayesinde katılımcılar başkalarıyla daha olumlu sosyal ilişkiler kurar (Önder, 2007).

Dramada aktif katılım yer almaktadır. Aktif katılım sayesinde duygusal yönden tepkilerini gösterebilme fırsatı sunarken yanlış bir tepki olacağı zaman dengeleyip kontrolde tutma fırsatı da sunmaktadır. Böylelikle uygun tepki ve davranış alışkanlığı oluşmaktadır. Bu yönden bireyin sosyal yaşamına, kendine karşı olumlu duyguları çoğaltıp geliştirmesinde drama mühim bir yeri kaplar (Aral vd., 2003).

## **2.4. Yapılan Araştırmalar**

### **2.4.1. Türkiye'de yapılan ilgili araştırmalar**

Bu bölümde yurt içinde duygu düzenleme, yaratıcı drama ve hem duygu düzenleme ile hem yaratıcı dramanın birlikte yer aldığı araştırmalara yer verilmiştir.

Zaferoğlu'nun (2018) yaptığı araştırmada obsesif kompulsif belirtiler ile duygular sonucunda verilen tepkisellik ile duygu düzenleme arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada çalışmanın örneklemini 530 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular içerisinde duygu düzenlemenin obsesif kompulsif belirtilerin pozitif yönlü yordayıcısı olduğunu, buna ilave olarak da obsesif kompulsif ile duygusal tepkisellikteki bağlantıya bakıldığında yoğun bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Demireğen'in (2019) yaptığı çalışmaya ortaöğretim öğrencisi olan 969 ergenlik döneminde olan kişi katılmıştır. Bu çalışmadaki katılımcıların akademik güdülenmeleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Ergenlerin yapılan analizlerin sonucunda akademik güdülenme ile duygu düzenleme becerileri olumlu bir ilişki görülmüştür.

Atalay'ın (2019) yaptığı çalışmada psiko-eğitim programı hazırlamıştır. Bu programla bağlantılı olarak bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerini incelenmiştir. Araştırma içerisinde toplam 30 öğrenciden yer almaktadır. Psikoeğitim programını 15 deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların duygu düzenleme güçlüğünün uygulama sonrasında istatistiksel açıdan önemli ölçüde azaldığı görülmüştür.

Obuz'un (2019) yaptığı çalışmaya 475 kişi katılmış olup 2018-2019 yılında lisede öğrenim gören bireylerden oluşmaktadır. Bu çalışmada duygu düzenlemenin riskli davranışlar ve korku seviyesi ile olan bağlantısı incelenmek istenmiştir. Ergenlerde korku düzeyi ile riskli davranışlar ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bireylerde görülen riskli davranışlar duygu düzenleme yöntemlerini sağlıklı kullanamayanlar için olumsuz duyguların azaltılması için kullanılan bir yöntem haline geldiği ortaya koyulmuştur. Duygu düzenleme becerilerini etkin kullanamayan bireylerde riskli davranışlar olumsuz duygulanımı azaltmak için kullanılan bir yöntem olmaktadır. Riskli davranışlar ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif taraflı bir bağlantı olduğu ortaya koyulmuştur.

Aydemir'in (2020) yaptığı araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisindeki öğrenim gören 400 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada duygu düzenleme beceriyle bağlanma şekilleri arasındaki bağı analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin duygu düzenleme alt boyutlarından içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Güvenli bağlanma arttığı zaman içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi seviyesi de düşmektedir. Saplantılı bağlanma düzeyleri yükseldiğinde duygu düzenleme alt boyutunda yer alan dışsal ve içsel olmayan duygu düzenleme de artmaktadır. Kayıtsız bağlanma seviyesi arttıkça duygu düzenleme becerisi alt boyutunda yer alan içsel işlevsel ve işlevsel olmayan da artmaktadır.

Kodak'ın (2020) yaptığı çalışmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin sosyal kaygı, akılcı bulunmayan inançlar ve duygu düzenleme becerileri arasındaki bağı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 312 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Duygu düzenleme becerilerin sosyal kaygıya ve akılcı olmayan inançlar yordadığı sonucuna varılmıştır.

Vatan'ın (2020) yaptığı çalışmada duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 8 üniversite öğrencisine 18 saatlik olmak üzere 3 oturumluk Duygu Düzenleme Eğitimi adıyla psikoeğitim programı uygulanmıştır. Sonuçlara göre psikoeğitim programının duygu düzenleme becerilerini artırma yönünde etkisi olmuştur.

Kır'ın (2021) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinde bağlanma stilleri ile psikolojik sağlamlığı duygu düzenleme becerileri tarafından incelenmek istenmiştir. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinden 238' kız, 156'sı erkek olmak üzere toplam 494 öğrenciden oluşan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden örneklem belirlenmiştir. Bağlanma stillerinden kaygı alt

boyutunda duygu düzenleme becerileri alt boyutu olan dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan ve işlevsel olan duygu düzenleme ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme becerilerinin tüm alt boyutları ile kaçınma alt boyunda anlamlı bir ilişkinin varlığı sonucuna varılmıştır. duygu düzenleme becerilerinin alt boyutlarının hepsinde psikolojik sağlamlık ile bağ olduğu ortaya koyulmuştur.

Yönet-Demirhan'ın (2021) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinde narsizm seviyeleri, bağlanma stilleri, duygu düzenleme becerileri arasındaki bağı incelenmesi için 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde 233'ü erkek, 268'i kız olmak üzere 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 501 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, narsizm ile duygu düzenlemenin alt basamaklarından dışsal-içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan alt boyutu ile olumlu yönlü bir bağlantı bulunmuştur. Dışsal-içsel işlevsel duygu düzenleme ile kaçınan bağlanmada eksi taraflı, dışsal-içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında artı tarafla bir bağ sonucuna varılmıştır.

Savaş'ın (2022) ortaya koyduğu çalışmada çevrim içi temel duygu düzenleme becerileri programı hazırlamıştır. Bu program ebeveynleri ile 7-11 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. 2020-2021 yılında farklı okulların ilköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan 7-11 yaş grubu 20 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerine yönelik çevrimiçi temel duygu düzenleme beceri programı düzenlenip çocuklar için Yaşam Kalitesi Ölçeği ve ebeveynler için Çocuk Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Bu testlerin ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bunun yanında istatistiksel açıdan son test-izleme testi puanları arasında ise anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Savran'ın (2022) yaptığı çalışmada 2020-2021 yılında toplam 370 olan 6. ve 7. sınıf öğrencisi duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla katılmıştır. Kız katılımcıların erkek katılımcılara oranla duygu düzenleme alt boyutlarından alan içsel işlevsel olmayan ve işlevsel olan duygu düzenlemenin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Lisansüstü eğitime sahip babaların çocuklarının diğer eğitim türlerini gören babaların çocuklarına göre içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Gelir düzeyi iyi olan ailede yetişenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerileri orta gelirli ailede yetişenlere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca kitap içsel işlevsel duygu düzenleme ile kitap okuma arasında artı taraflı ve yüksek ilişki bulunmuştur. Dışsal işlevsel duygu düzenleme arasında artı taraflı ve düşük bağ bulunmuştur.

Keser'in (2022) yaptığı araştırmada ergenlik döneminde yer alan bireylerin ahlaki değer düzeyleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmış olup örneklem grubu ortaokula devam eden toplam 493 kişiden oluşmaktadır. Çalışma göre ergenlerde ahlaki değer seviyesi yükseldikçe işlevsel olan duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. İşlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin azalırken ahlaki değer seviyesi yükseldiği ortaya çıkmıştır. Kızların öğrencilerin erkek öğrencilere oranla içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin fazlalığı, sınıf seviyesi yükseldikçe dışsal duygu düzenleme becerilerinin düştüğü, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ise yükseldiği belirtilmiştir. Aile gelirinin yüksek olanların diğerlerine göre içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi diğerlerine göre daha az olduğu belirlenmiştir.

şahan'ın (2022) yaptığı araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında 208'i kız, 239'u erkek, toplam 447 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada dijital oyun bağımlılığının yordayıcıları olarak oyunlarla ilgili bileşenler ve duygu düzenleme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin oyunlarla alakalı uyumsuz katı kural, oyun merkezli benlik saygısı, toplumsal kabul ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme beceri puanları yükseldikçe oyun bağımlılığı puanlarının da yükseldiği ortaya koyulmuştur.

Karamanlı'nın (2023) yaptığı araştırma lise öğrencilerinden 201'i kız, 129'u erkek olmak üzere toplam 330 örneklemden oluşmaktadır. Araştırmada ergenlerdeki derse katılım yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu arttırma stratejileri ve duygu düzenleme becerileri incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme seviyeleri azaldığı, öznel iyi oluş arttırma stratejileri ve içsel işlevsel duygu düzenleme puanları yükseldikçe derse katılımlarının arttığı ortaya koyulmuştur.

Gündoğdu'nun (2009) araştırmasında ergenlerin katıldıkları çatışma çözme programı yaratıcı drama temelli olarak hazırlanmıştır. Programda atışma çözme becerileri etkililiği incelenirken öfke ve saldırganlık açısından bağlantısına da bakılmıştır. Çalışmada toplam 43, 9. sınıf öğrencisi yer almıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına yer verilmiştir. Program 13 kişiden oluşan deney grubuna uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda hazırlanan programın uygulandığı grupta saldırganlık ile problem çözme becerilerinde farklılık oluşmuştur. İzleme testi sonuçlarında da uygulamanın kalıcılığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin saldırganlık puanlarında düşme olduğu tespit edilmiştir.

Özalp-Pekmez'in (2019) yaptığı çalışmada yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin çatışma çözme becerilerine katkısının olması amaçlanmıştır. Bunun için çalışmada deney grubunda 15, plasebo grubunda 15 ve kontrol

grubunda 15 öğrenci olmak üzere 45 tane 5. Sınıf öğrencisi yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ile izleme testi ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin testlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Akyıl'ın (2022) yaptığı çalışmada yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. 12. Sınıf öğrencilerden 16'şar kişiden deney, kontrol ve plasebo grubu oluşturularak 48 kişi üzerinde çalışmayı yürütmüştür. Araştırmanın sonucuna göre yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme puanlarının alt boyutlarından iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarında artış görülmüştür.

Akaoğlu'nun (2022) lise hazırlık sınıfı öğrencilerle yaptığı çalışmada yaratıcı drama temelli hazırlanan programın ergenlerin sosyal medya bağımlılığı üzerine etkisi incelenmiştir. 12 tane deney grubundaki öğrencilere sekiz oturumluk yaratıcı drama temelli program uygulanıp 12 tane kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Uygulanmış olan program deney grubundaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin azalmasında etkili olmuştur.

Uzunpınar'ın (2023) 6. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ergenlerin yaşam becerilerinin yaratıcı drama yoluyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. 16 deney, 16 kontrol grubundan oluşan bu çalışmada 60 dakikalık 8 oturumdan oluşan yaratıcı drama temelli eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında iletişim becerilerinde, zihinsel, davranışsal ve duygusal becerilerde, arkadaşlarla ilişkilerde ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise, ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sarıçalı'nın (2020) yaptığı çalışmada ön ergenlerden oluşan 12 deney, 12 plasebo, 11 kontrol grubu olmak üzere toplam 35 kişi ile ön test, son test ve izleme testi yaparak duygu düzenleme programının duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Duygu düzenleme uyguladığı deney grubunda içsel ve dışsal işlevsel olan duygu düzenleme alt boyutlarında artış, içsel işlevsel olmayan stratejilerde ise azalma anlamlı düzeyde meydana gelmiştir.

Gürle'nin (2018) yaptığı çalışmada güneydoğuda yer alan 10 çocuktan oluşmakta olup 5 atölye çalışması yapılmak üzere Suriyeli mülteci çocuklarda duygu düzenlemeyi

öğrenme araçları olarak drama ve yaratıcı sanat etkinlikleri kullanılmıştır. Başlangıçta çocuklar çekingen davranırken sonuna doğru kendilerini ifade ettikleri, sanatta ise daha iyi resim çizerek ifade etmeye geçtikleri gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2019), yapmış olduğu araştırmada yaratıcı drama eğitimiyle okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme ile duygu düzenlemelerinin etkililiğini incelemiştir. Anasınıfında bulunan 40 olmak üzere, 20 erkek ve 20 kızdan oluşan örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ise, yaratıcı drama eğitimi gören çocukların sosyal problem çözme beceri seviyesi ile duygu düzenleme beceri seviyesi, yaratıcı drama ile eğitim görmeyen çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2019), yaptığı araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında anaokuluna giden 16'sı deney, 17'si kontrol grubu olacak şekilde 33 çocuktan oluşmuştur. Sekiz haftalık yaratıcı drama atölyelerini hazırlanırken duygularını tanıyıp ifade etmeleri, diğerlerinin duygularını fark etmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Kendi duygu düşüncelerini fark edip ifade etmeleri, hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik etkinlikler yapılmıştır. Yaratıcı drama atölyelerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

#### **2.4.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar**

Gumora ve Arsenio'nun (2002) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin duygusallık, duygu düzenleme ve okul performansı arasındaki ilişki incelenmek üzere 6.-8. sınıf arasında toplam 103 öğrenci akademik yeterlilikleri, duygusal eğilimleri ve duygu düzenlemeleri, okulla ilgili sorumluluklar esnasında yaşanan olumsuz duygular yönünden kendilerini değerlendirdiler. Bunun dışında öğretmenler de öğrencilerin olumlu-olumsuz ruh hallerini, başarı testi sonuçlarını ve öğrenci notlarını temin ettiler. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin duygu düzenlemesi, duygusal eğilimleri ile akademik etkilerinin birbiriyle ilişkili olduğu, bu değişkenlerin de öğrencilerin genel not ortalamasına bakıldığında anlamlı katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Mc Rae ve diğerlerinin (2008) yaptığı araştırmada duygu düzenlemeni sinirsel temelleri ile cinsiyet farklılıklarının arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmış olup 12'si erkek 13'ü kadın olmak üzere 25 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmışlardır. Çalışmanın sonunda erkeklerdeki aşağı yönlü amigdala aktivasyonunun olması sebebiyle kadınların negatif

duyguları erkeklere oranla daha düşük oranda kontrol altına alabildikleri, yeniden değerlendirme aşamasında ise kadınların erkeklerden daha yoğun emek sarf ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Schreiber ve diğerlerinin (2012) yaptığı araştırmada dürtüsellik ve duygu düzenleme arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. 194 genç yetişkinle yaptığı araştırmada düşük, orta ve yüksek seviye duygusal düzensizlik olarak gruplandırılarak kendi bildirdikleri dürtüselliklerle karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın analizlerinden sonra dürtüsellik ile duygu düzenleme arasında anlamlı fark oldu ortaya koyulmuştur. Fazla duygu düzensizliğine sahip katılımcılar dürtüsellik, zarardan kaçınma ve bilişsel muhakeme gibi iki bildirim kriterinden yüksek puan almışlardır.

Barnett'in (1984) yaptığı araştırmada oyun yoluyla çocukların kaygılarını azaltma durumu incelenmiştir. Kaygılı olanların bir kısmını tek başına, bir kısmına oyun oynama fırsatı sunulmuş, diğer kısmına ise hikâye dinletilmiştir. Oyun oynayanların diğer gruplara oranla kaygılarında daha çok azalma gözlemlenmiştir.

Kapsch'in (2007) yaptığı araştırmada dramatik oyunun çocukların duygularını çizerek göstermelerine etkisi incelenmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıf ve anaokulundaki çocuklardan oluşan bir örnekleme çalışıp bir gruba 10 saatli drama dersi verilmiştir. Diğerleri normal programlarına devam etmiştir. Drama dersi alan öğrencilerin çizimlerinin daha net ve duygularını çizimlerle daha iyi ifade ettiği ortaya çıkmıştır.

Yeh'in (2008) yaptığı çalışmada duygu düzenleme stratejilerinin kullanımın, mizacın ve yaratıcı drama eğimi alan okul öncesi çocuklarının yaratıcılığa etkisi incelenmiştir. Bunun için 4-6 yaş arası çocuklarda 116 çocuk örneklem olmuştur. Yaratıcı drama öğretiminin çocuklarının yaratıcılığına katkı sağlayıp duygu düzenleme stratejileri, mizaç ve yaratıcı drama eğitiminin çocukların yaratıcılığını yordadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Moneta ve Rousseau'nun (2008) çalışmasına baktığımızda 2005 yılında 20 tane 13-20 yaş arası davranış ve öğrenme güçlükleri olan göçmen ergenlere yönelik okul temelli bir drama atölyesinde duygusal ifade ve düzenleme incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, drama sürecinin duygusal farkındalığa ve duygusal ifadeye yardımcı olduğu ortaya koyulmuştur.

Campbell'in (2015) yaptığı araştırmada okul temelli farkındalık eğitimi ergenlerin duygu düzenlemesi, iyilik hali ve stresi üzerindeki etkiyi incelemek amacıyla 1007 tane devlet lisesi öğrencisi ile altı haftalık program uygulamıştır. Bunun sonucunda iyilik hali üzerinde

olumlu etkilediği, yüksek bağlanma endişesi olanların kontrol grubundakilere göre negatif duygularında daha fazla düşüş olduğu, stres üzerinde anlamlı bir değişiklik sağlarken duygu düzenleme üzerinde bir etki sağlamamıştır.

Potter'in (2015) yaptığı araştırmada okul ağı çocuklarında duygusal düzenleme ile ilgili drama ve dans terapisinin etkisini incelemiştir. Dramatik canlandırmalarda ve hareketlerde duygu düzenlemenin fizyolojik yönünün olduğunu, somutlaştırılarak duyguların ortaya çıktığını, duygu düzenleme dinamiklerinde kişiler arası ilişkilerde duyguların dışsallaştırıp başkalarıyla empatik ilişki kurma düzeyinin olduğunu ortaya koymuştur.

Deplus ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmada duyguların öz düzenlenmesine yönelik yaşları 11 ile 19 arasında değişen 21 katılımcı ile dokuz oturumdan oluşan bir bilişsel terapi temelli grup çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda anlamlı düzeyde azalma görülmüştür.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bir devlet kurumunun ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme seviyelerini geliştirmek için yaratıcı drama temelli hazırlanan duygu düzenleme programının etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test- son test deney, kontrol gruplu seçkisiz gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel seçkisiz desende, daha önce hazırlanan denek havuzundan seçkisiz atama ile gruplar seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra gruplarda yer alan deneklerin uygulama öncesi bağımlı değişkenlerle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla grupların bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır (Akgün vd., 2010). Araştırmanın bağımsız değişkeni, yaratıcı drama temelli hazırlanan duygu düzenleme programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise ortaokul öğrencilerin duygu düzenleme düzeyleridir.

Deney grubuna 6 hafta süreyle haftada bir oturum olacak şekilde toplam 6 oturumluk yaratıcı drama temelli duygu düzenleme becerileri geliştirme programı, kontrol grubuna ise bir işlem uygulanmamıştır. Program uygulanmadan önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanmıştır. Deney grubuna altı hafta geçtikten sonraki süreçte ise izleme testi uygulanmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturacaktır. Araştırmanın çalışma grubu ise, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ili Gazipaşa İlçesi bir devlet kurumunda 6. Sınıfta öğrenim gören 18 deney, 18 kontrol grubu öğrencisinden oluşacaktır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu kısımda araştırmada kullanılan verilerin toplama araçları ve üzerinde yapılan geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları ile verilerin toplanmasıyla ilgili işlem basamakları belirtilmektedir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında çalışmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne ve baba öğrenim düzeylerinin yer aldığı kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Ortaokul öğrencilerine ait tanıtıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ortaokul Öğrencilerine Ait Tanıtıcı Bilgiler

Tanıtıcı Bilgiler		Deney Grubu	Kontrol	İstatistiksel	
		(n=18)	Grubu (n=18)	Analiz	
		n (%) <sup>b</sup>	n (%) <sup>b</sup>	$\chi^2$	p*
Cinsiyet	Kadın	13 (72.2)	13 (72.2)	0.000	1.000
	Erkek	5 (27.8)	5 (27.8)		
Yaş	11	3 (16.7)	3 (16.7)	1.853	0.576 <sup>a</sup>
	12	13 (72.2)	15 (83.3)		
	13	2 (11.1)	0 (0.0)		
Şube	A	6 (33.3)	6 (33.3)	0.000	1.000
	B	6 (33.3)	6 (33.3)		
	C	6 (33.3)	6 (33.3)		
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	14 (77.8)	12 (66.7)	3.675	0.238 <sup>a</sup>
	Ortaokul	1 (5.6)	4 (22.2)		
	Lise	3 (16.7)	1 (5.6)		
	Üniversite	0 (0.0)	1 (5.6)		

<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	11 (61.1)	9 (50.0)	4.650	0.234 <sup>a</sup>
	Ortaokul	3 (16.7)	3 (16.7)		
	Lise	4 (22.2)	2 (11.1)		
	Üniversite	0 (0.0)	4 (22.2)		
<b>Kardeş Sayısı</b>	1	1 (5.6)	1 (5.6)	1.442	0.848 <sup>a</sup>
	2	6 (33.3)	6 (33.3)		
	3	8 (44.4)	10 (55.6)		
	4 ve Üzeri	3 (16.7)	1 (5.6)		

\*Ki-kare testi, <sup>a</sup>Fisher Freeman Halton testi, <sup>b</sup>Sütun yüzdesi

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin tanıtıcı bilgilerine göre yüzde ve frekans değerleri verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca tanıtıcı bilgilerin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin %72.2'si kadın ve %27.8'i erkektir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin %16.7'si 11, %72.2'si 12 ve %11.1'i 13 yaşında olup kontrol grubunun ise %16.7'si 11 ve %83.3'ü 12 yaşındadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin %33.3'ü A, %33.3'ü B ve %33.3'ü C şubesindedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %77.8'i ilkokul, %5.6'sı ortaokul ve %16.7'si lise mezunu olup kontrol grubundakilerinin %66.7'si ilkokul, %22.2'si ortaokul, %5.6'sı lise ve %5.6'sı üniversite mezunudur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %61.1'i ilkokul, %16.7'si ortaokul ve %22.2'si lise mezunu olup kontrol grubundakilerinin %50'si ilkokul, %16.7'si ortaokul, %11.1'i lise ve %22.2'si üniversite mezunudur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin %5.6'sının 1, %33.3'ünün 2, %44.4'ünün 3 ve %16.7'sinin 4 ve üzeri kardeşi olup kontrol grubunun ise %5.6'sının 1, %33.3'ünün 2, %55.6'sının 3 ve %5.6'sının 4 ve üzeri kardeşi vardır. Tanıtıcı bilgilerin deney ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda tanıtıcı bilgilerin gruplara göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Bu sonuç tanıtıcı bilgilerin gruplara göre homojen dağıldığını göstermektedir.

### **3.3.2.Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği**

Philips ve Power (2007) tarafından geliştirilen ergenlerin duygu düzenleme yöntemlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirliğini Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. EİDDÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş olup 4. madde dışında ölçeğin özgün formundaki gibi dört boyutlu yapı gösterdiği (dışsal işlevsel olmayan, içsel işlevsel olmayan, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel) ve maddelerin modele uygun çalıştığı bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için 190 öğrenci üzerinde yapılan analiz sonucunda, duygu düzenleme yöntemleri ile ilgili değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı sırasıyla içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .74, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .76, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .68 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .57 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini test etmek için 175 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test katsayısı içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .51, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .70, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .56 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .52 olarak saptanmıştır. Analizler sonucunda, EİDDÖ'nün 19 maddeden biri dışında hepsinin çalıştığı, kabul edilebilir düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

### **3.3.3.Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programı**

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının ilk aşamasında 10 oturumluk 90'ar dakikalık oturumlar düzenlenmiştir. Amaç ve işlev bakımından uzman görüşleri alınarak 6 oturumluk 90'ar dakikalık oturum haline getirilmiş olup son haliyle yeniden uzman görüşü alınmış ve etkinliklerin yeterliliklerinin olup olmadığı, kazanımlara yönelik hareket edip etmediği, sürenin kullanımı konusunda Antalya ili Gazipaşa ilçesinde 6. sınıfa devam etmekte olan devlet okulu öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot uygulamadan alınan geri bildirimler ile yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunların başında sürenin 90 dakikadan 40+40 olarak değiştirilmesi ile 3. oturumdaki 3. etkinlikteki durumun değiştirilmesi ile son şeklini almıştır. Bütün etkinlikler pilot uygulamada denenmiş olup amaca uygun olarak yeniden düzenlenerek son şeklini almıştır (Ek-1).

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı toplam altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar Antalya ili Gazipaşa ilçesinde Burhan Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında haftada bir kere olacak şekilde yapılmıştır. Oturumlar Burhan

Ortaokulu'nun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 40+40 dakika olacak şekilde yapılmıştır.

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının birinci oturumdaki kazanımlar; olumlu duygu kelimelerini ifade eder, olumsuz duygu kelimelerini ifade eder. İlk oturum olduğundan kaynaklı ilk isim etkinliğinin ardına duygu kelimelerini öğrenmelerine yönelik hazırlık çalışması yapılmıştır. Canlandırma aşamasında ise, duygu kelimelerine ifade etmelerine yönelik durumlar verilip rol oynama, eş zamanlı doğaçlama, rol koridoru tekniklerini kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında, durum ve duygu eşleştirmeleri yapılarak kazanım değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının ikinci oturumdaki kazanımlar; olumlu-olumsuz duyguları hissetmenin doğal olduğunu ifade eder, duyguların geçici olduğunu ifade eder ve kendisinin olumsuz duygusunu azaltmak için neler yapıldığını ifade eder. Hazırlık aşamasında duyguların geçici olduğuyla ilgili ısınma etkinliği yapılarak ara değerlendirme çalışmasında duygu düzenlemenin anlamı verilmiştir. Canlandırma aşamasında, katılımcılara üzerinde duygu ve yaşanan durum yazan taşlar verilerek dramatik durum eşliğinde nasıl duygularını düzenledikleriyle ilgili doğaçlamalarını yapmışlardır. Değerlendirme aşamasında ise taşlardaki yazan olay-duygu eşlemesine uygun kendi düzenleme yöntemlerini yazarak ifade etmişlerdir.

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının üçüncü oturumdaki kazanımlar; işlevsel duygu düzenlemeleri ifade eder, işlevsel olmayan duygu düzenlemeleri ifade eder. Hazırlık aşamasında işlevsel duygu düzenleme ve işlevsel olmayan duygu düzenleme ile ilgili tanımlar hazırlanarak eşleştirme yapılmıştır. Ardından işlevsel duygu düzenleme ile işlevsel olmayan duygu düzenleme davranışlarıyla ilgili kağıt ters çevirip eşini bulma oyunu oynatılmıştır. Canlandırma aşamasında kelebek gövdesini yap-boz parçaları şekline getirilerek her kanada durum, duygum, işlevsel duygu düzenlemem veya işlevsel olmayan duygu düzenlemem yazılarak kelebek kanadındaki olaya ve yazılanlara uygun bir şekilde doğaçlama yapılmış olup doğaçlama bittikten sonra kalan son kanada duygu düzenlemeye göre davranılınca nasıl sonuç ortaya konulduğu yazmışlardır. Değerlendirme aşamasında ise duygu düzenleme yöntem ve sonuçlarıyla ilgili slogan yazımı gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının dördüncü oturumdaki kazanımlar; karşılaştığı durumlarının farklı anlamlarını olabileceğini ifade eder. Hazırlık aşamasında oyun hamurlarından duygu düzenlemeye yardımcı olabilecek simgesel iç sesler yapılmıştır. Canlandırma aşamasında olumsuz duygu ifadesi bulunan terapötik kartların altına

hangi olayın etkisiyle hissettiklerini yazılmıştır. Hazırlık aşamasında yaptıkları iç sesleriyle eş zamanlı doğaçlama yöntemiyle farklı bakış açılarıyla duygu düzenlemesini gerçekleştirmişlerdir. Değerlendirme aşamasında ise, bir durum verilip farklı bakış açılarını kağıtlara yazıp paylaşmışlardır.

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının beşinci oturumdaki kazanımlar; nefes egzersizleri ile kendini rahatlatır, yaşanan durumları yazmanın rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder, güvenli ortam hayal etmenin rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder, mizah kullanmanın rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder. Hazırlık aşamasında bir hikaye anlatılarak oyun ile mizahtan ilham al, yaşanan durumu yaz (günlük gibi), nefes egzersizleriyle sakinleş, hayal ettiğin huzurlu ortama git kelimeleri verilmiştir. Canlandırma aşamasında dramatik durum verilerek her grup kendi kelimesiyle ilgili doğaçlamasını yapmıştır. Değerlendirme aşamasında ise nefes egzersizi yapıp ve kendilerini nefes egzersizi sonunda nasıl hissettiklerini paylaşmışlardır.

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının altıncı oturumdaki kazanımlar; doğa da gezmenin rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder, hobilerin rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder. Hazırlık aşamasında okul bahçesinde gezinerek duygusal çağrışım yapan nesnelere bulmuşlardır. Canlandırma aşamasında hobilerin uzmanları olarak duygu düzenlemeye etkisini doğaçlamışlardır. Bahçeden buldukları nesnelere, getirdikleri materyallerle bir hikaye oluşturup başka gruplara anlatıp hikayedeki değişen duygu durumlarını donuk imge ile göstermişlerdir. Değerlendirme aşamasında şimdiye kadar öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanma aşamasında öncelikle üniversite ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli etik ve uygulama izinleri alınmıştır. Grup oluşumları Antalya ili Gazipaşa ilçesi bir devlet kurumunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan 50 tane araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden seçkisiz desen ile 36 öğrenci belirlenmiştir. 36 öğrenciye araştırmanın amacı, önemine dair bilgiler verilip ölçekteki soruların doğru veya yanlış cevabının olmadığı belirtilip "Kişisel Bilgi Formu" ile "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanmıştır. Randomizasyon yöntemi kullanılarak cinsiyet ve sınıf şubelerine göre seçim yapılmıştır. Bu şekilde 18 deney ve 18 kontrol grubu oluşturulmuştur. Randomizasyon, bilimsel araştırmalarda ve klinik deneylerde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, katılımcıların veya deneklerin rastgele olarak farklı gruplara atanmasını sağlar. Randomizasyonun temel amacı, gruplar arasında potansiyel olarak müdahale edebilecek veya sonuçları etkileyebilecek faktörlerin eşit olarak dağıtılmasını sağlamaktır. Böylece, elde

edilen sonuçların daha güvenilir ve geçerli olması sağlanır (Akgün vd., 2010). 6. Sınıfta bulunan ve araştırma desenine uygun olarak 6 oturumluk duygu düzenleme programı oluşturulmuş ve deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı uygulanmıştır. Programın deney grubuna uygulanmasının bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test yapılmış, aradan altı hafta geçtikten sonra da deney grubuna izleme testi uygulanıp sonlanmıştır. Kontrol grubuna ise duygu düzenleme programı uygulanmamıştır.

Yaratıcı drama temelli oluşturulacak duygu düzenleme programının alt yapısında Power ve Dalgleish'in (1997) ergenler için duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdiği ölçeğin temelindeki Gross'un (1999) süreçsel duygu düzenleme modeli, Weiner'in (1980) atıf modeli, Power ve Dalgleish'in (1999) çok düzeyli duygu modeli yer almıştır.

Deney grubuna uygulanan 6 oturumluk yaratıcı drama temelli duygu düzenleme becerileri geliştirme programının konu başlıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Duygularımız
2. Olumlu-Olumsuz Duyguların Doğal Olduğunu Kabul Etme
3. İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Duygu Düzenlemeleri
4. Karşılaşılan Durumların Farklı Anlamlarını Görebilme
5. Duygu Düzenlemedeki Alternatif Yöntemler-1
6. Duygu Düzenlemedeki Alternatif Yöntemler-2

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesi için IBM SPSS 27 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 üzerinden değerlendirilmiş ve yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programına katılan ve katılmayan ortaokul öğrencilerinin Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarından araştırma öncesi, araştırma sonrası ve izlemeden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Grup	Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği	Öntest		Sontest		İzleme	
		ÇK	BK	ÇK	BK	ÇK	BK
Deney	İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	0.036	0.101	-0.162	-0.824	-0.307	-0.719
	İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	0.177	-0.443	0.670	0.117	1.135	0.891
	Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	0.403	-1.224	-0.402	-0.354	-1.148	<b>2.668</b>
	Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	0.826	-0.550	0.004	-1.242	0.873	-0.010
Kontrol	İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	-0.377	-1.044	-0.498	-0.197	-	-
	İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	0.545	-1.059	0.468	0.328	-	-
	Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	0.269	-0.560	0.636	1.301	-	-
	Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	0.259	-0.580	0.084	-0.809	-	-

ÇK: Çarpıklık Katsayısı, BK: Basıklık Katsayısı

Ölçekten alınan puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1.5$  aralığında olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutunun izleme ölçümünün basıklık katsayısının  $\pm 1.5$  aralığında olmadığı diğer tüm ölçümlere ait katsayıların ise  $\pm 1.5$  aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubunda analizler yapılırken ölçüm sayısı üç olduğu için normal dağılım gösterenlerde parametrik test olarak tekrarlayan ölçümlerde ANOVA testi, normal dağılım göstermeyenlerde non-parametrik test olarak Friedman testi; kontrol grubunda ise ölçüm sayısı iki olduğu için katsayılar normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik test olarak bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın denenceleri doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1. Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programında Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutları Skorlarının Zamana Bağlı Değişiminin Grup İçi ve Gruplar Arası Bulguları

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programında deney ve kontrol grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutları skorlarının zamana bağlı değişiminin grup içi ve gruplar arası analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programında Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ortaokul Öğrencilerinin Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutları Skorlarının Zamana Bağlı Değişiminin Grup İçi ve Gruplar Arası İncelenmesi (n=36)

Ölçüm	Deney Grubu (n=18)		Kontrol Grubu (n=18)		Gruplar Arası Analiz		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	
İşsel İşlevsel Duygu Düzenleme	1. Ön Test	14.94	2.01	14.11	2.40	1.129d	0.267
	2. Son Test	17.44	1.82	13.67	3.01	4.555d	<0.001
	3. İzleme	17.22	1.77	-	-	-	-
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	Grup İçi	sd	1.44	d	17		
		F	22.94		0.58		
	Grup Arası Analiz	p	<0.001 <sup>a</sup>		0.568 <sup>c</sup>		
		Anlamlı Fark <sup>b</sup>	1-2	1-3	2-3		
p	<0.001	<0.001	1.000				
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	1. Ön Test	13.83	3.85	12.56	4.42	0.924d	0.362
	2. Son Test	10.22	3.00	13.78	4.47	-2.803d	0.008
	3. İzleme	9.89	2.93	-	-	-	-
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Grup İçi	sd	1.35	sd	17		
		F	15.88	t	-1.53		
	Grup Arası Analiz	p	<0.001 <sup>a</sup>	p	0.144 <sup>c</sup>		
		Anlamlı Fark <sup>b</sup>	1-2	1-3	2-3		
p	0.002	0.002	1.000				

$\bar{x}$ : Aritmetik ortalama; SS: Standart sapma; <sup>a</sup>Greenhouse-Geisser; <sup>b</sup>Çoklu karşılaştırmalarda tekrarlayan ölçümlerde ANOVA testi için Bonferroni testi kullanılmıştır; <sup>c</sup>Bağımlı gruplar t-testi <sup>d</sup>Bağımsız gruplar t-testi

**Tablo 4.** Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programında Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ortaokul Öğrencilerinin Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutları Skorlarının Zamana Bağlı Değişiminin Grup İçi ve Gruplar Arası İncelenmesi (n=36) Devamı

		Deney Grubu (n=18)			Kontrol Grubu (n=18)		Gruplar Arası Analiz	
Ölçüm		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	1. Ön Test	9.56	3.96	8.50	2.04	1.006 <sup>e</sup>	0.324	
	2. Son Test	7.72	1.93	10.39	3.42	-2.883 <sup>e</sup>	<b>0.008</b>	
	3. İzleme	7.50	2.20	-	-	-	-	
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Grup İçi Analiz	sd		1.30	sd	17			
	F		3.36	t	-2.29			
	p		0.071 <sup>a</sup>	p	<b>0.035<sup>d</sup></b>			
	Anlamlı Fark <sup>b</sup>	1-2	1-3	2-3				
	p	0.240	0.198	1.000				
Ölçüm		$\bar{x}\pm SS$	Medyan (25.-75. Çeyreklik)	$\bar{x}$	SS	t	p	
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	1. Ön Test	12.22±2.46	12 (10-15)	12.39	3.38	-0.169 <sup>e</sup>	0.867	
	2. Son Test	16.28±2.85	16 (14-19)	11.22	3.08	5.117 <sup>e</sup>	<b>&lt;0.001</b>	
	3. İzleme	16.78±2.05	17 (15.75-18)	-	-	-	-	
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Grup İçi Analiz	sd		2	sd	17			
	$\chi^2$		26.43	t	2.30			
	p		<b>&lt;0.001<sup>c</sup></b>	p	<b>0.034<sup>d</sup></b>			
	Anlamlı Fark <sup>b</sup>	1-2	1-3	2-3				
	p	<b>&lt;0.001</b>	<b>&lt;0.001</b>	0.409				

$\bar{x}$ : Aritmetik ortalama; SS: Standart sapma; <sup>a</sup>Greenhouse-Geisser; <sup>b</sup>Çoklu karşılaştırmalarda tekrarlayan ölçümlerde ANOVA testi için Bonferroni ve Friedman testi için Wicoxon testi kullanılmıştır; <sup>c</sup>Friedman testi; <sup>d</sup>Bağımlı gruplar t-testi; <sup>e</sup>Bağımsız gruplar t-testi

Analiz sonucunda yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programına katılan grubun Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu hariç diğer alt boyutların puan ortalamalarının zamana bağlı değişime göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur (p<0.001). Farklılığın hangi ölçümden kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucuna göre Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları ön testten son teste ve izlemeye doğru anlamlı olarak artmış (p<0.001) olup son testten izlemeye doğru anlamlı bir değişim olmamıştır (p>0.05). İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ön testten son teste ve izlemeye doğru anlamlı olarak azalmış (p<0.01) olup son testten izlemeye doğru anlamlı bir değişim olmamıştır (p>0.05). Kontrol grubunun Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamalarının

zamana bağlı değişime göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Buna göre dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması n testten son teste doğru azalmış olup dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ise artmıştır. Ayrıca ortaokul ğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme leği'nin alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamalarının gruba göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda tüm alt boyutların ön test puan ortalamalarının gruba göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ( $p > 0.05$ ) son test puan ortalamalarının ise anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $p < 0.001$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre deney grubunun içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları kontrol grubuna göre daha yüksek olup içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları ise daha düşüktür.



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine yönelik çok düzeyli duygu, atıfsal ve süreç modelini temele alan yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış olan duygu düzenleme programının etkilerine dair bulguların tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırma yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programını uygulamadan önce Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) ortaokul 6. sınıf öğrencilerine uygulanarak 18'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı bittikten sonra ise deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Son test uygulanmasından altı hafta geçtikten sonra deney grubundaki öğrencilere izleme ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak elde edilen veriler ile araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine etkisi değerlendirilmiştir.

Drama, öğrencilerin kendilerini çeşitli rol ve olayların içinde hayal ederek hayata karşı olan olaylar için birçok düşünceyi ve olasılıkları fark etmelerine etki eder. Katılımcıların etrafını iyi analiz edebilmesi, fark edip algılaması drama çalışmalarının hedefleri arasındadır (Önder, 2004). Drama bireyleri toplumsal taraftan desteklerken duygularının düzenlenmesi açısından gelişimi de önemsemektedir (Akyıl, 2022). Çünkü dramada kurgulanan dünya ile yaşanan dünya arasında bir bağ kurularak katılımcı duygularını anlamlandırarak hangi olay karşısında nasıl düzenlemeler yapabileceğinin de provasını gerçekleştirmedir (K. Akyol, 2003). Dramanın yaygınlaşıp gelişmesinde büyük rolü olan San'a (1990) göre drama, katılımcıların bir grup halinde yaşamışlık, düşünce, davranış örüntülerini, doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle birlikte deneyimleyerek yeniden duygularının gözden geçirilerek anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır. Bir yandan dramada eğitim ve öğretim alanında oyunun etkililiği görülmektedir (San, 2009).

Alan yazın incelendiğinde drama ile ilgili farklı çalışmalar görülmektedir. Yaratıcı drama temelli yapılan programlarda Moneta ve Rousseau'nun (2008) deney grubundaki

ergenlerde duygusal ifade ve duygusal farkındalıkta artma, Uzunpınar'ın (2023) deney grubundaki 6. sınıf öğrencilerin yaşam becerilerinde artma, Akaoglu'nun (2022) deney grubu lise hazırlık sınıfı öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığında azalma, Akyıl'ın (2022) deney grubu 12. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka geliştirme alt boyutlarından toplumsallık, iyi oluş, öz kontrol, duygusallıkta artma, Özalp-Pekmez'in (2019) deney grubu 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinde artma meydana gelmiştir. Kısaca yaratıcı drama çalışmaları birçok becerinin kazanımında kullanılan bir yöntem halindedir.

Alan yazındaki ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde yaratıcı drama temelli yapılan çalışmaların duygu düzenleme becerilerini olumlu açıdan etkilediği görülmüştür. Aktaş'ın (2019) yaptığı yaratıcı drama temelli etkinliklerde deney grubundaki 60-72 aylık arasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2019)'ın yaptığı yaratıcı drama temelli çalışmada okul öncesindeki öğrencilerinin sosyal beceriyle duygu düzenleme becerilerinin deney grubundaki öğrencilerde artmış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama temelli uygulamalar çoğunlukla okul öncesi gruplarında yer verilen bir yöntemdir (Tümer ve Aslışen, 2022). Yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul döneminde duygu düzenleme becerilerine yönelik yaratıcı drama temelli yurt içinde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma bulguları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki ortaokul öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının gruba göre anlamlı farklılaşmadığı, son test puan ortalamalarının ise anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre deney grubunun içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları kontrol grubuna göre daha yüksek olup içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutları puan ortalamaları ise daha düşüktür. Dolayısıyla bu sonuçlar, yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar ile çıkan sonuç incelendiğinde deney grubundaki katılımcılara yönelik yapılan yaratıcı drama temelli programların olumlu yönde farklılık yarattığı söylemek mümkündür.

Yaratıcı drama temelli yapılan çalışmada deney grubuna dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında puan ortalamalarında zaman bağlı değişim anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Tüm bu sonuçlarla birlikte yapılan izleme verileri analizi sonucunda dışsal ve içsel duygu düzenleme alt boyutları ön testten, son teste ve izlemeye doğru anlamlı olarak artmış olup son testten izlemeye doğru anlamlı bir değişim olmamıştır. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutu ön testten son teste ve izlemeye doğru anlamlı olarak azalmış olup son testten izlemeye doğru anlamlı bir değişim olmamıştır.

Bu sonuç deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı sonrası yapılan son test ölçümleri ile izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Kısaca yapılan uygulamanın kalıcılığını ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının duygu düzenlemenin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu hariç diğer bütün alt boyutlarında anlamlı farklılığı sağlamış olması ve böylece ortaokul öğrencilerinin içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme boyutu artmış, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutu azalmıştır. Ancak, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutunda azalma beklenilirken anlamlı düzeyde azalma görülmemiştir. İçsel işlevsel duygu düzenleme (örneğin, duruma ilişkin amaçlarımı ve planlarımı yeniden gözden geçirmek) olumlu yönde yeniden değerlendirme, amaçlarının yönünün değiştirme, planlama oluşturma, dikkatli davranma tekniklerini kapsar. Dışsal işlevsel duygu düzenleme ise (örneğin, bir duruma ilişkin neler hissettiğini birisiyle konuşmak), duygularını karşı tarafa aktarma, fikir alma, bedensel ve fiziksel iletişim kurma, spor ve egzersiz yapma gibi duygu düzenleme tekniklerini kapsar. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ise (örneğin, başkalarının daha iyi durumda olduğunu düşünerek kendini kötü hissetmek), gerçeklikten kopma, bastırma, yapıcı olmayan sosyal karşılaştırma, tekrar eden olumsuz düşünceler, bireyin kendine yapacağı zarar verici durumları kapsar. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (örneğin, başkalarını kötü hissettirmek), fiziksel ve sözel olan saldırganlığı içine alan, kırmak, vurmak, alay edip dedikodu yapmak gibi davranışları kapsar (Duy ve Yıldız, 2014). Mevcut araştırmanın yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programının amaçları incelendiğinde dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu düzeylerine olumlu yönde etki edebilecek kazanım ve amaçlara yer verildiği görülmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyin yoğun yaşanan duygular ile baş edebilmesi açısından başlangıcında duygularını tanıması gerekmektedir. Duygularını tanıdıktan sonraki süreçte kontrol edebilir hale gelebilmektedir (Aydın, 2010). Duyguları tanıyabilme ve ayırt edebilirlik bireyin olumsuz duygularının farkına vararak kontrol altına alınabileceğini yani, olumsuz duyguların olumlu duygularla yer değiştirebilir olduğu sonucuna varılmıştır (Larson vd., 2017). Bu araştırma içeriğinde uygulanan yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programında katılımcılara öncelikle duygularını tanıyacak, duygu kelimelerini geliştirecek, duygularını ayırt edecek, amaçlarına uygun planlarını yeniden geliştirecek veya farklı yönler

vererek, durumların olumlu taraflarını keşfedecek, etrafındakilerle etkili iletişim kuracak, olumlu yönlerini ve becerilerini geliştirecek amaçlar yer almıştır. Geliştirip uygulanan bu program katılımcıların gelişim özellikleri bilişsel seviyeleri, ihtiyaçları göz önünde tutularak oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulamalarda kullanılan dramatik durumlar öğrencilerin gelişim süreçlerinde gündelik hayatta yoğunlukla karşılaştıkları sorunlardan yola çıkılarak çeşitlendirmeye çalışılmıştır. Örneğin arkadaşları ve aileleriyle yoğun duygu durumları yaşadıkları çatışma ve gerilimlere yer verilmiştir. Duyguların değişebilirliğine ve kalıcı olmadığına dair düşünceler duyguların kontrolünde mühim bir faydası vardır (Ford ve Gross, 2018). Bundan kaynaklı çalışmalarda duyguların değişebilirliğine dair hazırlık oyunlarına yer verilerek somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bir yandan da deney grubunda dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi puan ortalamasında anlamlı düzeyde farklılık olmaması sebeplerini düşündürmektedir. Bunlar arasında yaratıcı drama temelli hazırlanan duygu düzenleme programının amaçlanan kazanımlar için yeterli olamayabileceği de düşünülebilir. Devlet lisesi öğrencileriyle yapılan bir okul temelli bilinçli farkındalık araştırmasında altı haftalık programın ardından yapılan veri analizleri sonucunda duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Campbell, 2015). Duygu düzenleme becerilerinin süreç içindeki değişimi ve duyguların kompleks yapısı düşünüldüğünde amaçlanan sonuçların anlamlı değişkenlik göstermediği ile karşılaşılabileceği görülmektedir.

Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgular ile Deplus ve arkadaşlarının (2016) yaptığı bilişsel terapi temelli dokuz oturumluk duygu düzenleme programı çalışma bulguları duygu düzenleme becerilerinin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda düşüş olmasıyla, dışsal işlevsel olmayan alt boyutunda farklılık olmamasıyla benzer özellikler göstermektedir. Bunun yanında mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile E. Sarıçalı'nın (2020) grupta psikolojik danışma temelinde hazırladığı duygu düzenleme programının sonucu ile duygu düzenleme becerileri içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutunda artışa, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda anlamlı düzeyde azalmaya katkısı açısından benzerlik göstermektedir. Bu üç araştırmanın sonuçları düşünüldüğünde içsel duygu düzenleme alt boyutunun değişime daha fazla elverişli olduğu, yapılan programların bundan kaynaklı olarak gelişim sağladığı sonucuna varılabilir. Bunun yanında bağırarak, kavga etmek, kaba davranmak, alay etmek gibi durumları içine alan dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda çevre etkenlerinin etkisinin daha yoğun olma ihtimali, değişim yönünden daha zorlayıcı olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma ile Duman'ın (2023) yaptığı duygu düzenleme ve stresle baş etme psiko-eğitim programı sonuçlarına göre

duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından dışsal işlevsel duygu düzenlemede artma ile içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme azalma görülmesi açısından benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut araştırmada duygu düzenleme alt boyutlarından dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme de herhangi bir değişim olmayıp içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme de azalma meydana gelirken Duman'ın (2023) çalışmasında dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutunda azalma olması açısından birbirinden farklılık göstermektedir.

Thompson'a (2011) göre duygu düzenlemede hem içsel hem de dışsal etkiler önemlidir. Hayatlarının başında itibaren yaşamın her döneminde çocuklar ebeveynlerine ihtiyaç duymaktadır. Örneği bir bebek ağlarken annesi kucağa alırsa sakinleşebilir. İlerleyen yaşlarla birlikte dışsal olarak duygu düzenlemelerin yerine içsel duygu düzenlemeler almaya başlar. Yani olumsuz duygularla kendisi mücadele etmeye ve içsel mekanizmaları deneyimleri arttıkça kullanım becerisi de artar. Ebeveynlerden yeterli destek alınmadığında ise kendi duygularına yabancılaşan, bastırma stratejini kullanan ve yok sayan işlevsiz duygu düzenleme becerilerini kullanmalarına sebep olur (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Ebeveynlerin, çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi çocuğun gelişim dönemine göre değişiklik göstermektedir (Morris vd., 2007). Ortaokul çocuklarında anne babalarıyla geçirdikleri zamanın azaldığı ve akran gruplarıyla daha yoğun paylaşımda bulunulmaya başladığı bir dönemdir (Eisenberg ve Morris, 2002). Çünkü bu dönem ergenlik döneminin başına denk gelmekte ve değişken duygu durumlarıyla mücadelede ailenin rehberliğine ihtiyaç ise devam etmektedir (Larson vd., 2017). Ergenlik sürecinde ebeveynlerin dışında okulla, arkadaşlarla ve medya ile geçirilen zaman artmaktadır (Eisenberg ve Morris, 2002). Bilişsel becerilerin yaşın ilerlemesiyle artıp duygularla işlevsel baş etmenin de kolaylaştığı öne sürülmektedir (Yap vd., 2007). Bunlara dayanarak ergenlik sürecinde ebeveynlere ihtiyacın azaldığı ortaya çıkabilir. Ancak bu süreçte hormonal değişimler, sosyal çevresel sorunlar, okul başarısı, toplumsal beklentilerin fazlaşması, romantik ilişkinin oluşumu farklılaşan duygulara neden olmaktadır. Bu değişen ve dalgalı olan duygu durumları için güvenli, huzurlu ve destekleyici aile ortamı önemini devam ettirmektedir (Bariola vd., 2011). Araştırmalar özellikle annelerin ergenlik dönemindeki çocukları olumsuz duygu yaşadığında güvenli ortam sunduğunda, ergenlik dönemindeki çocuğun işlevsel duygu düzenleme becerilerinde çoğalmasında etkisi olduğu gösterilmiştir (Sarıtaş, Grusec ve Gençöz, 2013). Bu araştırmada duygu düzenleme alt boyutlarından işlevsel olan duygu düzenleme becerilerinin artması, işlevsel olmayanların ise azalması amaçlanmıştır. Ancak beklenen durumu tam

olarak karşılamamıştır. Çünkü dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde değişim ve azalma oluşturmamıştır. Kontrol grubunun analiz sonuçları incelendiğinde dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ön testten son teste göre azalmış olup dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ise yükselmiştir. Deney grubundaki dışsal işlevsel olmayan puan ortalamasının ise kontrol grubundaki puan ortalamasından daha düşük olması yönünden işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi bir nevi azalttığı söylenebilir. Kontrol grubundaki dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin artışı, deney grubunda ise anlamlı düzeyde azalmayışının en mühim sebebi arasında araştırmaya katılan ebeveynlerinin işlerine bakıldığında 36 tane öğrenciden 24 tanesinin ailesinin mesleği çiftçiliktir. Çiftçilik mesleğinde Akdeniz bölgesinde en yoğun zamanlarında, bu uygulama gerçekleşmiştir. Yani bu dönemde ailelerin çocuklarına karşı en fazla ilgisiz olduğu dönem olarak nitelendirilebilir. Aileden sebepli çeşitli sorunlar, davranış sorunlu arkadaş çevresi, yetersiz aile denetimi, ilgisiz aile yapısı öğrencilerdeki şiddete eğilimini arttıran önemli sebeplerdendir (Erbay ve Ildırım, 2020). Ailelerin çocukları üzerindeki duygu düzenlemeleri yeteneklerini üç farklı yoldan etkilediğini Morris ve arkadaşları aktarmıştır (Morris vd., 2007). Birincisi ebeveynlerini gözlemleyerek ebeveynlerinin duygularını nasıl düzenlediklerini kendilerinde örnek almalarıdır (Denham, 2007). Araştırma sonuçları ergenlik döneminde ebeveynlerin olumsuz duygularla mücadele etme yöntemlerinin bu dönemdeki duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Sarıtış vd., 2013). İkincisi ebeveynlerinin çocuğunun olumsuz duygu ile karşılaştığında çocuklarına karşı verdikleri tepkilerin etkililiğidir. Kendi duyguların farkında olup tanımlayan ifade etmekten çekinmeyen ebeveynler çocuklarının da duygularını tanımasına ve ifade etmesine yardımcı olmaktadır (Gottman vd., 1996). Bu görüşe sahip ebeveynler çocukları olumsuz duygu yaşadıkları zaman çocuklarına yakınlaşarak duygularını düzenlemeleri açısından rehberlik ederler. Bu şekilde sorunun çözümüne yönlendirerek duygularını ifade etme sağlaması ebeveynlerin işlevsel duygu düzenlemesine yardımcı olduğu süredir (Denham, 2007). Kendisinin duygularına tanımlamayıp yabancılaşan veya bastıran ebeveynler çocukları olumsuz duygu yaşadığı anda duygudan uzaklaşma yoluna tehdit etmeye, cezalandırmayla, duyguyu değersiz kılarak ve yok sayıp işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemleridir (Gottman vd., 1996). Bu şekilde ebeveynler çocukların olumsuz duygularla nasıl baş edeceklerini deneme şansları olmadan daha yoğun duygusal sorunlar yaşarlar (Roberts ve Strayer, 1987). Olumsuz duygu yaşadığında ailesi tarafından desteklenen çocukların duyguları ile işlevsel baş ettiği ve olumlu toplumsal davranışlar sergilediği ortaya koyulmuştur (Meyer vd., 2014). Çocuklar duygularını işlevsel olarak düzenleyemediklerinde

sorunlu davranışlar oluşup sosyal çevresi de olumsuz etkilenmektedir (Rogers vd., 2016). Üçüncüsü, aile ortamındaki duygusal iletişimin çocuğun duygu düzenleme becerilerinde etkisi olduğu öne sürülmüştür. Bu ortamın zorlayıcı ve olumsuz oluşu çocukların olaylara daha fazla tepkisel yaklaşımları ile bağlantılıdır. Aile ortamında ebeveynlerin duygularını düzenlemedeki işlevsiz davranışlarıyla kendilerini güvende hissetmez ve kaygılanırlar. Böylece duygularıyla işlevsel mücadele edemezler (Cummings ve Davies, 1996). Güvenli bir aile ortamında ise ihtiyaç halinde ebeveynlerinin yanlarında yer alacaklarını bilerek işlevsel baş etme yöntemlerini kullanabilirler (Cassidy, 2008). Bunlara ek olarak dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri incelendiğinde zorluk, şiddet, kavga ve hakaret gibi durumları barındırmaktadır. Saldırganlık davranışı riskli davranışlar olarak görülürken ailenin çocuğunun hareketlerinden haberdar olup kiminle, nerede, nasıl vakit geçirdiğiniz takip etme durumunda riskli davranışında azalma meydana gelmektedir. Ailenin çocuğuyla yakın ilişki içinde olmasıyla olumsuz gerçekleşmesi mümkün olan davranış sorunlarını azaltmaktadır (P. Uludağlı ve Sayıl, 2009). Bunun yanında öğrencilerin birbiriyle sosyalleşmesi için akran gruplarıyla paylaşımın en fazla olduğu yerlerden biri okuldur. Öğrencilerin birbiriyle paylaşımında bulunurken birbirinden de etkilenmesi de fazladır (Şahin ve Özçelik, 2006). Kısaca öğrenciler birbirlerini olumlu yönde etkilerken dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu açısından da etkilemiş olma ihtimalleri düşünülebilir.

Okul taşınmalı bir okul olduğundan öğrencilerin uygulamaları her hafta sabit bir gün ve saatte yapılması yerine eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde farklı gün ve saatlerde planlaması yapılmıştır. Bu da öğrencilerin motivasyon ve hazır bulunuşluğunu etkilemiş olabilir. Ayrıca bir oturumun süresi konunun bütünlüğü için 90 dakika olarak belirlenmesi üzerine pilot uygulamada teneffüs zili çaldığında ve dışarıdan ses gelme durumlarından öğrencilerdeki odaklanma zorluğu fark edilerek oturum süresi 40+40 şeklinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin teneffüse çıkıp geri gelişleri konuya yeniden odaklanmalarında tam bütünlük sağlanamamış olabilir.

11-14 yaşları ergenlik sürecinin başı sayılarak hızlı bir fizyolojik, bedensel, sosyal ve duygusal açıdan yoğun bir değişim, gelişiminin başlangıcı olup kritik bir dönem olarak bilinmektedir (Çivitçi, 2007). Ergenlik sürecinde duygusunu yaşarken karşılaştıkları problemler ile etkin bir biçimde mücadele gösterip olumlu değerlendirmeler gerçekleştirenler duygularını işlevsel düzenlemektedir. Karşılaştıkları problemi kaçınarak çözüme kavuşturmaya çalışmak veya tehdit edici olarak düşünmek ise işlevsel olmayan düzenlemedir (John ve Gross, 2007). Bireyler ergenlik sürecinde problem ile karşılaştıklarında duygu

düzenleme konusunda zorluk yaşamaktadır. Bunun yanında risk almaya yatkınlık duygu düzenleme konusunda ihtiyaçlarının arttığı ortaya koymaktadır (Zeman vd., 2006). Deney grubundaki dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde anlamlı seviyede düşüş gerçekleşmeme sebebi olarak ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri düşünülebilir. Çünkü ergenlik dönemi duygu ve düşüncelerin karşı tarafa ifade edilmesi açısından daha ani verilen tepkisel iletişimin bulunduğu bir dönemdir (Kulaksızoğlu, 2004). Bu gelişim özelliği düşünülecek olursa bağırma, kavga etmek gibi özelliklerin artması olası olarak düşünülebilmektedir.

Bunların dışında deney grubunda iki tane özel öğrenme güçlü ve dil konuşma güçlüğü tanısı bulunan öğrenci ile bir tane fazla kilolu öğrencinin bulunması dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde azalma olması açısından etkili olduğu düşünülebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler etrafındakiler tarafından agresif, ilgisiz, hareketli, öfkeli, otoriteye karşı koyan diye nitelendirilebilir. Çünkü bu öğrenciler akademik başarılarının düşük olmasının yanı sıra verilen mesajları tam olarak yorumlamakta ve cevap vermekte güçlük çekmektedirler (Yıldız, 2004). Deney grubunda yer alan bir öğrenci de aşırı kilolu veya obezite olarak nitelendirilebilir. Bireylerin ruhsal açıdan iyi olabilmeleri biliş seviyesinde ise hızlı gerçekleşmektedir. Ancak otomatik ilişkisel olarak yaşanması gereken değişim yavaş olmaktadır. Örneğin; öfke yalnızca duygu olmadan ziyade beden algısına yönlendiyse bilişsel seviyede yeterli kalmamaktadır. Daha davranışsal ve ilişkisel değişimler ele alınması faydalı olabilir. Bireyin öğrenme ve beden algısındaki ilişkinin rahatlamaya başlamasına olanak tanır (Fox vd., 2012). Kısaca grubun özellikleri açısından daha uzun soluklu müdahaleler duygu düzenlemesi için gerçekleştirilebilir.

Özetlemek gerekirse yaratıcı drama temelli hazırlanan programdaki kazanımlar katılımcıların yaş düzeyi ve gelişim şartları düşünülerek işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin deney grubunda azalması, işlevsel olanların ise deney grubunda artması beklenmiştir. Kontrol ve deney grubunun son test puan ortalamaları karşılaştırmasında deney grubunun işlevsel puan ortalamaları kontrol grubuna göre daha yüksekken, işlevsel olmayan da ise puan ortalamaları daha düşüktür. Deney grubunun alt boyutları arasındaki analizleri sonucunda deney grubundaki bulunan katılımcıların işlevsel duygu düzenleme becerileri anlamlı düzeyde artarken, sadece işlevsel olmayan alt boyutunda içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi anlamlı düzeyde azalmıştır. Katılımcıların özellikleri, duyguların karmaşıklığı, ebeveynlerin yapısı ve iş şartları, uygulamanın zamanlaması, uygulanan okul ortamı bu sonuca etki eden sebeplerden olabilir.

## 5.2. Sonuç

Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı uygulanması neticesinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programına katılan deney grubu öğrencileri ile programa dahil edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin ergenler için duygu düzenleme ölçeği alt boyutu ve toplam ölçek puanlarına ait son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Yani işlevsel duygu düzenleme becerileri deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmış, işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri anlamlı düzeyde azalmıştır.

2. Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programına katılan deney grubu öğrencilerinin ergenler için duygu düzenleme ölçeği alt boyutu ve toplam ölçek puanlarına ait ön test ile son test puan ortalamalarında deney grubu lehine içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme anlamlı düzeyde artmış, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme anlamlı düzeyde azalmıştır. Ancak, ergenler için duygu düzenleme ölçeği alt boyutu olan dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemede anlamlı bir farklılık olmamıştır. Puan ortalamalarındaki bu farklılık altı hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devam etmiştir.

Sonuç olarak, yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı ortaokul öğrencilerinin işlevsel duygu düzenlemelerini arttırıp işlevsel olmayan duygu düzenlemelerini azaltmıştır.

## 5.3. Öneriler

Aşağıda yaratıcı drama temelli hazırlanan duygu düzenleme programının ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine etkililiğinin sınındığı bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırma yapacaklara ve psikolojik danışmanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar doğrultusunda araştırma yapacaklara yönelik öneriler;

1.Ortaokul öğrencileri için hazırlanan bu yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı farklı yaş gruplarına göre hazırlanabilir.

2. Yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı tek ebeveynli, travmatik yaşantısı bulunan, anne-baba boşanmış gibi spesifik gruplarda da uygulanabilir ve düzenlenebilir.

Sonuçlar doğrultusunda uygulama yapacaklara yönelik öneriler;

1. Ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine fayda sağlayacak olan drama çalışmalarına yer verildiği bir kitap oluşturulup rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yaygınlaştırılabilir.

2. Öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimleri almaları konusunda teşvik edilerek eğitimde drama çalışmaların yaygınlaştırılması sağlanabilir.

3. Ortaokul öğrencilerine uygulanan bu yaratıcı drama temelli programa ebeveynler de dahil edilerek ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine yardımcı olunabilir.

4. Ortaokul öğrencilerin katıldığı yaratıcı drama temelli duygu düzenleme programı bu kademedeki öğrencilere uygulanabilir ve duygularını düzenlemek için yardımcı programlara yer verilebilir.



## KAYNAKLAR

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200, doi: 10.21612/yader.2015.016
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Akaoğlu, S. (2022). *Yaratıcı drama temelli hazırlanan eğitim programının ergenlerin sosyal medya bağımlılığı üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Akyıl, Y. (2022). *Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aral, N., Baran, G., Erdoğan, S. ve Pedük, Ş. (2003). *Eğitimde drama* (2. Baskı). Ya-Pa Yayın.
- Atakay, A. (2020). *Ergenlerin duygu düzenleme ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ailelerin duygu düzenleme ve dışavurulan duygulanım düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Atalay, M. (2019). *Hazırlanan psikoeğitim programının lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

- Augustine, M. ve Stifter, C. (2019). Emotion regulation. *Handbook of Emotional Development*, 405-430, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_16)
- Aydemir, M. (2020). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, B. R. (1996). *Drama and young children*. ERIC Document Reproduction Service No.ED 402637.
- Bakırcıoğlu, R. (2010). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Baldwin, P. ve Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. RoutledgeFalmer.
- Bariola, E., Gullone, E. ve Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 14(2), 198-212, [doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5](https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5)
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Barnett, L. A. (1984). Research note: Young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(3), 477-48. [doi.org/10.1111/j.1469-7610.1984.tb00165.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1984.tb00165.x)
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A. ve Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 327-332, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.003>
- Bartsch, K. ve Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Bayrak, A. ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.

- Berk, L. E. (2005). *Infants, children, and adolescents* (9. Baskı).
- Berking, M. ve Whitley, B. (2014). *Affect Regulation Training*. doi:10.1007/978-1-4939-1022-9
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A. ve Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1230-1237, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.005>
- Bettelheim, B., Bowlby, J., Kaplan, L. J. ve Winnicott, D. W. (1999). *Çocuklar anlamak* (2. Baskı). Gendaş A.Ş.
- Bilgin, M. (2007). Çocuk ve ergen gelişimi. M. Bilgin, M. K. Atıcı ve B. Y. İnanç (Ed.), *Gelişim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Biswas-Diener, R., Diener, E. ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being . *Daedalus*, 133(2), 18-25, doi.org/10.1162/001152604323049352
- Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Lim, Y. L. ve Kuppens, P. (2013). The regulation of negative and positive affect in daily life. *Emotion*, 13(5), 926-939, doi.org/10.1037/a0032400
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. ve Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57(3), 529-548, <https://doi.org/10.2307/1130334>
- Brown, J. ve Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 146-158, doi: 10.1037/0022-0663.76.1.146
- Bühler, C. (1961). *Çocuk ve gençlik psikolojisi* (3. Baskı). Tan Gazetesi ve Matbaası.
- Calkins, S. D. ve Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 229-249). The Guilford.
- Calkins, S. D., Lewis, M. D. ve Thompson, R. A. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131, doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x

- Campbell, A. J. (2015). *The impact of a school mindfulness program on adolescent stress, wellbeing and emotion regulation, with attachment as a moderator* [Doktora tezi]. The George Washington Üniversitesi.
- Camras, L. A. (2011). Differentiation, dynamical integration and functional emotional development. *Emotion Review*, 3(2), 138-146, <https://doi.org/10.1177/1754073910387944>
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M. ve Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-182, [doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165](https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165)
- Cassidy, J. (2008). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-249, [doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01287.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01287.x)
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57(6), 1309-1321, <https://doi.org/10.2307/1130411>
- Cole, P. M. ve Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1327-1330, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02180.x>
- Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73-100, <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C. ve Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835-846, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.835>
- Consedine, N. S. (2011). Capacities, targets, and tactics: Lifespan emotion regulation from the perspective of developmental functionalism. I. Nyklíček, A. Vingerhoets ve M. Zeelenberg (Ed.), *Emotion regulation and well-being* içinde (s. 13-29). Springer.

- Consedine, N. S. ve Magai, C. (2006). Emotion development in adulthood: A developmental functionalist review and critique. H. C. (Ed.), *The Oxford* içinde (s. 209-244). Oxford University Press.
- Consedine, N. S. ve Moskowitz, J. T. (2007). The role of discrete emotions in health. *Applied and Preventive Psychology*, 12(2), 59-75, <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2007.09.001>
- Consedine, N. S., Magai, C. ve Bonanno, G. A. (2002). Moderators of the emotion inhibition-health relationship: A review and research agenda. *Review of General Psychology*, 6(2), 204-228, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.2.204>
- Consedine, N. S., Magai, C. ve King, A. R. (2004). Deconstructing positive affect in later life: A differential functionalist analysis of joy and interest. *The International Journal of Aging and Human Development*, 58(1), 49-68, <https://doi.org/10.2190/2M9F-7GN5-P4KA-WXED>
- Cummings, E. M. ve Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychology*, 8(1), 123-139, [doi.org/10.1017/S0954579400007008](https://doi.org/10.1017/S0954579400007008)
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). *İlköğretimde drama*. Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2020). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, B. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.
- Çivitçi, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 3-12.
- Dalgleish, T. (2004). Cognitive approaches to posttraumatic stress disorder: The evolution of multirepresentational theorizing. *Psychological Bulletin*, 130(2), 228-260, [doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.228](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.228)
- Demir, M. ve Karabacak, A. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.

- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demireğen, Z. ve Şener, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 593-618.
- Demiriz, S., Karadağ, A., Koca, E., Koç, F. ve Ulutaş, İ. (2011). *Erken çocukluk döneminde dramatisasyon araçları ve kostüm tasarımları*. Kök Yayıncılık.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogn Brain Behav*, 11(1), 1-48.
- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C. ve Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 775-790.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Cambridge University Press.
- Duman, S. (2023). *Ergenlerde duygu düzenleme ve stresle baş etme psiko-eğitim programının problemlili internet kullanımına etkisi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Duran, Ö. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 267-280.
- Duy, Y. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- E. Sarıçalı, Z. (2020). *Duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Eisenberg, N. ve Morris, A. S. (2002). Advances in child development and behavior. H. Reese ve R. Kail *Children's emotion-related regulation* içinde (s. 30, 189-129). Academic Press.

- Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion . *Psychol Inquiry*, 9(4), 241-273, doi.org/10.1207/s15327965pli0904\_1
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200, <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Erbay, A. ve Ildırım, E. (2020). Suça sürüklenen çocukların bireysel ve toplumsal özelliklerinin şiddet suçları üzerine etkisi. *Uluslararası Şiddeti Anlamak Kongresi Tam Metin Kitabı*, 208-218.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Evers, C., Marijn Stok, F. ve de Ridder, D. T. (2010). Feeding your feelings: Emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 792-804, <https://doi.org/10.1177/0146167210371383>
- Fırat, B. (2020). Yüksek Lisans Tezi: İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.6.477>
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. ve Green, F. L. (1983). Development of the appearance reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15(1), 95-120, [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90005-1)
- Ford, B. Q. ve Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology*, 59(1), 1-14, <https://doi.org/10.1037/cap0000142>
- Fox, J. R. ve Power, M. J. (2009). Eating disorders and multi-level models of emotion: An integrated model. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16(4), 240-267, <https://doi.org/10.1002/cpp.626>
- Fox, J. R., Smithson, E., Baillie, S., Ferreira, N., Mayr, I. ve Power, M. J. (2012). Emotion coupling and regulation in anorexia nervosa. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 20(4), 319-333, doi.org/10.1002/cpp.1823

- Fuchs, D. ve Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59(5), 1314-1322, <https://doi.org/10.2307/1130494>
- Garber, J. ve Zeman, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67 (3), 957-973.
- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-104.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (17. Baskı). Varlık Yayınları.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268, [doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243](https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243)
- Gönen, M. ve U. Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk eğitiminde drama* (3. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1).
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2008). The relationship between emotion dysregulation and deliberate self-harm among female undergraduate students at an urban commuter university. *Cognitive Behaviour Therapy*, 37(1), 14–25, <https://doi.org/10.1080/16506070701819524>
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573, <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219, <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291, 10.1017/s0048577201393198
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3-20.
- Gross, J. J. ve Barret, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8-16, [doi.org/10.1177/1754073910380974](https://doi.org/10.1177/1754073910380974)
- Gross, J. J. ve Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401, <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. ve Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970-986, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- Gross, J. J. ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3-24). The Guilford Press.
- Gumora, G. ve Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00108-5

- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güven, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.
- Haga, S. M., Kraft, P. ve Corby, E. K. (2007). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 271-291, <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>
- Hagemann, T., Levenson, R. W. ve Gross, J. J. (2006). Expressive suppression during an acoustic startle. *Psychophysiology*, 43(1), 104-112, <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2006.00382.x>
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R. ve Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57(4), 895-909, <https://doi.org/10.2307/1130366>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T. ve Pittman, T. S. (2008). Motives of the human animal: Comprehending, managing, and sharing inner states. *Annual Review Psychology*, 59, 361-385, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093726>
- Hoing, A. ve Brophy, H. E. (1996). *Talking with your baby: Family as the first school*. Syracuse University.
- Holodynski, M. ve Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Springer.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60, 1-25.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R. ve Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52, <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>

- John, O. P. ve Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- John, O. P. ve Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 351-372). The Guilford Press.
- K. Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- K. Hasırcı, Ö. (2019). Yaratıcı drama: Bir sanat, bir sosyalleştirme etkinliği ve bir öğrenme yolu. N. McCaslin (Ed.), *Yaratıcı drama sınıfı içinde ve dışında* içinde (s. 1-21). Nobel Akademik Yayıncılık.
- K. Tümer, N. B. ve T. Aslışen, E. H. (2022). Türkiye'de 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 501-516.
- Kapsch, L. A. (2007). *The effect of dramatic play on children's graphic representation of emotion* [Communication sciences and disorders dissertations]. Georgia State University. [doi.org/10.57709/1061128](https://doi.org/10.57709/1061128)
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karamanlı, A. (2023). *Ergenlerde derse katılımın yordayıcıları olara öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karataş, E. (2016). *Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri, duygularını ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Keser, H. (2022). *Ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki değer düzeyleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

- Kır, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka eğitiminde drama etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kodak, D. (2020). *Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41, <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet* (2. Baskı). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kring, A. M. ve Sloan, D. M. (2010). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. The Guilford Press.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Labouvie-Vief, G., Lumley, M. A., Jain, E. ve Heinze, H. (2003). Age and gender differences in cardiac reactivity and subjective emotion responses to emotional autobiographical memories. *Emotion*, 3(2), 115-126, <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.2.115>
- Larson, R. W., Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. E. ve Granic, I. (2017). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657, [doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177](https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177)
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition & Emotion*, 13(5), 481-504, <https://doi.org/10.1080/026999399379159>
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M. ve Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232-248, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x>

- McCaslin, N. (2019). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında* (Çev. Ş. P. Özdemir). Nobel Yayıncılık.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. ve Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 143-162. doi : 10.1177/1368430207088035
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S. ve Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173, doi.org/10.1177/0165025413519014
- Miller, P. ve Sperry, L. L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(1), 1-31.
- Mischel, W. ve Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 99-129). The Guilford Press.
- Moneta, I. ve Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 329-340, doi: 10.1016/j.aip.2008.07.001
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388, https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Myers, L. B. (2010). The importance of the repressive coping style: Findings from 30 years of research. *Anxiety, Stress ve Coping*, 23(1), 3-17, https://doi.org/10.1080/10615800903366945
- Myers, L. ve Derakshan, N. (2004). To forget or not to forget: what do repressors forget and when they forget? *Cognition and Emotion*, 18, 495-511, https://doi.org/10.1080/02699930341000419

- Obuz, M. (2019). *Ergenlerde korku düzeyi ile riskli davranışlar ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Oğuzhan, Ş. (1986). *Anaokullarında yaratıcı dramatizasyon uygulamaları*. Ya-Pa Yayınları.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory Into Practice*, 23(4), 314-320, <http://dx.doi.org/10.1080/00405848409543133>
- Okvuran, A. (1994). Çağdaş insan yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 27(1), 135-194.
- Ö. Pekmez, A. (2019). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (6. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2007). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. (2017). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Özdemir, P. ve Üstündağ, T. (2007). Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. *İlköğretim Online*, 6(2), 226-233.
- Özkan, Z. (2002). *Bilincin gücü*. Hayat Yayınları.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18(28), 251-259.
- P. Uludağlı, N. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.

- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28, <https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9936938>
- Potter, L. (2015). *Assessing emotional regulation in children: An integrative, drama and dance/movement therapy approach* [Degree of master of arts]. Concordia University.
- Power, M. J. ve Dalgleish, T. (1999). Two routes to emotion: Some implications of Multi-level theories of emotion for therapeutic practice. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 27(2), 129–141, <https://doi.org/10.1017/S1352465899272049>
- Power, M. ve Dalgleish, T. (1997). *Cognition and emotion: From order to disorder*. Psychology Press.
- Quartana, P. J. ve Burns, J. W. (2007). Painful consequences of anger suppression. *Emotion*, 7(2), 400-414, <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.400>
- Radnall, G. (1967). Creative drama: Origins and use. *Opinion*, 11(3), 35-39.
- Roberts, W. L. ve Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415–422, [doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.415](https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.415)
- Rogers, M. L., Halberstadt, A. G., Castro, V. L., MacCormack, J. K. ve Garrett-Peters, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *Emotion*, 16(2), 280–291, [doi.org/10.1037/emo0000142](https://doi.org/10.1037/emo0000142)
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. ve O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 55, 7-23.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144, doi: 10.1111/1467-6427.00108
- S. Atalar, D. (2014). *Duygu düzenleme, ergenlik ve ebeveynlik*. ODTÜ Yayıncılık.
- S. R. Manstead, A., Frijda, N. ve Fischer. (2004). *Feelings and emotions*. Cambridge University Press.

- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. C. Saarni ve P. Harris (Ed.), *Children's understanding of emotion* içinde (s. 181-208). Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford.
- Sağlamel, H. ve Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377-394, <https://doi.org/10.1177/0033688213500597>
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 5-15.
- San, İ. (2009). Ne zaman eğitimde yaratıcı drama ne zaman tiyatro/drama? *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(4), 5-13.
- San, İ. (2018). *Yaratıcı drama ve müze*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Saraiya, T. ve Kate, W. (2015). A review of laboratory-based emotion regulation tasks. M. L. Bryant (Ed.), *Handbook on emotion regulation* içinde (s. 1-35). Nova.
- Sarıtaş, D., Grusec, J. E. ve Gençöz, T. (2013). Warm and harsh parenting as mediators of the relation between maternal and adolescent emotion regulation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1093-1101, [doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.015](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.015)
- Savaş, K. (2022). *7-11 yaş grubu çocuklar ve ebeveynlerinin duygu düzenleme süreçleri ile çevrimiçi temel duygu düzenleme becerileri programının etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Savran, E. (2022). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Schreiber, L. R., Grant, J. E. ve Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 46(5), 651-658, [doi: 10.1016/j.jpsychires.2012.02.005](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.02.005)

- Schutte, N. S., Manes, R. R. ve Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28(1), 21-31, <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9044-3>
- Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (Çev. M. Artturan). Nobel Yayıncılık.
- Soykan, A. (2019). *Sınır kişilik özelliği deneyimleyen bireylerin bağlanma stilleri ile duygu farkındalığı ve duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zeka ve başarının sırrı*. Özgür Yayınları.
- Steinberg, L. (2017). *Ergenlik*. İmge Kitapevi Yayınları.
- Stepper, S. ve Strack, F. (1993). Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(2), 211-220, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.2.211>
- Ş. Gürle, N. (2018). Enhancing the awareness of emotions through art and drama among crisis-affected Syrian refugee children in southeast Turkey. *Intervention, Journal of Mental Health and Psychosocial Support in Conflict Affected Areas*, 164-169, doi:10.4103/INTV.INTV\_41\_18
- Şahan, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının yordayıcıları olarak oyunlarla ilgili bilişlerin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. Ç. (2006). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.
- Şimşek, M. (2023). *Yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleme programının okul öncesi öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisi* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education.
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 101-105, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x>
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi* (16. Baskı). Timaş Yayınları.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. R. A. Thompson *Socioemotional development* içinde (s. 367-467). University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61, <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Thompson, R. A. ve Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. K. McCartney ve D. Philips (Ed.), *The Blackwell handbook of early childhood development* içinde (s. 317-337). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch16>
- Thompson, R. A. ve Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* içinde (s. 249-268). The Guilford.
- Togay, A. (2022). *Kişiler arası ilişkilerde duygu düzenleme psikoeğitim programının genç yetişkinlerin kişiler arası ilişki boyutlarına ve duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri* (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uzgören, S. (2011). *Eğitimde drama uygulamaları- okul öncesi ve ilköğretimde-*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uzunpınar, S. (2023). *Ergenlerin yaşam becerilerinin yaratıcı drama yoluyla geliştirilmesi: İletişim becerileri örneği* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 107(22), 28-35.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Pegem Akademi.

- Vatan, S. (2014). *Duyguların, duygu düzenlemenin, obsesif inançların, düşünce kontrolünün ve bağlanmanın, obsesif kompulsif bozukluktaki farklı belirtilerdeki rollerin incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolo Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 396-402.
- Wadlinger, H. A. ve Isaacowitz, D. M. (2010). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 75-102, <https://doi.org/10.1177/1088868310365565>
- Walden, T. A. ve Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21(1), 7-25.
- Wasylo, Y. ve Stickley, T. (2003). Theatre and Pedagogy: Using drama in mental health nurse education. *Nurse Education Today*, 23(6), 443-448, doi:10.1016/S0260-6917(03)00046-7
- Wee, S. J. (2009). *Drama education curriculum by drama specialist in early childhood education*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25, doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186-200, doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.186
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573, doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B., Graham, S. ve Chandler, C. (1982). Pity, anger, and guilt: An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(2), 226-232, doi.org/10.1177/0146167282082007
- Weiner, B., Russell, D. ve Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211-1220, doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211

- Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. M. Kring ve D. Sloan (Ed.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* içinde (s. 13–37). The Guilford Press.
- Y. Demirhan, C. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri, duygu düzenleme becerileri ve narsisizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yap, M. B., Allen, N. B. ve Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(2), 180-196, doi:10.1007/s10567-006-0014-0
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi* (24. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 2(2), 1-4.
- Yeh, Y. C. (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 131-149, doi:10.1002/j.2162-6057.2008.tb01291.x
- Yeşilyaprak, B. ve Çağlar, Ş. (2023 ). *Dans ve hareket terapisi grup uygulamaları* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, M. A. (2016). Multiple mediation of emotion regulation strategies in the relationship between loneliness and positivity in adolescents. *Education and Science*, 41(186), 217-231.
- Yıldız, M. A. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.

- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı* (11. Baskı). Özgür Yayınları.
- Zaferoğlu, M. (2018). *Ergenlerde duygusal tepkisellik ile obsesif kompulsif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegal, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168, <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>

## EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU  
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :08/09/2023 Toplantı Sayısı:09 Karar No :2023/384
Araştırmanın Başlığı	Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Dudu ÖZDEMİR
Etik Kurul Kararı	15484 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR  
08/09/2023

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ  
Başkan

## Ek-2: Araştırma Uygulama İzni



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-87590224  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
Dudu ÖZDEMİR

19.10.2023

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14/10/2023 tarih ve 411746 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dudu ÖZDEMİR'in "Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmanın İlimiz Gazipaşa İlçesi Burhan Ortaokulu öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 18/10/2023 tarih ve 87470851 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

### EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (2 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59  
Muratpaşa / Antalya  
Telefon No : 0 (242) 238 60 00  
E-Posta: basarizleme07@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Mustafa KÜÇÜKKARA Dahili (132)  
Unvan : Teknisyen  
Faks:2422386001  
İnternet Adresi: [ilbap07.meb.gov.tr](https://ilbap07.meb.gov.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakoorgu.meb.gov.tr> adresinden e581-ec28-345c-a749-0568 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3: Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;</b>						
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örn. bağırarak, tartışarak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavgaya girmek, vurmaya çalışmak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Başkalarını kötü hissettirmeye çalışırım (örn. kaba davranarak, onları görmezden gelerek).	( )	( )	( )	( )	( )

Ek-4: Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Bitirme Belgesi

		T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		<b>KURS BİTİRME BELGESİ</b>		BELGENİN	
						NUMARASI	9992436720230052860162
KURSIYERİN		PROGRAMIN		TARİHİ	28.01.2023	VERİLDİĞİ YER	
T.C KİMLİK NO	[REDACTED]	MESLEK	Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programı(18/11/2005 - 346)	ALAN	Müzik Ve Gösteri Sanatları	Ankara-Çankaya Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği Eğitmenliği Kursu	
ADI SOYADI	Dudu ÖZDEMİR	SÜRESİ	320	SEVİYESİ			
BABA ADI	Musa						
ANNE ADI	Savet						

Yukarıda açık kimliği yazılı Dudu ÖZDEMİR , 5580 sayılı Kanuna dayanarak çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince düzenlenen 320 saatlik Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programı(18/11/2005 - 346) programını 28.01.2023 tarihinde tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

## Ek-5: Yaratıcı Drama Temelli Duygu Düzenleme Programı

### **Birinci Oturum**

**Konu (Tema):** Duygularımız

**Süre:** 40+40 dakika

**Sınıf (Çalışılacak Grup):** 6. Sınıf Öğrencileri(18 kişi)

**Mekan:** Burhan Ortaokulu Kütüphanesi

**Araç-gereçler:** Bir Adet Fotoğraf, 60 Adet duygu kartları (Kırmızı, Sarı, Mavi), hareketli fon müziği (<https://www.youtube.com/watch?v=PiwM6KUegFo>), mavi ve kırmızı top

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama / Rol Oynama, Rol Koridoru, Eş Zamanlı Doğaçlama

### **Kazanımlar:**

- Olumlu duygu kelimelerini ifade eder.
- Olumsuz duygu kelimelerini ifade eder.

## **SÜREÇ**

### **A-HAZIRLIK/ ISINMA**

#### **1.Etkinlik**

Eğitmen ve katılımcılar çemberde bir araya gelir. Eğitmen kendinden ve yapacakları çalışmalardan kısaca bahseder. Ardından herkes isminin baş harfiyle başlayan bir nesne söyler ve ona uygun hareketini yapar. Örneğin: Derya davul gibiyim, Berna bulut gibiyim gibi.

#### **2. Etkinlik**

Katılımcılar çemberde toplanır. Katılımcılar 1-2-3 şeklinde numaralandırılarak üç gruba ayrılır. Birinci grubun rengi kırmızı, ikinci grubun rengi sarı, üçüncü grubun rengi ise

mavi olarak belirlenir. Salonda dağınık bir şekilde bulunan 20 tane kırmızı- 20 tane sarı- 20 tane mavi yapıştırılmış kart bulunur. Her renk kartın üstünde 10'ar tane olumlu duygu; 10'ar tane olumsuz duygu kelimeleri bulunur.

(Olumlu duygu kartları: azimli, coşkulu, enerjik, gevşemiş, gururlu, güçlenmiş, güvenli, hayran, hayat dolu, hayret içinde, heyecanlı, hoşgörü dolu, hoşnut, huzurlu, iyimser, kendinden emin, keyifli, memnun, meraklı, mesut, mutlu, neşeli, özgür, sakin, sevecen, sevgi dolu, sevinçli, şaşkın, şefkatli, şen. Olumsuz duygu kartları: acı içinde, asabi, bıkkın, bunalmış, buruk, canı yanmış, cesareti kırılmış, çaresiz, dertli, durgun, efkarlı, gergin, güçsüz, güvensiz, hayal kırıklığına uğramış, hevesi kaçmış, huzursuz, hüzünlü, incinmiş, kalbi kırılmış, kırılğan, kızgın, korku dolu, küskün, mahcup, öfkeli, sinirli, tiksiniş, yalnız, üzgün.)

Eğitmenin yönergesiyle her grup kendi rengindeki kartları alarak tahtada kendi grubu için ayrılmış olan "-hedefimize ulaşınca nasıl hissederiz?-hedefimize ulaşamayınca nasıl hissederiz?" sorusunun altına cevaplarını yazar. Son kart tahtaya yazılıncaya kadar oyun devam eder. Her doğru kelime için +1, en erken bitirene de +3 puan verilir.

### **3. Etkinlik**

Katılımcılar çemberde toplanır. Eğitmenin yönergesinde katılımcılar olumlu duygu duyduğunda oturur, olumsuz duygu duyduğunda kalkar. Önce yavaş bir şekilde başlanıp hızlanarak devam eder. Yanlış yapan katılımcı oyundan çıkar, son bir kişi kalana kadar devam eder.

### **B-CANLANDIRMA**

#### **4. Etkinlik:**

Eğitmen katılımcılardan birisi A birisi B olacak şekilde ikili gruplar oluşturur. A ve B iki yakın arkadaştır. Okuldaki tiyatro oyunundaki baş role gelmek istemektedirler. İkisi de başrolde oynamak istediklerini öğretmene söylediklerinde öğretmen aranızda belirleyin der. Eğitmen katılımcıların birbirlerini olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri kullanarak ikna etmelerini söyler. Liderin el çırpmasıyla eş zamanlı doğaçlama başlar. Liderin yeniden el çırpmasıyla durur ve sırayla tüm gruplar canlandırmalarını yapar.

## 5. Etkinlik

Katılımcılar bir koridor olacak biçimde sıralanır. 1'den 18'e kadar numaralandırılır. Koridoru oluşturan duvarlardan birine ilk on katılımcı, diğerine ise son sekiz katılımcı numara sırasına göre sıralanır. Diyaloğa koridorun başındaki çiftler başlar ve eğitmenin el çırpma yönergesiyle öndekiler sıranın sonuna geçer. Diğerleri koridorun sonuna geçen çiftin kaldığı yerden canlandırmaya devam eder.

Dramatik Durum: Yürürken bir öğrenci yere düşüyor ve arkadaşını kendisine çelme takmak ile suçluyor. Arkadaşı ise ona sınavdan yüz aldığını heyecanla söylemek için beklerken yürüyen öğrencinin sıraya takılıp düştüğünü görüyor.

## C-DEĞERLENDİRME

## 6. Etkinlik

Katılımcılar çemberde toplanır ve eğitmen iki farklı renkte top verir. Müziğin çalmasıyla mavi ve kırmızı top elden ele gezer. Müzik durduğunda kırmızı renkteki topu tutan katılımcı bir durum söyler. Mavi renkteki topu tutan katılımcı ise o durumda neler hissettiğini ifade eder.

## İkinci Oturum

**Konu (Tema):** Olumlu-Olumsuz Duyguların Doğal Olduğunu Kabul Etme

**Süre:** 40+40 dakika

**Sınıf (Çalışılacak Grup):** 6. Sınıf Öğrencileri (18 kişi)

**Mekan:** Burhan Ortaokulu Kütüphanesi

**Araç-gereçler:** Müzik: Dj Snake-Taki Taki, kırmızı ve mavi top, 18 tane olay ve duygu yazılmış büyük yassı taş

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama / Rol Oynama, Doğaçlama

**Kazanımlar:**

- Olumlu-olumsuz duyguları hissetmenin doğal olduğunu ifade eder.
- Duyguların geçici olduğunu ifade eder.
- Kendisinin olumsuz duygusunu azaltmak için neler yaptığını ifade eder.

## **SÜREÇ**

### **A-HAZIRLIK/ ISINMA**

#### **1.Etkinlik**

Birinci Adım: Katılımcılar çemberde toplanır. Eğitimci, "Bu kurduğumuz çember olumlu duygu çemberi ve bu kırmızı bir top ise olumsuz duygu topu, müzik açıldığında top elden ele geçecek, müzik durduğunda kimin elinde kalırsa, olumsuz bir duygu kelimesi söyleyip yanıp oyundan çıkacak" der. Eğitimci müziği açar ve olumlu duygu çemberinde son 8 kişi kalan kadar devam eder.

İkinci Adım: Eğitimci "Oyuna mavi renkte ikinci bir top katıldı. Yanan kişilerin yeniden olumlu duygu çemberine dönmeleri için bir fırsat olacak. Yanan 8 kişiden de şimdi bir olumsuz duygu çemberi kuracağız. Olumlu ve olumsuz duygu çemberindeki katılımcılar müzik açıldığında kendi gruplarına ait renkteki topu elden ele gezdirmeye devam ederken, müzik durduğunda kırmızı top kimin elinde kaldı ise yanıp, olumsuz duygu kelimesi söyleyip olumlu duygu çemberinden olumsuz duygu çemberine geçecek, mavi top ise kimin elinde kaldıysa, olumlu duygu kelimesi söyleyip olumsuz duygu çemberinden kurtulup olumlu duygu çemberine geçecek. Mavi top bir kişinin elinde 3 saniyeden fazla durmayacak" der.

Her müzik durduğunda olumlu duygu çemberinden bir kişi olumsuz duygu çemberine, olumsuz duygu çemberinden biri olumlu duygu çemberine geçer. Dört- beş kişi yer değiştirene kadar devam eder.

#### **Ara Değerlendirme:**

- ✓ Sadece bir duyguya sahip olsaydık hayat nasıl olurdu?
- ✓ Olumsuz duygularınızı azaltmak, olumlu duyguları arttırmak veya yoğun yaşadığımız duygularımızı kontrol altına almak için neler yaparsınız?

Eğitmen; "bu yaptıklarınız yani, olumsuz duygularımızı azaltmak ve olumlu duygularımızı arttırmak veya yoğun duygularımızı kontrol altına almak için yaptığımız sürece duygu düzenleme denir" der.

## **B-CANLANDIRMA**

### **3. Etkinlik**

Eğitmen 16 tane büyük taşı öğrencilere gösterir. Katılımcılar üzerinde bir olay ve bu olay ile bağlantılı olarak olumsuz duygu yazan taşı seçer. Katılımcılar dört gruba ayrılır.

1. Taş: Kardeşim benim çikolatamı yedi- SİNİRLİ
2. Taş: Tuttuğum takım kaybetti- HAYAL KIRIKLIğI
3. Taş: Annem ondan gizli telefonuyla oynadığımı fark etti- SUÇLU
4. Taş: Benim dizi saatimde babam televizyonu kapattı- GERĐİN
5. Taş: Akşam tam uyuyacakken dışarıdan tanımlayamadığın sesler duydun - KORKU DOLU
6. Taş: Sesli şarkı söyleyerek sınıfa girdin, ancak girdiğin sınıfın başka bir sınıf olduğunu fark ettin - UTANMIŞ
7. Taş: Masaya takılıp vazoyu kırdım- MAHCUP
8. Taş: Doğum günümü kimse hatırlamadı- KIRILGAN
9. Taş: Çok ders çalıştığım halde yine düşük not aldım- HEVESİ KAÇMIŞ
10. Taş: Ailem benim isteklerimi almak yerine kardeşimin isteklerini alıyorlar- KÜSKÜN
11. Taş: Saçımı kestirdikten sonra modelini hiç beğenmedin- HÜZÜNLÜ
12. Taş: Arkadaşı ona yalancı diye iftira atmış- SIKINTILI
13. Taş: Annem bulaşıkları bu akşam da benim toplamamı istedi- BIKKIN

14. Taş: Arkadaşım yanımdan geçerken tekme atıp geçti- ACI İÇİNDE

15. Taş: Çok çalışmama rağmen istediğim notu alamadım- GÜÇSÜZ

16. Taş: Arkadaşım teneffüse çıkarken beni beklemeden başka biriyle çıktı- DARGIN

17. Taş: Öğretmenim sınıfın ortasında bana kızdı- YALNIZ

18. Taş: Arkadaşım benden kopya çekti ve benden yüksek not aldı- KIZGIN

Dramatik Durum: Dört arkadaş boş derste yan yana oturup dertleşmeye başlar. Taşlardaki yaşadıkları olayı ve duyguyu karşılardakine aktararak yaşadıkları olumsuz duygudan nasıl olumlu duyguya çevirebilecekleri, duygularını nasıl düzenleyebilecekleri konusunda konuşmaya başlar.

Her grubun taşa yazan rolüne girip hazırlanması için yeterli süre verilir. Sırayla canlandırmalar gerçekleşir.

## **C-DEĞERLENDİRME**

### **4. Etkinlik**

Katılımcılar ellerindeki taşın diğer tarafına duygularını nasıl düzenlediklerini yazar ve öğretmen bütün taşları toplar. Katılımcılar çemberde toplanır ve öğretmen taştaki yazan olay-duygu ve duygu düzenleme için yazılanı okur. Aynı olayda duygu düzenlemesini benzer şekilde yapanlar el çırpar.

### **Üçüncü Oturum**

**Konu (Tema):** İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Duygu Düzenlemeleri

**Süre:** 40+40 dakika

**Sınıf (Çalışılacak Grup):** 6. Sınıf Öğrencileri (18 kişi)

**Mekan:** Burhan Ortaokulu Kütüphanesi

**Araç-gereçler:** Duygu düzenleme çeşitleri yazılmış 4 tane A4 kağıdı, duygu düzenleme çeşitlerinin tanımları yazılmış renkli 4 tane A2 kağıdı, 4 tane (mavi, kırmızı, sarı,

turuncu) kelebek gövdesi yapbozu, 16 tane renkli eşleştirme kartı (duygu düzenleme çeşitleri ve örnekleri bulunan), 4 tane kraft kağıt, renkli boya kalemleri

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama / Rol Oynama, Doğaçlama, **Kazanımlar:**

- İşlevsel duygu düzenlemeleri ifade eder.
- İşlevsel olmayan duygu düzenlemeleri ifade eder.

## SÜREÇ

### A-HAZIRLIK/ ISINMA

#### 1.Etkinlik

İçsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme tanımları renkli A2 kağıtlarına oturum başlamadan önce yazılıp tahtaya asılır.

Mavi kağıda yazılan tanım: Kişilerin hedeflerini, amaçlarını yeniden değerlendirmeleri, duygu düşüncelerini ölçerek, kendisine ve çevresindekilere uyumlu bir şekilde yapılan içsel iyileştirmeler sürecidir.

Sarı kağıda yazılan tanım: Kişilerin fiziksel aktiviteler, başkalarından fikir almaları gibi hem kendisine hem de çevresine yararlı olacak biçimde duygularını ifade edip, düzenlemeye çalıştıkları süreçleri kapsar.

Turuncu kağıda yazılan tanım: Kişilerin kendilerini sürekli başkaları ile kıyaslama ve gerçeklik algısından kopma, duygu düşüncelerini gizleme eğilimi göstererek, kendilerine zarar veren duygu düzenleme süreçlerini kapsar.

Kırmızı kağıda yazılan tanım: Kişilerin duygu düzenlemek amacı ile etrafında bulunan insanları kırma, bağırma, kişiye kendini kötü hissettirme, tartışma, kavga etme yöntemlerini içeren süreçtir.

Beyaz A4 kağıtlarına ise içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yazılır.

Katılımcılar dört gruba ayrılır. Eğitimci içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yazan kağıtlardan birer tane verir. Her grup elindeki yazan kağıdı ve tahtadaki tanımları okuyup grup arkadaşlarıyla tartışarak uygun buldukları eşleştirmeleri yapar. Yanlış eşleştirme gerçekleşirse, bütün tanımlar beyaz kağıtlardan ayrılır ve baştan eşleştirme gerçekleşir. Doğru tanımlar bulunana kadar devam eder.

## 2. Etkinlik

Ayrılmış olan gruplar bu etkinlik içinde devam eder. Her bir gruba eşleştirme kartları dağıtılır. Eşleştirme kartları karıştırılıp ters çevrilir. Aynı rengi açıp bulan kişi kartı alır. Farklı rengi açtığı zaman açılan kartlar ters çevrilir ve yerdeki bütün kartlar bitene kadar oyun gruplar içinde devam eder. Yerde kartlar bittikten sonra her katılımcı kazandığı kartı arkadaşlarına okur.

<b>işlevsel olmayan duygu düzenleme</b>	<b>işlevsel olmayan duygu düzenleme</b>	<b>işlevsel duygu düzenleme</b>	<b>işlevsel duygu düzenleme</b>
<b>duyguları mı saklarım</b>	<b>etrafımdak ilerle dalga geçerim</b>	<b>durup olay ile ilgili düşüncelerimi değiştiririm</b>	<b>olay ile ilgili hissettiklerimi birisiyle konuşup fikir alırım</b>
<b>işlevsel olmayan duygu düzenleme</b>	<b>işlevsel olmayan duygu düzenleme</b>	<b>işlevsel duygu düzenleme</b>	<b>işlevsel duygu düzenleme</b>

<b>kendimi başkalarıyla kıyaslarım</b>	<b>bağırıp kavga ederim</b>	<b>olaya ilişkin amaç ve planlarımda değişiklik yaparım</b>	<b>hareketli aktiviteler yaparım</b>
--	---------------------------------	---	--

## **B-CANLANDIRMA**

### **3. Etkinlik**

Katılımcılar dört gruba ayrılır. Her bir gruba birer tane olmak üzere mavi, kırmızı, sarı ve turuncu renkte kelebek gövdesi verilir. Eğitimci ders başlamadan önce kanatları sınıf içinde farklı yerlere koyar. Her katılımcı bir tane kelebek kanadı bularak gruplarının yapbozlarını birleştirir.

Katılımcılar kendi kelebeklerinin birinci kanadında yazan duruma göre ikinci kanadındaki duygusunu yazar. Katılımcılar, kelebeğin üçüncü kanadında yazılan duygu düzenlemeye göre canlandırmasını hazırlar ve sırayla tüm gruplar canlandırır. Canlandırmanın sonucunda oluşan durum dördüncü kanatta yer alan sonuç bölümüne yazılır ve paylaşılır.

Mavi kelebek:

1.Kanat: Durum: Son günü olan proje ödevinizi almak için odaya gittiğinizde proje ödevinizi yırtılmış, kardeşinizi de proje ödevinizin yanında görüyorsunuz.

2.Kanat: DUYGUM?

3.Kanat: İşlevsel Duygu Düzenlemem: Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.

4.Kanat: SONUÇ?

Yeşil kelebek:

1. Kanat: Durum: Son günü olan proje ödevinizi almak için odaya gittiğinizde proje ödevinizi yırtılmış, kardeşinizi de proje ödevinizin yanında görüyorsunuz.

2. Kanat: DUYGUM?

3. Kanat: İşlevsel Olmayan Duygu Düzenlemem: Bağırarak sinirimi başkasından çıkartırım.

4. Kanat: SONUÇ?

Sarı kelebek:

1. Kanat: Durum: Son günü olan proje ödevinizi almak için odaya gittiğinizde proje ödevinizi yırtılmış, kardeşinizi de proje ödevinizin yanında görüyorsunuz.

2. Kanat: DUYGUM?

3. Kanat: İşlevsel Olmayan Duygu Düzenlemem: Duygularımı içime atar, saklarım.

4. Kanat: SONUÇ?

Pembe kelebek:

1. Kanat: Durum: Son günü olan proje ödevinizi almak için odaya gittiğinizde proje ödevinizi yırtılmış, kardeşinizi de proje ödevinizin yanında görüyorsunuz.

2. Kanat: DUYGUM?

3. Kanat: İşlevsel Olan Duygu Düzenlemem: Hislerim ile ilgili birisiyle konuşurum.

4. Kanat: SONUÇ?

**Ara Değerlendirme:**

- ✓ Yaşanan olay aynıken sonuçlarının farklı olmasının sebebi nedir?

**C-DEĞERLENDİRME**

**4. Etkinlik**

Dört tane grup bugün yapılan oturum ile ilgili slogan yazar ve arkadaşlarıyla paylaşıp okulda sergilenir.

### **Dördüncü Oturum**

**Konu (Tema):** Karşılaşılan Durumların Farklı Anlamalarını Görebilme

**Süre:** 40+40 dakika

**Sınıf (Çalışılacak Grup):** 6. Sınıf Öğrencileri (18 kişi)

**Mekan:** Burhan Ortaokulu Kütüphanesi

**Araç-gereçler:** Müzik: Fazıl Say- Moonlight Sonata, 18 Adet Oyun Hamuru, 8 tane terapötik kart, 18 tane küçük kağıt, 18 tane kalem

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama / Rol Oynama, Doğaçlama, Eş Zamanlı Doğaçlama

### **Kazanımlar:**

- Karşılaştığı durumların farklı anlamlarının olabileceğini ifade eder.

## **SÜREÇ**

### **A-HAZIRLIK/ ISINMA**

#### **1.Etkinlik**

Her katılımcının önünde oyun hamuru bulunularak atölyeye başlanır. Müzik çalmaya başlayınca katılımcılar eğitmenin yönergesiyle oyun hamurlarını şekillendirmeye başlar.

Eğitmen: "Hamuru yoğurmaya başlıyorsunuz, kokusu nasıl, yumuşaklığı nasıl, parmak uçlarına dokunuşu nasıl hissetmeye çalışıyorsunuz. Bu yoğurduğunuz oyun hamuru sizin ellerinizde şekillenmeyi bekleyen iç sesleriniz. Yoğurmaya devam ettiğiniz oyun hamuru ellerinizle yavaşça şekillenecek. Bazen kendinizi öfkeli, üzgün, şaşkın, korkmuş, huzursuz hissedersiniz. İşte o zaman iç sesiniz konuşmaya başlar ve yaşanan olaylar hakkındaki düşünceleri değiştirecek, bakış açılarını yeniden düzenleyecek yeni fikirler verir. Sonunda

duygularınızı düzenlediğinizi fark edersiniz. Mesela, korku filmi izlerken gerginleşirsiniz ancak iç sesiniz size bunların gerçek olmadığını söyler ve kendinizi rahatlığın içine bırakıverirsiniz. Bir olay kendi başına duygu oluşturmazken sizlerin duruma ilişkin değerlendirmeleriniz duygu oluşmasına fırsat verir. Unutmayınız, herkesin iç sesi vardır ve bu iç ses sizlerin duygularını düzenleyen görünmez kahramanlardır" der.

Katılımcılara iç seslerini şekillendirmeleri için yeterli süre verilir.

## **B- CANLANDIRMA**

### **2.Etkinlik**

Katılımcılar ikili gruplara ayrılır. Bir katılımcı A kişisi olurken diğer katılımcı ise B kişisi olur. Her grup eğitmenin gösterdiği sekiz tane terapötik karttan (yüzünde olumsuz duygu ifadesi bulunan terapötik kartlardan oluşmalıdır) birini çeker. Her grup çektiği kartın altına hangi olumsuz duygu hissediyor olabileceğini, hangi durumdan kaynaklı bunu hissettiğini yazar.



Oluşturulan gruplardan A olan katılımcı terapötik karttaki kişi olarak terapötik kartı; B kişisi A kişinin duygu düzenlemesine yardımcı olacak iç ses olarak kendi oyun hamurundan

yaptığı iç sesini konuşturarak doğaçlamaya başlar. Eğitmenin düdükle çalmasıyla, B olan katılımcı terapötik karttaki kişi olarak terapötik kartı; A kişisi B kişinin duygu düzenlemesine yardımcı olacak iç ses olarak kendi oyun hamurundan yaptığı iç sesini konuşturarak doğaçlamaya başlar. Liderin el çırpmasıyla tüm gruplar durur ve sırayla bütün grupların doğaçlaması izlenir.

## **C- DEĞERLENDİRME**

### **3. Etkinlik**

"Sınıfta en sevdiğin arkadaşın geçerken sana sinirli baktı." cümlesi verilir. Katılımcılar küçük kağıtlara nedeniyle ilgili düşüncelerini yazar ve hepsi kavanozun içinde toplanır. Eğitmen kavanozun içinden düşünceleri çeker ve okuduğu duygularımızı düzenleyen bir bakış açısı ise alkışlanır. Duygularımızı düzenleyen bir bakış açısı değil ise yer verilebilecek başka fikirler oluşturulur.

### **Beşinci Oturum**

**Konu (Tema):** Duygu Düzenlemedeki Alternatif Yöntemler-1

**Süre:** 40+40 dakika

**Sınıf (Çalışılacak Grup):** 6. Sınıf Öğrencileri (18 kişi)

**Mekan:** Burhan Ortaokulu Kütüphanesi

**Araç-gereçler:** Tibet meditasyon müziği, 4 tane şifre kartı, 4 tane görev kartı, 18 adet mat

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama / Rol Oynama, Doğaçlama

### **Kazanımlar:**

- Nefes egzersizleri ile kendini rahatlatır.
- Yaşanılan durumları yazmanın rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder.
- Güvenli ortam hayal etmenin rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder.
- Mizah kullanmanın rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder.

## SÜREÇ

### A-HAZIRLIK/ ISINMA

#### 1.Etkinlik

Eğitmen; "Ülkenin birinde bir kral varmış. Kral öyle tatlı, öyle sevecen, öyle kalbi huzurla doluymuş ki bu işin anahtarı da tek bir yerde saklıymış. O da tahtının altındaki özel kelimelerde. İşte sizler de bu işin sırrını çözecek casuslarsınız" der. Katılımcılardan biri ebe olur. Ebe olan kişi kraldır ve sandalyeye yani tahtına oturur. Tahtının altında özel kelimeler vardır. Diğer katılımcılar ise özel kelimeleri almak isteyen casuslardır. Ebe sandalyeye oturup, başını eğip uyur. Bir-iki-üç diye sayıp gözünü açar. Casuslar ise kral uyurken gelmeye çalışıp kral uyandığında donarlar. Kral gözlerini açınca hareket eden fark ettiğinde hareket eden kişi başlangıç noktasına geri döner. Bütün şifreler bitene kadar oyun devam eder.

Birinci şifre: MİZAHTAN İLHAM AL

İkinci şifre: YAŞANILAN DURUMU YAZ (GÜNLÜK GB)

Üçüncü şifre: NEFES EGZERSİZLERİYLE SAKİNLEŞ

Dördüncü şifre: HAYAL ETTİĞİN HUZURLU ORTAMA GİT

#### Ara Değerlendirme:

- ✓ Bu kelimeler sizlere neler çağrıştırıyor?

### B- CANLANDIRMA

#### 2.Etkinlik

Katılımcılar dört gruba ayrılır. Birinci gruba, mizahı kullan; ikinci gruba, yaşanan durumları yaz; üçüncü gruba, bekle, nefes egzersizleriyle sakinleş, sonra hareket et; dördüncü gruba, kendini huzurlu hissettiğin özel yerine git, yazan kartlar verilir. Katılımcılar verilen duygu düzenleme kartlarına göre hazırlanmaları için süre verilir ve canlandırmalarını sırayla yaparlar.

Dramatik Durum: Kantine doğru koşarak giderken, birisinin arkanızdan yuvarlanarak gidiyor yine domdom dediğini duydunuz.

### **Ara Değerlendirme:**

- ✓ Size verilen kartların duygu düzenleme üzerindeki etkileri nasıldı?
- ✓ Yaşanılan durumda duyguların işlevsel olarak düzenlenmesi için alternatif olarak başka hangi eylemlere geçilebilir?

## **C- DEĞERLENDİRME**

### **3. Etkinlik**

Katılımcılar matlara uzanır. Müzik açılır.

Eğitmen yavaş, sakın ve duraksamalar yaparak "şimdi yavaşça gözlerinizi kapatın, çimlerin üzerinde uzanıyorsunuz. Hafifçe bir rüzgarın yanağınızdan geçtiğini hissediyorsunuz. Yaprakların hışırtısını, kuşların ötüşünü, dalgaların minik seslerini duyuyorsunuz. Şimdi vücudunuza odaklanıyorsunuz. Ellerinize, avuçlarınıza odaklanıyorsunuz. Bütün olumsuzlukları, size kendinizi değersiz hissettiren bütün durum ve duyguları avucunuzun içinde koyuyorsunuz, eksik kalan hangi anının varsa yeniden gözden geçirerek koyuyorsunuz ve hepsini avucunuzun içene koyduğunuzdan eminsiniz ve avucunuzu sıkıyorsunuz. Daha kuvvetli sıkıyorsunuz, sıkıyorsunuz ve bütün yaşanılan olumsuz duygularınızı kontrol altına alıyorsunuz. Artık sizler avucunuzun içinde duygularınızı işlevsel olarak düzenleyebilir hale geliyorsunuz. Avuçlarınızı açılıyorsunuz ve hafif rüzgar size duygularınızı işlevsel olarak düzenlediğinizi fısıldıyor ve parmak uçlarınızda rahatlamaya başlıyor. Rahatlamayı parmaklarınızdan bütün vücudunuza yayıldığını hissediyorsunuz. Parmak uçlarınızdan kollarınıza, kollarınızdan bacaklarınıza, karnınıza, yüzünüze. Yüzünüze, vücudunuza rahatlama hâkim oluyor. Sadece rahatlığınızı ve huzurunuzu hissediyorsunuz artık. Hazır hissettiğiniz zaman gözlerinizi açabilirsiniz" der.

Katılımcılar kendilerini nasıl hissettiklerini ifade eder.

### **Altıncı Oturum**

**Konu (Tema):** Duygu Düzenlemedeki Alternatif Yöntemler-2

**Süre:** 40+40 dakika

**Sınıf (Çalışılacak Grup):** 6. Sınıf Öğrencileri(18 kişi)

**Mekan:** Burhan Ortaokulu Kütüphanesi, Burhan Ortaokulu Bahçesi

**Araç-gereçler:** Müzik ( Beethoven- Ayıışı Sonatı), aktiviteleri yazan kartlar, A2 boyutunda 4 adet kâğıt, boya kalemleri, yapıştırıcı, kumaş parçaları, makas

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama / Rol Oynama, Doğaçlama, Uzman Görüşü, Donuk İmge

**Kazanımlar:**

- Doğa da gezmenin rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder.
- Hobilerin rahatlatıcı etkisi olduğunu ifade eder.

**SÜREÇ**

**A-HAZIRLIK/ ISINMA**

**1.Etkinlik**

Katılımcılar bahçeye çıkar. Eğitimci "Bugün okulumuzun bahçesine farklı bir pencereden bakmak için çıktık. Bahçenin çeşitli bölümlerinde gezeceğiz. Etrafınızı incelerken doğanın mucizelerine ve bu mucizelerin neler söylediğine dikkat ederek gezeceğiz. Gezintinizin sonunda sizde farklı duyu uyandıran herhangi bir nesneyi yanınıza almanız ile gezimizi tamamlayacağız. Şimdi bahçenin etrafına dağılarak minik gezinize başlayabilirsiniz."

Eğitmenin yönergesiyle katılımcılar bahçeye dağılır ve nesne bulup hazır olduklarında kütüphaneye yeniden gidilir.

**Ara Değerlendirme:**

- ✓ Bahçemizde gezerken önceden fark etmediğiniz, şuan fark ettiğiniz neler oldu?
- ✓ Kendinizi bahçemizde doğanın mucizelerine dikkat ederek gezdiğinizde neler hissettiniz?

- ✓ Kendinizi, bahçede gezdiğinizde huzurlu hissettiğiniz gibi başka neler yaptığımızda huzurlu hissediyorsunuz?

## **B- CANLANDIRMA**

### **2.Etkinlik**

Katılımcılar dörderli gruplara ayrılır. Herkes için ayarlanmış bir masa bulunmaktadır ve herkesin önünde farklı kartlar bulunmaktadır. Birinci grupta kitap okuma, ikinci grupta müzik dinleme, üçüncü grupta hareketli aktiviteler yapma, dördüncü grupta resim yapma bulunmaktadır.

Eğitmen; "bu bölgenin öğrencileri kendi duygularını hobilerle nasıl düzenleyeceklerini ve ne kadar faydalı olacağını merak ettikleri için rehber öğretmenleri derste onlara tanıtım yapan uzmanların videosunu açar. Sizler bu videonun içindeki duyguları düzenlemeye yardımcı olan hobilerin uzmanı olarak tanıtım yapacak kişilersiniz" der ve katılımcılar hazırlandıktan sonra hobilerinin duygu düzenlemedeki fayda ve etkilerini uzman olarak canlandırır.

### **3. Etkinlik**

Katılımcılar dört gruba ayrılır. Katılımcılara A2 boyutunda kağıt, boya kalemleri, yapıştırıcı, kumaş parçaları, makas gibi materyaller verilir. Eğitmen; "bahçeden bulduğunuz nesne ve masalardaki materyallerle bir durum sonrasında yaşanan duygularımız ve bunların değişimiyle ilgili bir hikaye oluşturmalsınız " der ve müzik açılmasıyla başlar. Bütün gruplar biten hikayelerini öteki gruplara anlatır ve değişen duygu durumlarını donuk imge şeklinde gösterir.

## **C- DEĞERLENDİRME**

### **4. Etkinlik**

Katılımcılar çemberde toplanır. Eğitmen; "Öğrenilenler elden ele, dilden dile geçer. Ben bu toprağa bir tohum bıraktım, sizler bu tohumu öğrendiklerinizle hayatınıza uygulayarak yeşerteceksiniz. Bu tohumu hangi öğrendiğiniz bilgiyle yeşerteceksiniz?" der ve katılımcılar sırayla 'ben bu tohumu öğrendiğim ..... bilgiyle yeşerteceğim' der ve el ele tutuşulur.



