T.C

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YARATICI DRAMANIN ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖFKE DENETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Gülnihal KAÇIRA ÇAPACIOĞLU

İZMİR

2014

T.C

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YARATICI DRAMANIN ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖFKE DENETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Gülnihal KAÇIRA ÇAPACIOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

İZMİR

2014

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum " Yaratıcı Dramanın Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilerinden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24./.12./2014

GÜLNİHAL KAÇIRA ÇAPACIOĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Öğretimi Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş

Üye :Yrd. Doç. Dr. Hale Sucuoğlu

Üye :Yrd. Doç. Dr. Duygu Çetingöz

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../....

Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmaya yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öfke düzeyi yüksek öğrencilerin öfke denetimlerini geliştirebileceği düşüncesiyle yola çıkılmıştır. Yaratıcı dramanın ortaöğretim öğrencilerinin öfke denetimleri üzerine etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir.

Drama yoluyla öğrenme ve öğretme sürecine bakıldığında, problemli bir durumun ve dramatik bir kurgunun olması, üst düzeyde akran etkileşiminin oluşmasına, öğrencilerin akıl yürütme ile çözüme ulaşmasına, drama yoluyla edinilen öğrenme ve farkındalıkların, kişinin kendi yaşamında aktif olarak kullanma alışkanlığı geliştireceği kaçınılmaz bir gerçektir.

Bu araştırmanın, öfke denetimi ile ilgili yapılan çalışmalara, drama uygulamalarının olduğu bir örnekle katkı sağlayacağı, hazırlanan drama programının ortaöğretim kurumlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması amacıyla kullanılabilecek bir kaynak niteliği taşıyacağı umulmaktadır.

Bu araştırma uzun bir süreçte birçok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde danışmanlık yapan, drama ile tanışmama vesile olan, eğitim ve öğretmenlik hayatımda örnek aldığım değerli hocam Doç. Dr Vesile Yıldız Demirtaş'a; çalışmalarıma heyecan ve merakla gelen ve her defasında "Neden daha uzun sürmüyor?" diye hayıflanarak, iyi bir şeyler yaptığımı bana hissettiren öğrencilerime; araştırmamın farklı aşamalarında her türlü desteğini hissettiğim yardımını benden esirgemeyen Uzman Psikolojik Danışman ve Drama Eğitmeni Hicran Genç'e; yıllar önce yarım kalan çalışmama yeniden başlamam için beni motive eden arkadaşlarım Oylum Balcı, Özlem Nazlı ve Elçin Bekar'a; İngilizce kaynakların açıklanmasında desteğini bir an olsun esirgemeyen kardeşim Bengü Kaçıra'ya; teknoloji alanında sıkışmışlık yaşadığım her anımda yanımda olan mezun öğrencilerime; okulda yaptığım çalışmalarda desteklerini esirgemeyen okul idarecilerime ve meslektaşım Gülşah Mağara'ya; evrak ve okul işlemlerimde bana yardım eden, dostluklarını her daim hissettiğim Ergun Toker ve Yeşim Aydın'a teşekkür ederim.

Yaşantım boyunca beni seven, destekleyen, özverilerini esirgemeyen iyi ve iz bırakan işler yapacağım konusunda bana hep inanan annem Ayşe Kaçıra, Babam Hanifi Kaçıra ve sevgili kardeşim Yunus Emre Kaçıra'ya da teşekkür ederim.

Uzun yolculuk ve İzmir için evden ayrılışlarımda oğlumuza iki katı hamilik yapan, varlığıyla beni güçlendiren, motivasyonumu yükseltmeye çalışan sevgili eşim Uğur Çapacıoğlu'na ve yaratıcı bir dünyada özgür, umut dolu bir geleceğin kendisini bulmasını istediğim, küçücük yaşına rağmen uzun ders çalışmalarımda sabrı ve sevgisiyle beni destekleyen ve bir kez daha iyi ki onun annesi olmuşum dediğim oğlum Tibet Tuna Çapacıoğlu'na sonsuz şükran ve teşekkürler.

Gülnihal Kaçıra Çapacıoğlu

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ …….

TUTANAK …….

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU …….

ÖNSÖZ ……. v

İÇİNDEKİLER ……. vii

TABLOLAR LİSTESİ …… x

ÖZET ……...……. xii

ABSTRACT …….....…… xiv

BÖLÜM I ……. 1

GİRİŞ ……. 1

Problem Durumu …….. 1

Öfke ve Öfke Denetimi …….. 1

Ergenlik ve Ergenlik Dönemi …….. 4

Ergenlik Dönemi ve Öfke …….. 6

Yaratıcı Drama …….. 8

Yaratıcı Dramanın Önemi ……. 10

Yaratıcı Dramanın Aşamaları ……. 16

Psikolojik Danışma ve Rehberlik……. 18

Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik ……... 18

Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Müfredatı …….. 19

Programın Genel Amaçları …….. 20

Programın Yapısı ……....20

Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ……..….…...22

Araştırmanın Amacı ve Önemi ……...……..…22

Problem …….25

Alt Problemler ……..25

Sınırlılıklar …… 26

Sayıltılar ……...26

Tanımlar ……...26

BÖLÜM II ……...27

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR ……...……27

Drama İle İlgili Türkiye'de Araştırmalar ……..…..…27

Drama ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ……..……...38

Öfke Denetimi İle İlgili Türkiye'de Araştırmalar ……..……...42

Öfke Denetimi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ……47

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar..49

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..57

BÖLÜM III ……..60

YÖNTEM ……..60.

Denekler ……..…60

Veri Toplama Araçları ……..…61

Öfke İfadeleri Görüşme Formu ……..…61

Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği …….….62

Türkçe Formun Çeviri İşlemi ……..63

Puanlama ……..63

Güvenirlik Çalışmaları ……...…..63

Geçerlik Çalışmaları ……..…65

Deney Deseni ……65

İşlem Yolu ……66

Denel İşlemler ……67

Veri Çözümleme Teknikleri ……75

BÖLÜM IV ……76

BULGULAR VE YORUM ……76

BÖLÜM V ……102

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ……102

KAYNAKÇA ……115

EKLER ……133

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları……... 61
2.: Deney Deseni …… 66
4.1.1. : Grupların Öntest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları……..... 77
4.1.2. : Grupların Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları……... 78
4.1.3. : Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları……..…….. 79
4.1.4. : Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları……. 80
4.2.1. : Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek ve Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri…… 81
4.2.2. : Deney Grubundaki Erkek ve Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarına Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları……... 82
4.2.3. : Kontrol Grubundaki Erkek ve Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları…… 83
4.3.1 : "Kendinden biraz bahseder misin? Günlük yaşamda nasıl birisin?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…….. 84
4.3.2 : "En yoğun yaşadığın duygular?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)….. 86
4.3.3 : Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığı duygu ve düşüncelerini 0 ile 10luk bir sayı skalasında ifade etme" durumuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…….. 87
4.3.4 : "Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığı duygu ve düşüncelerini 0 ile 10luk bir sayı skalasında ifade etme" durumuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)……. 88
4.3.5 : " Öfke kelimesinin kendilerine ne ifade ettiği" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %) ……90
4.3.6 : " Olayın Nedeni" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…….91
4.3.7 : "Öfkeyi İfade Etme Biçimini (Soruna Yaklaşım)" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %) ……92
4.3.8 : "Olay Anında Ne Hissettikleri" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…….. 94

4.3.9 : “Öfkelendiği Anda Ne Yapmak İstediği” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)……. 94
4. 3.10 : “ Olayı sonradan anlatırken neler hissettiği” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…….. 95
4.3.11 : “Hangi Durumlarda Öfkeni Kontrol Ediyorsun” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…….. 96
4.3.12 : “Kendilerini üzen ya da sinirlendiren bir şey yaşadıklarında bununla baş etmek için tercih ettikleri yollar” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)…… 98
4.3.13 : “ Birincil Tepkilerin” ve “ İkincil Tepkilerin ” dağılımı (f, %)……..... 99
4.3.14 : “Olay Sonrasında Ne Yaparsın?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)... 101

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yaratıcı dramanın ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerilerini geliştirme üzerindeki etkileri, bu etkilerin cinsiyet ile ilişkileri ve öğrencilerin yaratıcı drama eğitimi sonrasında bu konuya yönelik kendilerinde gördükleri değişiklikleri incelemektir. Bu amaçla 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Beşiktaş İlçesi sınırları içerisinde yer alan resmi bir ortaöğretim okulunda okumakta olan 9. sınıf 236 öğrencisi araştırma da yer almıştır.

Bu araştırmanın verileri, "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ve " Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinde her bir alt ölçeğin puanlaması için 236 öğrencinin almış olduğu puanların aritmetik ortalaması bulunarak; Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ölçeği puanları ortalamadan yüksek, öfke kontrol alt ölçeği puanı ortalamadan düşük ise öğrencinin öfke denetimi düzeyinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Öfkeli olarak belirlenen, gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 36 öğrenciden tesadüfî yöntemle 15 kişilik deney ve 15 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Haftada 1 kez 1,5 saat olmak üzere 12 hafta süre ile "Öfke Denetimi Eğitimi Yaratıcı Drama Çalışması" uygulanmıştır. Oturumlar 90 dakika sürmüş ve kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır.12 haftalık eğitim sonunda deney ve kontrol grubuna "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği" tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada deney grubuna, çalışmaya başlamadan önce hazırlanmış görüşme formundaki sorular birebir görüşme şeklinde sorulmuş ve yanıtları kayıt edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Yüzde, Frekans, Ortalama, Standart Sapma, İlişkili Grup t Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Görüşme kayıtları ise kodlanıp kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda yapılan yaratıcı drama uygulamasının öğrencilerin öfke düzeyi üzerinde önemli düzeyde ve olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaratıcı dramanın ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi

programının Öfke Denetimi Becerilerini Geliştirme üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Drama , Ergenlik Dönemi, Öfke ve Öfke Denetimi, Rehberlik ve Yönlendirme Dersi

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the effects of creative drama for the secondary education on the Anger Management Skills Development; these effects' relation with the gender and the students' point of view as they see the changes on themselves on this subject after the creative drama training. With this purpose, this study included, in 2013-2014 school year, 236 students of 9th grade at a secondary education public school within Beşiktaş District of Istanbul Province.

The data in this study were collected with the "Continuous Anger and Anger Expression Scale" and the "Interview Form". The arithmetic average of overall points by these 236 students was calculated to score the points for each subscale under the Continuous Anger and Anger Expression Scale; when the continuous anger, internal anger, external anger scale points were above the average and the anger control subscale point was below the average, the anger management level of the student was regarded as low. Two random groups were formed as the experimental group and the control group, each consisting of 15 randomly selected students out of 30 students, who were regarded as angry and were voluntary to be involved in the study.

Through 12 weeks, for 1.5 hours once in a week, the "Anger Management Creative Drama Study" was implemented. Upon completion of 12 weeks training, the "Continuous Anger and Anger Expression Scale" was applied to the experimental group and the control group again.

In this study, the experimental group was asked the readily-prepared questions in the interview form through one on one interview and the responses shall were recorded.

In the quantitative data analysis of this study, Proportion, Frequency, Average, Standard Deviation, Paired Samples T Test, Mann Whitney U Test were used. Interview records were coded and classified into categories and were analysed.

As a conclusion of the study, it was determined that the creative drama implementation had a substantially positive effect on the students' anger level. Nonetheless, it was also found out that the effects of the creative drama and the programme of the counselling and guidance lesson for the secondary education on the Anger Management Skills Development did not vary much among the genders.

Keywords: Drama, Adolescence Period, Anger and Anger Management, Counselling and Guidance Lesson.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, yaratıcı dramanın ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerilerinin gelişimindeki etkileri incelenmiş, bunun yanı sıra bu etkilerin cinsiyet ile ilişkileri ve öğrencilerin yaratıcı drama eğitimi sonrasında bu konuya yönelik kendilerinde gördükleri değişiklikler ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, denencelere, sayıltılara, sınırlamalara ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Bu bölümde; öfke ve öfke denetimi, ergenlik ve ergenlik dönemi, ergenlik dönemi ve öfke, drama, ortaöğretim ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme konularına yer verilmiştir.

1.1 Öfke ve Öfke Denetimi

Öfke kültürel sınırları aşan temel insani bir duygudur. Ancak evrensel olmasına rağmen herkes tarafından belirlenmiş tam bir tarifi yoktur. Olayları, kişisel sınırlarımızın çiğnendiği, benliğimizin yaşadığı ve ona saldırdığı, değerlerimize ve beklentilerimize saygısızlık edildiği ve amaç yönelimli davranışlarımız haksızca engellendiği şeklinde anlamlandırdığımızda öfkeleniriz.

Öfkenin günümüzdeki tanımı daha çok, öfkenin amaçların engellenmesi veya tehdit algılanması durumları ile baş etme için uyum mekanizması olduğu üzerinde odaklanmıştır. Duygular bizim işaret sistemimizdir; bize ihtiyacımız olan bilgiyi veren, anında devreye giren kalk borularıdır ve her an bizi, çeşitli soru ve açıklamalara, hareket ve değişikliklere yöneltir. Buna göre insan, değeri veya hakları ihlal edildiğinde, bütünlüğüne saldırıldığında veya ruhu korkutulduğunda öfkesini dışa vurur (Yazgan, 2007: 1).

İnanç kalıplarımız öğrenilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, öfkelenmeyi, kaygılanmayı, çöküntü olgusunu da öğrenmiş olduğumuz söylenebilir. Akılcı ve gerçekçi olmayan, düşünce ve inanç tarzlarını öğrenmiş veya duygusal rahatsızlık ve uyumsuzluklarla doldurabiliyoruz (Özer, 1990: 51).

Öfke duygusu ile başa çıkma becerilerini bilmeyen çocuklar, benlik saygılarını kaybetmek, başkalarının saygısını kaybetmek gibi zayıf ve köklü ilişkilere bağlı sıkıntılar yaşayabilirler. Yöneltilemeyen öfkenin, uzun vadede sağlık problemleri, hukuki sorunlar veya davranışın kuşaklararası aktarımı gibi sonuçları vardır. (Learcheid, 2004; Canbuldu, 2006:10). Duyguların bastırılması ya da dışa vurulması çeşitli birey ve kültürlere göre değişir. Örneğin çocukların öfke ya da sevgi duygularını dışa vurmaları, bazı toplumlar ya da ailelerce hoş karşılanmamaktadır.

İçe atılan duygular ise ortadan kalkamazlar. Biçim değiştirerek dolaylı yollardan ifade edilirler (Ankay,1992:29).

Belirli sınırlar içinde öfke, karşılaşılan engeli aşmak, hoş olmayan durumlardan kurtulmak için gerekli tutum ve davranışta bulunma olanağı verir. Başka bir deyimle, insanın uyumunu sağlayan yönde iş gören bir niteliği vardır (Köknel, 2000: 154).

Öfkenin, bu yönüyle insan yaşamına önemli faydalar getirmesi yanında, insanlar için başka bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirdiği bilinmektedir. Bizde "öfkeyle kalkan zararla oturur" ve "keskin sirke küpüne zarar" gibi öfkenin olumsuzluklarını belirtmek için söylenen atasözleri bulunmaktadır (Aksoy, 2010:330- 403).

Öfke, yaşantımızda hem yapıcı hem de yıkıcı fonksiyonları olan bir duygu olup, bu fonksiyonlar öfkenin ifade biçimlerine göre değişmektedir. Bazı kişiler bu

tür duyguları sıklıkla bastırmayı, yok saymayı tercih ederken bazıları ise saldırganca ifade ederek kendisine ve çevresine zarar vermektedir. Oysa kişi tarafından kabul edilen, anlaşılan, ifade edilmeye çalışılan, kontrol edilebilen bir öfke duygusu, etkin, işe yarayan, enerji veren bir durumdur. Fakat kişiler öfkelendiklerinde kendilerini haklı gördükleri ve sürekli savunma içinde oldukları için, öfke duygusunu tanıması, öfke duygusunu kontrol edebilmesi, öfkesini uygun zamanda uygun kişiye yöneltebilmesi, olumlu bir yaşam sürdürebilmesi, çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için temel teşkil etmektedir (Genç, 2007: 70).

Yüksek düzeyde ve kontrol edilmeyen öfke, gencin yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Deffenbacher ve arkadaşları (1994) ergenlerle yaptıkları çalışmalarda yüksek düzeyde öfkenin, madde kullanımı, suç işleme, kişiler arası problemler, mesleksel ve okulla ilişkili problemler, diğer uyumsuz davranışlar için risk oluşturduğunu ortaya koyan bulgular tespit etmişlerdir.

Ergenlik döneminde, öfke duygusunun ve saldırganlığın insanın kendisine yönelmesi anlamını taşıyan intihara, ergenin yakın olması kaçınılmazdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002a: 27).

İntihar gibi olumsuz davranışların önlenmesi amacıyla ergenlerin öfke duygularını tanımaları ve öfkenin denetimi için eğitim almaları, başa çıkma becerisi kazanmaları açısından son derece önemlidir.

Öfke yaratan durumla karşı karşıya kalındığında, öfkelenmeye işaret eden içsel uyaranları tanımak fark etmek, öfke denetimi için ilk aşamadır. (Genç,2007: 4) Çocuklara, öfkelenmeden hemen önce kendilerinde belirli bazı fizyolojik değişikliklerin ortaya çıktığı öğretilmelidir. Pek çok çocuk genellikle kendilerinde öfke öncesi ortaya çıkan bedensel değişiklikleri fark etmeyebilir. Ancak bedensel değişikliklerin tanınması ve fark edilmesi öfke denetimi için önemlidir.

Duygularımızı yaşadığımız anda fark etme ve tanıma becerisi oldukça önemlidir. Bunun bireye birçok yararı vardır. Duygularının farkında olan bireyler, duyguları ortaya çıkar çıkmaz onları tanırlar. Bireyin yaşadığı duyguyu tanıması ona bulunduğu duruma etkili şekilde yorumlama olanağı tanır. Duygularının farkında olan bireyler, duygularının kendilerine gönderdikleri mesajların farkına varır ve duygunun sonunda doğru davranışı göstermek için çaba harcar. Duygularının

farkında olmayan bireyler yaşadığı duyguyu doğru değerlendirmeyerek yanlış davranışlar sergileyerek ileride yaşanabilecek duygusal sıkıntılara ve pişmanlıklara davetiye çıkarırlar (Yavuz, 2004: 119).

1.2. Ergenlik ve Ergenlik Dönemi

Ergenlik terimi (adolescence) Latince "Adolescere" yani büyümek ya da "yetişkinliğe erişmek" sözcüğünden gelmektedir (Temel ve Aksoy, 2001: 9). Ergenlik dönemi ise, insan gelişimindeki en hızlı iki büyüme evresinden birini oluşturur. Bu dönemdeki bedensel gelişim, bir anlamda duygusal, sosyal ve zihinsel olgunlukların temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle ergenlik, biyolojik değişmeyle başlar ve bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişmeyle son bulur (Yavuzer, 2005: 263). Bununla birlikte Freud, dönemi "fırtına" olarak adlandırır, değer yargıları, kimlik bunalımı gibi unsurlar nedeniyle ergenin çatışma yaşayacağını ifade eder. (Gençtan, 1995: 41-42) Ergenlik dönemi, psikolojik, biyolojik ve toplumsal değişiklik yaşayan ergende bağımsızlık, bağımsızlık çabası ve özerklik isteğinin arttığı bir dönem olarak tanımlanır. Ergenin bağımsızlık çabası, ebeveynlerden tam anlamı ile ayrılması anlamında ele alınmamaktadır (Temel ve Aksoy, 2001: 95). Jung, ergenliği, çocukluk düşlerinin bitmesi ve gerçek yaşamın beklentileri ile baş etme süreci olarak değerlendirir (Akt. Geçtan, 1995:194).

Ergenlikte fiziksel (bedensel) gelişim; ergenlik dönemindeki en önemli değişme bedensel/fiziksel değişmedir. Çünkü bedensel gelişimin ergenin kişilik, sosyal ve benlik kavramları üzerinde çok önemli etkileri vardır (Selçuk, 2004: 21-28). Ergenin büyümesi, bedenin uç kısımlarından gövdeye doğrudur; eller, ayaklar, burun en önce büyür, daha sonra kol ve bacaklar ve en son kalça ve gövdede büyüme olur. Erkeklerde omuzlar, kızlarda ise kalçalar daha fazla genişler. Ergenlerde büyümesi ilk hızlanan vücut kısmı bacaklardır. Gövde uzamasındaki hızlanma bacaklardan bir yıl sonradır. Ergenlerin yüzünde de şekil ve büyüklük değişikliği gerçekleşir; alın, çene, burun büyür. Deri altı yağ dokusu, her iki cinste de ergenliğin ilk yıllarında azalır. Yağ dokusundaki azalma, boy uzama atağında en yüksek değere ulaşır. İskelet kitlesi, akciğer, kalp, karaciğer, dalak, böbrek gibi organlar da büyüklük ve ağırlıklarını ikiye katlarlar (Akt. Yekeler, 2010: 7). Ergenlik döneminde bireyler 8-8.5 cm kadar uzarlar. Kızlarda ergenliğin erkeklere göre daha erken

başlaması nedeniyle 10-12 yaş civarlarında kız ergenler erkeklere göre daha uzun boylu olabilirler. Toplam kilo artışı ise 20 kg. civarındadır. Kilo artışı beraberinde yağ oranının artması ve yeme sorunları için risk faktörü oluşturur (Steinberg, 2007: 44-46; Saka, 2011: 109). Bedensel değişim ve yeni beden imgesi bazen ergenin kendi bedeni ile gizli uğraşlara girmesini ve başka bedenlerle kendi bedenini kıyaslamasına yol açmaktadır (Siyez, 2009: 22–26).

Ergenlikte bilişsel gelişim bireyde; akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki gelişmelerden oluşur. Bu dönemde ortaya çıkan geçici davranış değişikliklerini normal gelişimden ayırmak gerekir. Yaşa bağlı olarak ortaya çıkan ve davranışı etkileyen kalıcı değişimlerin tümü gelişimi oluşturmaktadır. Yani öğrenmeye yönelik değişimler daha kalıcı olup, gelişimin özellikle bilişsel kanadını doğrudan etkilemektedir (Küçükkaragöz, 2004: 78- 79; Siyez, 2009: 26–31). Ergenlik çağından başlayarak gençler soyut düşünme yetisi kazanarak ebeveynlerinin davranışlarını yeniden değerlendirmeye başlar. Onların tutarsız davranışlarını ayırt eder, tartışmaya girer ve ebeveyni eleştirirler, doğru dediklerinin her zaman geçerli olmadığını görürler. Ergen, bunu yaparken kendine özgü bir ahlak anlayışı, tutarlı bir değer sistemi yaratmaya çalışmaktadır (Akt: Yekeler, 2010: 14).

Ergenlikte bilişsel alandaki gelişmelerden bir diğeri ise, dikkat etme yeteneğinde gelişmelerin olması ve seçici dikkatin daha iyi kullanılmasıdır. Bilişsel gelişime bağlı olarak insan ve olaylara karşı izlenim farklılaşır, başkalarına yönelik duygu ve inançları yorumlama artar, yargılamalarda bulunulur (Steinberg, 2007: 93-104). Ergenlikte kişilik gelişimi; ergenlik dönemindeki fiziksel değişmeler özellikle kişilik üzerinde etkili olmaktadır. Kimlik karmaşasının oluşumunda çeşitli etmenler rol oynamakta ya da yatkınlık oluşturmaktadır. En çok vurgu yapılan etmenler arasında; benlik saygısı, psikiyatrik bir bozukluğa sahip oluş ve cinsiyet farklılığı gösterilir. Psikiyatrik belirti sıklığı ile kimlik duygusu arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, birçok çalışmada kimlik karmaşasında artmış anksiyete, depresyon, madde kullanımı ve diğer insanlarla ilişki sorunları olduğu ifade edilir (Türkbay, 2005; Siyez, 2009: 34-35).

1.3. Ergenlik Dönemi ve Öfke

Bu özel dönemde engellenme, aşağılanma, önemsenmeme, keyfi bir tutumla karşılaşma ve saldırıya uğrama öfke nedenleridir (Baltaş ve Baltaş, 1997: 32). Ergenlik döneminde öfkeye neden olan uyarımlar genellikle sosyal kaynaklıdır. Ergenle alay edilmesi, ona yalan söylenmesi öfkeyi oluşturan başlıca etkenlerdir. Öfke konusunda yapılan çalışmalar, bu dönemde öfkeye neden olan en önemli faktörün; çelişkili planlar olduğunu, bunu aşağılık duygusu ve prestij kaybetmenin izlediğini göstermektedir (Yavuzer, 2005: 283). Ayrıca engellenmesi, fikirlerine önem verilmemesi, kendini savunmasız hissetmesi, haksızlığa uğraması bireyde öfke duygusunun yaşanmasına neden olmaktadır (Kowalski, 2001: 8).

Yaş ilerledikçe, öfkeyi doğuran temel ilkeler ve koşullar aynı kalmakta, özel koşullarda büyük değişiklikler olmaktadır. Çocuğun öfkelenmesine neden olan engellerin birçoğu, genç ya da olgun insan için anlamsız olabilir. İstediğini elde edemeyen ya da oynaması engellenen çocuk öfkeden, bağırıp çağırıp, tepinirken benzer durumlar genç ve olgun insan için anlamsızlaşır. Buna karşılık genci ya da olgun insanı öfkelendirecek değişik durumlar söz konusu olabilir (Köknel, 1982: 186).

İlk çocukluk döneminde öfke, sık sık oyuncakla ya da güncel olaylarla ilgili çatışmalardan doğarken, ergenlik döneminde öfke nedenlerinin başında sosyal etkenlerin geldiği görülür. Ergen böyle bir öfke ortamına, kendini rahatsız eden ya da kendince saçma olan nesneler yüzünden girer (Yavuzer, 2005: 297). Çocukluk ve gençlik çağında bir duygulanım ve coşku biçimi olarak yaşanılan öfkenin kişilik üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler daha sonraki yıllardaki kin, nefret, kıskançlık, düşmanlık gibi duygulara dönüşebilir. Bu tür duyguların etkisi altında olan insan daha sık ve şiddetli öfkelenir. Böylece öfkeden kaynaklanan kimi davranışlar öfke ile sonuçlanır (Köknel, 1982: 187).

Ergenlik döneminde öfke tepkileri bireyden bireye farklılık göstermektedir. Ergenler öfkeyi gizleyip maskeleyebilirler. Ergen sosyalleşme sürecinde öfkenin dışa vurulmasının olumlu bir davranış olmadığını öğrenir. Bu nedenle ergen toplum içerisinde öfke ve kızgınlığını ne zaman, kimlere karşı dışa vuracağını, ne zaman bastıracağını bilerek yetişir (Kulaksızoğlu, 1998: 53). Bireyin sosyalleşmesi ilk olarak ailede başlar (Koç, 1999: 238). Çoğu aile için ergenliği bir çatışma dönemi

olarak adlandırmak yanlış olsa da, bu dönemin ailede bir değişim ve yeniden yapılanma dönemi olduğunu akılda tutmak önemlidir (Steinberg, 2007).

Bireylerin neden öfkelendiği esas olarak aynı sebebe dayansa bile, her dönemin kendine özgü engellemeleri bulunmaktadır. Çocukluk döneminde eğitim, terbiye ve çocuğun isteklerinin karşısına dikilen yasaklar, onda öfkeye neden olur. Ergenlik döneminde ise, genç iki temel istek arasında sıkışır, bunlar; ailesinden kopmak ve bağımsız olmak.; diğer taraftan güvensizlik ve yetişkinlerin desteğine duyulan ihtiyaçtır. Bu durum; çatışma ve öfkeye sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 1987; Gürbüz, 2008: 19).

Ergenlik döneminde, biyolojik, psikolojik ve toplumsal değişiklik yaşanmaktadır. Bu dönem, ergenin bağımsızlık, bağımsızlık çabası ve özerklik isteğinin arttığı bir dönem olarak da tanımlanır. Ergenin bağımsızlık çabası, ebeveynlerden tam anlamı ile ayrılması anlamında ele alınmamaktadır (Temel ve Aksoy, 2001: 95). Ergenin bu bağımsızlık isteği kurulmuş dengeyi bozar. Bağımsızlık isteğine rağmen ergen ebeveyn desteğine ihtiyaç duyması, yalnız kalmanın verdiği kaygı, akran grubundaki akran baskısı ve yönlendirmeler ergenin çatışma ve öfke yaşamasının nedenini oluşturur (Yavuzer, 1992: 127). Bağımsızlık isteği, sağlıklı bir aile ortamında çözümlenebilir. Sağlıksız ailelerde, ergenin bağımsızlık arzusu genellikle güç göstererek, fiziksel kısıtlamalarla daha zor aşılabilir bir problem haline dönüşür. Bağımsızlık arzusu böyle durumlarda ergenin evden uzaklaşmasına neden olur. Ergenlerde bağımsızlık arzusu ile birlikte sorumluluk anlayışı da vardır. Aile bu noktada ergenler için engelleyici bireyleri olan bir kurumdur (Aydın, 2005: 188).

Ergenlik döneminde öfke tepkileri de farklılık göstermektedir. Ergenler öfkeyi gizleyip maskeleyebilirler. Ergen sosyalleşme sürecinde öfkenin dışa vurulmasının olumlu bir davranış olmadığını öğrenir. Bu nedenle ergen toplum içerisinde öfke ve kızgınlığını ne zaman, kimlere karşı dışa vuracağını, ne zaman bastıracağını bilerek yetişir (Kulaksızoğlu, 1998: 53). Son yıllarda yapılan araştırmalarda ergenlik döneminde öfke duygusunun önemli bir yere sahip olduğu ve ergenin fiziksel ve psikolojik problemlerinin oluşmasına katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Akt. Canbuldu, 2006: 4).

Çocuklukla yetişkinlik arasında sıkışan ergen, tutarlı bir şekilde erişkin gibi muamele görmemekte ya da kabul edilmemektedir. Hem ebeveynleri hem de akranları tarafından isteklerine uyulması için baskı görmektedirler (Musaoğlu vd., 2005). Gençlik çağının karmaşık ruhsal özellikleri bir arada incelenince ortaya dengesiz ve sağlıksız bir görünüm çıkmaktadır; sinirlilik, birden tepki gösterme, öfke patlamaları, atak ve düşüncesiz davranışlar, çabuk sevinip çabuk üzüntüye kapılma, içe kapanma ile coşku arasında gidip geliş, bencillik, sayısız kaygılar, güvensizlik, kararsızlık… Ebeveynler birden ortaya çıkan huysuzluklara, tedirginliğe ve nedensiz öfke patlamalarına bir anlam veremezler. Gençlerdeki öfkenin nedeni, çevresinde tanık olduğu düzensizliklere ve eşitsizlikler gösterdiği tepkidir (Yörükoğlu, 1988: 123).

Arkadaşlık becerilerine sahip olma ve başarılı bir şekilde arkadaşlık yapabilme ergenler için oldukça önemlidir. Popüler çocuklar arkadaşça ve işbirlikçi ilişkiler kurarken, akranları tarafından daha az popüler olarak değerlendirilen ergen ise saldırgan, öfkeli ve oldukça utangaç davranabilmektedir (Morganett, 1990: 183).

1.4 Yaratıcı Drama

Drama sözcüğünün tam olarak Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Sözcük olarak Yunanca "Dran" dan türetildiği bilinmektedir. Şener'e (1982) göre Megaralılar'ın kullandıkları "Dran" sözcüğü, "hareket" anlamına gelmektedir. Drama sözcüğünün hareket bildiren bir sözcükten türemesi mümkündür (Akt. Aslan, 2005: 120).

Spolin (1963), dramayı şöyle tanımlamıştır; drama, yaşantılar yolu ile kendini, duygularını ifade etmede bir araçtır (Akt. Bozdoğan, 2003: 33). San (1996), grup çalışması içerisinde, bireyin bir olayı, bir yaşantıyı, bir eğitim ünitesini, bir soyut kavramı, bir yaşantıyı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırması ve canlandırması olarak tanımlamaktadır (San, 1996: 149). Eski Yunanca'da "drama" doğrudan doğruya "yaşamak" anlamında kullanılırdı (Gönen ve Dalkılıç, 2002: 23). Aral (2000: 39), yaratıcı dramayı; "bir sözcüğü, bir kavramı, bir

davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırma," olarak tanımlar.

Yaratıcı drama özellikle Amerika'da Winifred Ward ve McCaslin tarafından, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir. Yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin alt türüdür (Akt. Önder, 2000: 28). Yaratıcı drama; bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada bir öğretim yöntemi, başta duyuların eğitimi olmak üzere bütüncül bir estetik anlayış oluşturmada sanat eğitimi alanı ve yaşanılan süreci betimleme, açıklama ve kontrol edebilme olanaklarıyla da bir disiplindir (Üstündağ, 1996: 19-23).

Üstündağ, tarafından yapılan bir başka tanım ise şöyledir ; "Yaratıcı drama; kuramsal ve uygulamalı (atölye) çalışmalarıyla sürdürülen bir grup etkinliği, bireysel ve grupla geçirilegelen yaşantıların oluşturulduğu bir süreçler bütünü, kurallar içindeki sonsuz özgürlüklerle yeni yaşantılar oluşturma, dramatik öğelerin işe koşulmasıyla gerçekleştirilen eylem ve çatışmalar üzerinde kurgulanan rol oynamalardır" (Üstündag, 2002: 95).

Drama "öğrencilerin zaman ya da mekan yönünden ulaşamayacakları olayları incelemelerini, yaratıcılıklarını sergilemelerini; düşünme, algılama, yorumlama, dinleme, konuşma gibi iletişim yeteneklerini geliştirmelerini sağlar" (Akoğuz, 2002:4; Ergin, 1995:101).

Drama yoluyla iletişim kuran ve duygularını ifade etmeye başlayan birey, ilişkilerinde sosyalleşir, çevresiyle uyumlu bir yaşantı içine girer.

Drama yönteminin temelini teşkil eden oyun, örnek durumlar yaratarak tecrübe ve planlama yoluyla gerçeği öğrenen insan yeteneğinin çocuksu olarak ortaya çıkışıdır (Kodaz,2007:1; Arnold,1972).

Daha geniş kapsamlı olarak tanımlama yapacak olursak; "Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden

düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim,duygu yaşantılarının gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır" (San, 1996:1).

"Yapılan araştırmalarda, rol oynama yolu ile mesaja katılanların, rol oynamayanlara oranla, daha çok tutum değiştirdikleri gözlenmiştir." (İnceoğlu, 1993:122).

Yaratıcı drama uygulamaları, kişinin kendisi ve içinde yaşadığı toplumu tanıması ve sosyal çevre edinebilmesi açısından önemlidir. Yaratıcı drama uygulamalarında katılımcılar çeşitli sosyal rolleri oynayarak toplumla arasında çıkabilecek çatışmaları en aza indirebilme yetisini kazanır. Problemlere farklı bakış açıları ve çözümler bulabilmenin yollarını sunan yaratıcı drama uygulamaları aynı zamanda ergenin duygularını daha sağlıklı tanımasına da yardımcı olabilmektedir.

"Öğretim faaliyetleri sırasında gerçek durumlardan faydalanmak esastır. Ancak gerçek durumların yaratılması gerçek durumların olduğu yerlere gidilmesi ve durumların her zaman yaşanması mümkün olmayabilir" (Kodaz, 2007:2).

Drama; anlaşılmayan durumların anlaşılmasını sağlayabilmek, duygu düşüncelerin verimli bir şekilde ifade edilebilmesi ve problem durumlarının daha iyi tanımlanarak çözümüne yönelik zihinlerde tahmini sonuçlar oluşturmasına yardımcı olur.

1.5 Yaratıcı Dramanın Önemi

Yaratıcı dramanın bireye öğrenme yaşantısında pek çok yararı vardır. Drama, öğrenme ve sosyalleşmenin yanında bireyin kendine olan güven ve saygısını da geliştirir. İletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi bir gruba ait olmanın gizilgücü vurgulanır. Ayrıca bağımlılık yerine bağımsız olma, edilgenlik yerine katılımcı olma, yetkinleşme, karar verme, demokratikleşme yaratıcı dramanın diğer kazanımlarıdır. Özellikle yetişkinler ve gençler uygulanan etkinliklerde, yaratılan yaşam durumları aracılığıyla çeşitli durumların incelenmesi, veli-okul ilişkileri, kent yaşamı ve sorunları, ana-baba-çocuk ilişkileri, çevre sorunları v.b konularda iletişim, bilgilendirme, çözüm bulma gibi amaçlara hizmet etmektedir (San 1996: 150).

Drama bir çok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe, tarih, coğrafya, matematik, psikoloji gibi temel derslerden ekonomi, politika, endüstri, insan ilişkileri gibi alanlarda da drama çalışmalarına rastlanmaktadır. Drama, sanat eğitimi, öğretmen eğitimi, drama öğretmeninin eğitimi, asker eğitimi, polis eğitimi, aşçıların eğitimi ve ayrıca problem çözme yöntemlerinin eğitiminde de kullanılmaktadır (Akt. Çöme, 2011: 7).

Ayrıca yaratıcı dramanın sağladığı faydalar şu başlıklar altında toplanabilir;

1) çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi,

2) zihinsel kapasiteyi geliştirmesi,

3) kendilik kavramının gelişmesine katkı sağlaması,

4) bağımsız düşünme ve karar verme becerisi kazanması,

5) duygularının farkına varması ve ifade etmesi,

6) iletişim becerilerine olumlu katkı sağlaması,

7) sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi,

8) demokrasi eğitimine destek sağlaması,

9) grup içi süreçlere olumlu katkı sağlaması (arkadaşlık),

10) öğretmen ile çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı sağlaması,

11) genel öğrenci performansına olumlu etkisi (Önder, 2000: 71)

Eğitim sistemi içinde yaratıcı dramanın amaçları söyle sıralanabilir:

1) Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,

2) Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,

3) Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma,

4) Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama,

5) Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma,

6) Dil ve iletişim becerilerini geliştirme,

7) Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma,

8) Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme (Ömeroğlu,1990: 44).

Modern eğitim sistemi içinde yaratıcı dramanın hedefleri söyle sıralanmaktadır;

1) Bir grup olarak beraber çalışabilme becerilerini geliştirmesi.

2) Kendini ve başkalarını anlama becerisi geliştirmesi.

3) Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırması.

4) Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyimler kazanması.

5) Dil ve iletişim becerilerini geliştirmesi.

6) Çocukların hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirmesi.

7) Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlaması (Akt. Ömeroğlu, 1991: 92-93).

Yaratıcı drama yöntemi sayesinde öğrenci özgüven sahibi olur. Kendini ifade edemeyen öğrenci etkinliklere katılarak zincirlerini kırar. Toplum içinde daha rahat konuşur hale gelir. Bu etkinlikler sayesinde belli bir süre sonra kendini ifade etmenin düşündüğü kadar zor olmadığını görür ve günlük hayatında da düşüncelerini ve isteklerini rahat bir şekilde dile getirmeye baslar. Yaratıcı drama yöntemi, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlar. Öğrenci yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde eğlenirken öğrenir. Dersin her anında etkin olması, öğrencinin bilgiyi daha uzun süre hatırlamasını sağlar (Yeşilyurt, 2011: 4).

Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması öğrenciye başta özgüven duygusunun gelişimi ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı olmak üzere birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Kendisini başkasının yerine koyarak (empati) çok yönlü düşünmesini ,

2. Özgüven duygusunun gelişmesini ,

3. Bireyin bilişsel, dil, meslek ve sosyal açıdan gelişmesini,

4. İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,

5. Kendini ifade edebilmeyi,

6. Öğrenilen şeylerin kalıcılığı,

7. Bireyin değişik yaşantıları tanımasını,

8. Eğitim ve öğretimde aktif rol almayı,

9. Rahatlamayı (oyunun değişik ihtiyaçlarını gidermeyi),

10. Sorumluluk duygusunun gelişmesini,

11. Bireyin farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağlar (Aral, 2000: 43).

Yaratıcı dramada kullanılan tekniklerin büyük bir çoğunluğu tıpkı doğaçlama gibi tiyatro alanına dayanır. Neelands, teknikleri dört ayrı başlık altında vermiştir. Tekniklerin bu biçime göre sınıflandırılmasında, katılımcıların çalışmalara farklı biçimlerde doğaçlama süreçlerinin içinde olmasını amaçlamıştır (Adıgüzel,2013: 339-341).

1. Bağlam- Anlam Oluşturma Eylemine İlişkin Teknikler: Bu teknikler drama sürecinde anlam oluşturabilmek için gereklidir. Bu tekniklerden bazıları; sesleri kullanma, duvardaki rol, kostüm kullanma, mekanı tanımlama, toplu çizim, oyunlar, yarım bırakılmış materyal, günlükler, mektuplar, mesajlar, gazeteler, harita-şema yapma, donuk imge, benzetimlerdir (simülasyonlar).

2. Anlatı Eylemine İlişkin Teknikler: Bunlar drama ya da tiyatro çalışmalarında ilgi çekmek ve merakı ayakta tutmak için gereklidir. Bu tekniklerden bazıları; telefon radyo görüşmeleri, uzman görüşü, toplantılar, görüşmeler-sorgular, tüm grup rol oynama, yaşamda bir gün, sıcak sandalye, dedikodu halkası, röportaj, öğretmenin rol alması gibi tekniklerdir.

3. Şiirsel-Sembolik Eyleme İlişkin Teknikler. Bunlar gündelik gerçeğin ardındakini semboller aracılığı ile görebilmek için gereklidir. Bu teknikler; montaj, rol değişimi, forum tiyatro, küçük grupla oyun oynama, tekrar canlandırma, ritüel, analoji, hadi

değiştirelim, maskeler, manşet hazırlama, hazır roller, mim, tören, geleneksel sanat biçimleri, kabare tekniklerdir.

4. Yansıtma Eylemine İlişkin Teknikler: Dramada monolog veya kendi kendine düşünmeyi vurgulayan ya da gruba drama sürecini dramatik bağlam içinde gözden geçirme olanağı sunan tekniklerdir. Bu tekniklerden bazıları; anı belirleme, gerçek an, anlatı, düşünce takibi, geştalt, bu yol şu yol, iç sesler gibi tekniklerdir. (Adıgüzel, 2013: 342)

Aşağıda en çok kullanılan ilk altı teknik ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Rol Oynama: Drama oyunu kavramı, drama etkinliklerini yapboz, lego, elim sende gibi oyunlardan ayırt etmek için kullanılan bir terimdir. Drama bir çok eğitim etkinliğinde bir araç olarak ya da bir teknik olarak kullanıldığı gibi kendi başına özel bir konu olarak da öğretilip uygulanmaktadır. Yaratıcı dramada temel araç, oyun yaratmadır (Önder, 2000: 29). Bir teknik olarak kullanılan rol oynama tekniğinin drama içinde oldukça geniş bir yeri olduğu düşünülmektedir. Spolin (1963), çocuğun kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi için, içinden geldiği gibi rol oynamasının önemini vurgulamaktadır (Akt. Önder, 2000: 35). Katılımcının başka bir karaktere yada tipe bürünmesi onun duygu ve düşüncelerinin kendi duygu ve düşünceleriymiş gibi yansıması olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini ve jestlerini yoğun olarak kullanmalarını kolaylaştırır. Katılımcılara güç cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir. Rol oynama, drama çalışmalarında iki temel teknikten biridir. Rol oynama bireysel olarak kullanılan bir tekniktir. Rol oynama dediğimizde grubun değil, bir katılımcının yaptığı etkinliği anlamamız gerekir. Bazı Avrupa ülkelerinde dramatik eğitimin karşılığı olarak rol oyunları kavramının kullanılıyor olması kavram karmaşasına yol açmamalıdır (Aslan, 2007: 35). Bir durumun, düşüncenin, olayın ya da problemin bir grup tarafından ya da gruptan seçilen üyelerce dramatize edilmesine dayalı bir öğretim yöntemidir (Adıgüzel, 1993: 115).

Doğaçlama: Dramada kullanılan iki temel teknikten biridir. Doğaçlama sözcüğünün dilimizde tam bir karşılığı bulunmamakla beraber, etimolojik bir yaklaşımla improvisation sözcüğünü “öngörülmeyen” olarak çevirmek olasıdır.

Doğaçlama, katılımcıların içten geldiği gibi rol oynayarak, sonucunu öngörmeden olayları-olguları araştırma inceleme tekniğidir. Doğaçlama, tüm kalıpları önceden belirlenmeksizin ve tümüyle belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir. Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır. Doğaçlamayla ortay çıkan skeç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, yinelenemez. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir, ya da yorumlanabilir ki o zaman da doğaçlama olmaz, dramatizasyon olur. Uygulamalarda iki tür doğaçlamadan söz etmek olasıdır. Birincisinde katılımcılarca belirli bir hazırlık yapılır. Ancak sonuç belirlenmez. Buna sınırlandırılmış doğaçlama denebilir. İkincisinde ise hiçbir ön hazırlık yapılmadan doğaçlamaya geçilir. Burada da sonuç öngörülmez. Bu tür doğaçlamaya spontan ya da serbest doğaçlama denebilir. Sonuç olarak, doğaçlama, sonucun öngörülmediği, o anda var olan, tekrarlanamayan, doğal bir biçimde kendiliğinden oluşarak akan davranışlar dizgesidir (Aslan, 2007: 36). Önceden hazırlık yapılmadan bir durumun birey ya da grup tarafından yaratılması durumudur. Doğaçlama ile ortaya çıkan ürün ya da süreç bir başkası tarafından aynen canlandırılamaz (San, 1990: 573). Önder'e göre; en önemli çalışma tekniklerinden biridir. Doğaçlama ile serbest drama etkinlikleri kastedilmektedir. Çocuklar, sözel ya da sözel olmayan, basit, kendiliğinden ifade tarzları ile bir durumu ya da olayın akışını, gelişimini canlandırır" (Önder, 2000: 140).

Dramatizasyon: Dramatizasyon yazılı ya da yazılı olmayan ancak tamamlanmış/bitmiş, başı, ortası, sonu belli olan dramatik bir durum ya da olayın katılımcılar tarafından bütünlüğüne/aslına sadık kalarak canlandırılmasıdır. Drama çalışmalarında dramatizasyon, belli bir doğaçlamayı tekrar ve olabildiğince aynı şekilde oynamak istediğimizde kullandığımız bir teknik olmaktadır (Aslan, 2007: 37).

Oyun: Drama çalışmalarında daha çok ısınma aşamasında kullanılan ve kendi içinde sonsuz özellikleri olan bir tekniktir. Oyunda kurallar vardır ve yarışma, kazanma, eğlenme ön plandadır (Aslan, 2007: 36).

Donuk İmge: Katılımcılardan bir fotoğraf oluşturulması istenir. Diğer katılımcılar daha sonra bu fotoğraf anına katkıda bulunabilirler. Fotoğrafın başlangıç

anı belirlenir, daha sonra diğer katılımcılar katkıda bulunabilir. Fotoğraf oluşturmaya birkaç katılımcı başlar, daha sonra sınıfın tümü katılarak genel bir fotoğraf oluşturulabilir (Öztürk, 2007:131).

Uzman rolü yaklaşımı: Uzman rolü yaklaşımı, bilgi aktarımını dramanın içine yerleştiren ve bilişsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Öğretmenin dili ve iletişim becerileri çok önemlidir. Öğretmen dili, çok iyi bir sorgulama makinesi gibi olmalıdır. Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirecek ve farkında olmadıkları şeyleri sanki kendileri fark etmişler gibi hissettirecek şekilde işlemelidir. Doğaçlamalarda ya da diğer role girme etkinliklerinde, sohbetler derin ve anlamlı olmalıdır. Sıradan, geçici diyaloglar yerine, öğrenciyi yararlı bir şekilde besleyen bilgi aktarımı gerçekleşmelidir ancak öğretmen dili kullanılmamaya özen gösterilmelidir (Towler-Evans, 1998: 14-21; Şenol, 2011: s. 8'deki alıntı). Heathcote ve Bolton'a göre bu yaklaşım, çocukların birçok olayı gerçek hayatta yaşamasını beklemek yerine kurgusal ortamlarda gerçek yaşantılar geçirmelerini sağlayarak onlara deneyim zenginliği kazanma fırsatı vermektir. Çocuklar için dünyayı ve olayları daha basit ve anlaşılır kılmaya çalışmaktadır. Drama hayatı oynama ve yaşamı uygulama aracıdır (Akar Vural ve Somers, 2011: Şenol, 2011: s. 7'deki alıntı). Bu yaklaşım problem odaklı olmalıdır. Çocuklar dramada mutlaka bir uzmanın rolünü (arkeolog, mühendis, fabrika işçisi, cerrah vb.) almalıdırlar. Yaklaşımın özünü çocukların "gerçekçi bir problem durumu"nu çözmeye çalışırken "sorumluluk ve yetki sahibi" olmaları ve bir "uzman" olarak role girmeleri oluşturmaktadır (Akar Vural ve Somers, 2011; Şenol, 2011: s. 9'daki alıntı).

1.6 Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı dramanın aşamalarına dair farklı görüşler vardır. Drama sürecinde hem benzer hem de farklı aşamalar uygulanmaktadır. Drama oturumları genellikle üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ısınma, asıl çalışma ve değerlendirmedir;

1. Isınma: Isınma çalışmaları, katılımcıları yaratıcı drama etkinliklerinde bedensel ve düşünsel hazırlamaya yöneliktir (Öztürk, 1999: 87). Bedenin ve duyuların harekete geçirildiği aşamadır. Bireyin, kendisiyle iletişim kurduğu, kaslarını, organlarını, bedenini tanıma, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini

bedensel olarak keşfettiği aşamadır. İşitme, dokunma, koklama ve görme duyuları özel olarak çalıştırılır (Morgül, 2004: 21).

2. Asıl Çalışma: Grup doğaçlamasına dayalı oyunların ortaya çıktığı, uygulamanın yapıldığı etkinlik aşamasıdır. Grup üyeleri liderin verdiği temayı ya da grupla belirlenen konuyu önce aralarında konuşurlar ve hemen oyuna dönüştürürler. Önerilerin alınması, oyun türünün belirlenmesi, rollerin paylaşılması ve canlandırma için 10- 15 dakikalık bir süre verilir. Bu aşama grubun enerjisinin açığa çıktığı, öneri bombardımanı olarak da nitelenen beyin fırtınasının yaşandığı, grup dayanışmasının açığa çıktığı, yaratıcılığın doruğa çıktığı anlardır (Morgül 2004: 22). Dramatik oyunda olayların ve durumların canlandırıldığı görülür, rol oynamada ise oyundaki karakterlerin özellikleri ve hisleri canlandırılır. Doğaçlama ise her ikisinin karışımıdır. Doğaçlama çocuğa sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verdiği gibi, gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da oynaması için olanaklar sağlar (Ömeroğlu, 1991: 113).

3. Değerlendirme: Bu aşamada yaratılan oyunun resim, yazı dili, şiir dili, masal, müzik ve dans gibi anlatım biçimlerine dönüştürülmesi, bilgilerin ve eğitsel kazanımların kalıcı olanları göstermesi bakımından çok değerli bir çalışmadır. Oyunda rol alan çocuğun girdiği roldeki kişinin gözüyle olayı anlatması önemli bir değerlendirmedir. Bu empatiyi ve rolüne girdiği kişiyi daha iyi anlamayı, hoşgörülü olmayı sağlar ve dili zenginleştirir. Öneriler alındıktan sonra oyunun yeniden grup üyeleri tarafından oynanması da bir değerlendirme seklidir. Değerlendirmenin en güzel biçimi ise, tüm gruplarla oynanan oyunların ve doğaçlamaların diğer ifade biçimlerine dönüştürülerek yaratılanların velilere ve tüm okula sunulmasıdır (Morgül, 2004: 22).

1.7 Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Eğitim sürecinde her öğrencinin kendine özgü olduğu, bireysel farklılıklar gösterdiği kabul edilmekte ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemi içindeki psikolojik danışma ve rehberlik

(PDR) hizmetlerinin, eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir boyutunu oluşturduğu kabul edilmektedir (Erkan, 2011).

Psikolojik danışma ve rehberliğin anlamına ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Erkan (2003) da rehberliği bireylere çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla, uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte bireye yardım yapılırken amaç, bireye belli bir yol gösterip o yolu izlemesini istemek değil, çeşitli yolların avantajlı ve dezavantajlı yönlerini tartışıp kendisine uygun olanı seçebilmesinde ona yardımcı olmaktır (Doğan, 1997).

PDR hizmetleriyle erişilmek istenen nihai amacın, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmek olduğu, alandaki birçok uzman ve yazar (Kuzgun, 1988; Kepçeoğlu, 1994; Doğan, 1997) tarafından belirtilmektedir.

1.7.1 Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, çeşitli modeller uygulanmıştır. Bu modellerden başlıcaları aşağıda kısaca tanıtılmıştır (Erkan, 2004).

Hizmetler Modeli: 1920'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri *oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme,psikolojik danışma, yerleştirme* ve *izleme* biçiminde altı kategoride ele alınmıştır. Model, birinci derecede ortaöğretim yönelimlidir.

Süreç Modeli: 1920'li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu modelde psikolojik danışma hizmetinin klinik ve terapötik yönü vurgulanmış, psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmiştir.

Görevler Modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevler fazla sayıdadır ve son görev genellikle "Zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir." Biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikolojik danışmanların rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur.

Yukarıdaki üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın pozisyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin

ana parçası olmaktan çok, eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet alanı olarak görülmüştür.

Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli:

PDR hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ile sınırlayan geleneksel modellere bir tepki olarak bu model kuramsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır.

1.8 Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Müfredatı:

11.09.2009 tarihli 151 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'nde değişiklik yapılmasına ve 2010-2011 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere rehberlik saatinin "rehberlik ve yönlendirme" dersi olarak kabulüne karar verilmiştir.

02.08.2006 tarihli ve 329 sayılı Kurul Kararı ile uygulamaya konulan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının (1-12. Sınıflar) haftalık ders çizelgesinde yapılan değişiklikler doğrultusunda düzenlenmesi gereği ortaya çıkmıştır. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının 1-8. sınıflar düzeyinde "İlköğretim Sınıf Rehberlik Programı" şeklinde devam etmesi, ortaöğretim düzeyinde ise tanıtım ve yönlendirmeyi de içerecek şekilde "Ortaöğretim Kurumları Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı" olarak yeniden düzenlenmesine gerek duyulmuştur. Ortaöğretimde alanlar, dallar ve seçmeli derslere yönelme ve alanlar ve dallar arası geçiş ile seçmeli derslerin yükseköğretim programları ve mesleklerle ilişkilendirilmesi, ortaöğretimden iş hayatına ve/veya yükseköğretime geçiş kazanımlarına da programda yer verilmiştir (MEB, 2007).

Rehberlik müfredatının amacı, her düzeyden tüm öğrencilere, normal büyüme ve gelişim bilgisi sağlamak ve yaşam becerilerini kazanma ve kullanmalarına yardımcı olmaktır. Rehberlik müfredatının düzenlenmesi ve yürütülmesinden okul psikolojik danışmanları sorumlu olmakla birlikte, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için okuldaki tüm birimlerin ve personelin iş birliği ve desteği gerekir. Rehberlik müfredatı öğrencilere sınıf ve grup etkinlikleri şeklinde sunulabilir.

Sınıf etkinliklerini psikolojik danışman tek başına ya da öğretmenlerle birlikte gerçekleştirebilir veya sadece öğretmenlere yardımcı olabilir. Grup

etkinlikleri ise öğrencilerin bazı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla psikolojik danışmanın sınıf dışında gruplar oluşturarak yürüttüğü etkinliklerdir.

Her okul kendi özelliklerine ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre hazırladığı okul PDR programı kapsamındaki etkinlik ve çalışmaları yürütmekle görevlidir (MEB, 2007).

1.8.1 Programın Genel Amaçları

"Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı"nı tamamlayan öğrencilerin;

1. Okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları,
2. Potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları,
3. Kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri,
4. Başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri,
5. Topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri,
6. Hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri,
7. Eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2007).

1.8.2 Programın Yapısı

Program hazırlanırken kişisel – sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları temel alınmıştır.

***Kişisel-sosyal rehberlik*:** Bireyin "kişisel-sosyal" gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onun kişisel gelişim ve uyumuna yardımcı olmak amacıyla yürütülen PDR hizmetleridir.

***Eğitsel rehberlik*:** Bireyin öğrenmesini kolaylaştırmak, eğitsel başarısını artırmak, yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalı seçmesine katkı sağlamak, eğitim yaşamıyla ilgili karşılaştığı sorunlarının çözümüne yardımcı olmak, birey için uygun ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla yürütülen PDR hizmetleridir.

***Mesleki rehberlik*:** Bireyin çeşitli meslekleri tanıması, kendi özelliklerine uygun meslekleri seçmesi, seçtiği mesleğe hazırlanması ve mesleki yönden gelişmesi amacıyla yürütülen PDR hizmetleridir.

Rehberliğe ilişkin bu alanlar yaygın biçimde kullanılmakla birlikte, program içerisinde hazırlanan yeterlik alanları ve kazanımların birden çok alana uygun olması nedeniyle sınıflamalar yeterlik alanlarına göre yapılmıştır.

Programda yer alan ve yukarıdaki gelişim alanlarıyla ilgili 7 yeterlik alanı şöyledir:

1. Okula ve Çevreye Uyum
2. Eğitsel Başarı
3. Kendini Kabul
4. Kişilerarası İlişkiler
5. Aile ve Toplum
6. Güvenli ve Sağlıklı Hayat
7. Eğitsel ve Mesleki Gelişim

Eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlar nasıl birbiri ile ilişki içinde ve tam olarak birbirinden soyutlanamaz ise söz konusu yeterlik alanları da birbiri ile ilişkilidir ve birbirinden tam olarak soyutlanamaz. Bu ilişki (Ek-6, Ek-7 ve Ek-8) de gösterilmiştir:

"Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı";

Yeterlik alanları temel alınarak hazırlanan kendi içerisinde esnek bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin, içinde yaşanılan çevrenin ve okulun ihtiyaçlarına göre programda değişiklikler ve düzenlemeler yapılabilir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve yönlendirme dersinde uygulaması için hazırlanmıştır.

Program, diğer programlar ile bağlantılı ve etkileşim hâlinde olup diğer programların bütünleyici bir parçasıdır. Matematik, Türkçe, fizik vb. derslerin programlarından farklı bir yapıya sahip olmakla birlikte, bunlardan tamamen bağımsız değildir.

Programda yer alan kazanımlar diğer derslerde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik kazanımları ile diğer ara disiplin kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Program her yeterlik alanına yönelik etkinlikleri içermektedir. Etkinliklerde öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırıcı bir birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşım temel olarak alınmıştır. Etkinlik örnekleri yer almaktadır. (Ek-5)

Programda yer alan kazanımların hazırlanmasında öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır. (Ek-4)

Kazanımların değerlendirilmesinin süreç ağırlıklı olması öngörülmüştür.

Ortaöğretimde 30 hafta dışında kalan 6 hafta, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçeve programında yer alan (rehberliğe ilişkin ölçme aracı uygulamaları, meslek gezileri, ders seçimi vb.) çalışmalar için ayrılmıştır. Bu saatler okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin iş birliği ile düzenlenecektir.

Programda yer alacak etkinlikler, sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanacaktır. Bazı kazanımlara yönelik uygulamalar özel bilgi ve deneyim gerektirdiği için okul rehber öğretmeni tarafından uygulanacaktır (MEB, 2007).

1.8.3 Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Program çerçevesinde ulaşılması hedeflenen kazanımların değerlendirilmesinde öğrencilere herhangi bir not verilmesi söz konusu değildir. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının temel özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

1) Program çerçevesinde yapılacak ölçme ve değerlendirme daha çok duyuşsal niteliktedir.

Psikolojik özellikler genellikle iki boyutta ölçülür. İlk boyutta başarı ve yetenek yer almaktadır. Bu özelliklerin ölçülmesinde daha objektif göstergeler vardır. İkinci boyutta ise tutum, ilgi ve kişilik özellikleri yer almaktadır. Bu özelliklerin ölçülmesinde objektif göstergelerin bulunma olasılığı daha sınırlıdır.

Sınıf içi rehberlik saati uygulamalarında öğrencilerin duyuşsal özellikleri ağırlıklı olarak ölçülmektedir. Bu ölçümler yukarıda bahsedilen ikinci boyutta yer almaktadır. Öğretmen sınıf rehberlik programı çerçevesinde yapacağı değerlendirmelerde bunu dikkate alır (MEB, 2007).

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Öfke deyince, herkesin aklına bir görüntü düşer. Bu kimi zaman tanık olunan olaylar, ama çoğu zaman yaşanılan şeylerden bir parça olur. Trafikte cinnet getirenler, ufak sorunların büyümesi sonucunda çekilen silahlar, kimi zaman intiharlar, aile içi şiddet, hastanede sonlanan sebepsiz çatışmalar. Bu olay ve

durumlar bireyin duygu ve davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. İnsan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak mümkün değildir. Bireyin değişen durumlara uyum sağlayabilmesinde ve insan soyunun devamını sürdürmesinde de önemli rol oynayan duygular (Cüceloğlu, 2000) yaşamı ilginç kılmakta, hayatın anlamlı olmasını sağlamaktadır. (Baymur, 1990).

Aslında doğal bir duygu olan ve doğru yaşandığı zaman başkalarına karşı olumsuz duygularımızın ifadesini kolaylaştıran öfkenin, Köknel (1999) belli sınır içinde, diğer duygulanım ve coşkular gibi, kişiliği koruyucu yönde işlev yaptığını; bireyin kendi varlığını koruması, kendini tanıtması, çevreye kabul ettirmesi, saygınlık kazanması ve bu saygınlığı sürdürmesi açısından geliştirici, yapıcı rol oynadığını belirtmiştir.

Kendini ifadede yetersizlik, dünyanın kendisine karşı haksızlık yaptığı düşüncesi ile biriken öfkenin, kişinin kendisine dönmesi kaçınılmaz kılar. Bu da patolojik durumları beraberinde getirir. Kişiler öfkelendiklerinde kendilerini haklı gördükleri ve sürekli savunma içinde oldukları için öfke duygusunun kontrolü diğer duygulara göre daha zordur. Bu nedenle bireyin öfke duygusunu tanıması, öfke duygusunu kontrol edebilmesi, öfkesini uygun zaman da uygun kişiye yöneltebilmesi, olumlu bir yaşam sürdürebilmesi, çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için temel teşkil etmektedir.

Oldukça uzun ve dengeli bir davranış döneminden sonra çocuk, ansızın dengesiz ve düzensiz bir evre olan ergenlik döneminin eşiğinde kendini bulur (Yavuzer, 2005: 288)

Bütün psiko-sosyal gelişim dönemleri içinde ergenlik dönemi sosyal, biyolojik ve psikolojik açıdan birçok değişimin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde duygular çabuk iniş çıkış göstermektedir. Ergen çabuk sevinir, çabuk üzülür, birdenbire sinirlenebilir. Ergenin tepkileri önceden kestirilemez. Genç bu dönemde duygularını tanımakta, kontrol etmekte zorlanabilir (Danışık, 2005:3).

Ergenlikte en temel olumsuz duygu öfkedir. Duygu durum problemi olarak depresyonda en yaygın psikolojik problemdir. Öfke ile depresyon, depresyon ile öfke ve intihar riski arasında birbirini tetikleyici bir bağ vardır (Aydın,2005:203).

Ergenin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen öfke duygusunun bu bakımdan denetim altında tutulması ve uygun koşullarda sağlıklı bir şekilde ifadesi oldukça önem kazanmıştır.

Ergenin bu döneminde karşılaşacağı güçlüklerle daha kolay bir şekilde baş edebilmesi açısından, bireysel farkındalığın artırılması, kendine güven duygusunun geliştirilebilmesi ve topluma bakış açısının zenginleştirilebilmesi için farklı uygulamalardan yararlanılmalıdır.

Yaratıcı dramanın grup halinde yapılması çevreden gelebilecek sosyal desteği içinde barındırabilmektedir. Yaratıcı drama, ergenlik döneminde ortaya çıkabilecek öfke nedenlerini, vereceği sosyal destek ile çözebileceği düşünülmektedir. Yaratıcı drama, tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir; öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesini kolaylaştırır ve öğrenmenin yaşantısal hale getirildiği uygulamalardan oluşur. Katılımcılar eğitimde yaratıcı drama ile kendilerinin merkezde olduğu çeşitli dramatik süreçleri yaşarlar. Bu süreç içerisinde çeşitli rolleri üstlenen katılımcı, kendini ve çevresini daha iyi tanır, algılar ve çeşitli öngörüler geliştirir (Adıgüzel, 2013: 64).

Yaratıcı drama katılımcıları, hangi yaş grubundan olurlarsa olsunlar, yaratıcı oyunlar ve etkinlikler ile önemli değerleri kazanabilirler. Bu temel değerlerden bazıları hayal gücünü, iletişim becerilerini geliştirmek, kendini tanımak, kendi ile barışık olma yollarını fark ettirmek, bağımsız düşünebilmek, işbirliği yapabilmek ve sosyal duyarlık oluşturmaktır (Adıgüzel, 2013: 65).

Bu araştırmada yapılacak çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin farklı duygu kalıplarını isimlendirip, tanımlayabilecekleri, duygularını olumlu- olumsuz ve hoşa giden-gitmeyen olarak ayırabilecekleri, öfkeyi doğuran olayları sıralayabileceklerini, öfke yaratan durumlar karşısında doğru davranış kalıplarıyla tepki verebilecekleri, öfkelerinin; kendilerine, çevrelerine ve ilişkilerine zarar vermeden ifade edebilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma ile elde edilecek veriler;

1. Öfke denetimi ile ilgili yapılan çalışmalara, drama uygulamalarının olduğu bir örnekle katkı sağlayacağı için önemlidir.

2. Duygularının farkına varabilme ve uygun şekilde ifade edebilme becerileri ile ilgili drama uygulamalarına yer vereceği için önemlidir.
3. Dramanın öfke denetimi becerisini geliştirmede etkisi olup olmayacağını ortaya koyacağı için önemlidir.
4. Hazırlanacak drama programının ortaöğretim kurumlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması amacıyla kullanılabilecek bir kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.
5. Bu araştırmada denenecek olan drama programlarından yararlanılarak öfke denetimi becerisi ile ilgili yeni drama programları geliştirilebilineceği düşünüldüğü için de önemlidir.

Bu araştırmanın amacı "Yaratıcı Dramanın Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerini Geliştirme Üzerindeki Etkileri" ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkisi ve öğrencilerin drama eğitimi sonrasında bu konuya yönelik kendilerinde gördükleri değişimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Problem

Yaratıcı dramanın ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerileri geliştirme üzerindeki etkileri, bu etkilerinin cinsiyet ile ilişkileri ve öğrencilerin yaratıcı drama eğitimi sonrasında bu konuya yönelik kendilerinde gördükleri değişikliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Yaratıcı dramanın ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programının öğrencilerin öfke denetimi becerilerinin (Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta, öfke kontrol) gelişimi üzerindeki etkileri önemli bir farklılık göstermekte midir?
2. Yaratıcı dramanın ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programının öğrencilerin öfke denetimi becerilerinin (Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta, öfke kontrol) gelişimi üzerindeki etkileri cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

3. Yaratıcı drama eğitimine katılan öğrencilerin öfke denetimi becerilerinin gelişimine yönelik kendilerinde gördükleri değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın öğrenci grubu; Mehmet Ali Büyükhanlı Ticaret Meslek Lisesi'nde okuyan 15-16 yaş arasındaki öğrencilerden oluşmuştur. Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği alt maddelerinden "kontrol altına alınmış öfke" alt maddesinden (20.28) ortalamanın altında olan, "dışa vurulan öfke "alt maddesinden (16.85) ortalamanın üstünde olan ve "içte tutulan öfke" alt maddesinden (16.39) ortalamanın üstünde olanlar arasında deney grubuna 15 ve kontrol grubunda 15 olmak üzere seçilen 30 kişilik öğrenci grubuyla sınırlıdır. Araştırma ancak benzer özellikler taşıyan gruplara genellenebilir.
2. Araştırma ortaöğretim 9. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

Sayıltılar

1. Araştırmada öğrenciler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

Tanımlar

Öfke: Tehlikeli durumlara hazırlayıcı ve koruyucu doğal ve evrensel bir duygudur. (Aydın, 2005: 203).

Öfke İçte: Hissedilen öfkenin bastırılarak içte tutulması, dışa vurulmamasıdır (Özer, 1994a: 27).

Öfke Dışta: Hissedilen öfkenin içte tutulmayarak dışa vurulmasıdır (Özer, 1994a: 27).

Öfke Denetimi: Yaşanan öfke duygusunun, dışa vurum biçiminin sosyal açıdan kabul edilebilir bir biçimde ortaya konması ve öfke duygusunun kontrol edilmesidir (Şahin,2006: 51).

Yaratıcı Drama: Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. (Adıgüzel, 2013: 45)

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde drama ve öfke denetimi ile ilgili kuramsal yaklaşımlara ve konu ile ilgili daha önce yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

2.1 Drama ile İlgili Türkiye'de Yapılan Yayın ve Araştırmalar

1982 yılında drama kavramına bugünkü anlamıyla ilk yaklaşım Prof. Dr. İnci San ve Devlet tiyatrosu Sanatçısı Tamer Levent'in Ankara'da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde başlattıkları drama kursuyla mümkün olduğu söylenebilir (Okvuran, 1993).

Çebi (1985) "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama" adlı yüksek lisans tezinde rol oynama ile diğer yöntemleri karşılaştırarak bunun öğrenme kuramları ile olan ilişkisini incelemiş ve rol oynama yönteminin öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Sungur (1988) "Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği" adlı doktora tezinde programı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüm öğrencileri üzerinde incelemiştir. Araştırmaya 1985-1986 öğretim yılında bu bölümde okuyan 51 son sınıf öğrencileri denek olarak seçilmiştir. Araştırmanın verileri, yaratıcı düşünme puanları için TYDT Sözel ve Resim olmak üzere A ve B paralel alt formları, zeka puanları için RPM Testi ve Rotter'ın geliştirdiği Denetim Odağı ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubunun (yaratıcı sorun çözme programının uygulandığı grup) TYDT'nin sözel ve resim formlarından aldıkları son test puanlarında, ön test puanlarına ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış belirlenmiştir. Deney grubu üyelerinin, denetim odağının yönü üzerinde etkili olduğu ve içten denetimli birey özelliklerinde artış olduğu görülmüştür.

Üstündağ (1988), yaptığı çalışmada ilkokulda dramatizasyon tekniğinin, düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu hipotezini savunmuştur. İlkokul birinci sınıfa devam eden bir grup öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; İlkokul Hayat Bilgisi Programında yer alan " Çevremizde Sonbahar" ünitesini konu olarak seçmiştir. Kontrol grubuna yoğunluklu olarak düz anlatım tekniğini kullarak konuyu işlemiş, deney grubuna ise drama ağırlıklı işlenmiştir. Yapılan ön ve son testler ile öğrencilerin bilgileri yoklanmış, sonuçta dramatizasyon tekniğinin takrir yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynal (1989), yaptığı yüksek lisans çalışmasında "Dramatizasyon Tekniğinin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisini" araştırmıştır. Çalışma kapsamında ilkokul 3.sınıf İngilizce dersinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyve isimleri ile saatlerin öğretiminde dramatizasyon tekniğini uygulamıştır. Yine kontrol grubunda bunların öğretiminde geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda drama tekniği uygulanan grubun aldığı puan ortalaması diğer gruptan daha fazla olmuştur. Sonuç olarak dramanın bilişsel amaçlara ulaşmada geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha başarılı bir teknik olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan (1990) araştırmasında yaratıcı düşünme yeteneğine sahip ergenlerin danışmanlık hizmetine ihtiyaç duydukları problem alanlarını incelemiştir. Araştırmanın denek grubunu, İstanbul ili sınırları içindeki, yabancı dilde eğitim veren 4 özel okuldan alınan, 12 yaşındaki 298 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, yaratıcı düşünme yeteneğine sahip ergenlerin normal yetenekli ergenlerden daha fazla problemli olduğu belirlenmiştir. Toplum içi ilişkiler problem alanını oluştururken; erkeklerin kızlara oranla daha çok probleme sahip olduğu görülmüştür.

Ömeroğlu (1990), yapmış olduğu araştırmasında, “Anaokullarına Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi”ni ele almıştır. 80 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında ön test olarak TorranceYaratıcı Düşünme Testinin sözel A formunu uygulamış, daha sonra deney grubunda yer alan öğrencilere yaratıcı drama ile ilgili eğitim vermiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin B formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda drama eğitimi alan çocukların kontrol grubuna oranla son testte daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum drama eğitimi ile gerçekleşmiştir.

Kalkancı (1991), "Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı" isimli çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı dramanın kullanılmasının gerekliliği ve bu durumun getireceği yararları incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma kavramsal ve kuramsal bilgiler üzerine kurulmuştur. 4–6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir uygulama çalışması öne çıkmaktadır. Araştırmada, izleri yaşam boyu silinmeyen eğitimin ilk basamaklarında dramatizasyonun yararlı ve geleceğe dönük bir teknik olduğu vurgulanmış; çocuk, ergen ve yetişkinlere eğitimin estetik yönü ile ulaşılması gerektiği belirtilmiştir

Adıgüzel (1993), "Oyun Ve Yaratıcı Drama" isimli yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri ve oyun kavramıyla olan bağlantısını inceleyerek eğitsel yaratıcı dramada bugüne kadar süregelen kavram kargaşasının giderilmesine yönelik çalışmalarda bulunmuştur.

Akın (1993), “Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Dramanın Etkisi” üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında dramanın öğrencilerin sosyalleşmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Moreno Sosyometri Testinden yararlanmıştır. Araştırmada; ön test gruplara uygulandıktan sonra deney grubu ile haftada bir saat olmak üzere toplam 10 haftalık drama çalışmaları sonucunda yaratıcı drama eğitimi alan deney grubunun sosyalleşme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olduğu bulunmuştur.

Çalık (1996), “ Psikolojik Sorunları Olan 9-14 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından” incelendiği araştırmada kız

ve erkek çocuklar arasında sözel ve şekilsel yaratıcılığın tüm boyutlarında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Çebi (1996), "Öğretim Amaçlı Eğitimde Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi" konulu doktora tezinde; imgesel dil ve eğitimde drama etkileşimi üzerinde durmuş ve bu etkileşimin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki yerini incelemiştir.

Uysal (1996) "Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Etkisinin" incelendiği araştırmada, 12 haftalık yaratıcı drama çalışmasının, anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal gelişim alanına etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama eğitimi öncesinde deney grubu kontrol grubuna oranla daha başarılı olmasına rağmen eğitim sonrasında kontrol grubundan daha fazla maddede, daha yüksek oranlarda başarı artışı göstermiştir. Bu nedenle anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Öztürk (1997), " Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri" adlı doktora tezinde geliştirilen gözlem formu, yapılan dersler sırasında doldurularak etkinin ne olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak deney grubu lehine fark bulunmuştur**.**

Solmaz (1997) tarafından 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test, yaratıcı drama eğitimi ve son test olarak planlanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin hem kız hem de erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine olumlu etki ettiği gözlenmiştir.

Öztürk ve Baysal (1998), yaptıkları araştırmada derslerinde oyun etkinliklerine yer veren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı daha olumlu bir tutum gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Pehlivan (1998), örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan bu tekniklerin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde etki yaptığı sonucuna

varmıştır. Dramanın çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tuzcuoğlu, Önder, Kamaraj (1998), "3–4–5 Yaş Çocuklarının Kavram Öğrenimine Dramanın Etkisini" araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında kavram öğrenmede farklılıklar bulunmamıştır. Çalışmada deney grubunda yer alan çocukların lehine kuralları bilme, ses çıkaran nesneleri isimlendirebilme, şekilleri vücudunu kullanarak ifade etme boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma drama tekniği lehine ortaya çıkmıştır.

Koç (1999), sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi konusunda bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda drama tekniğinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde ve erişiye ulaşmadaki başarıya olumlu yönde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Metin (1999) "Okul Öncesine Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Dramanın Etkisini" incelediği, deneme modeli kullanarak yaptığı araştırmasında; örneklemi İstanbul ilinden 25 deney grubu, 25 kontrol grubu olmak üzere 50 çocuk ve aileleri, Zonguldak ilinden de 23 deney grubu, 22 kontrol grubu olmak üzere 45 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. 9 hafta boyunca eğitimciler tarafından drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgiler Formu ve Marmara Gelişim Envanteri Sosyal- Duygusal Gelişim alt boyutu kullanılmıştır. İstatistiki işlemler sonucunda elde edilen bulgular drama çalışmalarının çocukların sosyal- duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Ömeroğlu-Turan ve diğerleri (1999) tarafından anaokuluna giden 5 yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde, yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Ankara Yenimahalle İlçesi M.E.B Dr. Ufuk Ege Anaokuluna devam etmekte olan 5 yaş grubu çocuklardan tesadüfi yolla seçilen 5 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 10 çocuktan oluşmuştur. Araştırmaya alınan çocuklara Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama eğitiminin 5 yaş çocuklarının yaratıcılıkları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

Öztürk, Önder, Aylıkçı (1999), yaptıkları bir çalışmada "Drama Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrenciler Tarafından Algılanmasına Etkisini" ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin dersi algılamada diğer gruba göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Burada dersin algılanmasında drama tekniğinin etkisi öne çıkmıştır.

Yassa'nın (1999) yılında yapmış olduğu çalışmanın amacı; Yaratıcı Dramaya İlişkin Lise Öğrencilerinin Görüşleri ve Dramanın sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini anlamaktır. Tüm verileri nitel araştırma yöntemleri kullanarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada veriler gözlem ve görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, drama çalışmasına katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bireysel (özgüven, kararlılık, duyguların kontrolü) ve kişilerarası ilişkilerde (demokratik olma, iletişim, saygı, esneklik, empati, tolerans, uyum gibi) pozitif nitelikler kazandıkları gözlenmiştir. Araştırmanın küçük bir örneklemde yapıldığından dolayı bu çalışmanın genellenemez olduğunu ifade etmesine karşın, bu çalışmanın yaratıcı dramanın okullarda daha yaygın olarak kullanılması konusunda yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

Akar (2000), " Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un " Uzman Rolü Yaklaşımı" adlı yüksek lisans tezinde konuyu incelemiş ve 4-5 sınıflarda Türkçe Öğretimine yönelik drama ders planları önerisinde bulunmuştur.

Antepli ve diğerleri, (2000) "Drama Eğitimi Almanın Yetişkinlerin Benlik Kavramları Üzerine Etkisi" isimli çalışmasında drama eğitiminin benlik kavramı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma Ankara Emniyet Genel Müdürlüğünde 136 komiser yardımcısı kursiyeri üzerinde yürütülmüştür. Kursiyerlere haftada 2 saat olmak üzere 32 hafta süreyle verilen drama eğitimi öncesinde ve sonrasında aldıkları eğitimin benlik kavramları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ölçmek için "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi formu" ile de kursiyerlerin kendilerine ve ailelerine yönelik bilgi elde edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet, yaş, çalışılan il, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı, medeni

durum, eşin çalışma durumu ve çocuk sayısı gibi değişkenlerin kursiyerlerin ilk ve son testlerinde elde edilen puanlar üzerinde önemli bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Alınan drama eğitimi ise kursiyerlerin benlik kavramlarının olumlu yönde ve istatistiksel olarak önemli oranda gelişmesini sağlamıştır.

Erhan (2000) "İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama ile Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramına Etkisinin İncelenmesi"ni kapsayan araştırmasında dramanın çocukların benlik kavramlarına etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ünal Erhan (2000), ilköğretim hayat bilgisi dersinin drama ile verilmesinin çocukların benlik kavramlarına etkisini incelediği araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarda cinsiyetin etkisini önemsiz bulmuştur.

Öztürk ve Selvi (2000) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. İlkokul beşinci sınıf fen bilgisi dersinde "Vücudumuzu Tanıyalım" ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneme modellerinden "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun başarı testi ve yaratıcı drama testi sonuçları bakımından kontrol grubuna göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Fen tutum ölçeği öntest ve sontest sonuçlarında her iki grup açısından bir fark gözlenmemiştir.

Tanrıseven (2000) "Matematik Öğretimde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması" isimli araştırmasında dramatizasyonun problem çözmede başarılı bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaya (2000) "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2000) "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı" isimli yüksek lisans tez çalışmasında bu modelin uygulanması ve denenmesi sonucunda, ilköğretimde

var olan diksiyon çalışmalarındaki eksikliklerin giderileceği ve yöntemin başarılı olacağı sonucuna varmıştır.

Balıkçı (2001) "Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi" isimli çalışmasında betimsel olarak ele aldığı sanat eğitimde dramanın yaratıcılığı geliştirdiği tezini savunmuştur.

Bıyık (2001) "İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği" isimli yüksek lisans tez çalışmasında drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek (2001) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması"nı kapsadığı çalışmasında drama tekniğinin geleneksel yöntemlere oranla kalıcılığı arttırmada etkili bir teknik olduğu sonucu ortaya koymaktadır.

Karagöz (2002) "Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yaratıcı Yazma Etkinlikleri" adlı bitirme projesinde yaratıcı drama yöntemiyle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirileceği tezini savunmuştur.

Ünsal (2005) " İlköğretim İkinci Kademe (6,7,8.Sınıflar) Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı ve Bu Yöntemin Çocukların Dil Ve Anlatım Becerilerine Katkısı" adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımından bahsetmiş ve bu yöntemin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkı sağladığı tezini savunmuştur.

Cömertpay (2006) tarafından yapılan araştırma, dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Anaokulu'nun dört şubesine devam eden beş-altı yaş grubundan 36 çocuk oluşturmaktadır. Yaratıcı drama yönteminin etkililiğini sınamak için bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak dil etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubunda düz anlatım yöntemine dayalı dil etkinlikleri

düzenlenmiştir. Çalışmada, dil edinimine yönelik yapılan yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda çocukların bir sözce içerisinde kullandıkları sözcük sayısının arttığı ve daha uzun sözceler kullandıkları; çocukların kullandıkları sözceler, sözcük türleri bakımından incelendiğinde; çocukların kullandıkları sıfat ve ad sayılarında ve çocukların kullandıkları ad öbeği ve eylem öbekleri sayısında artış olduğu görülürken kullanılan eylem ve zarf sayılarında bu artışın olmadığı, dil gelişimine yönelik yapılan yaratıcı drama eğitiminin çocukların dil gelişimlerini etkilemediği görülmüştür.

Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırmada altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden toplam 105 çocuk dahil edilmiştir. Örneklemi oluşturan çocukların 35'i deney grubu, 35'i kontrol grubu ve 35'i placebo kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubuna uygulanan drama yöntemine dayalı matematik eğitiminin çocukların matematik yeteneğine anlamlı bir etkisinin olduğu, çocuğun cinsiyetinin, anne-baba öğrenim düzeylerinin matematik puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak anne çalışma durumunun placebo kontrol grubunun ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, (2006) İlköğretim 8.Sınıf (14-15 Yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisini incelediği araştırmasında, depresif belirtileri olan 8. sınıf öğrencileri ile yapılan yaratıcı dramanın, onların depresif belirtileri ve öz kavramları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 14-15 yaşları arasındaki 250 öğrenci ile yürütülmüş, tüm öğrencilere çocuk depresyon ölçeği uygulanmış, 16 ve yukarı puan alan 36 öğrenci iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu ile yaratıcı drama uygulamaları haftada bir gün 2.5 saat süren derslerle 12 haftalık bir süreyi kapsamıştır. Elde edilen bulgular, deney grubunun depresif belirti puanlarının düştüğü ve kontrol grubu puanlarında ise bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Bulguların yaratıcı drama çalışmalarının 8. sınıf öğrencilerinin depresif belirtilerinde

belirgin bir gerileme sağladığını öz kavram düzeylerinde ise olumlu yönde bir artışa neden olduğu belirtilmektedir.

Gebenliler (2006), Bir drama tekniği olarak konuşma metninin kendine güven ve dil kullanımına etkisi üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında sınıfta uygulanan dramanın öğrencilerin dil kullanımlarına ve kendine güvenlerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, aynı sınıflarda iki kez uygulanan bir anketle gerçekleştirilmiş, ilk anket dört konuşma metninin kullanımından önce uygulanmış ve ögrencilerin drama, dil kullanımı ve kendine güvenle ilgili fikirlerini ortaya koymayı hedeflemiş. Daha sonra, aynı sınıflarda bir ay boyunca dört farklı konuşma metni işlenmiş ve konuşma metinleri derinlemesine ele alınmıştır. Anket sonuçları öğrencilerin dil ve kendine güven seviyelerinin konuşma metni kullanımından sonra arttığını ortaya koymaktadır.

Karapınarlı (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim 7. sınıf matematik dersi "Oran Orantı ve Yüzde Hesapları" ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenişinin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada denk kontrol gruplu öntest- sontest deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlendikten sonra elde edilen başarıyı ölçmek üzere son-test ve öğrencilerde bilgilerin kalıcılık düzeylerini ölçmek için kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme düzeyleri kalıcılık düzeyleri açısından yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Ceylan ve Ömeroğlu (2008) Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelemesi adlı araştırmalarının çalışma grubunu, 45'i deney ve 45'i kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuk oluşturmuştur. Deneysel desenli olan bu araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların sosyal-duygusal davranışlarını belirlemek için Sparrow ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen, Ceylan ve Ömeroğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ)" kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından haftada iki gün 45 dakika süre ile toplam 12 hafta boyunca sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim

programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde "ilişkisiz örneklemler için iki faktörlü ANOVA" kullanılmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan çocukların sosyal-duygusal davranışlarının cinsiyetlerine, doğum sıralarına, kardeş sayılarına, çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermedikleri, ancak çocukların annelerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Güner (2008), eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal–duygusal uyumlarına etkisiyle ilgili yaptığı araştırma sonucunda, haftada 1-2 saat drama uygulamasına katılmış çocukların sosyal- duygusal uyum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Okur (2008), çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırma sonucunda, programın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Tüfekçi (2011), Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı ve rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenler tarafından uygulama durumlarını araştırdığı çalışmasında, araştırma örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları içerisinden random yöntemle seçilmiş 24 ilköğretim okulunda çalışan 173 kadın, 109 erkek olmak üzere toplam 282 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Rehberlik Etkinlikleri Kullanılma Durumları Anketi kullanılmıştır. Anket 1. sınıftan 8.sınıfa kadar her sınıf düzeyindeki sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni için dokuz farklı şekilde hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerindeki rehberlik etkinliklerinde bulunan soruların öğrenciler tarafından kolayca yanıtlandığını, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu, oturma düzeninin etkinlikler için uygun bir sınıf düzeni olduğunu ve etkinlikte bulunan formların kolayca doldurulduğunu düşünmektedir. İlköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğu, öğrencilerin etkinliklere katılmada istekliliği ve etkinlikte kullanılan materyallerin kolayca karşılanması konusunda daha olumlu

düşünmektedir. İlköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri rehberlik etkinliklerinin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanabildiğini düşünürken ilköğretim ikinci kademe sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanamadığını ya da bu konuda kararsız olduklarını düşünmektedir.

2.2 Drama ile İlgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Parnes ve Rese (1970), öğretmenlerin verdikleri yaratıcılık eğitimleri altı farklı lisenin öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarda incelemişlerdir. Bu öğrencilerin hepsine ön-test yaratıcılık testi uygulanmıştır. Daha sonra liselerden ikisinin öğrencilerine bir dönemlik yaratıcılık dersi verilmiş, ikisine öğretmenleri tarafından yaratıcılıkla ilgili bir program uygulanmış, diğer iki lisenin öğrencilerine de yaratıcılık eğitimiyle ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sonuçta öğrenmenin yaratıcı programına katılan gruptaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının diğerlerinden fazla yüksek olduğu görülmüştür.

Henderson ve Shanker (1978), ilkokul 2. sınıfa giden 28 öğrenci ile yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın çocukların kavrama gücünü nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Karşılaştırmalı gelişim testi sonucunda yaratıcı dramanın çocukların kavrama gücünün gelişimi açısından geleneksel kitapla yapılan okumadan daha yararlı olduğu görülmüştür.

Kolloff (1984) yaptığı çalışmada; yaratıcı ve yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde, zenginleştirilmiş bir programın etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hazırlanan programa katılan öğrencilerin sözel ve şekilsel orijinallik puanları, katılmayanlara oranla yüksek bulunmuştur. Programa katılan erkek öğrencilerin sözel akıcılık puanları, katılmayanlara göre önemli ölçüde yüksek olduğu gözlenmiştir. Programa katılan ve katılmayan öğrencilerin şekilsel akıcılık ve benlik kavramı puanları arasında bir fark bulunamamıştır.

De La Cruz (1995), öğrenme güçlüğüne sahip olan 5-11 yaş arası 35 çocuğun sosyal becerilerine yaratıcı dramanın etkisini incelediği araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların, sosyal beceri ve davranışlarının arttığını

bulmuştur.

O'Day S. (2000) Yaratıcı Dramanın okumada nasıl kullanılacağı, okuma yazmaya ilişkin kavramları nasıl etkilediği ve öğretmen ve öğrencilerin bir oyun yaratarak okuma okuma süreçlerini tamamlamada kullanılmasını araştırmıştır.

Araştırmada nitel yöntemlerden; görüşmeler, gözlemler, ses ve görüntü kayıtlarından yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler sonucu bağlanmamış bir senaryodan bir drama geliştirmişler ve öğretmenler öğrencilerin fikirlerini; özgünlük, ayrıntı , akıcılık ve esnekliğe teşvik eden öğretimsel stratejilerini rapor etmişlerdir. Katılımcılar ayrıntılarda derinleştiklerini, iletişimde daha empatik olabildiklerini ve işbirliği içinde çalışabildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; yaratıcı drama çalışmalarının, katılımcıların okuma yazmada pasif alıcıdan, daha yaratıcı aktif bir role geçtiği gözlenmiştir.

McGregor'un (2001) çalışmasının amacı akademik başarısı düşük risk grubu olarak adlandırılan kolej öğrencileri arasında yaratıcı düşünmeyi arttırmak için düzenlenmiş bir öğretim programını vermek ve programın öğrencilerin çalışma becerileri, yaratıcı düşünme, okuma yeteneği ve eleştirel düşünmelerine etkisini araştırmaktır. 97 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışılmış, katılımcı öğrenciler 4 gruba ayrılmı, bir tanesi kontrol grubu olarak belirlenmiş diğer 3 grup ise "Yaratıcı Problem Çözme Grubu"; "Beyin Fırtınası Grubu" ve "Yaratıcı drama Grubu" olarak belirlenmiştir. Veriler hem nitel hem nicel yöntemlerle toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ön-son test puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. En fazla gelişim gösteren Beyin fırtınasına ilişkin çalışmalar yapılan grup olduğu ve bu öğrencilerin akademik geleceklerine hazırlanma ve başarılı olma durumlarında en fazla kazancın elde edilmiş olduğu görülmüştür. yaratıcı problem çözme ve yaratıcı drama grubu ise daha az kazanç elde etmiş, en az kazanç elde eden grubun ise kontrol grubu olduğu gözlenmiştir. (Kadan, 2013)

Fenner ve Hagens (2002) 7 yaşındaki 10 çocukla yaptıkları çalışmada, yaratıcı dramanın risk altındaki çocuklarda duygularını ifade etmede güvenli bir ortam sağladığı, cesaret verdiği, kendi potansiyelini fark etmesini sağladığı, olumlu

tutum geliştirmesine yardımcı olduğu, öz saygısını artırdığı, işbirliği yapma becerisi ve sorumluluk duygusu geliştirdiği ortaya koyulmuştur

Rowland (2002) çalışmasında sınıf ortamı dışında eğitimli bir liderin yönergeleri altında sosyal yönden sıkıntı yaşayan çocuklarla yapılan drama çalışmalarının çocukların kendilerine saygı ve benlik kavramlarını güçlendirmeleri ve öğrenmelerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenciler 7 yaşında olan 5'er kız ve erkek öğrenciden oluşan bir kontrol ve bir de deney grubuna ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 1 ay boyunca haftada 5 gün 45 dakika yaratıcı drama çalışma programları yapılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında nitel yöntemlerden gözlem yöntemi, gelişim çizelgeleri, yetenek ve davranış kontrol listeleri, değerlendirme çizelgeleri oluşturularak, kullanılmış, günlükler tutturulmuştur.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sözel olmayan kendilerini ifade etme becerileri incelendiğinde, kontrol grubuna oranla daha rahat oldukları gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin çizimlerine bakıldığında renklerin kullanımında çeşitlilik, detaylarda fazlalık, gülen yüzler ve daha pozitif çizgiler gözlenmiş, yaratıcı drama çalışmalarına katılmayan grupta ise ilk ve son çizimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilere, drama yoluyla yaratıcı olabilecekleri, bir sosyal ortam oluşturulması çocukların duygusal ve sosyal yaşamlarını olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı dramanın benlik kavramı, sosyal beceri ve problemli davranışların çözümü üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; 119'u 3. ve 118'i 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 237 kişilik örneklem üzerinde çalışılmış, yaratıcı drama aktivitelerine katılan deney grubundaki öğrenciler ile 18 hafta boyunca haftada 1 gün 40'ar dakika çalışılmıştır. Ön test ve son test ölçümler için Benlik Kavramı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler için deneysel işlemlerde anlamlı etkiler bulunamamıştır. Sonuçlar cinsiyete göre de farklılaşmamıştır. Veriler yaratıcı dramanın 3. ve 4. sınıf çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek, problem davranışlarını engellemek ve benlik kavramını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Kulik (2004)'in yaptığı çalışmada, yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların daha kolay arkadaşlık kurdukları, birbirlerine yardım ettikleri, fikirlerini, duygularını ve ihtiyaçlarını daha fazla ifade etmeye başladıkları gözlenmiştir

Pardun-Johannsen (2004), 30 ilköğretim çocuğuyla yaptığı çalışma sonucunda yaratıcı drama eğitimi ile çocuklarda empati duygusunun geliştiği, sosyal sorunlarla ilgili farkındalıklarının arttığı, sosyal sorunlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istedikleri, toplumdaki yapıların gücünü tanımlama ve açıklama becerisi kazandıklarını vurgulamıştır.

Matud, M. Pilar, Rodríguez, C., Grande, J.(2007) yaptıkları çalışma ile farklı eğitim seviyelerinde cinsiyet farklılığının yaratıcı düşünme üzerine etkisine bakmışlardır. Yetişkin kadın (N=466) ve erkekler (N=273) üzerinde Torrance'nin şekilsel ve sözel yaratıcı düşünme testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; eğitim seviyesine ve cinsiyete göre şekilsel akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu bayanların ilk ve orta dereceli okullardan mezun olan bayanlara oranla daha yaratıcı olduğu, fakat farklı eğitim seviyelerindeki erkekler arasından önemli bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanında ilk ve orta dereceli okullardan mezun erkeklerin de aynı seviyedeki kadınlara oranla şekilsel orijinallik ve şekilsel yaratıcılık puanları açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversite mezunu bayanların da, üniversite mezunu erkeklere oranla sözel akıcılık puanları daha yüksek bulunmuştur.

Moneta ve Rousseau (2007), duygularını ifade etmede güçlük çeken çocuklarda drama eğitiminin etkisini inceledikleri araştırma sonucunda, drama eğitimi alan çocukların karmaşık duygularını daha iyi bir şekilde ifade ettikleri ve dramanın çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerine katkı sağladığını bulmuşlardır.

Yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğunda literatür çalışması yapılmış ve deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır. Yapılacak deneysel çalışmaların sonuçları, yaratıcı dramanın etkisini daha açık ortaya koyacağı için, gelişen bir alanın farklı konularda çalışmalarda kendini ispatlamasına yardımcı olacaktır.

Ayrıca çok az araştırmada öfke denetimi ve drama birlikte ele alınması, bu alanda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

2.3 Öfke Denetimi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Sala (1997), yaptığı araştırmada Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerinin, öfke ifade etme biçimlerini incelemiştir. Üniversitenin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören toplam 424 birinci ve son sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada yaş, cinsiyet, okuduğu bölüm, istediği bölümde okuma, ana-babanın hayatta olması, en uzun süre yaşanılan yerleşim yeri, Zonguldak'ta kaldıkları yer, aile üyeleriyle sorun yaşama, sorunları aile üyeleri ile paylaşma ve ailenin tutumu öfkeyi ifade etme biçimi ve öfke düzeyini etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olarak saptanmıştır. Öfkeyi kontrol etme açısından değerlendirildiklerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri belirlenmiştir. Geçlerin, arkadaş ilişkilerinde yaşamış oldukları sorunlar ve kimliklerine yönelik olarak algıladıkları olaylar nedeniyle öfke duygusunu daha yoğun hissettikleri bulunmuştur.

Aytek (1999) araştırmasında; Grup rehberliğinin ortaöğretim basamağındaki öğrencilerin öfkeli davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan programın içeriğinde; duyguların tanımı, ergenlik dönemi ve gelişimsel özellikleri, ergen ve çevre iletişimi, ergenlik ve sorunları, iletişim engelleri, öfke duygusu, öfke tetikleyicileri, irrasyonel düşüncelerin öfke üzerindeki etkisi, düşünce duygu davranış ilişkisi, rasyonel düşünce ve başa çıkma ifadeleri, problem çözme becerileri, empatik davranış, atılganlık, kişisel sorumluluk konularına yer verilmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu lise 1. sınıf ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama sonucunda elde edilen veriler ışığında kız ve erkek sayıları eşit tutulmak suretiyle 40 öğrenci belirlenmiştir. 20 denek deney, 20 denek kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubu ile 10 hafta süre ile haftada 1,5 ile 2 saat arasında çalışılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir; deney ve kontrol grubunun ön ölçüm ve son ölçümler arasında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Delikara (2000), ergenlerin arkadaş ilişkileri ile suç kabul edilen davranışları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, arkadaş ilişkileri boyutunda erkeklerin kızlara göre fiziksel saldırganlık puanlarının daha yüksek

olduğu sonucuna varırken; saldırganlığın farklı bir türü olarak nesnelere yönelik saldırganlık olarak tanımlanabilecek olan tahripçilikte ise cinsiyetler arasında bir farka rastlanmamıştır. Akranlara bağlılığın, ergenlerin fiziksel olarak başkalarına saldırganca davranmaya yönelmelerinde önemli bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır**.**

Akgül (2000), tarafından yapılan deneysel çalışmada yaşları 11-16 arasında değişen ilköğretim II. kademe öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanacak olan öfke denetimi eğitiminin, öğrencilerin öfke denetimi becerisi üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. 450 öğrenciye Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında yapılan istatistiksel veriler ışığında gönüllü 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 denek ile çalışma yürütülmüştür. Deney grubuna 10 hafta süre ile haftada bir kez ve 90 dakika olmak üzere öfke denetimi eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma uygulamaya konulan öfke denetimi eğitimi sonunda, deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı, öfke kontrol ölçeğinden aldıkları puanların ise anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol puanlarında ise anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı bulunmuştur. Araştırmada sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öfke denetimi eğitiminin, öfke denetimi becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Kılıçarslan (2000), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 140 erkek ve 113 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin öfke ifadesindeki yetersizliğin erkek öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu saptanmıştır.

Kısaç (2001), öfkenin ifade edildiği kişiler ve öfkenin tensel belirtileri üzerinde çalışmıştır. Cinsiyet ve eğitim düzeyi araştırmanın değişkenleri arasındadır. Araştırma lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu sonuçlarına göre; ergenler öfkelerini en çok arkadaş, anne, abla veya öfkeli olduğu anda herhangi birine ifade ettiklerini belirtmiştir.

Öfkelerini ifade etmekten kaçındıkları kişiler; öğretmen, baba, yönetici ve ağabey olarak belirtilmiştir. Öfke sırasında mide ağrısı, ağız kuruması ve vücudu ateş basma en az hissedilen tensel belirtiler olmasına rağmen; kızarma, kalbin hızlı atması, yumruklarını ve dişlerini sıkma en çok hissedilen tensel belirtiler olarak saptanmıştır.

Annak (2002), yaptığı araştırmada, özel bir okulda öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin sürekli kızgınlık düzeyleri ve kızgınlık ifade tarzlarını; cinsiyet, alan türü, akademik başarı ve aile durumu (anne-babalarının beraber olup olmamaları) açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 226 kız 288 erkek toplam 514 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada "Kızgınlık İfadesi Ölçeği" ve bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kızgınlıklarını daha iyi kontrol ettikleri bulunmuştur. Alan türüne göre ise, sürekli kızgınlık ve kızgınlığın kontrolünde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarıları açısından sürekli kızgınlık, kızgınlığın kontrolü ve dışa yönelik kızgınlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur**.**

Güleç (2002), yaptığı araştırmada ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile benlik, akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 191 erkek ve 148 kız olmak üzere toplam 339 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile benlik algısı arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Batıgün ve Şahin (2003), yaptıkları araştırmada 14-62 yaş arasındaki 351 kadın, 267 erkek toplam 619 kişi ile çalışmışlardır. Araştırmanın amacı, çeşitli durumlar ve problemler karşısında intiharı akıllarına ilk çözüm yolu olarak getirmede farklılaşıp, farklılaşmadıklarını belirlemek ve bu eğilimin, intihar olasılığı, problem çözme becerileri, öfke/saldırganlık gibi değişkenler ile ilişkisini saptamaktır. Bu amaçla, araştırmaya katılan deneklere "Problem Çözme Envanteri", "Kısa Semptom Envanteri", "İntihar Olasılığı Ölçeği", "MMPI Dürtüsel Davranışlar Alt Ölçeği", "Çok Boyutlu Öfke Ölçeği" ve bu çalışma için geliştirilmiş olan "Çözüm Yolları Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir; 14-24 yaş

grubunun tüm ölçeklerden aldıkları puanların, diğer yaş gruplarının aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yani, gençler problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algılamakta, daha dürtüsel davranmakta, daha öfkeli görünmekte ve kendilerine sunulan, stresli bir durum ya da olay karşısında, bir çözüm yolu olarak intiharı, daha sıklıkla ilk seçenek olarak akıllarına getirdikleri saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, "eğer kişi 14-24 yaş grubundaysa, problem çözme becerilerinde bir yetersizlik varsa; öfke ve saldırganlık duyguları yoğunsa ve dürtüsellik özellikleri de yüksekse, bu kişi intihar açısından bir risk taşıyor olabilir" sonucuna varılmıştır.

Uysal (2003), şiddet karşıtı programın öğrencilerin çatışma çözümlerine şiddet davranışlarına etkisini incelemiştir. Deney grubu öğrencilerinin, eğitim sonrası daha yapıcı olumlu çatışma çözme yaklaşımları kullandıkları saptanmış, eğitim öncesi ile karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin eğitim öncesine göre, eğitim sonrası şiddet eğilimlerinin azaldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir

Yılmaz (2004), ergenler üzerinde yaptığı çalışmada grupla psikolojik danışma ve öfke ile başa çıkma eğitimini karşılaştırmıştır. Araştırmada ergenlerin öfke ile başa çıkma becerileri üzerinde hangi yöntemin daha etkili olduğu ve eğitimlerin kısa süreli ve kalıcı etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öfke ile başa çıkma eğitimi, grupla psikolojik danışmaya göre ergenlerin öfkeyle başa çıkmayı öğrenmelerinde ve kalıcı olarak yaşamlarına aktarabilmelerinde daha etkili bulunmuştur. Her iki eğitim sonundaki değerlendirmelerde sürekli öfkenin azaldığı, öfke ile başa çıkma eğitimi alan grupta bu azalmanın dört aylık izleme sürecinde de devam ettiği saptanmıştır.

Batıgün ve Utku (2006), yaptıkları araştırmada yeme bozukluklarının sıklıkla görüldüğü ergenlik ve gençlik döneminde bulunan bireylerdeki yeme tutumu ve öfke arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla, yeme tutum bozukluğu gösteren ve göstermeyen bireylerde öfke değişkenleri açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve yeme tutumunu yordayan temel değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 13-25 yaş arası toplam 675 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Yeme Tutum Testi ve Çok Boyutlu Öfke Envanteri

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yeme tutumu ile öfke arasına anlamlı ilişkilerin bulunduğu ve öfkenin yeme tutumunu yordayan bir değişken olduğu, erkeklerin öfke ile ilişkili olarak, saldırgan tutumları daha fazla sergiledikleri saptamıştır.

Deniz ve diğer., (2006: 133)'nin, "Yetiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Düzeylerinin İncelenmesi" üzerine yaptıkları araştırmanın amacı, yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin, sürekli öfke ve öfke tarzı alt boyutlarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın evrenini; Konya ilinde bulunan erkek ve kız yetiştirme yurdunda kalan korunmaya muhtaç 211 ergen (% 55,9 kız, % 44,1 erkek) oluşturmuştur. Ergenlerin yaş ortalaması 15.11'dir. Araştırma sonucunda; sürekli öfke düzeyleri ve öfke tarzı alt boyutları puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Şahin (2006: 47), 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada bağımsız değişken; saldırganlığı azaltmaya yönelik öfke denetimi eğitimi programı, bağımlı değişken ise deneklerin saldırganlık puanları olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Saldırganlık Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığını ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiğini ortaya koymuştur.

Genç (2007), grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. Sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisini incelemiştir. 9. Sınıfta okuyan 452 öğrenciye "Sürekli Öfke- Öfke Tarz ölçeği" uygulanmıştır. 10 oturumluk öfke denetimi eğitimi verilmiş ve araştırma sonucunda; deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta alt ölçeklerinden aldıkları puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı, öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanların ise anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öfke denetimi eğitim programının lise 9. Sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerileri kazanmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4 Öfke Denetimi ile İlgili Yurtışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Gladue (1991), üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, erkeklerin kızlara oranla daha çok fiziksel ve sözel saldırganlığı kullandıkları ve bunun yanı sıra kızlara oranla daha düşük engellenme eşiği ve daha çok içgüdüselliğe sahip oldukları bulunmuştur.

Lamb ve Pusker (1991), yaptıkları araştırmada ergenlerle çalışmışlardır. Ergenlerde intihara olan eğilim, öfke ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucu şöyledir; intihara yatkın olan ergenlerin, öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu ergenlerin öfke kontrol becerilerinin daha zayıf olduğu saptanmıştır.

Frydenberg ve Lewis (1993), 16-18 yaşları arasındaki ergenlerin sorunları ile başa çıkma yöntemlerini incelediklerinde; erkekler ya da kızların çevrelerini değiştirme ya da alternatif çözümler üretme konusunda birbirlerinden ayrılmadıklarını belirlemişlerdir. Ancak kızlar erkeklere oranla sosyal desteğe ve pozitif düşünmeye daha yatkın bulunmuştur. Kızların sorunun kontrolünün kendilerinde olmadığını düşündükleri için sorunu göz ardı etmeyi seçtikleri; erkeklerin ise risk almaya daha yatkın olmaları dolayısı ile problemi çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000).

Deffenbacher et al., (1996), çalışmalarında iki deney ve bir kontrol grubu kullanmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 6. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubundan birine Bilişsel Rahatlama diğerine Sosyal Yetenek Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu üzerinde herhangi bir program uygulanmamıştır. Çalışma sonunda şöyledir; deney grupları ile kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Sonuç şöyledir; deney gruplarında dışsal-olumsuz belirtilerinin azaldığı, öfke kontrolünün ve sağlıklı ifadesinin arttığı gözlenmiştir.

O'Keefe (1997) Los Angeles'te 137 ortaokul öğrencisi üzerinde evdeki ve toplumdaki şiddeti algılamaları hakkında yaptığı çalışmada ergenlerin aile içi ve aile dışı şiddete maruz kaldıkları zaman şiddet davranışlarını dışa vurduklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada çocukluk dönemlerinde şiddete tanıklık etmenin şiddet davranışı için daha fazla risk oluşturduğu belirtilmiştir.

Johnson ve Fisher (2003) 239 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada

okuldaki şiddete katkıda bulunan faktörleri sorgulamışlardır. Çalışma sonucunda şiddeti durdurma hakkındaki bilgisizliğin, sosyal desteksizliğin ve okuldaki emniyet önlemlerindeki yetersizliğin şiddet davranışını arttırmada etken olduğunu; televizyondaki ve bilgisayar oyunlarındaki şiddet içerikli program ve oyunların, aile içinde şiddet varlığının, şiddet davranışının ortaya çıkmasında rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Keltikangas & Pakaslahti (1999), sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi ve saldırgan davranışlardaki değişimleri incelenmiştir. Çocukluktan ergenliğe değin süren yedi yıllık araştırmada, 120 kişiden 47'si ile araştırma tamamlanmıştır. Saldırgan davranışlar ve problem çözme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda problem çözme becerilerindeki gelişmenin saldırganlık durumları ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lutwak et al., (2001), yaptıkları araştırmada 174 kız, 91 erkek toplam 265 ergen ile çalışmışlardır. Araştırmada; utangaçlık, suçluluk, başarı beklentisi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Kendini Değerlendirme ve Başarı Beklenti Ölçeği kullanılmıştır. Kızların erkeklerden daha çok utanç ve suçluluk duygularına sahip olduğu gözlenmiştir. Kızlar ve erkekler arasında öfkenin içe yansıtılması ile utanç arasındaki ilişki pozitiftir. Öfkenin dışa yansıtılması ve suçluluk arasındaki ilişki ise negatif, öfke kontrolü arasındaki ilişki pozitif bulunmuştur.

Williams et al., (2004), çocuklarda saldırgan davranış ve öfkeyi azaltmada bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiğini inceleme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Yaşları 7 ile 13 arasında değişen 56 erkek, 12 kız toplam 68 çocuk ile 8 hafta ve onların ebeveynleriyle 3 grup oturumu yapılarak çalışılmıştır. Hazırlanan oturumlar 3 aşamalı gerçekleşmiştir. Çocuk raporlarında, öfkelerindeki şiddet yoğunluğunda azalma olduğu, ebeveyn raporlarında ebeveynlerin çocuklarına düşmanlık ve saldırganlık tekrarlama sıklıklarında azalma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, liderin profesyonel geçmişi ile öfke azalması, düşmanlık, açık saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Hagiliassis et al., (2005), çoklu ve fiziksel yetersizliği olan bireyler ile deneysel bir çalışma yapmışlardır. 15 deney grubunda 14 kontrol grubunda olmak

üzere toplam 29 denek ile çalışılmıştır. Deney grubuna uygulanan programda Novaco'nun (1975) öfkenin bilişsel davranışçı görüşü temel alınmıştır. Araştırmacı 12 hafta süresince haftada iki saat çalışarak ve on beş dakika ara verilerek deneklerle çalışmasını yürütmüştür. Oturumların içeriği; öfke yönetimi hakkında bilgilendirme, öfke ve diğer duyguları öğrenme amaçlı çalışma, faydalı ve faydasız yardım yollarını öğrenme, gevşemeyi öğrenme, sakin düşünmeyi öğrenme, karşılaşılan problemin nasıl ele alınması gerektiğini öğrenme, ne düşündüğünü kendimize yüksek sesle söyleme, birlikte programı değerlendirme şeklindedir. Çalışma sonucunda program tamamlandığında deney grubundaki deneklerde öfke seviyesi, eğitim öncesi puanları ile karşılaştırıldığında olumlu yönde anlamlı farklılıkların olduğu rapor edilmiştir**.**

Literatür incelendiğinde öfke ile ilgili araştırmalara son yıllarda ağırlık verildiği görülmüştür. Deneysel çalışmaların daha çok yurt dışında yapıldığı, ülkemizde yapılan çalışmaların betimsel çalışma ağırlıklı olduğu gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmanın deneysel bir çalışma olmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

2.5 Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Güney (1982), yaptığı araştırmada, lise son sınıflara uygulanan grup rehberliği programının, öğrencilerin mesleki değerleri ile meslek tercihleri arasındaki uygunluğa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, rehberlik uygulamasından önce meslek tercihleri ile ölçülen değerler arasında tutarsızlık olduğunu, ancak rehberlik uygulamasından sonra deneme grubundaki öğrencilerin mesleki değerleri ve meslek tercihleri arasındaki tutarlılığın arttığını göstermektedir.

Esmer (1985)'in orta dereceli okullardaki rehberlik uygulamalarıyla ilgili güçlükleri belirlemeye yönelik olarak yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğuna göre; öğrencilerin rehberlik dersine (saatine) karşı ilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. İlginin az olmasının nedeni olarak sınıf geçme ve notla ilgili olmaması gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı, velilerin bu konuda ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yüzde seksenine göre okul rehberlik örgütü istenilen düzeyde faaliyet

göstermemektedir. Ayrıca Rehberlik ve Araştırma Merkezi de yeterli destek vermemektedir. Rehberlik faaliyetleri rehberliğin amaçlarını gerçekleştirmede büyük ölçüde yetersiz kalmaktadır. Yine sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunda rehberlik saatinin mevcut haliyle öğrencilere faydası olmadığı kanısının yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler rehberlik uzmanı bulunan okullardaki faaliyetlerin biraz daha verimli ve düzenli olduğunu belirtmişlerdir.

Ada (1990), Ortaöğretim okullarında yürütülmekte olan rehberlik faaliyetlerinin değerlendirilmesi konulu çalışmasını; Trabzon ili resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 220 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri ile ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen "Anket" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okullardaki rehberlik hizmetlerini, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının yürütmeleri gerektiği kanısında birleştiklerini, okullardaki rehberlik hizmetlerini % 30 oranında sınıf rehber öğretmenleri, % 36 oranında rehber öğretmenler, % 15 oranında da diğer öğretmenler tarafından yürütüldüğünü; okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlikle ilgili bilgilerinin ve RPD alanındaki temel hizmetlerden bireyi tanıma ve yöneltme dışındaki hizmetlerin yetersiz olduğunu saptamıştır.

Özdemir (1991), bazı değişkenlerin liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkeklerden, yaşı küçük olan öğrencilerin, yaşı büyük olanlardan, sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınıf düzeyi düşük olanlardan, kentte yaşayan öğrencilerin, köyde yaşayanlardan, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kalın (1999) ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin "ilköğretimde rehberlik" konusundaki görüşlerini incelediği araştırmada her sınıf düzeyine göre bilgi toplama ve yayma hizmetlerini incelediğinde ilköğretimin ilk yıllarında arkadaşlık, olumlu iletişim, okuma alışkanlığı gibi konulara önem verilirken 4,5, 6, sınıflarda verimli ders çalışma, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve zararlı alışkanlıklar konularına, son iki yılda ise mesleki rehberliğe önem verildiğini belirtmektedir.

Güvenç (2001), sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışman (rehber öğretmen) görüşlerine göre rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında elde ettiği bulgular şunlardır: Yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin, okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşleri arasındaki fark cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan manidar değildir. Görev değişkeni açısından yönetici, öğretmen ve psikolojik danışman (rehber öğretmen) görüşleri anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin görüşleri, mezun oldukları okullar açısından incelenmiştir. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin Yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşler karşılaştırılmıştır.

Dilekmen (2003), oryantasyon çalışmalarının birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına etkisini sınamak amacıyla yaptığı çalışmada; 2002–2003 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfına yeni başlayan altı şubeden ikisinin seçkisiz örnekleme yöntemi ile deney ve kontrol grubuna seçilmesiyle örneklem, 55 deney ve 55 kontrol grubu olmak üzere 110 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler Akbalık (1977) tarafından geliştirilen Üniversiteye Uyum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Üniversiteye Uyum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna dört hafta süreyle oryantasyon programı uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmayıp dört hafta sonra aynı teknik, son test olarak her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Sonuçta oryantasyon programı uygulanan öğrencilerin uyum düzeylerinde önemli fark gözlenmiş, kontrol grubunun üniversiteye uyum düzeylerinde önemli fark gözlenmemiştir. Bu bulgulara dayalı olarak bütün üniversite birinci sınıf öğrencilerine oryantasyon programı uygulanması önerilmiştir.

Nazlı (2003), "Öğretmenlerin Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programını Algılamaları ve Değerlendirmeleri" adlı araştırmasında,

2001-2002 Eğitim-Öğretim yılı Balıkesir ili 3 müfredat laboratuar ilköğretim okulunda uygulanan kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının 1.yarıyıl sonunda toplam 112 sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmeninin modeli algılayış ve değerlendirmelerine bakmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik modelini geleneksel modelden farklı algıladıkları (%80), gelişimsel rehberlik modelini öğrenci gelişimine daha yararlı olarak değerlendirdikleri (%99), sınıf rehberliğini gerekli bir müdahale olarak gördükleri (%83), sınıf rehberliği etkinliklerinin çoğunlukla amacına ulaştığını yönünde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servisinin kendilerine, velilere ve öğrencilere sunduğu hizmeti yeterli olarak değerlendirdikleri (%79 ve %85), öğretmenlerin kendilerini rehberlik programında görevli olarak algıladıkları (%78), öğretmenlerin rehberliğe bakış açısının olumlu yönde değiştiği (%73) belirlenmiştir. Ayrıca, rehberlik programının etkililiği için psikolojik danışman-öğretmen işbirliğinin artırılması, öğretmenlerin görevlerini önemsemesi, sınıf rehberliğinin akademik programa alınması ve velilere dönük çalışma yapılması önerilmiştir. Araştırma bulguları gelişimsel rehberlik modelinin öğrenci gelişimine yararlı, etkili olduğunu ve öğretmenlerin yaklaşıma olumlu tepki verdiklerini göstermektedir.

Turgut (2005), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programından yararlanma düzeyini etkileyen değişkenleri incelediği araştırmasında anne ve babanın eğitim düzeyleri ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça öğrencilerin rehberlik programından ve rehberlik servisinin etkinliklerinden yararlanma düzeylerinde de artış söz konusu olduğunu ve saptamıştır.

Bir başka araştırmada Avcı (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisini saptamayı amaçlamıştır. Verilerin değerlendirilmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında artış olduğu, akademik başarılarında yükselme belirlenmiştir. Etkinliklere katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları değişmemiş, akademik başarılarında bir farklılık olmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin sınav

kaygılarının deney grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yumrutaş (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarını incelediği araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inandıklarını, okullarında yürütülmekte olan rehberlik ve eğitici kol faaliyetlerinin ise yeterince etkili yapıldığını düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük kısmı rehberlik çalışmalarındaki görev ve sorumluluklarını bildiklerini ve rehberlik görev ve sorumluluklarına ilişkin çoğu ifadeyi yerine getirdiklerini belirttiklerini saptamıştır.

Kızıl (2007), orta öğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri adlı araştırmasında şu sonuca ulaşmıştır: Rehberlik etkinliklerinin okullarda tam anlamıyla uygulanamadığı görülmüştür. Çünkü yapılan etkinliklerin amacına ulaşmadığı, test sonuçlarının değerlendirilmemesi, öğretmenlerin yetersiz olmaları, rehberlik etkinliklerine ayrılan sürenin yetersiz olması sonuçlarına ulaşılmıştır. Rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde işbirliğinin sağlanamadığı sonuçlarına erişilmiştir. Rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin tanımalarına, okula ve derslere uyumunu sağlamada, motivasyonlarını artırmada, öğrenci ve sorunlarını ortaya çıkarmada yararları oldukları görülmüş az da olsa rehberlik etkinlikleri uygulamanın hiçbir yararı olmadığını düşünen öğretmenlere rastlanmıştır. Rehberlik etkinliklerinin verimli hale getirebilmesi için öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, işbirliğinin tam anlamıyla sağlanması, psikolojik danışman (rehber öğretmen) sayısının artırılması, öğrenmelerin ciddi anlamda bilgilendirilmeleri, rehber öğretmenlerin daha aktif olmaları ve rehberlik etkinliklerinin sürekli ve etkili olmaları sonuçlarına ulaşılmıştır. Rehberlik etkinlikleri olarak; öğrencilerin kendilerini iyi tanımasına olanak veren, öğrenci sorunlarını ortaya çıkaran, sonucu iyi değerlendirilen, eğitici, öğretici ve eğlendirici etkinliklerin kullanılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm öğretmenler rehberliğe ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşünde karar kılmışlardır.

Konca (2007), "İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar" adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; Öğretmenler psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine yeteri ölçüde yer verilemediğini, ders yüklerinin ve okuldaki diğer işlerinin yoğunluğu nedeniyle psikolojik danışma ve rehberlik programı geliştirmede birlikte çalışılacak ortak zaman yaratılamadığına inandıklarını, okul yönetimlerinin program geliştirme çalışmalarına yeterli ölçüde destek vermediklerini belirtmişlerdir.

Nazlı (2007), bir başka çalışmasında psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışlarını incelemiştir. Psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerinde yaşanan değişimleri ve buna paralel olarak yeni rol ve görevlerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda psikolojik danışmanların eğitim sisteminde yaşanan değişikliklerin nedenlerini yeterince algılayamasalar da değişimin gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Değişimler neticesinde, eskisine oranla rehberliğin öneminin arttığını, rehberlik çalışmalarının bir sisteme oturtulduğunu, planlı-programlı yeni uygulamaların daha yararlı olduğunu, kimin ne görev yapacağının daha da belirginleşmesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların, rehberlikte yapılan değişimleri, toplum ve öğrenci ihtiyacını karşılamada yetersiz buldukları belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların sayılarının az olması, psikolojik danışmanların hizmet içi eğitimden geçirilmemiş olmaları, üniversitede PDR bölümlerinin bu değişime uygun eleman yetiştirmemesi, değişim yapılırken psikolojik danışman, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmamış olması vb. nedenlerle, rehberlikte yaşanan değişimlerin, ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığını düşündükleri belirlenmiştir. Ancak, psikolojik danışmanların tüm sıkıntılara rağmen gelecekte alt yapının geliştirilerek, yeni sistemin daha iyi oturtulabileceği inancında oldukları da görülmektedir. Yeni sistemle birlikte, rol ve görevlerinde bir farklılık olup olmadığı konusunda psikolojik danışmanların çoğunluğu, rol ve görevlerinde fark algılamadıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanlar, yeni uygulamaları hakkında bilgi vermek için öğretmenlere daha fazla müşavirlik yaptıklarını, MEB'in dokümanları hazır hale getirmesinin onlar rahatlattığını, çalışmalarının eskisine nazaran daha planlı, programlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca, psikolojik danışmanların yönetmelik gereği okuldaki çeşitli kurullara katılmalarının, müşavirlik rollerinin, evrak islerinin onlara çok zaman kaybettirdiği, verimlerini azalttığı belirlenmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanların, okullarının ihtiyaçlarına göre sınıf rehberliği çalışma programını hazırlamada zorlandıkları, MEB'in bu dönem hazırladığı sınıf rehberliği program örneğini kendi okullarının ihtiyaçlarına göre uyarlamak yerine, aynen uyguladıkları, etkinliklerle ilgili kaynak sıkıntısı yasadıkları belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların, sınıf rehberliği çalışmalarının ve programının hazırlanmasını kendilerinin değil, öğretmenlerin görevi olarak algıladıkları da belirlenmiştir. Araştırmada Psikolojik danışmanların görüşme tekniğinde ve müşavirlik rollerinde kendilerini yeterli bulurlarken, psikolojik danışma, sınıf rehberliği ve program yönetiminde yetersiz gördükleri, okul rehberlik hizmetlerinin kalitesinin artırılması için öncelikle kendilerini geliştirmeleri gerektiği ve bunun için RAM'ların, MEB'in ve üniversitelerin kişisel gelişimlerinde destek olmalarını istedikleri belirlenmiştir.

İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlemek amacıyla Polat (2007)'ın 2006–2007 öğretim yılında Malatya'da öğrenim gören ilköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğrenciler, gereksinimleri olduğunda rehberlik hizmetlerinden yardım istemeyi düşünmektedirler. Ancak yardıma ihtiyaçları olduğunda yardım almaları konusunda öğrencilerin teşvik edilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ve önemine inanmaktadırlar. Öğrenciler, sosyal problemlerin çözümünde rehberlik hizmetlerinden yardım istemektedirler. Bunun dışında, rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin sosyalleşmesinde, bireysel sorun yaşadıklarında, ders çalışma ve ders başarısını artırmada, okula uyum sağlamada katkısı olduğunu ve rehber öğretmenlerin başkalarıile daha iyi sosyal ilişki kurduğunu düşünmektedirler.

Bir başka araştırmada Teker (2007), ilköğretim 1. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüş ve uygulamalarını saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri ile uygulamaları konusunda cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumları açısından anlamlı bir farklılık bulunamazken, yaş, mesleki

kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre mesleki kıdem ölçütü açısından, 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler ile diğer hizmet yılı grupları arasında mesleki deneyimi yüksek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bununla birlikte yas özelliklerine göre de 41 yas ve üstü öğretmenler ile 22-31 yas öğretmenler arasında görüş ve uygulamalar açısından üst yas grup lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Yine rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşler ve uygulamalar açısından Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin üniversite mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Tokalı (2007), sınıf öğretmenleri için hazırlanmış olan 9. sınıf rehberlik programının ne ölçüde gerçekleştirildiğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Rehber öğretmenler rehberlik programında olması gereken amaçların başlıcaları olarak; mesleki rehberlik, sosyal beceri, okula uyum, alan seçimi, bireyi tanıma, ilgi ve yetenek farkındalığını sağlaması ve eğitsel rehberlik konularının gerekliliğini belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlere göre 9. sınıf rehberlik programının içeriğinin kazanımlar bölümü yeterli düzeyde kazandırılamamaktadır. Bunun nedenlerini de uygulamadan kaynaklı sorunlar olduğu şeklinde açıklamışlardır. Rehber öğretmenler, programının içeriğinin etkinlikler bölümünün uygulanabilir ve yeterli olduğunu düşünmektedirler. Rehber öğretmenlere göre, 9. sınıf rehberlik programının düzenli olması, teorik olarak güçlü olması, etkinlikleri ve değerlendirme formu olması açısından programı güçlü buldukları görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte görüşme yapılan bireyler, programı, uygulanabilirliğin, etkinliklerin, değerlendirmenin ve programın güncel olmaması yönüyle zayıf bulmaktadırlar. Görüşme yapılan bireyler, rehberlik programında yer alan etkinlik değerlendirme formu için, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, gözlem yapılması, uygulama ve davranış boyutuna önem verilmesi ve bütün bu yapılanlar hakkında öğrencilere geribildirim verilmesi gerektiğini öneri olarak düşünmektedirler. Görüşme yapılan bireyler, genel olarak rehberlik programında değişiklik önerileri için, etkinliklerin yapılandırılması, programın güncelleştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin daha aktif olması, öğrencilerin ihtiyaçları, okulun ve çevrenin

şartlarının dikkate alınması, teknolojinin kullanılması, çalışanlar arasında koordinasyon sağlanması gerektiğini öneri olarak düşünmektedirler.

Demirel (2010), "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirmesi" adlı çalışmasında Rehberlik programını program geliştirmeci, alan uzmanı ve rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda programın güçlü yanlarıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ders saatlerini etkili kullanma, standartlaşmayı sağlama, öğrencilerin psikososyal gelişimine katkı sağlama, rehber öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini artırma, rehberlik hizmetlerine olumlu etkileri ve işlevsel olması. Programın zayıf yönleri olarak ise programın uygulanabilirliği açısından, sınıf öğretmenlerinin uygulamalar için yeterli donanıma sahip olmamaları, okullarda rehber öğretmenlerin yeterli olmaması, bazı etkinliklerin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu ve rehberlik saatinin bir ders gibi algılanabileceği endişesi ön plana çıkmaktadır. Rehber öğretmenler açısından da iş yüklerini arttırma ve yaratıcılıklarını engelleme gibi kaygılar vurgulanmıştır.

Rehberlik etkinlikleriyle ilgili yurt içinde yapılmış az sayıda araştırma mevcuttur. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda genelde rehberlik etkinliklerinin kullanımı konusunda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmalarda rehberlik etkinliklerinin kullanımıyla ilgili hem olumlu hem olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Etkinliklerin uygulanabilir ve öğrenci gelişimine yararlı olduğu gibi sonuçların yanında etkinliklerin okullarda tam anlamıyla uygulanamadığıyla ilgili sonuçlara da ulaşılmıştır.

2.6 Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile İlgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Fischer (1983), rehberlik faaliyetlerinde kullanılan teknikleri inceleyen araştırması sonucunda, en fazla oranda basılı materyalle uygulanabilen tekniklerin (anket, envanter, test vb.) kullanıldığını, görüşmeye dayanan tekniklere ve gözleme çok az yer verildiğini bulmuştur. Bunun nedeni de psikolojik danışmanların zamanlarının yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı olarak belirtilmiştir. (Akt. Poyraz, C. 2007)

Omizo, M. M., ve Omizo, S. A. (1988), yaptıkları araştırmada rol playing oynama bir grupta rol playing, çizme, akran tartışması ve diğer etkinliklerin sınıf içi etkinliklerin yapıldığı bir grupta bu etkinlikler ergenler üzerinde pozitif bir etki yapmıştır. Öğrencilerin kontrol odağı ve kendilerin farkındalığına varmaları üzerinde yine pozitif bir etki bulmuşlardır. (Akt. Kızıl,D. 2007). Carns, A. W., ve Carns, M. R. (1991), öğrencilere beceri kazandırmak için yapılan rehberlik programlarıyla ilgili bir çalışma öğrencilerin standart başarı puanlarında dramatik bir artış bulmuşlardır. Ayrıca bu program ilkokul öğrencileri için düzenlenmiş ve öğrencilerin kendi etkililiğini metacognitive (üst düzey zihinsel) becerilerin farkındalığını ve öğrenme stilleri bilgilerinin artırmışlardır. (Akt. Kızıl,D. 2007)

Lapan, R. T., Gysbers, N., Hughey K., ve Arni, T. J. (1993), yapmış oldukları araştırmada cinsiyet farklılığının önemini açıklamışlardır. Sınıf içi rehberlik etkinliklerinde kızlar ve erkekler için sınıf içi rehberlik aktivitelerinin farklı yani ayrı ayrı olmasını düşünmüşlerdir. Hem erkekler hem de kızlar için planlamayla ilişkili yeterlilikleri elde etmek mümkün olan kariyer açıklamalarını etkili yapmak gibi kariyerlerini geliştirmek bir kariyere nasıl hazırlanacağı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadırlar. Mezun olduktan sonra planlar yapmak ve yetenekler ve kariyer seçimi arasındaki bağlantıyı anlamak yapmanın önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Onlar aynı zamanda mesleki tanımlamaların programın bir sonucu olarak artırdığını örmüşlerdir ve ayrıca kendi kendilerini daha fazla tanımlamışlardır. Bu aynı çalışmanın nitel değerlendirilmesinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların kariyer rehberlik üniteleri hakkında pozitif duygulara sahip olduklarını bulmuşlardır. (Akt. Kızıl,D. 2007)

Siefer (1998) de sınıf içi rehberlik ve danışmanlık stratejilerinin kullanılmasının, eğitim ve öğretmenler üzerindeki etkisini öğretmenlerden topladığı verilerle incelemiştir. Araştırmada öğretmen tutumlarını hangi rehberlik stratejilerinin etkilediği ve günlük değişikliklerde hangi stratejinin pratiğe geçirileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan otuz öğretmenin algılarından, deneyimlerinden ve yapıyla ilgili tanıtımsal bilgilerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin gelişimlerinde, sosyal uyumsuzluklarında, onların özel gereksinimlerini belirlemede ve sınıflardaki

düzenlemelerde okul gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda takım çalışması yapılmasının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. (Ak. Poyraz, C.)

Rowley, Stroh, Sink, (2005), Amerika'da kullanılan kapsamlı rehberlik program materyallerinin kullanımı konusundaki ulusal eğilimleri belirlemeye çalıştıkları araştırmada programa göre ağırlıkları değişse de programlarda problem çözme becerileri, öz kontrol, öfke kontrolü, empati becerileri, kariyer ve meslek seçimi, çalışma becerileri ve sosyal becerilere ilişkin etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonunda Missouri Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Amerika'da danışmanlar tarafından en sık kullanıldığı belirtilen müfredat programı olduğu ortaya çıkmıştır. Missouri neredeyse yirmi yıldır kapsamlı bir rehberlik ve danışmanlık hareketinin ön saflarında yer almıştır. Bu model eğitim planlaması, kariyer planlama ve keşif, kendini ve başkalarının bilgi hedefleyen rehberlik ders materyalleri içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım son derece ASCA Ulusal Standartlar ve Milli Modeli (ASCA, 2003) tarafından önerilen gelişim alanları ile uyumludur.

Yapılan araştırmalara göre sınıf rehberliği etkinlikleriyle öğrencilere kendini tanıma ve kabul etme, etkili öğrenme ve ders çalışma, kişilerarası iletişim becerileri, kariyer planlama gibi pek çok beceri kazandırılabilmektedir (Geller ve Anderson, 1986; Lee,1993; Myrick ve Dixon, 1985; Myrick,Meril ve Swanson, 1986; Ruben, 1989; Teglasi ve Rothman, 2001; Akt: Nazlı, 2006).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni ve denel işlemler, veri toplama araçları ile araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

DENEKLER

Bu araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında resmi bir ortaöğretim kurumuna devam etmekte olan 236, 9. Sınıf (14-15 yaş) öğrencisi katılmıştır. 236 öğrenciye "Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği" uygulanmıştır. (Ek-2) Her bir alt ölçeğin puanlaması için öğrencilerin almış olduğu puanların aritmetik ortalaması bulunmuştur. Yüksek puan, *sürekli öfke* alt testinde; öfkenin yüksek olduğunu gösterir, *kontrol altına alınmış* öfke alt testinde; öfkenin kontrolde olduğunu gösterir, *dışa vurulmuş* öfke alt testinde; öfkenin kolayca ifade ediliyor olduğunu gösterir, *bastırılmış öfke* alt testinde; öfkenin bastırılmış olduğunu gösterir. Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ölçeği puanları ortalamadan yüksek; öfke kontrol alt ölçeği puanı ortalamadan düşük ise öğrencinin öfke denetimi düzeyinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Öfkeli olarak belirlenen, aynı veya birbirine yakın puan alan, gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 30 öğrenciden tesadüfi yöntemle 15 kişilik deney ve 15 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Erkek	6	40,0	6	40,0
Kız	9	60,0	9	60,0
Toplam	15	100,0	15	100,0

Tablo.1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki hem deney hem de kontrol grubundaki 15'er öğrencinin 6'sını (%40,0) erkek öğrenciler, 9'unu ise (%60,0) kız öğrenciler oluşturmaktadır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşturulan "Öfke İfadeleri Görüşme Formu**" (**Ek-2) ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını ölçmek için Özer tarafından dilimize çevrilen ve uyarlanan "Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği" (Öner, 1996: 374; Özer, 1994a: 26; Savaşır ve Şahin, 1997: 76) kullanılarak toplanmıştır.

Öfke İfadeleri Görüşme Formu

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. (Yıldırım, Şimşek, 2003). Öğrencilerin öfke ve öfkeyi ifade etme tutum ve düşüncelerini ve yapılan drama çalışmasının öfkelerini ifade etme üzerindeki etkisini anlayabilmek için araştırmada kullanılmak üzere açık uçlu soruların yer aldığı görüşme protokolü geliştirilmiş ve yaratıcı drama çalışmaları başlamadan bir hafta önce öğrencilerle yapılacak bireysel görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşme protokolünün içerik geçerliliği için ön deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form için uzman ve alanda çalışan öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve form son halini almıştır (n=7). Öfke ifadeleri

görüşme formunda; kişinin kendi hakkında düşünceleri ve yoğun olarak hissettiği duygular, öfke kelimesinin kendisinde oluşturduğu çağrışımlar, öfke anındaki hisleri ve davranışları, öfkelendiği anda bu duyguyla baş etmek için tercih ettiği seçenekleri içeren sorular yer almaktadır.

Öfke İfadeleri Görüşme Formu ile sözel veriler toplandığı için görüşmecinin doğru, geçerli bilgi toplaması ve çocukların dürüst ve açıklıkla bilgi vermesi üzerinde durulmuştur. Kaydedilen bu veriler çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Buna ek olarak sözel verilerin analizinde analiz yapan kişinin güvenirliğinin hesaplanması için görüşmeyi yapan araştırmacının veri kodlama güvenirliğine bakılmıştır. Bunun için verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması sürecinde analizi yapan araştırmacının güvenirliği için, uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacının kodlama güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği

Araştırmada kullanılan "Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği", ergen ya da yetişkine, grup ya da bireysel uygulanabilen, kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmemektedir. Ölçek soru formundan oluşur ve cevaplar soru formunun üzerine işaretlenir. Soru formunun başında bir sayfalık yönerge vardır (Öner, 1996: 374).

Öner'in Spielberger'den aktardığına göre, öfke duygusunu "süreklilik" ve "durumsallık" kavramsal ayrımı ile incelemiştir. Kırk dört maddelik ölçek, üç kısımdan oluşmuştur.

1. **Durumluk öfke** (10 madde): Amaca yönelmiş davranışın, engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında ne şiddette gerginlik, kızgınlık, sinirlilik, hiddet gibi subjektif duyumsamaların yaşandığını yansıtan bir duygu durumu olarak tanımlanır.
2. **Sürekli Öfke** (10 madde): Durumsal öfkenin genelde ne sıklıkla yaşandığını yansıtan bir kavramdır.

3.Öfke Tarz Ölçeği (24 madde)

a. Öfke İçte (8 madde)

b. Öfke Dışta (8 madde)

c. Öfke Kontrol (8 madde) (Öner, 1996, 375)'den oluşmaktadır.

Türkçe Formun Çeviri İşlemi

Ölçeğin, Durumluk Öfke alt testi dışında, Sürekli Öfke ve Öfke Tarz alt testleri Türkçeye iki aşamada çevrilmiştir. İlk aşamada ölçek maddeleri psikoloji alanında doktora derecesine sahip, İngilizce ve Türkçe dillerine hakim 5 psikoloğa verilmiştir. Guruptaki bireyler ölçeği birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevirmişler. Bu çalışmadan sonra her maddenin özgün ifadesi ile 5 alternatif çevirisinin bulunduğu bir form hazırlanmıştır. Çeviri ifadelerden hangisinin atılacağı konusunda önceden standartlar belirlenmiştir. Buna göre, bir maddenin bütün çevirileri arasında tam bir benzerlik yoksa bu madde ölçeğe alınmamıştır. İkinci aşamada, bu form Türkçeyi ve İngilizceyi çok iyi bilen 25 kişiye verilmiş; onlardan her bir maddenin önce İngilizcesini okumaları ve sonra da en uygun gördükleri Türkçe çevirisini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde en çok işaretlenen maddeler belirlenerek ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur (Öner, 1996: 377; Özer, 1994a: 28; Savaşır ve Şahin, 1997: 74).

Puanlama

"Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği"nde maddeler öfkenin yokluğundan değil varlığından hareket ederek ölçüm yapar. Her madde için, "hemen hiçbir zaman", "bazen", "çok zaman" ve "hemen her zaman" şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Maddelere verilen "hemen hiçbir zaman" yanıtına "1" puan, "bazen" yanıtına "2" puan, "çok zaman" yanıtına "3" puan, "hemen her zaman" yanıtına" "4" puan verilir. Ölçeğin ilk "10" maddesi Sürekli Öfke düzeyini, geriye kalan "24" madde Öfke İfade Tarzı düzeyini ölçen maddeleri içermektedir. Öfke İfade Tarzı maddelerinden 8 tanesi öfkeyi dışa vurma (madde numaraları:12, 17, 19, 22, 24, 29, 32, 33), 8 tanesi öfkeyi içte tutma (madde numaraları:13, 15, 16, 20, 23, 26, 27, 31), 8 tanesi de öfkeyi kontrol etme (madde numaraları:11, 14, 18, 21, 25, 28, 30, 34) ile ilgili maddelerdir. Yüksek puan, Sürekli öfke alt testinde öfkenin

yüksek olduğu; kontrol altına alınmış öfke alt testinde, öfkenin kontrolde olduğunu; dışa vurulmuş öfke alt testinde, öfkenin kolayca ifade ediliyor olduğunu; bastırılmış öfke alt testinde, öfkenin bastırılmış olduğunu gösterir. Bir başka ifadeyle Sürekli Öfke; Öfke İçte; Öfke Dışta; ölçeklerinden alınan puanların düşük olması olumlu nitelik kazanırken, Öfke Kontrol alt ölçeğinden alınan puanların yüksek oluşu olumludur (Öner, 1996: 375; Özer, 1994a: 27).

Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirlik çalışması ilk olarak Spielberger ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Madde-toplam puan ve alfa güvenirliği: Ölçeğin iç tutarlılığını sınamak için madde-toplam puan (madde-bırakma) korelasyonları ve alfa katsayıları hesaplanmıştır. Madde-bırakma değerleri 0,14 ile 0,56 arasında (medyan.33); alfa değerleri ise 0,73 ile 0,84 arasında belirlenmiş (Savaşır ve Şahin, 1997: 72); madde-toplam puan korelasyon değerlerinin düşük olması iki alt ölçeğin bağımsızlığının ifadesi olarak kabul edilmiştir. Böylece 20 maddelik öfke ölçeği maddelerinin heterojenliği kabul edilmiş; ancak alt ölçeklere ayrı bakıldığında kendi içlerinde homojen olduğu görülmüştür (Öner, 1996: 376). Özer tarafından yapılan iç tutarlık çalışmasında, tüm grup üzerinden elde edilen Cronbach Alfa değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bunlar "sürekli öfke" boyutu için, 0,79; "kontrol altına alınmış öfke" boyutu için 0,84; "dışa vurulmuş öfke" boyutu için 0,78 ve "bastırılmış öfke" boyutu için ise 0,62 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997: 74).

Kısaç (1997: 78) tarafından "testin tekrarı" yöntemine göre yapılan güvenirlik çalışmasında ölçek dört hafta ara ile aynı örneklem grubuna iki defa uygulanmıştır. Bulunan korelasyon katsayıları şöyledir; 0,72 sürekli öfke; 0,76 öfke kontrolü; 0,76 içe yönelik öfke; 0,72 dışa yönelik öfke olarak bulunmuştur. Bilge (1996: 80), 1993-1994 eğitim öğretim yılında 93 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile ölçeği iki kez uygulamıştır. Korelasyon katsayıları şöyledir; Sürekli öfke 0,83; içe yönelik öfke 0,71; dışa yönelik öfke 0,80; öfkenin kontrolü 0,82' dir. Akgül (2000: 62), test tekrar yöntemine göre güvenirlik çalışması yapmıştır. Öfke kontrol 0,81; öfke içte 0,81; öfke dışta 0,84; sürekli öfke 0,88 olarak bulunmuştur.

Geçerlik Çalışmaları

Ölçüt- bağıntılı geçerlik: Sürekli Öfke ve Öfke Tarz ölçeklerinin, Sürekli Kaygı, Depresif Sıfatlar Listesi ile ve Öfke Envanteri ile korelasyonlarına bakılmış, elde edilen korelasyonlar .01 ve .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sürekli Öfke ve Öfke Dışavurum ölçeği arasında beklendiği yönde ters ve yüksek bir korelasyon saptanmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997: 74).

Yapı geçerliği: Ölçeğin Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen verilerle, İngilizce formunun uygulanmasından elde edilen veriler varimax tekniğiyle 3 faktörlü analize tabi tutularak, alt testlerin faktör yapısı incelenmiştir. Sırasıyla puanların varyansa katkıları %6.11, 2.61 ve 1,71 olan I., II. ve III. Faktör belirlenmiştir; I. Faktör, en net ve kuvvetli bir şekilde görünen 8 maddelik, kontrol altına alınmış öfke boyutunu vermiştir. İngilizce uygulama sonuçlarında olduğu gibi, Türkçe uygulamalarla elde edilen sonuçlarda da bu faktör kontrol altına alınmış öfke boyutu olarak saptanmıştır. II. Faktör olarak 8 madde ile dışa vurulmuş öfke boyutu tıpkı özgün uygulama sonuçlarındaki gibi çıkmıştır. III. Faktör ise, diğer iki faktöre göre, daha az belirgin şekilde görünen 8 maddelik bastırılmış öfke boyutunu oluşturmuştur. Yapı geçerliliğini sınayan bir diğer çalışmada verilerin tek yönlü varyans analizi yapılmış, tüm alt testlerde görülen farklar araştırmaya katılan denek guruplarında .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçüt-bağılı geçerlik çalışmasında üniversite öğrencileri, yönetici gurupları ve nörotik hastalara uygulanan Navaco Öfke Ölçeği(AI), Sürekli Kaygı (Trait-Anxiety) ve Depression Adjective Checklist (DACL depresif sıfatlar listesi) sonuçları ölçek ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen korelasyonların .01 ile .001düzeyinde anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir (Öner, 1996: 378).

DENEY DESENİ

Bu araştırmada, öntest- sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna yaratıcı drama uygulamaları ve Öfke İfadeleri Görüşme Formu uygulanmıştır. İçeriği ek(Ek-1) de sunulmuştur. Kontrol grubuna ise işlem yapılmamıştır. Kontrol grubu var olan rehberlik ve yönlendirme dersi çalışmalarına katılmaya devam etmiştir.

Deney deseni Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
Deney Grubu	"Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği" Görüşme Formu	YaratıcıDrama Çalışması	"Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği" Görüşme Formu
Kontrol Grubu	"Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği"	Rehberlikve Yönlendirme Dersi Çalışması	"Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği"

İŞLEM YOLU

Deney sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleşmesi sırasında şu yol izlenmiştir:

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması.
2. Ders planlarının ve malzemelerinin hazırlanması. Yapılacak çalışmalarda "Duyguları tanıma ve kavrama, iletişim becerileri, öfkenin bir duygu olduğunu kavrayabilme, öfke duygusu ile ilgili çeşitli sorular sorulması ve gruptan çağrışım alınarak bu duygu ile ilgili ayrıntılı bilgi edinilmesi, olumlu öfke ifade edebilme becerilerini fark edebilme" gibi bazı davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan yaratıcı drama oyunları hazırlanması.
3. Deney ve kontrol gruplarında ön ölçümlerin uygulanması ve toplanması.
4. Toplanan verilerin çözümlenmesi ve grupların belirlenmesi.
5. Deney grubundaki öğrencilerin velilerine mektup gönderilerek araştırma hakkında bilgi verilmesi ve izinlerin istenmesi.(Ek-3)
6. Deney grubunun her bir üyesi ile birebir görüşme yapılarak görüşme formunun uygulanması ve kayıtların tutulması.
7. Deney grubuna; araştırmacının liderliğini yapacağı, yaratıcı drama çalışmalarının uygulanması.
8. Kontrol grubundaki öğrencilerin rehberlik ve yönlendirme derslerine girilerek öfke ile ilgili etkinliklerin yapılması.

9. Yaratıcı drama uygulamalarında, her oturum sonunda deneklerden oturumun içeriğini kapsayacak görüşlerinin alınması.
10. Deney ve kontrol grubunda son ölçümlerin yapılması.
11. Ölçümlerin çözümlenmesi.

DENEL İŞLEMLER

Grup dinamiğinin sürekliliği ve güven ortamının oluşamaması konusunda kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin engellenmesi ve denel işlemlerin sürdürülmesi ile ilgili planların uygulanmasında tutarlılık sağlanması için denel işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Denel işlemler Mart, Nisan ve Mayıs aylarında haftada en az bir gün olmak üzere sabahları öğrencilerin derste olmadıkları zamanda yapılmıştır. Öğrencilerin sınav zamanlarında oluşan değişiklikler nedeniyle bazı haftalar çalışmalar hafta sonunda ortalama 90 dakika süre ile uygulanmıştır. Denel işlemler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. Deney grubuna hazırlanan programda belirtilen oturum içeriklerine göre çalışmalar sürdürülmüştür.

2. Çalışma ortamı grup üyelerinin rahatlıkla çalışacağı şekilde düzenlenmiştir.

3. Çalışmada kullanılacak materyaller önceden hazır bulundurulmuştur.

4. Grup üyelerinden çalışma öncesinde izin alınarak, zaman zaman fotoğraf çekilmiştir.

5. Oturumların içeriği aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmiştir.(Yaratıcı Drama Ders Planları (Ek-15) de yer almaktadır.

1.Hafta "Tanışma, Isınma Uyum"

a. Program hakkında bilgi verilmesi
b. Grup kurallarının oluşturulması

2. Hafta "Takımız ve Birbirimize Güveniyoruz"

a. 1.Grup kurallarının tekrar edilmesi
b. Hatırlamak amacıyla isim çalışması yapılması
c. Grubun kaynaşması ve etkileşime açık hale gelmesi

d. Grupta güven duygusu oluşması

3. Hafta "Duyguları Tanıyorum"

a. Duygu kavramının tanınması

b. Duyguları tanıma ve ayırt etme becerilerinin geliştirilmesi

4.Hafta "Bir Başkasını Anlıyorum ve Hissediyorum"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

c. Kendini başkasının yerine koyabilme (empati) becerisini geliştirme.

5.Hafta "Öfkeyi Vücudumda Hissediyorum"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup dinamiğini oluşturabilme.

c. Öfke kavramının tanınması.

d. Öfkenin bir duygu olduğunun kavranması.

e. Öfkenin fizyolojik, zihinsel ve davranışsal belirtilerinin öğrenilmesi.

6.Hafta "Öfke İfadem Çok Önemli"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

c. Öfke nedenlerini ve başlatan olayları bilinmesi

d. Öfkenin ifade şekli ve sonuçları hakkında bilgi edinilmesi.

7.Hafta " Öfkeme Yol Açan Düşünceleri Değiştirebiliyorum"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

c. Duygu oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceleri anlayabilme

8. Hafta " Alternatif İfadeleri Kullanıyorum"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

c. Öfke kontrolüne yardımcı olacak alternatif ifadelerin bulunması ve uygun ifade tarzlarının tartışılması çalışmanın konusunu oluşturacaktır.

9.Hafta "İletişimi Biliyorum"

a.Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

c. İletişimde yapılan hataları anlama

d. İletişim engellerini bilme

10.Hafta " Problemlerimi Çözüyorum"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

c. Problem çözme becerisi kazanır

11. Hafta " Girişkenim"

a. Bedensel ısınmayı sağlama.

b. Çekingen davranış, girişken davranış ve saldırgan davranışı tanır.

12. Hafta " Öfkem Kontrolümün Altında"

a. Genel değerlendirme

6. Yapılan etkinlikler sırasında ve her oturum sonrasında, konu ile ilgili katılımcıların duygu ve düşüncelerini aktarmaları istenmiştir. Bu aktarımlar için katılımcılara kağıt ve kalem dağıtılmıştır. Yazmak istemeyen katılımcılar konuşmaları yönünde motive edilmiştir.
7. Öğrencilerin etkinliklerde yaptıkları ürünler çalışma sırasında grup ortamında sergilenmiştir.
8. Kontrol grubu, Rehberlik ve Yönlendirme derslerine girmeye devam etmiştir. Öfke ile ilgili aşağıda sunulan ve 9. sınıf Rehberlik ve Yönlendirme dersinde yer alan uygulama planı yürütülmüştür. Bunun dışında bu öğrencilere herhangi bir çalışma uygulanmamıştır.

8.1 Programda Öfke ve Öfke Denetimi İle İlgili Yer Alan Etkinlikler

Etkinliklerin konu başlıkları ve içerikleri şu şekildedir:

1. **(Kazanım Numarası 125) Öfkenin yarattığı, fiziksel, duygusal ve düşünsel etkileri açıklar.**

Süreç:

a. Öğrencilere öfkenin tanımını yapmak amacıyla "Öfke kelimesiyle ne ifade edilmek istenir" sorusu sorularak etkinliğe başlanır
b. Öğrencilerden gelen cevaplar dinlendikten sonra öğrencilere öfkenin tanımı yapılır.
c. Öğrencilerden yakın bir zamanda kendilerini öfkelendiren bir olay ya da kişiyle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.
d. Öğrencilere yardımcı olmak için aşağıda verilenlere benzer sorular sorulur:

-Öfkelenmenizin sebebi ne?

-Herkesin arada sırada öfkelenebileceğini düşünüyor musunuz?

- Öfkelendiğinizde bedeninizde ne gibi fiziksel değişikler ve belirtiler ortaya çıkıyor?

- Öfkelendiğinizde neler hissediyorsunuz?

-Öfkelendiğinizde nasıl duygular ortaya çıkıyor?

-Öfkelendiğinizde neler düşünüyorsunuz?

e. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ek olarak Form–20 (Öfke ve Etkileri) (Ek-9) tahtaya asılır ve formdaki öfkenin yarattığı fiziksel, duygusal, davranışsal ve düşünsel etkiler ile ilgili bilgiler öğrencilerle birlikte okunur.

f. Öfkenin yarattığı fiziksel, duygusal, davranışsal, düşünsel etkilerin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme:

2. **(Kazanım Numarası 126) Öfke ile baş etmede kullandığı yöntemleri yarattığı etkileri açısından değerlendirir.**

Süreç:

1. Öğrencilere 9. sınıf "Öfkenin Etkileri" adlı 19. etkinlikle ilgili hatırlatma yapılır.

2. Öğrencilere öfkelendiklerinde baş etmede kullandıkları yöntemlerin neler olduğu sorulur ve cevaplar alınır.

3. Öğrencilere öfke ile baş etmede kullandıkları yöntemleri bir kâğıda sıralamaları ve her sıraladıkları maddenin altına "çok etkili olur, biraz etkili olur, hiç etkili olmaz, kararsızım" ifadelerini yazmaları ve bu ifadelere göre öfkeyle baş etmede kullandıkları yöntemlerin etkiliğini değerlendirmeleri istenir.

3.Örnek:

Öfkelendiğimde bağırırım.

a) Çok etkili olur

b) Biraz etkili olur

c) Hiç etkili olmaz

d) Kararsızım

4. Öğrencilerden kullandıkları yöntemlerin etkililiği ile ilgili değerlendirmelerini sınıfla paylaşmaları istenir. (Öğrenciler öfke ile baş etmede kullandıkları yöntemleri ile ilgili değerlendirmelerini paylaşırken uygun baş etme yöntemlerini onaylayın).

5. Öğrencilerden etkinlikle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

6. Öğrencilere öfke ile baş etmede kullanılan her yöntemin etkili olmayacağı, önemli olanın yapıcı yollar kullanmak olduğu ve öfke ile baş etmede yapıcı yollar kullanma ile ilgili etkinliğin bir sonraki hafta yapılacak etkinlikte üzerinde durulacağı belirtilerek etkinlik sonlandırılır.

3. (Kazanım Numarası 127) Öfke ile baş etmede yapıcı yollar kullanır.

Süreç :

1. Öğrencilere 9. sınıf "Öfke ve Baş etme Yöntemleri" adlı 20. etkinlikle ilgili hatırlatma yapılır.

2. Öğrencilere öfkeleriyle başa çıkmada kullandıkları yöntemler sorulur, öğrencilerin kullandıkları yapıcı yollar paylaşılır ve tahtaya yazılır.

3. Öğrencilere öfkelendiklerinde aşağıda verilenlere benzer yapıcı yolları kullanabilecekleri belirtilir ve tahtaya yazılır:

• Sakin olun ve rahatlayın.

• Soğukkanlı olmaya çalışın ve kendinizi kontrol edin.

• Öfkelendiğim konunun dışında ne istediğinizi düşünün.

• Sizi öfkelendiren olayın olumlu yönünü bulmaya çalışın.

• Sizi öfkelendiren kişiler beklediğiniz ve umduğunuz şeyleri daima göstermeyebilir.

• Sizi öfkelendiren problemle ilgili çözüm yolunu daha sağlıklı görebilecek başka biriyle konuşmaya çalışın.

• Öfkelenebilirsiniz fakat bunu unutmak için kendinize bir mazaret bulun.

• Kalbiniz çok hızlı atmaya başladığında derin derin nefes alın ve sakinleşin.

4. Öğrencilerle Form–21 (Hintli Usta ve Çırağı)'daki (Ek-10) hikâye okunur. Gönüllü öğrencilerden hikâyeyi sınıfta canlandırmaları istenir.

5. Canlandırma yapan öğrencilerin neler hissettikleri sorulur ve düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

6. Öğrencilerden hikâye ile ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

7. Öğrencilere öfkelendiklerinde kullandıkları her yolun yapıcı olmadığı, önemli olanın yapıcı yollar kullanmak olduğu hatırlatılır ve etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme:

4. (Kazanım Numarası 128) Etkili çatışma çözme basamaklarını açıklar.

Süreç:

1. Öğrencilere "Çatışma" kelimesinden ne anladıkları sorulur ve cevaplar alındıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama yapılır:

"Fırtınaların yerküre hava sisteminin kaçınılmaz ve doğal bir parçası olması gibi, çatışmalarda insan ilişkilerinin kaçınılmaz ve doğal bir parçasıdır. Doğada fırtınalar hafif çiselemeden kasırgaya varan çeşitlerde görülmektedir. Bazı fırtınalar hafif çiseleme ya da yağmur biçiminde olmasına karşın diğerleri, şimşek ve fırtınaları içerebilmektedir. Benzer biçimde de çatışmalar insanlar arasındaki fırtınalardır. Kişiler arası fırtınaları yönetebilmek için kişiler arası çatışmanın ve çatışma çözmenin ne olduğu hakkında bazı temel bilgilere sahip olmak gerekir. Çatışma bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylemleri ve atılımları, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları engellerse; duraklatırsa ya da bozarsa ortaya çıkar. İnsan ilişkilerinde çatışmalar karşılıklı mücadeleyi, anlaşmazlığı, tartışmayı, kavgayı ve çekişmeyi içerebilir. Sınıf ortamında bu duruma bir öğrencinin dersten sıkılıp ders dışı etkinliklere yönelmesine karşın, öğretmenin dersini sürdürmek istemesi örnek gösterilebilir. Çatışmaların yapıcı çözümü, ilişkileri gücenme duygularından ve diğer kişiye yönelik olumsuz duygulardan korur. Çatışmaların birlikte çözülmesiyle, kişilerin kendine olan güvenini artırır ve ilişkileri güçlendirir" (Johnson ve Johnson, 1995, a, akt. Türnüklü (2006).

2. Öğrencilere aşağıdakine benzer çatışma durumları okunur. (Veya öğrenciler kendileri çatışma durumları yazabilirler).

Durum:

Aylin: Bu hafta sonu arkadaşlarımla pikniğe gitmek istiyorum.

Anne ve baba: Hayır olmaz.

3. Öğrencilere Form–22 (Etkili Çatışma Çözme Basamakları)(Ek-11) verilir ve öğrencilerin formda verilenlere benzer yazdıkları çatışma durumlarını formdaki çözüm basamaklarından yararlanılarak açıklamaları istenir.

4. Gönüllü öğrencilerden bu çatışma durumlarını canlandırmaları istenir.

5. Öğrencilerin çatışma çözme basamakları ile ilgili yaptıkları canlandırmalarda neler hissettikleri sorulur ve cevapları alınır.

6. Öğrencilere etkili çatışma çözme basamaklarını açıklamanın önemli adımlarından biri olduğu belirtilir ve etkinlikle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

7. Öğrencilere çatışma çözmenin hayatımızın her aşamasında önemli olduğu vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme:

5. **(Kazanım Numarası 129) Günlük hayatında kullandığı çatışma çözme basamaklarını etkililiği açısından değerlendirir.**

Süreç:

1. Öğrencilere çatışma çözmenin ne olduğu ve çatışma çözmenin basamaklarının neler olduğu ile ilgili 9. sınıf "Çatışmanın Basamakları" adlı 24. etkinlikle ilgili hatırlatma yapılır.

2. Öğrencilere bir önceki hafta kendilerine verilen çatışma çözme basamaklarını da dikkate alarak kendi günlük hayatlarında yaşadıkları çatışma durumlarında neler yaptıkları sorulur ve cevaplar alınır.

3. Öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra günlük hayatta kullandıkları çatışma çözme basamaklarını boş bir kâğıda sıralamaları istenir.

4. Öğrencilerden kâğıda sıraladıkları çatışma çözme basamaklarını değerlendirmeleri istenir ve öğrencilere aşağıda verilene benzer örnekler sunulabilir. (Çatışma yaşadığımda ve çözmeye çalıştığımda çatışma ile ilgili istek ve nedenlerimi karşımdakine söylerim [] az [X]orta []çok)

5. Öğrencilerden günlük hayatta kullandıkları çatışma çözme basamakları ile ilgili değerlendirmelerini ve etkinlikle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

6. Öğrencilerden çatışma çözme ile ilgili yapılan etkinliklerde kullandıkları dökümanları ve kendilerini değerlendirdikleri kâğıtları tüm rehberlik etkinliklerinde verilenlerle beraber bir dosyada toplamalarının hem gelecek sınıflarda çatışma çözme ile yapılacak etkinlikte hem de günlük hayatta karşılaşabilecekleri çatışma çözme durumları için kendilerine yararlı olabileceği hatırlatılarak etkinlik sonlandırılır.

6. **(Kazanım Numarası 130) Akran baskısı ile baş eder.**

Süreç:

1. Öğrencilere aşağıdakine benzer bir açıklama yapılarak etkinlik başlatılır:

"Akran baskısı, bireyin içinde bulunduğu yaş gruplarının etkinliklerinde bir şeyi yapmak için arkadaşları tarafından zorlanması veya cesaretlendirilmesidir. Genellikle bireyler istekli ya da isteksiz olarak ikna edildiklerinde, benzer değer ve hedefleri kabul ettiklerinde, benzer yaşantıları paylaştıklarında ortaya çıkar".

2. Öğrencilere daha önce akran baskısı ile karşılaşıp karşılaşmadıkları sorulur ve cevaplar alınır.

3. Öğrencilerle cevaplar tartışıldıktan sonra akran baskısına boyun eğme ile beraber gençlerde aşağıda belirtilenlere benzer risk alma davranışları görülebileceği belirtilir.

• Sigara içme,
• Alkol ve madde kullanımı,
• Okuldan kaçma, okula devamsızlık,
• Ders dışı aktivitelere daha az zaman ayırma,
• Akademik performans düşüklüğü,
• Çetelere ve benzeri gruplara katılma,

4. Öğrencilerden akran baskısı ile karşılaşıldığında nasıl baş edilebileceği sorulur ve grup etkileşimi başlatılır.

5. Öğrencilere Form–23 (Akran Baskısı ile Nasıl Baş Edebilirim?) (Ek-12) verilir ve daha önce akran baskısına uğramış öğrenciler varsa formdaki baş etme yöntemlerini kullanıp kullanmadıkları sorulur.

6. Öğrencilere form'da yer alan baş etme yöntemlerinin dışında akran baskısı ile baş etmede başka ne gibi yollar olabileceği sorulur ve cevaplar alınır.

7. Öğrencilerden etkinlikle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

8. Öğrencilere akran baskısı ile karşılaştıklarında ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin yetersiz kaldığını düşündükleri durumlarda yetişkinlerden (öğretmen, anne-baba gibi) yardım istemelerinin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır (MEB, 2007).

*Bu etkinlikler özel bilgi ve deneyim gerektirdiği için okul rehber öğretmeni veya tarafından gerçekleştirilecektir.

9. Deney ve kontrol grubuna 12 hafta sonunda son test uygulanmıştır.

10. Veri çözümlemesi yapılmıştır.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde kullanılan ölçekten elde edilen veriler bilgisayarda SPSS İstatistik Programı Kullanılarak Çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Yüzde, Frekans,
2. Ortalama,
3. Standart Sapma,
4. İlişkili Grup t Testi,
5. Mann Whitney U Testi.

Araştırmada elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Yaratıcı Drama Programının Öğrencilerin Öfke Denetimi Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Yaratıcı drama programının, öğrencilerin öfke denetimi becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki öfke düzeylerinin (süreklilik öfke, durumluluk öfke, kontrol altına alınan öfke, dışa vurulan öfke, içte tutulan öfke) ne düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öfke düzeylerini ölçmek amaçlı uygulanan Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği sonuçlarından elde edilen t testi bulguları Tablo 4.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. : Grupların Öntest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	*t* Testi		
					Sd	T	P
Sürekli Öfke	Deney	15	31,53	4,30	14	0,634	Fark Önemsiz
	Kontrol	15	30,66	4,98			P>0.05
Durumluluk Öfke	Deney	15	24,46	2,75	14	0,850	Fark Önemsiz
	Kontrol	15	23,00	5,28			P>0.05
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Deney	15	14,86	3,24	14	-0,911	Fark Önemsiz
	Kontrol	15	16,02	4,11			P>0.05
Dışa Vurulan Öfke	Deney	15	25,33	4,27	14	0,813	Fark Önemsiz
	Kontrol	15	24,54	4,76			P>0.05
İçte Tutulmuş Öfke	Deney	15	20,53	3,13	14	0,908	Fark Önemsiz
	Kontrol	15	19,23	4,03			P>0.05

Bulgulara göre; yapılan öntestte deney ve kontrol gruplarının tüm alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (süreklilik öfke öntesti $\bar{x}_{deney}$ =31,53, $\bar{x}_{kontrol}$ =30,66, t (14)=0,634; durumluluk öfke öntesti $\bar{x}_{deney}$ =24.46, $\bar{x}_{kontrol}$ =23,00, t (14)=0,850; kontrol altına alınan öfke öntesti $\bar{x}_{deney}$ =14,86, $\bar{x}_{kontrol}$ =16,02, t (14)=-0,911; dışa vurulan öfke öntest $\bar{x}_{deney}$ =25,33, $\bar{x}_{kontrol}$ =24,54, t (14)=0,813; içte tutulan öfke öntesti $\bar{x}_{deney}$ =20,53, $\bar{x}_{kontrol}$ =19,23, t (14)=0,908). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi öfke düzeylerinin (tüm alt boyutları ile) birbirine benzer olduğu söylenebilir (p > ,05).

Deney sonrasında grupların öfke düzeylerinin (tüm alt boyutlarıyla) hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığı tekrar test edilmiştir. Bu amaçla grupların sontest puanlarından ortalama, standart sapma hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 4.1.2'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. : Grupların Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	*t* Testi		
					Sd	t	P
Sürekli Öfke	Deney	15	23,46	4,83	14	-1,321	Fark Önemli P<0.05
	Kontrol	15	26,23	5,78			
Durumluluk Öfke	Deney	15	22,80	2,45	14	2,016	Fark Önemli P<0.05
	Kontrol	15	19,45	2,66			
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Deney	15	19,86	5,37	14	-1,756	Fark Önemli P<0.05
	Kontrol	15	21,55	4,99			
Dışa Vurulan Öfke	Deney	15	18,93	4,39	14	-3,411	Fark Önemli P<0.05
	Kontrol	15	22,09	5,77			
İçte Tutulmuş Öfke	Deney	15	16,86	4,12	14	2,819	Fark Önemli P<0.05
	Kontrol	15	14,33	3,71			

Son-testten elde edilen sonuçlara göre kontrol gruplarının aldıkları ortalama puanlar arasında manidar bir farkın ortaya çıktığı bulunmuştur (süreklilik öfke sontesti $\bar{x}_{deney}$ =23,46, $\bar{x}_{kontrol}$ =26,23, t (14)=-1,321; durumluluk öfke sontesti $\bar{x}_{deney}$ =22,80, $\bar{x}_{kontrol}$ =19,45, t (14)=2,016; kontrol altına alınan öfke sontesti $_{deney}$ =19,86, $\bar{x}_{kontrol}$ =21,55, t (14)=-1,756; dışa vurulan öfke sontesti $\bar{x}_{deney}$ =18,93, $\bar{x}_{kontrol}$ =22,094, t (14)=-3,411; içte tutulan öfke sontesti $\bar{x}_{deney}$ =16,86, $\bar{x}_{kontrol}$ =14,33, t (14) =2,819). Bu verilerden hareketle, yapılan yaratıcı drama uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin öfke düzeyleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu ileri sürülebilir ($p < ,05$).

Deney grubunun deneysel işlemlerde ne kadar gelişme kaydettiğini belirlemek için deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasındaki öfke düzeyleri (tüm alt boyutları ile) arasındaki farklılıklarına bakılmıştır. Bunun için deney grubunun öntest-sontest puanlarının ortalaması, standart sapması hesaplanmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır.

Tablo 4.1.3. : Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	*t* Testi		
					Sd	t	P
Sürekli Öfke	Öntest	15	31,53	4,30	14	7,937	Fark Önemli
	Sontest	15	23,46	5,83			P<0.05
Durumluluk Öfke	Öntest	15	24,46	2,85	14	2,376	Fark Önemli
	Sontest	15	22,80	2.45			P<0.05
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Öntest	15	14,86	3,24	14	-3,171	Fark Önemli
	Sontest	15	19,86	5,37			P<0.05
Dışa Vurulan Öfke	Öntest	15	25,33	4,27	14	5,340	Fark Önemli
	Sontest	15	18,93	2,39			P<0.05
İçte Tutulmuş Öfke	Öntest	15	20,53	3,13	14	4,013	Fark Önemli
	Sontest	15	16,86	4,12			P<0.05

Tablo 4.1.3. incelendiğinde, yaratıcı drama programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin öfke düzeyleri ile ilgili ölçeğin tüm alt boyutlarında gelişme olduğu görülmüştür (süreklilik öfke $\bar{x}_{öntest}$=31,53, $\bar{x}_{sontest}$=23,46, t(14)=7,937; durumluluk öfke $\bar{x}_{öntest}$ =24,46, $\bar{x}_{sontest}$ =22,80, t(14)=2,376; kontrol altına alınmış öfke $\bar{x}_{öntest}$ =14,86, $\bar{x}_{sontest}$ =19,86, t(14)=-3,171; dışa vurulan öfke $\bar{x}_{öntest}$ =25,33, $\bar{x}_{sontest}$ =18,93, t(14)=5,340; içte tutulan öfke $\bar{x}_{öntest}$ =20,53, $\bar{x}_{sontest}$ =16,86, t(14)=4,013). Ayrıca t testi sonucuna göre deney grubunun yaratıcı drama programı sonrasındaki "Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği"nin tüm alt boyutlarına ilişkin gösterdikleri gelişimin istatistiksel olarak anlamlı derecede olduğu bulgusuna erişilmektedir ($p < ,05$).

Aynı şekilde kontrol grubunun rehberlik derslerinde öfke düzeyleri ile ilgili ne kadar değişim gösterdiklerini belirlemek için de kontrol grubunun öntest-sontest'ten aldıkları puanlar incelenmiş ve ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.1.4'de verilmiştir.

Tablo 4.1.4. : Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	SS	*t* Testi		
					Sd	t	P
Sürekli Öfke	Öntest	15	30,66	4,98	14	,462	Fark Önemsiz P>0.05
	Sontest	15	26,23	5,78			
Durumluluk Öfke	Öntest	15	23,00	5,28	14	1,659	Fark Önemsiz P>0.05
	Sontest	15	19,45	2,66			
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Öntest	15	16,02	4,11	14	-,205	Fark Önemsiz P>0.05
	Sontest	15	21,55	4,99			

Tablo 4.1.4 Devamı

Dışa Vurulan Öfke	Öntest	15	24,54	4,76	14	,174	Fark Önemsiz P>0.05
	Sontest	15	22,09	5,77			
İçte Tutulmuş Öfke	Öntest	15	19,23	4,03	14	,068	Fark Önemsiz P>0.05
	Sontest	15	14,33	3,71			

Tablo 4.4 ele alındığında, sadece rehberlik dersi yürütülen kontrol grubundaki öğrencilerin öfke düzeyleri ile ilgili tüm alt boyutlarında ilerleme olduğu ancak bu ilerlemelerin istatistiksel olarak manidar olmadığı görülmüştür (süreklilik öfke $\overline{x}_{öntest}$ =30,66, $\overline{x}_{sontest}$ =26,23, t(14)=.462; durumluluk öfke $\overline{x}_{öntest}$ =23,00, $\overline{x}_{sontest}$ =19,45, t(14)=1,659; kontrol altına alınmış öfke $\overline{x}_{öntest}$ =16,02, $\overline{x}_{sontest}$ =21,55, t(14)=-.205; dışa vurulan öfke $\overline{x}_{öntest}$ =24,54, $\overline{x}_{sontest}$ =22,09, t(14)=.174; içte tutulan öfke $\overline{x}_{öntest}$ =19,23, $\overline{x}_{sontest}$ =14,33, t(14)=,068; p > .05).

4.2. Yaratıcı Drama Programının Öğrencilerin Öfke Denetimi Becerilerinin Gelişimine Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

Yaratıcı drama programının, öğrencilerin öfke düzeyleri (süreklilik öfke, durumluluk öfke, kontrol altına alınmış öfke, dışa vurulan öfke ve içte tutulan öfke) üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontest puanlarından ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır ve bu sonuçlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. : Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek ve Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar		Gruplar				Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
		Erkek (n=6)	Kız (n= 9)	Erkek (n=6)	Kız (n= 9)	Erkek (n=6)	Kız (n= 9)	Erkek (n=6)	Kız (n= 9)
Süreklilik Öfke	$\overline{X}$	29,16	33,11	23,33	23,55	27,00	23,11	24,00	26,66
	SS	4,91	3,21	7,06	3,12	8,29	4,98	7,04	4,94
Durumluluk Öfke	$\overline{X}$	26,16	23,33	24,33	21,77	24,16	22,22	22,16	20,44
	SS	2,56	2,54	2,50	1,92	7,78	4,17	6.49	5,00
Kontrol Alt. Alınan Öfke	$\overline{X}$	15,16	14,66	18,00	21,11	22,16	18,11	20,83	18,66
	SS	3,25	3,42	4,51	5,77	4,66	3,78	3.92	4,15
Dışa Vur. Öfke	$\overline{X}$	26,00	24,88	21,50	17,22	20,83	18,66	18,33	17,88
	SS	3,79	4,72	5,16	2,99	5,87	4,35	5,00	4,13
İçte Tutulan Öfke	$\overline{X}$	20,66	20,44	18,33	15,88	16,50	16,22	16,16	16,55
	SS	3,44	3,12	4,03	4,10	7,23	3,30	3,65	4,39

Tablo 4.5'deki sonuçlara bakıldığında, her iki grupta bulunan kız ve erkek öğrencilerin öntest-sontest ortalamalarında bazı farklılıklar olmakla beraber bu farklılıkların çok büyük olmadığı görülmüştür.

Gruplardaki erkek ve kız öğrencilerin ön test ve son testteki öfke düzeyleri (tüm alt boyutları ile) arasında fark olup olmadığını belirlemek için, Mann-Whitney U-Testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasının nedeni, cinsiyet gruplarındaki öğrenci sayılarının az olması ve bu yüzden nonparametrik test uygulanmasının gerekliliğindendir (Büyüköztürk, 2003).

Deney grubundaki erkek ve kız öğrencilerin ön test-son test puanlarına göre yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. : Deney Grubundaki Erkek ve Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarına Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması Sayıları		U		P
			Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	
Süreklilik Öfke	Erkek	6	5,67	6,92	13,000	20,500	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	9,56	8,72			
	Toplam	15					
Durumluluk Öfke	Erkek	6	10,50	10,58	12,000	11,500	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	6,33	6,28			
	Toplam	15					
Kontrol Alt. Alınan Öfke	Erkek	6	8,58	6,00	23,500	15,000	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	7,61	9,33			
	Toplam	15					
Dışa Vur. Öfke	Erkek	6	8,67	10,67	23,000	11,000	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	7,56	6,22			
	Toplam	15					
İçte Tutulan Öfke	Erkek	6	7,83	10,08	26,000	14,500	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	8,11	6,61			
	Toplam	15					

Tablo 4.2.2'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkeni için öntest-sontest puanları öfke düzeyi (tüm alt boyutlar için) ortalamalarına göre yapılan tamamlayıcı hesaplardan Mann Whitney "U" (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına göre; deney grubuna uygulanan yaratıcı drama programının bu grupta yer alan öğrencilerin tüm alanlardaki öfke düzeyleri üzerinde cinsiyete değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre; deney grubundaki erkek öğrenciler ile kız olan öğrencilerin öntest-sontest öfke düzeyleri (tüm alt boyutları ile) birbirine benzemektedir ($p > .05$).

Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin öntest-sontest puanlarına göre öfke düzeyleri (tüm alt boyutlar için) arasında önemli bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için de Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.2.3. : Kontrol Grubundaki Erkek ve Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Sayıları Ortalaması		U		P
			Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	
Süreklilik Öfke	Erkek	6	9,33	6,83	19,000	20,000	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	7,11	8,78			
	Toplam	15					
Durumluluk Öfke	Erkek	6	8,42	8,75	24,500	22,500	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	7,72	7,50			
	Toplam	15					
Kontrol Alt. Alınan Öfke	Erkek	6	10,25	9,17	13,500	20,000	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	6,50	7,22			
	Toplam	15					
Dışa Vur. Öfke	Erkek	6	9,00	8,42	21,000	24,500	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	7,33	7,72			
	Toplam	15					
İçte Tutulan Öfke	Erkek	6	7,17	7,92	22,000	26,500	Fark Önemsiz P>0.05
	Kız	9	8,56	8,06			
	Toplam	15					

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkeni için öntest-sontest puanları öfke düzeyi (tüm alt boyutlar için) ortalamalarına göre yapılan tamamlayıcı hesaplardan Mann Whitney "U" (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına göre; "erkek" ve "kız" değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre; kontrol grubundaki erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin öntest-sontest öfke düzeyleri (tüm alt boyutları ile) birbirine benzemektedir ($p > .05$).

4.3. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada nitel veriler elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda verilerden genel anlam öbekleri ve kategoriler çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. "Kendinden biraz bahseder misin? Günlük yaşamda nasıl birisin? En yoğun yaşadığın duygular nelerdir?" sorularının

gruplandırılmasında bu yöntem kullanılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Öğrenciler ifadelerinde birden fazla cümle kullanmışlardır. Bu cümlelerde birden fazla anlam öbekleri ve temalar ortaya çıktığından dolayı bu ifadelerin dile getirilme sıklıkları (f) çalışmada yer alan gruplardaki toplam çocuk sayısından daha fazla yer almaktadır.

Örneğin öğrencilerin *"Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığı duygu ve düşüncelerini 0 ile 10luk bir sayı skalasında ifade etme"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında toplam öğrenci sayısı 15 olmasına rağmen ön-testte 52 son-testte 42 ifade yer almaktadır. Bunun nedeni bir öğrencinin birden fazla kategoriye yönelik cevapları dile getirmesidir. Öğrencilerin dile getirdiği her bir kategori frekans olarak tabloda yer almaktadır. Anlam öbekleri ve kategoriler dâhil edilen ifadelerin yüzdeleri bu oran üzerinden hesaplanmıştır.

"Öfke İfadeleri Görüşme" formunda öğrencilerin *"Kendinden biraz bahseder misin? Günlük yaşamda nasıl birisin"* sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir:

Tablo 4.3.1 : *"Kendinden biraz bahseder misin? Günlük yaşamda nasıl birisin?"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	Öntest		Sontest	
	f	%	f	%
Olumlu benlik algısı olanlar	18	25,35	28	39,43
Olumsuz benlik algısı olanlar	13	18,30	7	9,85
İnsanlara güven duyanlar	4	5,63	9	12,67
İnsanlara güven duymayanlar	4	5,63	2	2,81
Sosyal ilişki kurmada kendini başarılı görenler	9	12,67	14	19,71
Sosyal ilişki kurmada kendini başarısız görenler	4	5,63	4	5,63

Tablo 4.3.1. Devamı

Depresif duygulanımı olanlar	8	11,26	5	7,04
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissedenler	8	11,26	2	2,81
Duygu kontrolü olmayanlar	3	4,22	2	2,81
Toplam	71	100	71	100

Tablo 4.3.1 incelendiğinde ve öğrencilerin ön-test sonuçlarına bakıldığında *"Hayatım çok banal. Bu çok sinirimi bozuyor", "Çok gülerim, çok ağlarım, mutluluk ve üzüntüyü yoğun yaşarım."* gibi ifadelerle belirttikleri "depresif duygulanımlarının" (%11,26) ve *"Arkadaşlarımı seviyorum ama benimle dalga geçerler diye onlarla rahat konuşamıyorum."* gibi ifadeyle kişilerarası ilişkilerde tehdit hissedenlerin" (% 11,26) yüzdesinin yüksek olduğu görülmektedir. Ön-testte Olumlu benlik saygısı olanlarının yüzdesinin son-testte % 14,08'lik artışla *"Kendimi ve davranışlarımı seviyorum", "arkadaş ortamında beni severler", "sakin, anlayışlı, duygusal ve uyum sağlayan biriyimdir"* gibi ifadelere dönüştüğü ve bunu "sosyal ilişki kurmada kendini başarılı görenlerin" %7,04'lük bir artışı takip etmektedir.. Çevresindekilerle iletişim içinde bulunma ve onlara güven duyduğunu belirtenlerin de ön-test % 5,63 iken son-testte bu oran %7,05'lik artışla %12,68'e yükseldiği görülmektedir. "İnsanlara güven duyduğunu" ifade edenler son testte yer alan *"Arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim, bir sıkıntım olduğunda paylaşacağım kişilerden biri de arkadaşımdır, bu dünya tek başına geçmez insanın iyi arkadaşı olmalı ve benim de iyi arkadaşım var iki üç tane."* ifadeleri ile birlikte "yakın arkadaş edinme yetilerinde" de artma olduğu tespit edilmiştir. Ön-testte *" Güvendiğim kişilerden korkuyorum, güvenimi boşa çıkarmalarından çekiniyorum, birine ilk anda gıcık olduysam o kişinin iyi olacağını düşünmem."* ve *"Bence insanlar birbirinin kuyusunu kazmak için arkadaş oluyorlar."* gibi ifadelerle kendilerini anlattıkları "kişilerarası ilişkilerde tehdit hissedenler" %11,26 iken son-testte

öğrencilerin oluşturdukları ilişkilerde tehdit olarak algıladıkları ve ifade ettikleri söylemleri % 8,45'lik bir azalma ile olumlu yönde değişmiştir. *" Kime güvensem sonunda pişman oldum." " Güvendiğim kişilerden çok korkuyorum, söylediğim sırlarımı başkalarına anlatıp aleyhime kullanırlar"* ifadeleri son testte azalmıştır. Bu doğrultuda yapılan drama çalışmalarında kendini ifade etme, duyguları tanıma ve ifade etme, empati kurma ve duygu oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceleri anlayabilme gibi hedeflerin gerçekleşmiş ve bunların öğrencilerin yaşamlarında değişiklik yapmış olduğu söylenebilir.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin *"En yoğun yaşadığın duygular"* sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir:

Tablo 4.3.2 : *"En yoğun yaşadığın duygular?"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Negatif duygular (sinir, kin, üzüntü, pişmanlık, korku, hayal kırıklığı, güvensizlik, öfke, keder)	13	68,42	6	33,33
Pozitif duygular (sıcakkanlı, sevilen, heyecan, mutluluk, sevinç ve başarı)	6	31,57	12	66,66
Toplam	19	100	18	100

Tablo 4.3.2 incelendiğinde öğrencilerin "*Sinir, üzüntü, kin, pişmanlık, korku..vb*" ifadelerin yer aldığı "negatif duygular" ön-test sonuçlarına bakıldığında %68,42 iken % 35,09'luk azalma ile son-testte %33.33 olmuştur. *"Mutluluk, heyecan, sevinç, başarı, sevilen biri"* ifadelerin yer aldığı " pozitif duygular" ön testte %31,57 olan iken % 35,09'luk artışla son-testte %66.66 olmuştur.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin "Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığı duygu ve düşüncelerini 0 ile 10'luk bir sayı skalasında ifade etme"

durumuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir.

Tablo 4.3.3 : ***Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığı duygu ve düşüncelerini 0 ile 10luk bir sayı skalasında ifade etme"*** **durumuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)**

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
0-4 arası puanlama yapan (Ortalamanın Altı)	3	21,43	1	6,67
5 puanlama yapan (Ortalama)	1	7,14	5	33,33
6-10 arası puanlama yapan (Ortalamanın Üstü)	10	71,43	9	60
Toplam	14	100	15	100

Tablo 4.3.3 incelendiğinde "Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadıkları duygu ve düşüncelerini bir sayı skalasında ifade etme" durumlarında *"Kendimi karşı tarafa duygularımı anlatırken sanki onları üzecek, kıracak gibi geliyorum, 'Çok yanlış anlaşıyorum, kendimi ifade edemiyorum"* gibi ifadelerin kullanıldığı 0-4 arası puanlama yapanlar ön-testte %21,43 iken son-testte %6,67 olarak değiştiği görülmektedir. Bu değişim kendini *"Bazen anlatırım ancak zaman zaman konuşurken saçmalayabiliyorum"* gibi ifadelerin kullanıldığı 5 puan ve*"Ben bir konu hakkında bir şey anlatmak istersem kesin anlatırım, 'Zaman zaman karşımdakine bağlı olsa da anlatırım. Yanlışsa söylediklerim düzeltirim"* gibi ifadelerin kullanıldığı 6-10 arası puanlama yapanların yüzdelerindeki artışı ile göstermektedir. 5 puan veren öğrencilerin ön-testte %7,14'lük oranı son-testte %26,19'luk artışla %33,33 olarak değiştiği görülmektedir. 6-10 arası puanlama yapanların ortalamanın üstünde ifade edenlerin yüzdesi ise %11,43'lük düşüşle son-testte %60 olmuştur.

Tablo 4.3.4 : "***Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığı duygu ve düşüncelerini 0 ile 10luk bir sayı skalasında ifade etme"*** **durumuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)**

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Güvensizlik	3	7,89	1	2,70
Yanlış Anlaşılma Kaygısı	4	10,52	5	13,51
Pasiflik	2	5,26	1	2,70
Kendine Güven (Kendine güven var)	8	21,05	7	18,91
Kendine Güven (Kendine güveni yok)	5	13,15	-	-
Sosyal Kaygı	4	10,52	-	-
Kendini Sınırlama	6	15,78	6	16,21
Dış Odaklı Etkilenme	4	10,52	3	8,10
Sosyal Uyumsuzluk	2	5,26	-	-
Öfkeyi Başkasına Yansıtma	-	-	1	2,70
Kişileri Kırmamaya Çalışma	-	-	3	8,10
Toplam	38	100	37	100

Kendini ifade etmede sorusunun ön testin de “Güvensizlik”, “Kendine güven duymama”, “Sosyal kaygı”, “ Dış Odaklı Etkilenme” ve “Sosyal Uyumsuzluk” durumları etkili iken son-testte bu etkilerin azaldığı görülmektedir.

Ön-testte çevresindekilere güvenmeme duygusu *“Ben anlatsam bile anlamazlar.”, “Nasılsa beni yanlış anlayacaklar.”* gibi ifadeler %7,89 iken son-testte bu oran %2,70 olarak görülmüştür. Ön-testte öğrencilerin “Kendine güven duyduklarını” belirttikleri ifadelerin oranı %21,05 iken son-testte bu oran %18,91 olmuştur.

Ön-testte yer alamayan iki kategorinin “Öfkeyi Başkasına Yansıtma” ve “Kişileri Kırmamaya Çalışma” son-testte ortaya çıktığı görülmektedir. Yine Ön-testte olan “Kendine güvenmeme” alanına ilişkin *“Nasıl anlatacağımı bilemiyorum, hep yanlış yapmaktan korkuyorum, ben çok kitap okumam bu yüzden kendimi anlatacak cümle bulamam, bir şey konuşurken saçmalayabiliyorum”* gibi ifadelerin ve “Sosyal Uyumsuzluk” ile ilgili *“İlkokulda arkadaşlarım ne konuşsam beni aşağılıyordu, bundan uzak durmak için konuşmuyorum, karşımdaki kötü bir şey söyler onun gözünde kötü olurum diye anlatamıyorum.”* ifadelerin son-testte yer almadığı görülmektedir.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin “Öfke kelimesinin kendilerine ne ifade ettiği” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir. İkinci görüşmede bu kategorilere şunlar eklenmiştir: “*Öfke de diğer duygular gibi normal bir duygu ve fazlası olmadığı sürece ifade etmekte sıkıntı yok.”* gibi cümleleri kurdukları “Kendini kontrol etme” kategorisi ve “Konuşularak halledilen bir olgu” kategorisi eklenmiştir.

Tablo 4.3.5 : *" Öfke kelimesinin kendilerine ne ifade ettiği"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Eylemsel İfadede bulunma	13	41,93	5	22,72
Kendini kontrol edememe	8	25,80	2	9,09
Olumsuz Duygulanım Yaşama	5	16,12	4	18,18
Anlık ve kısa süreli tepki	2	6,45	1	4,54
Dışa vurulamayan duygu ve davranış	3	9,67	-	-
Kendini kontrol etme	-	-	7	31,81
Konuşularak halledilen bir olgu	-	-	3	13,63
Toplam	31	100	22	100

Tablo 4.3.5 incelendiğinde öğrencilerin "Öfke kelimesinin kendilerine ne ifade ettiği?" sorusuna ön-testte verdikleri cevaplarda "Eylemsel ifadelerde bulunma" da görüldüğü gibi *" Ağlamak, vurmak, laf dalaşı, sinir olmak, bağırmak"* gibi ifadeleri %41,93 iken %19,21'lik bir azalma ile son-testte %22,72 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ifadeleri son-testte *"Kendimi kontrol etme, konuşarak halledebileceğim bir şey ve kendimi anlatırsam durumu daha rahat çözebilirim."* ifadelerine dönüşmüştür. Ön-testte öğrencilerin "Dışa vurulamayan duygu ve davranış" kategorisinde belirttikleri *"Haklı olsam bile özür dilerim, içime atarım, tepki vermem."* gibi ifadelerinin yer aldığı kategorilerin son-testte olmadığı görülmektedir. Öfke kelimesinin *"titreme, bir yerlere vurma, nefes alamama"* gibi tanımlandığı "Anlık ve kısa süreli tepki" kategorisini oranı ön-testte %6,45 iken son-testte bu oran %4,54 olmuştur.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin "En son öfkelendikleri durum, durumu sorun olarak fark ettiklerinde yaptıkları ilk şey, o anda neler hissettikleri, öfkelendikleri anda ne yapmak istedikleri, öfkelenmek yerine ne hissetmek ve düşünmek istedikleri, soru sorulduğu an neler hissettikleri" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir:

Tablo 4.3.6 : *" Olayın Nedeni"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
İnanç ve Değerlere yönelik hassasiyet ("Anneme küfretti.", "Sevgilime sataştı.")	6	40	2	11,76
Halledilmemiş İşler ("Önceden Öfkem Vardı.", "Bastırılmış Öfke?")	1	6,66	1	5,88
Engellenmişlik ("Annem Laptop kullanmama izin vermedi.")	2	13,33	5	29,41
Emir verilmesi, Kışkırtılma	3	20	-	-
Grup Dışına İtilme ya da yakınlık kurulmasına izin verilmeme	2	13,33	3	17,64
Haksızlığa veya hakarete uğrama	1	6,66	6	35,29
Toplam	15		17	

Tablo 4.3.6 incelendiğinde öğrencileri öfkelendiren durumun nedenleri arasında inanç ve değerlere yönelik hassasiyetin *"Anneme küfretti, sevgilime sataştı, beni aşağılamaya çalıştı."* yer aldığı kategori ön-testte %40'lık bir oranda iken %28.24'lük bir azalışla son-testte %11.76 olmuştur. Çalışma öncesi *"Benim sevgilime laf edeni kim olursa olsun döverim, acımam" ve "Benim zayıf aldığımı bildiği halde sınıfta en çalışkan kim diye ortalıkta dolanıp bana laf sokmaya çalıştı, sinir oldum."* ifadelerinin

yerini çalışma sonrası *"Arkadaşım benden yardım isterse olaya karışırım yoksa bu onun sorunu."* ve *"Söylenen her sözü ciddiye alsam gün geçmez, söz kişiyi bağlar beni de ilgilendirmez."* gibi ifadeler almıştır.

Yine tablo 4.3.6. incelendiğinde öğrencileri öfkelendiren durumların ön-teste oranla son-testte daha çok kendi kişiliğini engelleyen durumlara, grup dışına itilmeye ve haksızlığa uğrama gibi konu başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin otorite ile çatışma ve sosyal konumunun etkisi duygularının oluşumunda etkili olduğu görülmüştür. *"Hocam kopya çekmediğim halde bana kopya çektin dedi, kendimi anlatmaya çalıştım ama beni susturdu. Bu beni çok öfkenlendirdi."* ve *"Okul çıkışı erkek arkadaşım beni almaya geldiğinde müdür yardımcımız -ne diye getiriyorsun onu okula, ne biçim kızsın sen, utanmıyor musun- sözü beni deli etti ama benden büyük olduğu için ona bağıramadım, sinir oldum."* gibi ifadelerle ön-testte %6,66 olan bu oranın son-testte %28,63 lük bir artışla %35,29 olduğu görülmektedir

Tablo 4.3.7 : *"Öfkeyi İfade Etme Biçimini (Soruna Yaklaşım)"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	Ön Test		Son Test	
	F	%	f	%
Sözel tepkide bulunma	1	5,88	4	25
Kendinde yanlış arama, suçlu hissetme	2	11,76	2	12,5
Davranışsal Tepkide bulunma	5	29,41	2	12,5
Olayın Nedenini Bulmaya Çalışma	1	5,88	-	-
İçe atma, ağlama	4	23,52	2	12,5

Tablo 4.3.7. Devamı

Kendine zarar verme	1	5,88	-	-
Ortamı terk etme, duymazlıktan gelme, olayı yok sayma	3	17,64	3	18,75
Durumu ve kendini anlatmaya çaba gösterme	-	-	3	18,75
Toplam	17	100	16	100

Tablo 4.3.7 incelendiğinde öğrencilerin soruna yaklaşım ve öfkeyi ifade biçimlerinde *"Bağırırım, İkaz ederim"* gibi "Sözel tepkilerinin" %19,12'lik bir artışla %5,88'den %25'e yükseldiği görülmektedir. Bununla beraber "davranışsal tepkilerinin" "*Vurma, tekme atma, üstüne yürüme*" %16,5'lik bir azalma ile ön-testte %29,4'den son-testte % 12,5'e düştüğü görülmektedir. Aynı zaman da *"Olayda benim de payım var mı diye düşündüm, farklı davransaydım daha iyi olurdu."* ifadeleri ile belirttikleri "kendinde yanlış arama" durumlarında küçük de olsa bir artış olduğu görülmektedir. Ön-testte %11,76'lık oran son-testte % 12,5 olmuştur (%0,76'lık artış). Bu veriler incelendiğinde öğrencilerin eylemsel ifadelerden uzaklaştıkları öfkelerini sözel ifadeye yönlendirdikleri söylenebilir. "İçe atma, ağlama" durumunda ön-testteki % 23,5'lik oranın son-testte % 12,5'e (%11,22'lik düşme) düşmesi de bunu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra "olay anında ortamı terk etmesi olayı yok sayma ve duymazlıktan gelme" durumlarında oran ön-testte % 17,64 iken son-test %18,75 olmuş ve %1,11'lik bir artış görülmüştür. Bu artışla son testte *"Daha iyi düşünmek için oradan uzaklaştım.", "Her sözünü ciddiye alsam konuşmaz hale geleceğiz."* gibi ifadeler görüşme formunda yer almıştır. Ön-testte var olmayan ancak son-testte % 18,75'lik oranla yeni bir kategori oluşturan "Durumu ve kendini anlatama yönelik çaba gösterme" girişiminin oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.3.8 : *"Olay Anında Ne Hissettikleri"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Olumsuz Duygulanım	11	78,57	13	81,25
Bedensel Tepkiler: Titreme, Ağlama, şaşırma vb.	3	21,42	3	18,75
Toplam	14	100	16	100

Tablo 4.3.8 incelendiğinde öğrencilere sizi sinirlendiren "Olay anında ne hissettiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlarda*"Sinir, Öfke, Haksızlık, Üzüntü, Hayal Kırıklığı, Aşağılanma vb."*gibi kelimeler ile ifade edilen "Olumsuz Duygulanım" ön-testte %78,57 iken oran son-testte %2,68'lik artışla %81,25 olmuştur. Bedensel tepkilerde *"ağlama, titreme, şaşırma"* %2,67'lik bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.9 : *"Öfkelendiği Anda Ne Yapmak İstediği"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Grup 1. Bedensel şiddete başvurma (Kafa vurmak, dövmek)	8	53,33	2	14,28
Grup 2. Sakin olma	4	26,66	2	14,28
Grup 3. Ağlamayı isteme (duyguyu yaşamak)	1	6,66	-	-
Grup 4. Olayın mantığını anlamaya çalışma	2	13,33	1	7,14

Tablo 4.3.9 Devamı

Grup 5. Hiçbir şey yapmak istememe	-	-	3	21,42
Grup 6. Kendini anlatabilmeyi isteme	-	-	3	21,42
Grup 7. Karşı tarafın durumu telafi etmesini isteme	-	-	3	21,42
Toplam	15	100	14	100

Tablo 4.3.9 incelendiğinde öğrenciler "Öfkelendiği anda ne yapmak istediği" sorusuna ön-testte %53,33'ü "*Kafa atmak isterdim, vurmak isterdim"* gibi ifadelerle bedensel şiddete yönelik isteklerini belirtirken, bu oranın son-testte % 39,05'lik bir azalma ile % 14,28'e düştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra ön-testte yer almayan üç kategorinin *"*Hiçbir şey yapmak istememe" ,"Kendini anlatabilmeyi isteme", *"*Karşı tarafın durumu telafi etmesini isteme" son-testte yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4. 3.10 : *" Kendini sinirlendiren olayı, sonradan anlatırken neler hissettiği"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Pişmanlık ve suçluluk hissetme	3	13,63	1	6,25
Olayı bir daha yaşamış gibi hissetme	14	63,62	6	37,5
Hiçbir şey hissetmeme	2	9,09	4	25
Rahatlama	3	13,63	2	12,5
Telafiye yönelme (… gidip konuşup durumu anlatacağım)	-	-	3	18,75
Toplam	22	100	16	100

Tablo 4.3.10 incelendiğinde öğrencilere "Öfkelendiği olayı sonradan anlatırken neler hissettiklerine" yönelik cevaplarda "kendini yeniden değerlendirenlerin" oranı ön-testte %13,63 iken son-testte %6,25'e düştüğü

görülmektedir. *"O an ne yapmam gerekiyorsa yaptım, şimdi düşünüyorum da bugün olsa yine aynı şeyi yapardım."* cümlesi bunlardan biridir.

Ön-testte yaşadığı durumu tekrar anlattığında *"Hala sinirliyim, düşündükçe deli oluyorum, keşke ona kızsaydım, keşke ona defol git deseydim."* gibi ifadelerin oranı % 63,62 iken son-testte bu oran %37,5'e düşmüştür.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin "Hangi Durumlarda Öfkelerini Kontrol Edersin?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir. İkinci görüşmede bu kategorilere şu eklenmiştir: "Her konuda kontrol edebilirim."

Tablo 4.3.11 : *"Hangi Durumlarda Öfkeni Kontrol Ediyorsun?"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Kendi ruhsal durumu ve tolere seviyesi	1	7,69	1	5,55
Karşı taraf odaklı durumlar (biri onu sinirlendirmişse ya da kendiyle alakası yoksa)	1	7,69	1	5,55
Toplumsal rollerdeki öğrenilmiş sınırlılıklar	2	15,38	2	11,11
Duygusal Yakınlık	6	46,15	6	33,33
Kendini haksız ya da davranışını yanlış hissetme	1	7,69	2	11,11

Tablo 4.3.11 Devamı

Hiçbir fikrinin olmaması	2	15,38	1	5,55
Her konuda kontrol edebileceğine inanma	-	-	5	27,77
Toplam	13	100	18	100

Tablo 4.3.11 incelendiğinde öğrencilerin " Hangi durumlarda Öfkeni Kontrol ediyorsun" sorusuna verdikleri yanıtlarda ön-testte yer almayan ancak % 27,77'lik bir oranla son-testte yer alan "Her konuda kontrol edebilirim" ifadesi dikkat çekmektedir. Son-testte yer alan ifadelerden birkaçı: *"Artık eskisi gibi değilim, istediğim zaman kontrol edebiliyorum", " Sihirli bir şey oldu sanki sinirlenince dur, sakin ol, bir daha düşün diyebiliyorum kendime."*

Ön-testte %15,38'lik oranla yer alan " Hiçbir fikrim yok ifadesi" son-testte % 9,38'lik azalma ile %5,55 olmuştur. "Kendini haksız ya da davranışını yanlış hissetme" de öfkesini kontrol durumu %3,42'lik bir artışla (ön-test % 7,69- son-test 11,11) kendini göstermiştir

"Kendi ruhsal durumu ve tolere" seviyesinin öfkesini kontrol etmede etkili olduğunu söyleyen öğrencilerin ön-testte % 7,69 iken son-testte bu oran %5,55'e düşmüştür.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin " Kendilerini üzen ya da sinirlendiren bir şey yaşadıklarında bununla baş etmek için tercih ettikleri yollar" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplamalardan yararlanılarak kategorize edilmiştir.

Tablo 4.3.12 : *"Kendilerini üzen ya da sinirlendiren bir şey yaşadıklarında bununla baş etmek için tercih ettikleri yollar"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	Ön Test		Son Test	
	f	%	F	%
Olumlu baş etme yöntemlerine başvurma	12	80	15	93,75
Olumsuz baş etme yöntemlerine başvurma	3	20	1	6,25
Toplam	15	100	16	100

Tablo 4.3.12 incelendiğinde Kendilerini üzen ya da sinirlendiren bir şey yaşadıklarında bununla baş etmek için tercih ettikleri yollar da olumlu baş etme yöntemlerini daha sık tercih ettikleri görülmektedir. "Olumlu baş etme yöntemlerinde" Ön-testte %80 olan oran son-testte % 93,75 çıkmıştır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır: *"Özür dileme, hobilere yönelme (resim yapmak, fotoğraf çekmek), ortamdan uzaklaşma, arkadaşlarıyla vakit geçirme, iletişim kurarak sorunu çözmeye çalışma, olayı zamana bırakma, 10'a kadar sayma, kendi kendine konuşma, yakın arkadaşına veya annesine anlatma, bir yere gidip bağırma vs."*. Öfkelendikleri anda olumsuz baş etme *"kendine yönelik şiddet, takıntı haline getirme gibi"* yöntemlerini seçen öğrencilerin oranı ön-testte %20 iken son-testte %6,25 olduğu görülmektedir.

Öfke İfadeleri Görüşme formunda öğrencilerin "Koridorda yürürken koşan bir arkadaşı gelip kendine çarptığında ve elindekiler yere saçılıp öfkelendiği anda ve sonrasında neler yapacağı" sorusuna verdikleri cevaplar 2 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler " Birincil Tepkiler" ve İkincil Tepkiler" adı altında verilmiştir. Sonrasında yapacakları ise ayrı bir tabloda incelenmiştir. Birincil tepkilere ilişkin kategorilere ek olarak ikinci görüşmede bu kategorilere şu kategori eklenmiştir: " Tepkisiz Kalma"

4.3.13 : *" Birincil Tepkilerin ve İkincil Tepkilerin"* dağılımı (f, %)

Kategori *Birincil Tepkiler*	**Öntest**		**Sontest**	
	f	**%**	**f**	**%**
Öfkeyi dışa yansıtma	7	46,66	2	13,33
Olayın Nedenini anlama	2	13,33	2	13,33
Sözel uyarı yapma	5	33,33	8	53,33
Karşısındakinden özür bekleme	1	6,66	2	13,33
Tepkisiz Kalma	-	-	1	6,66
Toplam	15	100	15	100
Kategori (İkincil Tepkiler)				
Karşısındakinden özür bekleme	5	33,33	4	28,57
Duygulara ket vurma (duyguları içe atma, kin tutma)	2	13,33	0	-
Empati kurup durumu yeniden değerlendirme	2	13,33	1	7,14
Sözel şiddete başvurma (Hakaret etme)	2	13,33	1	7,14
Emir verme	4	26,66	1	7,14
Yok sayma (umursamama, önemsememe)	-	-	5	35,71
Tekrar olmaması için uyarma	-	-	2	14,28
Toplam	15	100	14	100

Tablo 4.3.13 incelendiğinde "Koridorda yürürken koşan bir arkadaşı gelip kendine çarptığında ve elindekiler yere saçılıp öfkelendiği anda neler yapacağı" sorusuna *"Bağırırım, kızarım, vururum"* diye ifade eden öğrencilerin oranı ön-testte %46,66 iken son-testte bu oran %13,33 olarak hesaplanmıştır. "Duruma tepkisiz kalma" (son-test % 6,66), "Olayın nedenini anlama" (ön ve son-test % 13,33) ve öncelikle "Sözel Uyarıyı" (ön-test %33,33 ve son-test % 53,33) gibi olgular ön plana çıkmıştır.

İkincil tepkilere ilişkin olan kategorilere ise yapılan ikinci görüşmede ise şunlar eklenmiştir: "Yok sayma (umursamama, önemsememe)" ve "Tekrar olmaması için uyarma".

İkincil tepkiler incelendiğinde; öğrencilerin ön-testte %13,33'lük oranla *"Duygularımı içe atarım, kızsam bile bir şey söylemem."* ifadelerinin son-testte olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ön-testte yer almayan ancak % 35,712'lik oran ile son-testte "Olayı umursamama ve yok sayma" durumunu geliştirdikleri ve "Karşısındakinden Özür bekleme" "Sözel Şiddet"in oranlarının azaldığı görülmektedir. "Karşısındakine emir verme" durumunun ön-testte %26,66 iken son-testte %7,14'e düşmüştür.

"Olayın yeniden olmaması için uyarı da bulunma" durumu ön-testte yok iken son-testte % 14,28'lik oran ile yer almıştır. Bu yüzde de olan öğrencilerin ifadelerinden biri şöyledir: *" Bir daha olmaması için uyarırım çünkü başka kişi direk dövebilir. Dikkat etmesi gerek. Okulda herkes kavga edecek adam arıyor."*

Son olarak öğrencilerin olay sonrasında neler yapacağına ilişkin elde edilen cevaplar Tablo 4.3.14' da verilmektedir.

Tablo 4.3.14 : *"Olay Sonrasında Ne Yaparsın?"* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, %)

Kategori	**Ön Test**		**Son Test**	
	f	**%**	**f**	**%**
Karşısındakinin hareketine göre değişiyor	6	33,33	2	14,28
Hareketini mantığa büründürme	1	5,55	-	-
Gözdağı verme	2	11,11	-	-
Ortamı terk etme	2	11,11	2	14,28
Durumu sorun etmeme	4	22,21	9	64,28
Kavga etme	3	16,66	1	7,14
Toplam	18	100	14	100

Tablo 4.3.14 incelendiğinde Koridorda yürürken koşan bir arkadaşı gelip kendine çarptığında ve elindekiler yere saçılıp öfkelendikten sonra neler yapacağı sorusuna "Karşımdakinin hareketine göre davranışım değişir." diyenlerin oranı ön-testte %33,33 iken son-testte %14,28 olmuştur

Ön-testte yer alan "Hareketini mantığa büründürme" ve "Gözdağı verme" durumlarının son-testte yer almadığı görülmektedir. "Yaşanılan durumu sorun etmeme" davranışının ön-testte %22,21 iken son-testte %64,28'e yükseldiğini görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yaratıcı drama ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programının öğrencilerin öfke denetimi becerilerinin gelişimindeki etkilerini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmayla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

Sonuçlar

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırma, yaratıcı drama ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programının öğrencilerin öfke denetimi becerilerinin gelişimindeki etkilerini, bu etkilerin cinsiyet ile ilişkileri, öğrencilerin yaratıcı drama eğitimi sonrasında bu konuya yönelik kendilerinde gördükleri değişiklikler saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

Nicel Veri Sonuçları

1. Öfke denetimi drama çalışmasının sonunda uygulanan son test sonuçlarında elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının, alt testlere ait son-test puanları arasındaki farklılık bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda, deney grubuna uygulanan yaratıcı drama programı, öfke denetimine etkili olmuştur.

2. Deney grubuna uygulanan Sürekli Öfke- Öfke tarz ölçeğinde her bir alt ölçeğin puanlaması için öğrencilerin almış olduğu puanların aritmetik ortalaması bulunmuştur. Yüksek puan, *sürekli öfke alt testinde*; öfkenin yüksek olduğunu,

kontrol altına alınmış öfke alt testinde; öfkenin kontrolde olduğunu, *dışa vurulmuş öfke alt testinde*; öfkenin kolayca ifade ediliyor olduğunu, *bastırılmış öfke alt testinde*; öfkenin bastırılmış olduğunu gösterir. Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ölçeği puanları ortalamadan yüksek; öfke kontrol alt ölçeği puanı ortalamadan düşük ise öğrencinin öfke denetimi düzeyinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Buna göre;

Deney grubunun deneysel işlemlerde tüm alt boyutlarda (süreklilik öfke, durumluluk öfke, kontrol altına alınan öfke, dışa vurulan öfke, içte tutulan öfke) olumlu yönde ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

3. Rehberlik ve yönlendirme dersi yürütülen kontrol grubundaki öğrencilerin öfke düzeyleri ile ilgili tüm alt boyutlarında (süreklilik öfke, durumluluk öfke, kontrol altına alınan öfke, dışa vurulan öfke, içte tutulan öfke) öfke denetimlerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

4. Öfke denetimi yaratıcı drama programına katılan kız ve erkek öğrencilerin öfke kontrol düzeylerinin gelişimine bakıldığında cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı dramadan aynı oranda etkilenmişlerdir.

5. Rehberlik ve yönlendirme dersinde öfke çalışmaları yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin öfke kontrol düzeylerinin gelişimine bakıldığında cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermemektedir.

Nitel Veri Sonuçları

1. Öfke denetimi drama çalışmasının sonunda uygulanan görüşme formu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön-test sonuçlarına bakıldığında; depresif duygulanımlarının, kişilerarası ilişkilerde tehdit hissedenlerin yüzdesinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Drama çalışması sonrasında öğrencilerin benlik saygısında yükselme olmuştur. Çevresindekilerle iletişim içinde bulunma ve onlara güven duyma durumları yükselmiştir. Ön-testte öğrencilerin oluşturdukları ilişkilerde tehdit algıları ve söylemleri drama çalışması sonrasında %8,45'lik bir azalma ile olumlu yönde değişmiştir.

Yapılan drama çalışmalarında "Kendini ifade etme, duyguları tanıma ve ifade etme, empati kurma ve duygu oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceleri anlayabilme gibi" hedeflerin gerçekleşmiş ve bunlar öğrencilerin yaşamlarında değişiklik yapmıştır.

2. Öğrencilerin yoğun olarak hissettikleri duygular; drama çalışması öncesinde negatif iken drama çalışması sonrası anlamlı bir farkla pozitif olarak değişmiştir. Yapılan drama çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve duygularını daha iyi tanımalarına etki etmiştir.

3. Kendini ifade etmede; drama çalışması öncesinde kişilere güvensizlik, kendine güven duymama, sosyal kaygı, dış odaklı etkilenme ve sosyal uyumsuzluk etkili iken çalışma sonrası bu etkilerin azaldığı görülmektedir. Ön testte yer almayan iki kategorinin son-testte ortaya çıktığı görülmektedir. Kişileri kırmamaya özen göstermeyi belirten öğrencilerin drama çalışması ile empatik tavır geliştirdikleri ve dürtüsel davranmamayı tercih etmişlerdir. Yine ön-testte olan kendine güvenmeme durumunun drama çalışması sonrasında son-testte yer almadığı görülmektedir.

4. Öğrenciler drama çalışması öncesinde öfke kelimesinin kendilerine *"Ağlamak, vurmak, laf dalaşı, sinir olmak, bağırmak"* şeyler ifade ettiklerini belirtirken çalışma sonrasında "*Kendimi kontrol etme, konuşarak halledebileceğim bir şey ve kendimi anlatırsam durumu daha rahat çözebilirim"* ifadelerine dönüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin bu farkındalığında yapılan drama çalışmalarında "Öfke kontrolüne yardımcı olacak alternatif ifadelerin bulunması ve uygun ifade tarzlarının tartışılması ve öfkenin bir duygu olduğunun kavranması" gibi olguların yer almasının etkili olduğu bulunmuştur.

Drama çalışması öncesinde *" Haklı olsam bile özür dilerim, içime atarım, tepki vermem"* gibi ifadelerinin drama çalışması sonrasında olmadığı görülmektedir. Bu durum bize öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini daha iyi tanıdıkları ve ifade edebildiklerini göstermektedir.

5. Yapılan çalışma öncesinde çevresindekilerin tavır ve davranışlarını kendine yönelik algılayıp bundan rahatsız olan öğrenciler, çalışma sonrasında yaşadığı durum

ya da olayları daha geniş çerçeveden yorumlamış ve değerlendirmişlerdir. Çalışma öncesi *"Benim sevgilime laf edeni kim olursa olsun döverim, acımam", "Benim zayıf aldığımı bildiği halde sınıfta en çalışkan kim diye ortalıkta dolanıp bana laf sokmaya çalıştı, sinir oldum."* ifadelerinin yerini çalışma sonrası *"Arkadaşım benden yardım isterse olaya karışırım yoksa bu onun sorunu", " Söylenen her sözü ciddiye alsam gün geçmez, söz kişiyi bağlar beni de ilgilendirmez."* gibi ifadeler almıştır.

Öğrencileri öfkelendiren durumların daha çok kendi kişiliğini engelleyen durumlara, grup dışına itilmeye ve haksızlığa uğrama gibi konu başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin otorite ile çatışma ve sosyal konumu duygularının oluşumunda etkili olduğu görülmüştür. *"Hocam, kopya çekmediğim halde bana kopya çektin dedi, kendimi anlatmaya çalıştım ama beni susturdu. Bu beni çok öfkenlendirdi." ve "Okul çıkışı erkek arkadaşım beni almaya geldiğinde müdür yardımcımız -ne diye getiriyorsun onu okula, ne biçim kızsın sen, utanmıyor musun- sözü beni deli etti ama benden büyük olduğu için ona bağıramadım, sinir oldum."* gibi ifadeler bunu destekler niteliktedir.

6. Öğrencilerin, soruna yaklaşım ve öfkeyi ifade biçimlerinde drama çalışması sonrasında eylemsel ifadelerden uzaklaşıp öfkelerini sözel ifadeye yönlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca olay anında ortamı terk etmesi olayı, yok sayma ve duymazlıktan gelme durumlarında bir artış görülmüştür. Bu artışta yaşanılan olayı büyütmemek, çözüm için zaman kazanma istekleri etkili olmuştur. Drama çalışma sırasında verilen "olay ve durumlara farklı yönlerden bakabilme, olay anında kendini sakinleştirebilme" becerileri etkili olmuştur. Drama çalışması sonrasında "Durumu ve kendini anlatama yönelik çaba gösterme" girişiminin oluştuğu görülmektedir. Bu durum yaratıcı dramanın; öğrencilerin çözüme yönelik etkin bir tutum sergileme becerilerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

7. Drama çalışması sonrasında öğrencilerin öfke yaşadıkları durumu ertelemeden o anda çözmeye çalıştıkları, kendi duygu ve düşüncelerini daha çok bilerek çözüme yönelik girişimlerde bulundukları ve durumu çözüme ulaştırmada istekli oldukları görülmüştür.

8. Yapılan drama çalışması; öğrencilerin duygularını fark etme, öfkelendikleri duruma çözüm odaklı yaklaşabilme, yaşadıkları durumu daha geniş çerçevede değerlendirebilme ve duygularını anlamlandırma becerilerini geliştirmiş ve kendilerine olan inançlarını arttırmıştır. *("Artık eskisi gibi değilim, istediğim zaman kontrol edebiliyorum", " Sihirli bir şey oldu sanki sinirlenince dur, sakin ol, bir daha düşün diyebiliyorum kendime")*

9. Öğrencilerin drama çalışması sonrasında kendilerini üzen ya da sinirlendiren bir şey yaşadıklarında bununla baş etmek için tercih ettikleri yollarda olumlu baş etme yöntemlerini daha sık tercih ettikleri görülmektedir. Bu artışta drama çalışmalarında yer alan "Öfke kontrolüne yardımcı olacak alternatif ifadelerin bulunması ve uygun ifade tarzlarının tartışılması çalışmaları" etkili olmuştur.

10. Kendisini öfkelendiren bir durumda ilk anda yapacaklarını, *"Bağırırım, kızarım, vururum"* diye ifade eden öğrencilerin drama çalışmasıyla birlikte; duruma tepkisiz kalma, olayın nedenini anlama ve sözel uyarıyı ön plana alma gibi olguları ön plana çıkardıkları görülmüştür. Ayrıca "Olayı umursamama ve yok sayma" durumunu geliştirdikleri bu nedenle de sözel şiddetin ve karşısındakine emir verme oranlarının azaldığı görülmektedir.

11. Drama çalışması sonrasında yaşanılan durumu sorun etmeme davranışının oranının yükseldiğini görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşanılan olay ve duruma yaklaşımlarında yaratıcı drama çalışması sonrasında daha pozitif olabildikleri, daha çözüm odaklı ilerleyebildikleri ve esnek düşünebildikleri görülmüştür.

Tartışma

Öfke; amaçların engellenmesi veya tehdit algılanması durumları ile baş etme için uyum mekanizmasıdır. İnsan, değeri veya hakları ihlal edildiğinde, bütünlüğüne saldırıldığında veya ruhu korkutulduğunda öfkesini dışa vurur (Yazgan, 2007). Öfke dışa vurumu; oluşan öfke duygusunun sözel olarak veya davranışa dökülerek dışarıya aktarılmasıdır ve öfkenin yol açtığı stresle başa çıkmada uyumsal bir tepkidir. Öfke içe vurumu; kişinin gizleyerek ya da öfkeyi içinde tutarak var olan öfke etkenlerine karşı kullandığı alternatif bir uyum mekanizmasıdır. Öfke kontrolü ise kişinin başkalarıyla ilişkilerinde öfkesini ne ölçüde kontrol ettiği veya ne ölçüde sakinleşme

eğiliminde olduğunu belirten durum, bireysel tepkilerle öfkeyi ifade eden kontrol deneyimleridir (Starner ve Peters 2004).

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öfke kontrolü sağlamasında yaratıcı drama yönteminin, rehberlik ve yönlendirme dersi programına göre daha etkili olduğu görülecektir.

Yaratıcı drama programında; doğaçlamalar, rol oyunları, dans/hareket etkinlikleri, grup paylaşımlarına yer verilmiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin duygu, düşünce ve fizyolojik değişimlere ilişkin farkındalık kazanmalarında, zihinlerini belli bir noktaya odaklayabilmelerinde, duygularını dışa vurarak rahatlamalarında ve nefes/gevşeme egzersizleriyle bedenini kontrol etmeyi öğrenmelerinde etkili olabileceği, böylece de kaygılarının azalacağı beklenmekteydi. Bu beklentiler öfke denetimi için doğrulanmıştır. Alan yazında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmalarına bakıldığında öfkeyi azaltmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, 10'ar kişilik gruplarla yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin benlik kavramını geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Noble, Egan, ve McDowell, 1977). Akfırat (2004) da yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. 10 kişilik öğrenci grubuyla çalıştığı bu araştırmada yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan programın işitme engelli öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bir başka çalışmada, depresif belirtileri yüksek olan 18 öğrenciyle 12 hafta boyunca haftada bir gün 2,5 saat süre ile yapılan yaratıcı drama çalışmasının öğrencilerin depresif belirtilerinde belirgin gerilemeye ve öz kavram düzeylerinde ise olumlu yönde bir artışa neden olduğu bulunmuştur (Erdoğan, 2006). Ayrıca, çatışma çözümü eğitiminde (Pipkin ve DiMenna, 1989, Gündoğdu, 2009), mesleki rehberlikte (Bozdoğan, 2003; Karataş ve Yavuzer, 2010), atılganlığı artırmada (Uşaklı, 2006), utangaçlığı azaltmada (Durmuş, 2006) etkili olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, alan yazındaki araştırma bulgularının öğrenci gruplarıyla yapılan yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğu ve bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Bu araştırmada incelenen boyutlardan biri de ergenlerin öfke-öfke ifadelerinde yaratıcı dramanın ve rehberlik yönlendirme dersi programının cinsiyet

değişkeni üzerine etkisidir. Öfke kontrolü yaratıcı drama çalışması sonunda, deney grubundaki öğrenciler cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Alt testlere ait ön test ve son test puanları arasında farklılık bakımından deney grubundaki öğrencilerde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Alan yazın çalışmalarına bakıldığında, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Aydın (1993) tarafından yapılan araştırmada, üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar ile çalışılmış, kız ve erkeklerin yaratıcılıkları arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ceylan, 2008). Çalık (1996), **"**Psikolojik Sorunları Olan 9-14 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından" incelendiği araştırmada kız ve erkek çocuklar arasında sözel ve şekilsel yaratıcılığın tüm boyutlarında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Tuzcuoğlu, Önder, Kamaraj (1998), "3–4–5 Yaş Çocuklarının Kavram Öğrenimine Dramanın Etkisini" araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında kavram öğrenmede farklılıklar bulunmamıştır. Antepli ve diğer., (2000) "Drama Eğitimi Almanın Yetişkinlerin Benlik Kavramları Üzerine Etkisi" isimli çalışmasında Ankara Emniyet Genel Müdürlüğünde 136 komiser yardımcısı kursiyeri üzerinde yürütülmüştür. Drama eğitiminin öncesinde ve sonrasında elde edilen puanlarda cinsiyet değişkeni üzerinde önemli bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Ünal Erhan (2000), ilköğretim hayat bilgisi dersinin drama ile verilmesinin çocukların benlik kavramlarına etkisini incelediği araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarda cinsiyetin etkisini önemsiz bulmuştur. Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırmada altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubuna uygulanan drama yöntemine dayalı matematik eğitimini sonrasında elde edilen puanlarda cinsiyet değişkeni üzerinde önemli bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Ceylan ve Ömeroğlu(2008) Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelemesi adlı araştırmalarında deney grubundaki çocuklara 45 dakika süre ile toplam 12 hafta boyunca sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan çocukların sosyal-duygusal

davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermedikleri belirlenmiştir. Güner (2008), eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal–duygusal uyumlarına etkisiyle ilgili yaptığı araştırma sonucunda, haftada 1-2 saat drama uygulamasına katılmış çocukların sosyal- duygusal uyum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Okur (2008), çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırma sonucunda, programın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı dramanın benlik kavramı, sosyal beceri ve problemli davranışların çözümü üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; yaratıcı drama aktivitelerine katılan deney grubundaki öğrenciler ile 18 hafta boyunca haftada 1 gün 40'ar dakika çalışılmıştır. Ön test ve son test ölçümler sonucunda cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Deniz ve diğer., (2006: 133)' nin, "Yetiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Düzeylerinin İncelenmesi" üzerine yaptıkları araştırmada yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin, sürekli öfke ve öfke tarzı alt boyutlarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda; sürekli öfke düzeyleri ve öfke tarzı alt boyutları puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Buna karşılık alan yazınında cinsiyet ile öfke ifadeleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgularından farklı olan araştırmalar da bulunmaktadır

Bazı araştırmalar (Şahin ve Şahin, 1993; Ferah,2000; Pakaslahti ve diğer., 2002) problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değiştiğini ve bu değişimin kızların lehine olduğunu ortaya koyan bulgular tespit etmiştir. (Korkut, 2002) problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değiştiğini ve bu değişimin erkeklerin lehine olduğunu ortaya koyan bulgular sunmuştur. Spielberger (1985) erkeklerin bastırılmış öfkelerinin kızlara göre daha yoğun olduğunu belirtmiştir.

Alan yazınında cinsiyet ile öfke ifadeleri arasında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu durum, cinsiyet ile problem çözme becerileri ve öfke ifadeleri arasında doğrudan değil de dolaylı bir ilişki olduğunu; cinsiyet ile öfke kontrol

becerileri ve öfke ifadeleri arasındaki ilişki üzerinde başka etkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu üzerinde örneklem sayısının etkisi olabilir. Örneklem sayısı yüksek olarak yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilebilir.

Rehberlik ve yönlendirme dersi uygulamalarına katılan kontrol grubundaki öğrencilerin öfke ifadelerinde ve öfke kontrolünü geliştirmede, öntest ve sontest sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol puanları arasında farklılıklar olduğu ancak bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Rehberlik dersi uygulamaları sonunda, alt testlere ait ön test ve son test puanları arasında farklılık bakımından kontrol grubundaki öğrencilerde cinsiyetlerine göre de anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Yaratıcı drama çalışması sonrasında "Kişilerarası ilişkilerde tehdit hissedenler" yani oluşturdukları ilişkilerde tehdit olarak algıladıkları ve ifade ettikleri söylemlerinde azalma saptanmıştır.*"* Bu doğrultuda yapılan drama çalışmalarında kendini ifade etme, duyguları tanıma ve ifade etme, empati kurma ve duygu oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceleri anlayabilme gibi hedeflerin gerçekleştiği ve bunların öğrencilerin yaşamlarında değişiklik yapmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde Yaratıcı Drama çalışması sonrasında öğrencilerin sosyal ilişki kurma becerisinin artığı görülmüştür. Akın (1993), Uysal (1996), Pehlivan(1998), Metin (1999) yılında yapmış oldukları çalışmalar da bulguları destekler niteliktedir. Akın (1993), farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı dramanın etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada; ön test gruplara uygulandıktan sonra deney grubu ile haftada bir saat olmak üzere toplam 10 haftalık drama çalışmaları sonucunda yaratıcı drama eğitimi alan deney grubunun sosyalleşme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olduğu bulunmuştur. Uysal (1996), yaratıcı drama çalışmasının, anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal gelişim alanına etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. 12 haftalık drama çalışmaları sonucunda; yaratıcı dramanın deney grubunun sosyal gelişim alanına olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur. Pehlivan (1998), örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma

sonucunda kullanılan bu tekniklerin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde etki yaptığı sonucuna varmıştır. Dramanın çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. De La Cruz (1995), öğrenme güçlüğüne sahip olan 5-11 yaş arası 35 çocuğun sosyal becerilerine yaratıcı dramanın etkisini incelediği araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların, sosyal beceri ve davranışlarının arttığını bulmuştur. Fenner ve Hagens (2002) yedi yaşındaki 10 çocukla yaptıkları çalışmada, yaratıcı dramanın risk altındaki çocuklarda duygularını ifade etmede güvenli bir ortam sağladığı, cesaret verdiği, kendi potansiyelini fark etmesini sağladığı, olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğu, öz saygısını artırdığı, işbirliği yapma becerisi ve sorumluluk duygusu geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Pardun-Johannsen (2004), 30 ilköğretim çocuğuyla yaptığı çalışma sonucunda yaratıcı drama eğitimi ile çocuklarda empati duygusunun geliştiği, sosyal sorunlarla ilgili farkındalıklarının arttığı, sosyal sorunlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istedikleri, toplumdaki yapıların gücünü tanımlama ve açıklama becerisi kazandıklarını vurgulamıştır. Kulik (2004)'in yaptığı çalışmada, yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların daha kolay arkadaşlık kurdukları, birbirlerine yardım ettikleri, fikirlerini, duygularını ve ihtiyaçlarını daha fazla ifade etmeye başladıkları gözlenmiştir. Moneta ve Rousseau (2007), duygularını ifade etmede güçlük çeken çocuklarda drama eğitiminin etkisini inceledikleri araştırma sonucunda, drama eğitimi alan çocukların karmaşık duygularını daha iyi bir şekilde ifade ettikleri ve dramanın çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerine katkı sağladığını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar yaratıcı dramanın çocukların sosyal –duygusal davranışlarına etkisini vurgulamaktadır.

Yaratıcı drama çalışmasına katılan öğrencilerin çalışma öncesi "Depresif duygulanımlarının" ve "kişilerarası ilişkilerde tehdit hissedenlerin" oranı yüksek iken çalışma sonrasında bu duygularda iyileşme olduğu saptanmıştır. Öfke ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide araştırmalar göstermiştir ki sağlıklı ifade edilmeyen öfke birçok psikolojik problemi beraberinde getirmektedir. Bastırılmış öfkenin depresyon üzerinde etkili olduğu (Riley ve arkadaşları, 1989; Newman, Gary, Fugua, 1999; Bridewell ve Chang, 1997) hatta bastırılmış öfkenin depresyonun belirleyicisi olduğu (Clay, Anderson ve Dixon, 1993)tespit edilmiştir.

Yapılan yaratıcı drama çalışması sonrasında elde edilen veriler

incelendiğinde katılımcıların olumlu benlik saygısı edindikleri ve bunun "sosyal ilişki kurmada kendini başarılı görenlerin" artışına etkisi olduğu saptanmıştır. Sonuçlar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Lutwak, Panish, Ferrari ve Razzino (2001), utanma ve öfke ifadesi arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırmada, çekingen kişilerin bastırma yoluyla öfkelerini içlerine attıklarını, belirlemişlerdir. Çalışmada, arkadaş ilişkilerini "çok iyi" olarak belirten öğrencilerin öfke içe vurum düzeyi diğer öğrencilere göre daha düşüktür " (Saçar 2007).

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin duygularının oluşumunda; otorite ile çatışma ve sosyal konumunun etkisi etkili olduğu görülmüştür. Allen, Hauser, Eickholt, Bell ve O'Connor'ın (1994) yaptıkları araştırmada, ergenlerdeki negatif duygulanımın dışa vurumu, özgürlüğün getirdiği gelişim ödevlerini başarıp başaramamaları ve bunların aileleri ile olan ilişkileriyle bağlantısını incelemişlerdir. Uzun süreli gözleme dayanan veriler, 14-16 yaşları arasındaki 96 ergene ve bunların bir ya da iki ebeveynine sorular sormak sureti ile, aile ilişkilerini araştırarak elde edilmiştir. Sonuçlara göre, ergenin yaşadığı bağımsızlık sorunları ve aileye bağlılık konusunda yaşanan zorluklar, hem depresif duygulanım hem de dışa vurulan davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Ancak depresif duygulanım, özgürlük konusunda yaşanan zorluklarla daha yakından bağlantılıyken, dışa vurulan davranış, aile ile yakın ilişki kurma süreci ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Rehberlik dersi uygulamalarının; sınıf mevcudunun çokluğu, programda işlenen konuların öğrenciler tarafından deneyimlenememesi ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmek için sınıf ortamının uygun olmaması (kalabalık) gibi etkenlerin öfke ifade ve öfke kontrolü sağlamada yaratıcı drama çalışması kadar anlamlı farklar oluşturamadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak denilebilir ki, yaratıcı drama yöntemi öfke kontrol becerilerinin arttırılmasında etkilidir. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin öfke kavramına yönelik yeniden bakış açısı sağlamış ve aynı zamanda öğrencilerde davranış değişiklikleri oluşturmuştur. Uygulanan eğitim programında kullanılan yaratıcı drama yöntemi; öğrencilerin kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasına ve o davranışları daha iyi tanımasına fırsat vermiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler kendi fikir ve

önerilerinin grup tarafından kabul edildiğini ve kullanıldığını görmüşler ve başkalarını nasıl etkileyeceklerini, nasıl etkili fikirler ortaya koyacaklarını ve onları uygun olarak nasıl sunacaklarını, kendilerini başka insanların yerine nasıl koyacaklarını öğrenmişlerdir.

Öneriler

Bu bölümde, önceki bölümde ayrıntılı bir şekilde incelenen bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

1.Öfke duygusunu tanıma ve fark edebilme, kontrol edebilme ve kendini ifadeyi öğrenebilme sadece ergenlere kazandırılması gereken bir beceri değil, farklı yaş gruplarındaki çocuklara, yetişkinlere ve meslek gruplarına kısaca tüm bireylere kazandırılması gereken bir beceridir. Sosyal ilişkilerinde yaşadıkları olumsuz durumlarda, öfke duygusunu kontrol edemeyen yetişkinler, kontrol becerisine sahip olamadıkları için çoğu zaman birçok sorunla karşı karşıya gelebilir ve bu duyguyu etraflarına olumsuz bir şekilde yayabilirler. Bu sebeple öfke denetiminin sağlanması oldukça önemlidir. Eğitim programları çalışılan grubun yaşına, mesleğine uygun şekilde düzenlenip verilmelidir.

2.Araştırmanın etkililiğinin gözlemlenmesi için izleme çalışmaları yapılmalıdır. Yapılacak izleme çalışmaları ile öğrencilerin kazandıkları becerilerin zamana bağlı değişimini belirlemeye yardımcı olacaktır.

3.Eğitim programı sonlandıktan sonra, ortak belirlenen zamanlarda öğrencilerle bir araya gelerek oturumlar sürecinde kazanılan bilgi ve becerileri yaşamlarında ne oranda kullanabildikleri hakkında görüşülmelidir.

4.Öğrencilerin kişiliğinde ve becerileri kazanmalarında ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimlerinin önemi büyüktür. Bu bakımdan uygulanan eğitim programının daha etkili ve kalıcı olabilmesi için zaman zaman çalışma grubunu oluşturan ergenlerin anne babalarının da süreç içerisinde eğitime dahil edilmelidir.

5.Araştırma sonucunda, ergenlerin öğretmen ve idarecileri ile diyalog içine girdiklerinde kendilerini yeterince anlatamadıkları, kendilerini ifade edecek fırsatı

karşı tarafın yeterince sunmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınıflarda rehberlik ve yönlendirme derslerinin büyük çoğunluğunu uygulayan sınıf rehber öğretmenleri ve idarecilere de öfke denetimi konusunda çalışma yapılmalıdır.

6.Son yıllarda yapılan çalışmalarda ergenlik döneminde sağlıklı ifade edilmeyen öfke ve problem çözme becerileri ile birçok fiziksel ve psikolojik sorunlar arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle ergenlerin öfke ifadeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi sağlıklı bireylerin yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Alanda çalışan rehber öğretmenlerin; öfke ifadesinde sıkıntı yaşayan öğrencileri çeşitli tarama çalışmaları ile belirlemesi ve risk grubu öğrencileri tespit edilerek, bu öğrencilere yönelik etkinlikler gerçekleştirmelidir.

7.Podemski ve Childers (1986), öfkeyle etkili bir şekilde başa çıkabilmek için bütün okul çalışanlarının bu konuda bilgi sahibi olmaları gerektiğini ve öfkeli insanlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda bazı stratejilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir (Podemski & Childers, 1986; Danışık, 2005: s.73'deki alıntı). Öfke denetiminin gelişimi için bireye verilen destek büyük önem taşımaktadır. Bu destek bireyin merakının teşvik edildiği, fikirlerin tartışıldığı, bireyin duygularının dikkate alındığı, bireysel ihtiyaçlarının göz önünde tutulduğu ortamlar yaratılarak sağlanmalıdır. Bu becerilerin gelişiminin nasıl desteklenmesi konusunda ailelere, öğretmenlere ve çeşitli kuruluşlara bilgiler verilmelidir.

8.Çalışma sırasında öğrencilerin ev ödevlerini yapmakta gönülsüz oldukları, yazı yazmaktan hoşlanmadıkları ve daha çok konuşarak paylaşımı sevdikleri görülmüştür. Bu ve buna benzer çalışmalarda programlar hazırlanırken bu nokta dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. (1990). Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adıgüzel, H. Ö. (1993). **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adıgüzel, Ö. (2013). **Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ankara: Pegem Akademi

Akar, R. (2000). T**emel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı".** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgül, H. (2000). **Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, M. (1993). **Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeyine Yaratıcı Dramanın Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akoğuz, M. (2002). **İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aksoy, Ö.A. (2010). **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2- Deyimler.** İstanbul: İnkılap Kitapevi

Ankay, A. (1992). R**uh Sağlığı ve Davranış Bozuklukları.** Ankara: Turhan Kitabevi Adalet Matbaacılık.

Annak, Ş. (2002). **Özel Bir Okulda Öğrenim Gören Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri'nin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Antepli A., Haktanır G. ve Cihangir S. (2000). **"Drama Eğitimi Almanın Yetişkinlerin Benlik Kavramları Üzerine Etkisi".** 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, Ankara.

Aral, N. (2000). **Eğitimde Drama**. İstanbul: Ya – Fa Yayın Pazarlama.

Aslan, E. (1990). Yaratıcı Düşünceli Ergenlerin Problem Alanları. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 2.

Aslan, N. (2007). **Drama Kavramları. Dramada Dört Temel Kavram, Dört Temel Teknik: Rol Oyunu, Doğaçlama, Dramatizasyon ve Oyun.** Ankara: Oluşum Yayınları.

Avcı, S. (2006). **Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Aydın, B. (2005). **Çocuk ve Ergen Psikolojisi.** (2. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

Aynal, S. (1989). **Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytek, H. (1999). **Grup Rehberliğinin Ortaöğretim Basamağındaki Öğrencilerin Öfkeli Davranışlarının Kontrolü Üzerindeki Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balıkçı, T. (2001). **Sanat Eğitimde Drama ve Yaratıcılığın Önemi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997). **Stres ve Başa Çıkma Yolları.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Batıgün, D. A. ve Şahin, N. H. (2003). **Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlik Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilir mi?** Türk Psikoloji Dergisi. Sayı: 18.

Batıgün, D. A. ve Utku, Ç. (2006). **Bir Grup Gençte Yeme Tutumu ve Öfke Arasındaki ilişkinin İncelenmesi.** Türk Psikoloji Dergisi. Sayı: 21.

Baymur, F.(1990). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bıyık, D. (2001). **İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği** . Ankara: G.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilge, F. (1996). **Danışandan Hız Alan ve Bilişsel Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozdoğan, Z. (2003). **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Canbuldu, S. (2006). **Çok Boyutlu Okul Öfke Envanterinin (The Multidimensional School Anger Inventory) Uyarlama Çalışması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik.

Ceylan Ş.,Ömeroğlu E.(2008)**Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Alamayana 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.** Kastamonu Eğitim Dergisi. Ocak 2012 .Cilt:20 No:1

Cömertpay, B.(2006). **Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Adana: Çukurova Üniversitesi.

Cüceloğlu, D. (2000). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.** İstanbul: Remzi Kitabevi

Çalık, S. (1996). **Psikolojik Sorunları Olan 9-14 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yüksek lisans tezi (Basılmamış). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Çebi, A. (1985). **Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çebi, A. (1996). Ö**ğretim Amaçlı Eğitimde Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çöme, A. (2011). **Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deffenbacher, J. L. et al. (1996). **Anger Reduction in Early Adolescent.** Journal of Counseling Psychology. Sayı: 43

De La Cruz, R. E(1995). **The Effects of Creative Drama on The Social and Oral Language Skills of Children With Learning Disabilities.** Bloomington: Ph.D Thesis, Illinois State University.

Delikara E. (2000). **Ergenlerin Akran İlişkileri ile Suç Kabul Edilen Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, M. (2010). **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi**. Eğitim ve Bilim, Cilt 35(156). 45-60

Deniz, M. E. ve Kesen, N. F. ve Üre, Ö. (2006). Y**etiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice. Sayı: 6

Doğan, S.(1997) "**Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik", Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara: Gazi Kitapevi.

Erdoğan, S. (2006). **Altı Yaş Çocuklarına Drama Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi**. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

ERDOĞAN, Gönül. (2006). **İlköğretim 8.Sınıf (14-15 Yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti Ve Öz Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin Incelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Ergin, A. (1995). **Öğretim Teknolojisi İletişim.** Ankara: Pegem Yayınları

Erkan, S.(2011). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erkan, S.(2004). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Esmer, A. (1985). **Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Programının Uygulanmasına İlişkin Problemler.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fenner, P. and Hagens, B. (2002).**Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidence Through Self Expression**. UMI: 3040782,

Freeman, G. (2000). **Effects Of Creative Drama Activities On Third And Fourth Grade Children.** Doctor Of Philosophy. University Of Mississippi.

Gebenliler, H. E. (2006). **Bir Drama Tekniği Olan Konuşma Metninin Kendine Güven ve Dil Kullanımına Etkisi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gençtan, E. (1995). **Psikanaliz ve Sonrası**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Genç, H. (2007). **Grupla Öfke Denetimi Eğitiminin Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gönen, M. Dalkılıç U. N. (2002). **Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar**, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Güleç, Y. (2002). **Ergenlerin Öfke Yaşantıları, Benlik Algıları ve Akademik Başarı İlişkileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güner, A. Z.(2008). **Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürbüz, A. G. (2008) **Öfke Denetimi Eğitiminin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkmaları Yaşam Doyumları ve Depresyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlı Bilim Dalı.

Güvenç, M. (2001). **Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde**

Karşılaşılan Güçlükler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hagiliassis, N.ve Gülbenkoğlu, H. ve Marco, D. M. ve Young, S. ve Hodso, A. (2005). **The Anger Management Project: A group intervention for anger in people with physical and multiple disabilities.** Journal of Intellectual & Developmental Disability. June; 30(2): 86–96.

Henderson, L. Candl and J.L. Shanker.(1978**). "The Use Of Interpretive Dramatics Versus Basal Reader Workbooks"**, Reading World

İnceoğlu, M. (1993). **Tutum Algı İletişim.** İstanbul: Verso Yayınları.

Kadan,Ö.F. **Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı

Kalın, Ş. (1999). **Ankara İli ilköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin "İlköğretimde Rehberlik" Konusundaki Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi,.

Kalkancı, A. (1991). **Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı.**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagöz, S. (2002). **Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yaratıcı Yazma Etkinlikleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi.Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karapınarlı, R. (2007). **İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi.**

YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keltikangas, J. L. ve Pakaslahti L. (1999). **Development of Social Problem-Solving Strategies and Changes in Aggressive Behavior: A 7- Year Follow-Up From Childhood to Late Adolescence".** Aggressive Behavior Vol. 25, p.269-279.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Özerler Matbaası.

Kılıçarslan, İ. (2000). **Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kısaç, İ. (1997). **Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke İfade Düzeyleri.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kısaç, İ. (2001). **Öfkenin İfade Edildiği Kişiler ve Öfkenin Tensel Belirtileri. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitabı.** Ankara: Nobel Yayın

Koç, F. (1999). **Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi, (Sosyal Bilimler Dersinde Bir Yöntem Olarak).** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kızıl, D. (2007). **Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kodaz, A. (2007). **Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama yöntemi Etkililiği.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Konca, F. (2007). **İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kowalski, K. M. (2001) **Anger Don't Let It Get You**. Current Health. 2. XXVIII, sayı2:6-11

Köknel, Ö. (1982). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (2000). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik.** İstanbul: Altın Kitaplar.

Kulaksızoğlu, A.(1998). **Kişisel Gelişim Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kulik, J. (2004) **Intergenerational Drama and The Child: Documentation of The Influences and Effects of Participation**, Ph.D Thesis, USA:Arizona State University, ,.

Kuzgun, Y.(1988). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma,** Ankara:ÖSYM Eğitim Yayınları.

Küçükkaragöz, H. (2004). **"Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi"** Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme Dergisi (Edt: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Lamb, J. ve Pusker, K. R. (1991). **School-based adolescent Mental Health Project Survey of Depression, Suicidal Ideation and Anger.** Journal of Children and Adolescent Psychiatry and Mental Health Nursing. 4 (3): 101-104.

Lutwak, N.ve Panish, J. B.ve Ferrari, J.R. ve Razzino, B. E.(2001). **Shame and Guilt and Their Relationship to Positive Expectations and Anger**

Expressiveness. Adolescence. 36 (144): 641-654.

MEB (2007) **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı,** Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Metin, G. (1999). **Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Moneta, I. and Rousseau, C.(2007) **Emotional Expression and Regulation in a School-Based Drama Workshop for Immigrant Adolescents with Behavioral and Learning Difficulties.** The Arts in Psychotherapy.1-43

Morganett, R. S. (1990). Çev. Güçray, S. Kaya, A. Saçkes,, **M. Skills for Living Group Counseling Activities for Young Adolescents**. Published by Arrangement With Writers House LLC and Research Pres. Champaig. Illinois. USA.

Morgül, M. (2004). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Musaoğlu, C., ve Güre, A. (2005). **Ergenlerde Davranışsal Özerklik İle Algılanan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler**. Türk Psikoloji Dergisi, 20(55), 79-94.

Nazlı, S. (2003). **Öğretmenlerin Kapsamlı / Gelişimsel Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programını Algılamaları Ve Değerlendirmeleri**. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 11(10). Aralık

Nazlı, S. (2006). **Sınıf Rehberliği Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi**. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt 3(25). 81-86.

Nazlı, S. (2007). **Psikolojik Danışmanların Değişen Rollerini Algılayışları**. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 10(18).1-17.

Okur, M.(2008) **Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Becerileri Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Okvuran, A. (1993) **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi.** Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ömeroğlu, E. (1991). **Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere'de Okul Öncesi Eğitimde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme**. Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar. 110- 121. Ankara: Naturel Yayınevi

Ömeroğlu, E. (1990). **Anaokuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Ömeroğlu, E. (1991). **Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Rolü**. Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar. 91- 94. Ankara: Naturel Yayınevi.

Ömeroğlu-Turan, Esra ve diğerleri.(2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya (2. Baskı)**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2000). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. İstanbul: Epsilon Yayınları

Öner, N. (1996). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler.** (2. Basım) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özer, A. K. (1990). **Duygusal Gerilimle Baş Edebilme "Ben Değeri Tiryakiliği".**

İstanbul: Varlık Yayınları.

Özer, K. (1994). **Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke Tarz) Ölçekleri Ön Çalışması**. Türk Psikoloji Dergisi. Haziran 9 (31) :26-35

Öztürk, A. (1997). **Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkisi.** Ankara: Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, C. ve Baysal, N.(1998). **İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu.** Denizli: 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.

Öztürk, A. (1999). **Yaratıcı Dramada Müziğin Kullanımı**. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması. (Edt. N. Aslan). Ankara: Oluşum yayınları.

Öztürk, A. (2007). **İlköğretimde Drama**. Anadolu Üniversitesi. Yayınları Yayın No:1765.

Pardun-Johannsen, K. C. (2004).**Social Issue Drama And Its Impact on The Social Consciousness of Preadolesent School Children.** Ph.D Thesis. Minnesota: University of ST. Thomas.

Pehlivan, H.(1997) **Örnek Olay Ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi,** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi,

Polat, C.(2007). **İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisinden Yararlanma Düzeylerinin Belirlenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Robins, S. & Novaco, R. W. (1999**). Systems conceptualization and treatment of anger.** Journal Clinical Psychology. 55(3): 325-337.

Rowland, G. (2002). **Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidence Through Self Expression**. A Project Demonstrating Excellence Summitted to the Union Institute

Rowley, W.J., Stroh, H.R., Sink, C.A.(2005). **Comprehensive Guidance and Counseling Programs' Use of Guidance Curricula Materials:A Survey of National Trends. Professinonal School Counseling,** 8,4, April. 296-303. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_4_8/ai_n13698349/

Saka, N. (2011**). Gencin Bedensel Gelişimi ve Ergenlik Sorunları**. (Edt: Aysel Ekşi) **Ben Hasta Değilim**, İstanbul: Nobel Tıp Kitapları.

Sala, G. (1997). **Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Öğrencilerinin Öfke İfade Etme Biçimlerinin Belirlenmesi.** Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

San, İnci (1990). **Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 23(2), 573-582. 101

San, (1996). **Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama.** Ankara: Yeni Türkiye Dergisi. Sayı 7.

Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). B**ilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Selvi, K. **"Yaratıcı Drama Yöntemi İle Fen Öğretimi"**, Eğitim ve Bilim. 25-116: ss. 42-46, Ankara: Nisan, 2000.

Siyez, D. (2009). **Ergenlerde Problem Davranışlar**. Ankara: Pegem A Yayınları

Solmaz, F.(1997). **6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Steinberg, L. (2007). **Ergenlik.** Ankara: İmge kitapevi

Sungur, N. (1988). **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği: EYTP Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, H. (2006). **Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırganlık Davranış Üzerindeki Etkisi**. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt III. Sayı:26 47-61. Eylül 2006.

Şenol, E. N. (2001). **İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi.** Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, E. A. (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığının Arttırılmasında Kullanılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.

Tanrıseven, I. (2000). **Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması.** Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Tavşancıl, E ve Aslan, E. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Teker, A. (2007). **İlköğretim l. Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleri ile İlgili Görüş ve Uygulamaları.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** İstanbul: Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkbay, T. Özcan, C. Doruk, A. Sekmen, K. (2005). **"Ergenlikteki Kimlik Bocalaması Üzerine Cinsiyetin Etkisi"** Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 12 (2), 35-38

Tokalı, H. (2007). **9. Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turgut, S.(2005). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Rehberlik Programından Yararlanma Düzeyi Arasındaki Farkı Etkileyen Bazı Faktörler.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, F. N. (1996). **Anaokuluna Giden 5- 6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Ünsal, B.(2005). **İlköğretim İkinci Kademe (6,7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstündağ, T. (1988) **Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Üstündağ, T. (1996). **Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu**. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 49(22), 19-23

Üstündag, T. (2002). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Williams, S., Waymouth, C. M., Lipman, E., Mils, B., Evans, P. (2004). **Evaluation of a Children's Temper-Taming Program.** Canadian Journal of Psychiatry. Vol 49, No (9). 607-612. September 2004.

Yassa, N.A. (1999). **A study of the effect of drama education on social interaction in highschool students.** Unpublished doctoral dissertation, Canada: Lakehead University.

Yavuz, K. (2004). **Duygusal Zeka Gelişimi.** (2. Basım). Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları Eğitim Dizisi 4.

Yavuzer, H. (1992). **Çocuk ve Suç.** 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2005). **Çocuk Psikoloji.** (27. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan, B., (2007). **Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Adana: Nobel Kitabevi.

Yekeler, B. (2010) **Malatya'da Kırsal Bir Bölgede Ergenlik Dönemindeki Gençlere Şiddet ve Etkileyen Faktörler.** İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Halk Sağlığı ve ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Yeşilyurt, E. (2011). **6. Sınıflarda Yapım Eklerinin Öğretimine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi.** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Yılmaz, N. (2004). **Öfke ile Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke İle Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik.

Yörükoğlu, A. (1988). **Gençlik Çağı.** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yumrutaş, A. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi**. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temel, Z. F. Ve Aksoy, A. B. (2001). Ergen ve Gelişimi- Yetişkinliğe İlk Adım. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tuzcuoğlu, N. (1995). **İlkokullarda Rehberlik Hizmetlerinden Beklentiler ve Rehberlik Servislerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK-1

ÖFKE İFADELERİ GÖRÜŞME FORMU

ADI SOYADI: SINIFI: NO: CİNSİYETİ:

Görüşme Tarihi: Görüşme Süresi:

1. Kendinden biraz bahseder misin? Günlük yaşamda nasıl birisin? En yoğun yaşadığın duygular nelerdir?
2. Günlük yaşamda yoğun olarak yaşadığın duygu ve düşüncelerini ifade etme durumunu 0 ile 10 luk bir sayı skalasında değerlendirecek olsan; 'kendini ifade edemediğin' durum 0 noktası olup, 10 ise 'kendini ifade etme durumu'nu gösteren bu skalada yani 0 ile 10 arasında arasında, sen şu an nerede duruyorsun? …(öğrenci durduğu yeri söyledi. Mesela 6 dedi) …… bana 6 da neler var söyler misin?
3. Öfke kelimesi sana ne ifade ediyor?
4. a) En son öfkelendiğin bir durum paylaşabilir misin? (Bu yaşantı üzerinden geçerken öğrenci aşağıdaki sorular sorularak yönlendirilebilir)

   b) Bu durumu sorun olarak farkına vardığında ilk yaptığın şey neydi?

   c) O anda neler hissettin? Nasıl tepki verdin?

   d) Öfkelendiğin anda ne yapmak isterdin?

   e) Öfkelenmek yerine ne hissetmek isterdin?

   f) Ne düşünmek isterdin?

   g) Şu an bu durumu anlatırken ne/neler hissediyorsun?
5. Hangi durumlarda öfkeni kontrol etmekte başarılı olduğunu düşünüyorsun?
6. Seni üzen ya da kızdıran bir şey yaşadığında bununla baş etmek için tercih ettiğin yollar nelerdir?
7. Koridorda yürürken koşan bir arkadaşın geldi ve sana çarptı. Elindekiler yere saçıldı ve öfkelendin. O an ve sonrasında neler yaparsın?

EK-2

SÜREKLİ ÖFKE- ÖFKE İFADE ÖLÇEĞİ

I. BÖLÜM

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatırken kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissetiğinizi düşünün ve ifadelerin sağ tarafındaki sayılar arasında sizi en iyi tanımlayanı seçerek üzerine (X) işareti koyun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

1. Hiç
2. Biraz
3. Oldukça
4. Tümüyle

	Hiç			Tümüyle
1. Çabuk parlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Kızgın mizaçlıyımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Öfkesi burnunda bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Başkalarının hataları, yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Yaptığım iyi bir işten sonra takdir edilmemek canımı sıkar.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Öfkelenince kontrolümü kaybederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Öfkelendiğimde ağzıma geleni söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok hiddetlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Engellendiğimde içimden birilerini vurmak gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılgına dönerim.	(1)	(2)	(3)	(4)

II. BÖLÜM:

YÖNERGE: Herkes zaman zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Aşağıda, kişilerin öfke ve kızgınlık tepkilerini tanımlarken kullandıkları ifadeleri göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyun

ve öfke ve kızgınlık duyduğunuzda genelde ne yaptığınızı düşünerek o ifadenin yanında sizi en iyi tanımlayan sayının üzerine (X) işareti koyarak belirtin. Doğru veya yanlış cevap yoktur.

1. Hiç
2. Biraz
3. Oldukça
4. Tümüyle

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

	Hiç			Tümüyle
11. Öfkemi kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Kızgınlığımı gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Öfkemi içime atarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Başkalarına karşı sabırlıyımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Somurtur ya da surat asarım.	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

	Hiç			Tümüyle
16. İnsanlardan uzak dururum.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Başkalarına iğneli sözler söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Soğukkanlılığımı korurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. İçin için köpürürüm ama gösteremem.	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

	Hiç			Tümüyle
21. Davranışlarımı kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Başkalarıyla tartışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. İçimde, kimseye söylemediğim kinler beslerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Beni çileden çıkaran herneyse saldırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)

25. Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim. (1) (2) (3) (4)

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

	Hiç			Tümüyle
26. Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Belli ettiğimden daha öfkeliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. Çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Kötü şeyler söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

	Hiç			Tümüyle
31. İçimden insanların farkettiğinden daha fazla sinirlenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
32. Sinirlerime hakim olamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
33. Beni sinirlendirene, ne hissetiğimi söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
34. Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-3

VELİ İZİN BELGESİ

Değerli Velimiz,

Ben Mehmet Ali Büyükhanlı Ticaret Meslek Lisesi'nde okul **psikolojik danışmanı (rehber öğretmen)** olarak görev yapmaktayım. Okulumuzda, seçmiş olduğumuz öğrencilerle "yaratıcı drama" adı verilen bir grup çalışması yapılması düşünülmektedir. Çocuğunuzun da arasında bulunduğu bu öğrencilerin tümüne ölçek uygulanmış ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmaya katılım konusunda istekli oldukları gözlenmiştir.

Bu çalışma aynı zamanda, Dokuz eylül Üniversitesi "Eğitim Programları Öğretimi" yüksek lisans programında eğitim görüyor olmamdan dolayı üniversite öğretim görevlisi **Doç. Dr. Vesile YILDIZ'ın danışmanlığında** yürütülecek ve bilimsel araştırma niteliği taşıyacaktır.

"**Yaratıcı drama";** Doğaçlama, rol oynama, canlandırma, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bireyin bir yaşantıyı, bir duyguyu ya da davranışı, yaratıcılığın ve hayal gücünün esas alındığı bir grup ortam içinde oyun yoluyla yaşaması ve canlandırmasıdır.

Çalışmanın öğrencilerimizin, kendilerini ifade etme, duygularının farkına varma ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmelerine yararlı olacağını düşünmekteyim.

Oturumların Çarşamba günleri saat 11.00-12.30 arasında yapılması düşünülmektedir.

Öğrencilerimizin kişilik gelişiminde olumlu etkileri olacağı inancını taşımakta olduğum bu çalışmaya katılımı konusunda gerekli hassasiyeti göstereceğinize inanıyorum.

Velisi bulunduğunuz_____'ın bu çalışmaya katılmasına izin verdiğinize dair aşağıda belirtilen kısmı imzalamanız gerekmektedir.

Herhangi bir sorunuz olması halinde aşağıda belirtilen okul numaramızdan rehberlik servisimizi arayabilirsiniz.

Saygılarımla, Psikolojik Danışman

Gülnihal KAÇIRA ÇAPACIOĞLU

Okul Tel: 0 212 257 12 00

(Lütfen Bu mektubu imzaladıktan sonra okula geri gönderiniz

Ben _____ bahsedilen çalışmaya katılması konusunda

kızım/oğlum _____'a izin veriyorum. İMZA:

EK-4

9. SINIF KAZANIMLARININ İŞLENİŞ SIRASI

HAF	NO	KAZANIMLAR
1	12	Okulda, yönetmeliklerin kendisini ilgilendiren bölümleri hakkında bilgi edinir.
2	13	Okula ilişkin olumlu tutum sergiler.
3	45	Başarı ve başarısızlığa neden olan etmenleri belirler.
4	48	Ders çalışma alışkanlıklarını verimlilik açısından değerlendirir.
5	47	Verimli ders çalışma tekniklerini açıklar.
6	14	Okul ve çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan yararlanır.
7	78	Değerlerini fark eder.
8	79	Ergenlik dönemindeki bedensel ve duygusal değişimlerle baş etme yollarını kullanır.
9	46	Eğitsel alanlardaki güçlü ve zayıf yönlerini geliştirir.
10	193	Alan seçimine etki eden faktörleri sıralar.
11	195	Kendini tanımanın alan seçimindeki önemini fark eder.
12	199	Okulda seçebileceği alanlarla ilgili bilgi toplar.
13	200	Eğitsel ve mesleki planlama dosyasını yeniden düzenler.
14	122	Kişiler arası iletişimi, unsurları ve türleri açısından analiz eder.
15	123	Kurduğu iletişimleri, etkili iletişimde dikkate alınacak unsurlar açısından değerlendirir.
16	124	Kurduğu iletişimleri, iletişim engelleri açısından değerlendirir.
17	196	İlgileri, yetenekleri, değerleri ve kişilik özellikleri ile seçeceği alan/meslek arasında ilişki kurar.
18	194	Seçeceği mesleğin hayatını nasıl etkileyeceğini açıklar.
19	**125**	***Öfkenin yarattığı fiziksel, duygusal ve düşünsel etkileri açıklar.**
20	**126**	***Öfke ile baş etmede kullandığı yöntemleri yarattığı etkileri açısından değerlendirir.**
21	**127**	***Öfke ile baş etmede yapıcı yollar kullanır.**
22	198	Alan seçimi ile meslekler arasındaki ilişkiyi açıklar.
23	197	Alan seçiminde kendini ve içinde bulunduğu koşulları gerçekçi bir biçimde değerlendirir.
24	**128**	***Etkili çatışma çözme basamaklarını açıklar.**
25	**129**	***Günlük hayatında kullandığı çatışma çözme basamaklarını etkililiği açısından değerlendirir.**
26	**130**	***Akran baskısıyla baş eder.**
27	166	Sağlıklı hayat için gerekli alışkanlıkları edinir.
28	49	Geleceğe ilişkin amaçlarını oluştururken okulda uygulanan testlerin ve test dışı tekniklerin sonuçlarından yararlanır.
29	201	Alan seçerken eğitsel ve mesleki planlama dosyasından yararlanır.
30	202	İlgi, yetenek, değer ve kişilik özelliklerine uygun alan/bölüm seçimini yapar.

EK-5

9. SINIF– 16.ETKİNLİK

Etkinliğin Adı: İLETİŞİM ENGELLERİ
Sınıf: 9.sınıf
Yeterlik Alanı: Kişiler Arası İlişkiler
Kazanım: Kurduğu iletişimleri, iletişim engelleri açısından değerlendirir. (Kazanım Numarası 124)
Öğrenci Sayısı: Tüm Sınıf
Süre: 40 dakika
Ortam: Sınıf ortamı
Sınıf Düzeni: Oturma düzeni
Araç-gereç: Form -17 (Bazı İletişim Engelleri)
Form–18 (İletişimi Engelleyen İfade Örnekleri)
Kaynak: Erkan (2006)
Süreç:
1. Form–17 (Bazı İletişim Engelleri) tahtaya asılır, öğrencilere iletişim engelleri hakkında kısaca bilgi verilir ve formdaki iletişim engelleri okunur.
2. Öğrencilere Form–18 (İletişimi Engelleyen İfade Örnekleri) öğrencilere verilir ve kendilerinin de iletişimi engelleyen farklı ifadeler ekleyebilecekleri belirtilir. Her ifadenin karşısına hangi İletişim engelini temsil ettiğini yazmaları istenir.
3. Öğrenciler cevaplarını paylaştıktan sonra aşağıdakine benzer sorular sorularak grup etkileşimi başlatılır:
Çevrenizdeki kişilere karşı bu tür ifadeleri kullanıyor musunuz?
Hangi durumlarda kullanıyorsunuz?
Sizce ne hissediyorlardır?
Size karşı bu tür ifadeler kullanıldı mı?
O zaman neler hissettiniz?
4. Öğrencilere ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, sokaktaki herhangi bir insanla kurduğu iletişimleri, iletişim engelleri açısından değerlendirmeleri istenir.
5. İnsanlarla kurduğu iletişimleri, iletişim engelleri açısından değerlendirmenin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.
Değerlendirme:

FORM -17 BAZI İLETİŞİM ENGELLERİ

• YARGILAMA, ELEŞTİRME, SUÇLAMA

• YORUMLAMA, ANALİZ ETME

• SINAMA, SORGULAMA

• GEÇİŞTİRME

• EMİR VERME, YÖNLENDİRME

(*Kişilerarası ilişkilerde bazı davranışlar ve iletişimi olumlu etkileyebilecek ifadeler de sürekli ya da zamansız kullanıldığında iletişimi engelleyebilir. Örneğin önerilerde bulunma, sürekli övme, her zaman aynı düşüncede olma ve olumlu değerlendirme yapma).

FORM–18

İLETİŞİMİ ENGELLEYEN İFADE ÖRNEKLERİ

• "Yakınmayı bırak ödevini yap."

• "Kesinlikle doğru yolda ilerliyorsun, böyle devam et."

• "Sen güçlü birisin, bir şekilde halledersin."

• "Ben senin yerinde olsam oraya gitmezdim."

• "Sen çok sabit fikirli bir insansın."

• " Böyle devam edersen olacaklardan ben sorumlu değilim."

EK-6

REHBERLİK VE YÖNLENDİRME DERSİ 9. SINIF YETERLİK ALANI

9. SINIF

YETERLİK ALANI: OKULA VE ÇEVREYE UYUM

KAZANIMLAR	AÇIKLAMA
1. Okulda, yönetmeliklerin kendisini ilgilendiren bölümleri hakkında bilgi edinir. 2. Okul ve çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan yararlanır. 3. Okula ilişkin olumlu tutum sergiler.	3. kazanıma ilişkin, okulla ilgili olumlu tutum sergilemeyen öğrenci için okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciye destek hizmetleri sağlanmalıdır.

YETERLİK ALANI: EĞİTSEL BAŞARI

KAZANIMLAR	AÇIKLAMA
1. Başarı ve başarısızlığa neden olan etmenleri belirler. 2. Ders çalışma alışkanlıklarını verimlilik açısından değerlendirir. 3. Verimli ders çalışma tekniklerini açıklar. 4. Sınav kaygısının akademik başarıya etkisini açıklar. 5. Eğitsel alanlardaki güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir.	4. kazanıma ilişkin yoğun sınav kaygısı yaşadığı gözlenen öğrenci, okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciye destek hizmetleri sağlanmalıdır.

YETERLİK ALANI: KENDİNİ KABUL

KAZANIMLAR	AÇIKLAMA
1. Değerlerini fark eder. 2. Ergenlik dönemindeki bedensel ve duygusal değişimlerle baş etme yollarını kullanır.	1. kazanımda toplumsal değerler üzerinde durulacaktır. 2. kazanıma ilişkin etkinliğin gerçekleştirilmesinde kazanıma ilişkin ergenlik dönemindeki bedensel ve duygusal değişimlerle baş edemeyen öğrenciler için okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciye destek hizmetleri sağlanmalıdır.

EK-7

REHBERLİK VE YÖNLENDİRME DERSİ 9. SINIF YETERLİK ALANI

YETERLİK ALANI: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER

KAZANIMLAR	AÇIKLAMA
1. Kişiler arası iletişimi, unsurları ve türleri açısından analiz eder. 2. Kurduğu iletişimleri etkili iletişimde dikkate alınacak unsurlar açısından değerlendirir. 3. Kurduğu iletişimleri, iletişim engelleri açısından değerlendirir. **4. Öfkenin yarattığı fiziksel, duygusal ve düşünsel etkileri açıklar.** **5. Öfke ile baş etmede kullandığı yöntemleri yarattığı etkileri açısından değerlendirir.** **6. Öfke ile baş etmede yapıcı yollar kullanır.** **7. Etkili çatışma çözme basamaklarını açıklar.** 8. **Günlük hayatında kullandığı çatışma çözme basamaklarını etkililiği açısından değerlendirir.** 9. **Akran baskısıyla baş eder.**	4, 5, 6, 7, 8 ve 9. kazanımlara ilişkin etkinlikler okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa uzmanlık gerektiren kazanımların yerine rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda gerekli destek sağlanacaktır. 4, 5 ve 6. kazanımlara ilişkin öfkesiyle baş etmede yoğun sorun yaşayan öğrenciler için okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciye destek hizmetleri sağlanmalıdır. 7 ve 8. kazanıma ilişkin yoğun çatışma yaşayıp bunları etkili biçimde çözemeyen öğrenci için okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciye destek hizmetleri sağlanmalıdır. 9. kazanıma ilişkin akran baskısıyla başa çıkmada yoğun sorun yaşayan öğrenci için okul rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni yoksa RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciye destek hizmetleri sağlanmalıdır.

EK-8

REHBERLİK VE YÖNLENDİRME DERSİ 9. SINIF YETERLİK ALANI

YETERLİK ALANI: GÜVENLİ VE SAĞLIKLI HAYAT

KAZANIMLAR	AÇIKLAMA
1. Sağlıklı hayat için gerekli alışkanlıkları edinir.	

YETERLİK ALANI: EĞİTSEL VE MESLEKİ GELİŞİM

KAZANIMLAR	AÇIKLAMA
1. Eğitsel ve mesleki planlama dosyası düzenler. 2. Okulda seçebileceği dersler hakkında bilgi toplar. 3. Ders seçimine etki eden faktörleri sıralar. 4. Kendini tanımanın ders seçimindeki önemini fark eder. 5. Seçebileceği dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi açıklar. 6. Seçeceği mesleğin geleceğini nasıl etkileyeceğini açıklar. 7. Mesleki değerleri, ilgileri, yetenekleri ve kişilik özellikleri ile seçeceği dersler arasında ilişki kurar. 8. Eğitsel ve mesleki planlama dosyasından yararlanarak, ilgi, yetenek, mesleki değer ve akademik başarısını göz önünde bulundurarak **geçiş hakkı olan okulları** değerlendirir. 9. Ders seçiminde kendini ve içinde bulunduğu koşulları gerçekçi bir biçimde değerlendirir. 10. Eğitsel ve mesleki planlama dosyasından yararlanarak ilgi, yetenek, mesleki değer ve akademik başarısına **uygun ders seçimi** yapar.	1, 8 ve 10. kazanıma ilişkin yapılacak etkinlikte "eğitsel ve mesleki planlama dosyası", öğrencinin ürün dosyasından seçilmiş örnekler, öğrenciye uygulanan ölçme araçları sonuçları, öğrencinin aldığı ödül, derece ve sertifikalar, öğrencinin öz geçmişi, yaptığı stajlar, çalıştığı tam-yarı zamanlı işler ve gönüllü çalışmalarla ilgili belgelerden oluşmaktadır. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. kazanıma ilişkin okulun kaynaklarına göre üniversite gezileri, meslek elemanlarının okula davet edilmesi, meslek tanıtım panosu vb. etkinliklerle öğrenciye destek hizmetleri sunulabilir.

EK-9

FORM–20 ÖFKE VE ETKİLERİ

Öfkenin yarattığı fiziksel etkiler İnsanlar herhangi bir engellenme ya da öfke uyandıran bir durum ile karşılaştığında bedeninde fizyolojik ve fiziksel değişikliklerle ortaya çıkar. Bunlar neler olabilir?

• Kalbin hızlı hızlı atması.

• Yüzün öfkeden kızarması.

• Bağırmak.

• Göz bebeklerinin büyümesi.

• Yumrukların sıkılması.

• Sindirimin yavaşlaması.

Öfkenin yarattığı duygusal etkiler

Öfke, bazen örtülü bir biçimde de ortaya çıkabilir, öfke buzdağına benzetilebilir, yani öfkenin ortaya çıkmasına yol açan pek çok duygu burada gizlidir. Suyun altında kalan bu duygulara temel duygular adı verilir. Temel duygular birikip, sertleşip, katılaşınca, buzdağının tepesindeki öfkeyi oluşturur. Bu temel duygular ise kıskançlık, üzüntü, merak, yalnızlık, dışlanmışlık hissi, kaygı, hayal kırıklığı, haksızlık, anlaşılamamak ve sıkıntı gibi duygulardır. Buzdağının üstünde öfke duygusu vardır ve bir türlü çözümlenmemiş bu duygulara sıkı sıkı tutunur.

Öfkenin yarattığı davranışsal etkiler

Öfkenin doğrudan ve üstü kapalı davranışsal belirtileri vardır. Doğrudan davranışsal öfke işaretleri, fiziksel ve sözel saldırı, aşırı eleştiricilik, kusur buluculuk, önyargılılık, sorun çıkarma, isyankâr davranışlarla kendini gösterebilir. Doğrudan davranışsal bir öfke işareti olan saldırganlıkta amaç öfke duyulan kişiye zarar vermektir. Saldırgan nitelik taşıyan eylemler tehdit etmek, hakaret etmek ve iğnelemek gibi sözel ya da dayak gibi fiziksel biçimlerde olabilir.

Üstü kapalı davranışsal ve sözel işaretler, güvensiz, kıskanç, tartışmacı, alaycı ve yargılayıcı davranışlar biçiminde olabilir.

Öfkenin yarattığı düşünsel etkiler

Bireyin sahip olduğu kalıplaşmış düşünceler öfkeye neden olabilir. Bu kalıplaşmış düşünceleri bireyin kendisi geliştirebildiği gibi kalıplaşmış düşüncelerin kaynağı ailesin ve çevresindeki diğer insanlar olabilir. Ergenlerde ortak olarak görülen akılcı olmayan inançları şu şekilde sıralanabilir:

• Eğer arkadaşlarım beni sevmezse bu benim için çok kötü olur.

• Hata yapmamalıyım.

• Duygularımı göstermemeliyim.

• Bu ailemin hatası, zavallı/mağdur olan benim.

• Eğer istediklerim yolunda gitmezse bu benim için korkunç olur.

• Arkadaşlarıma uyum sağlamalıyım.

• Eleştirilmeye katlanamam.

EK-10

FORM–21 **HİNTLİ USTA VE ÇIRAĞI**

Yaşlı bir Hintli Usta çırağının sürekli her şeye kızmasından bıkmıştı. Bir gün çırağını tuz almaya gönderdi. Hayatındaki her şeyden mutsuz olan çırak döndüğünde, yaşlı usta ona bir avuç tuzu bir bardak suya atıp içmesini söyledi. Çırak yaşlı adamın söylediğini yaptı, ama içeri girer girmez ağzındakileri tükürmeye başladı. "Tadı nasıl?" diye soran yaşlı adama öfkeyle "acı" diye cevap verdi. Usta çırağını kolundan tutarak dışarı çıkardı ve sessizce az ilerdeki gölün kıyısına götürdü; çırağına bu kez de bir avuç tuzu göle atıp, gölden içmesini söyledi. Söyleneni yapan çırak, ağzının kenarından akan suyu koluyla silerken usta aynı soruyu sordu? ": Tadı nasıl?" "Ferahlattı" diye cevap verdi genç çırak."Tuzun tadını aldın mı?" diye sordu yaşlı adam. "Hayır" diye cevap verdi genç çırağı. Bunun üzerine yaşlı adam genç çırağın yanına oturdu ve ona şöyle dedi: Yaşamımızdaki olumsuzluklar tuz gibidir. Ne azdır, ne çok. Olumsuzlukların miktarı hep aynıdır. Ancak olumsuzluklara olan tepkimiz onu nasıl algıladığımıza bağlıdır. Kızgın olduğunda yapman gereken tek şey kızgınlık veren şeyle ilgili hislerini genişletmektir. Onun için de artık bardak olmayı bırak göl olmaya çalış!" Kulaksızoğlu (2003)

EK-11

FORM–22 ETKİLİ ÇATIŞMA ÇÖZME BASAMAKLARI

1. Ortak sorunun müzakere ederek çözümünün istenmesi: Bu basamakta çatışmanın tarafları "ortak sorunlarını" müzakere yoluyla çözmek istediklerine ilişkin isteklerini karşılıklı belirtmeleri ve birbirlerini sorunu çözmeye davet etmeleri süreci kolaylaştırır. Kişiler karşılıklı olarak birbirlerine ne istediğini açıkça söyleme ve tanımlama sorunun çözümünü kolaylaştırır. Örneğin: 'Bu aracı şimdi ben kullanmak istiyorum.' Bu süreç, iyi bir iletişim becerisini ve çatışmanın küçük parçalar biçiminde tanımlanmasını içerir. Kişi sorununu açık ve öz olarak belirtmelidir. Sorunun kendisi, aynı zamanda kişinin gereksiniminin varlığını ve ne olduğunu gösterir.

2. İsteklerinin ve nedenlerin belirlenmesi: Problem çözme tartışmaları, çatışmanın taraflarının karşılıklı olarak istemlerinin nedenlerinin belirlenmesi ile başlar. Çatışan kişiler ne duyumsadıklarını anlamalı, duygularını açık, net ve doğru bir biçimde iletmelidirler. Tartışmada en sık kullanılan iki hata şunlardır: çatışmanın saldırgan biçimde tanımlanması ve diğer kişinin incitilmeye çalışılması; hiçbir şey söylenmemesi ve çatışmanın içe atılması.

İsteklerin ve hedeflerin açıkça iletilmesi için şunlar yapılmalıdır:

• Ben, benim, benimkisi gibi kişisel ifadeler kullanılmalıdır.

• İstekler ve hedefler somut olmalı ve nedenleri ile birlikte belirtilmelidir.

• Diğer kişinin isteklerinin sizin isteklerinize ulaşmada nasıl engel olduğu açıklanmalıdır.

• Ne istediğimizi açıkça tanımlarken, diğer kişinin de ne istediği dikkatlice dinlenmelidir. Bunun için de şu yapılmalıdır: diğer kişinin yüzüne bakılmalıdır, diğerinin sözü kesilmemelidir, ne istediğimizi açıkça tanımlarken, diğer kişinin de ne istediği dikkatlice dinlenmelidir.

• Diğer kişiden ne anlaşıldığı ona gösterilmelidir.

3. Kişiler istemlerinin ve duygularının nedenlerini söylemeli ve tanımlamalıdırlar: Problemi çözmek için ne hissettiğinin yani duyguların ve nedenlerinin karşılıklı belirtilmesi de oldukça önemlidir. Duyguların ifade edilmesi ve denetlenmesi, çatışma çözümünün en güç ve en önemli basamaklarından birisidir.

Çünkü insanların duygularını saklamaya yönelik bir eğilimleri vardır. Reddedilme, gülünme, istismar edilme gibi risklerin olduğu durumlarda duyguların ifadesi güçtür. Kişisel duyguların ifadesi ne kadar artarsa, duyulan risk de o kadar azalır.

• Duyguların, çatışma yaşanan karşıdaki kişiden saklanması oldukça güçtür. İstemediğiniz halde ağlayabilirsiniz, sesin yükseltilmesi uygun olmamasına karşın bağırabilirsiniz, diğerini rahatsız etmesine karşın gülebilirsiniz.

• Çatışma içinde duyguların ifadesi oldukça güçtür. Duyguların karşı tarafa iletilmesinde sürecinde olabildiğince saldırı, iğneleme, aşağılama gibi yıkıcı ifadelerden arındırılarak verilmelidir. Böylece karşı tarafa davranışlarının sizin üzerinizdeki somut etkileri ve sizde uyandırdığı duygular belirtilmelidir.

4. Diğer kişinin İstemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi:

Örneğin: ‘Senin söylediklerinden benim anladığım şudur:.....’. Bu durum, çatışmanın öteki kişisinin bakış açısından sorunun anlaşılmasını ve aynı anda her iki taraftan da sorunun görülebilmesini içerir. Genellikle kişi kendi bulunduğu noktadan sorununu ve gereksinimini gördüğü için kendinden uzaklaşıp ötekinin sorununu ve gereksinimini, onun bulunduğu noktadan görmesi güçtür. Bu nedenle ötekinin bakış açısından soruna yaklaşma becerisi, taraflar arasındaki uzlaşmacı kişiliği ve çözüm olasılığını güçlendirecektir.

9. Karşılıklı Kazançları içeren Çözüm seçeneklerinin yaratılması:

Çatışma çözümünde genellikle kişiler ilk çözüm seçeneğinde anlaşmaya yönelimlidirler. Buna karşın anlaşmaya varmadan önce birkaç tane iyi çözüm önerisi üretilmelidir. Çatışmanın her iki tarafının da ortak kazançlarını arttıran üç aşamalı çözüm planının bulunması ve kavranması önemlidir.

‘Plan A:....., Plan B:....., Plan C:.....’. Bu süreç çatışmanın her iki tarafının da çıkarlarını arttıran ve problemi çözen yaratıcı seçenekleri olan anlaşmanın üretilmesini kapsar. Beyin fırtınası tekniğiyle tartışmanın tarafları, her iki tarafında gereksinimlerini karşılayabilen olası çözümleri üretmeye çalışırlar.

6. El sıkışarak ortak anlaşmanın yapılandırılması ve uygulanmasına yönelik akılcı eylem planının seçimi: ‘Haydi Plan B’de uzlaşalım’. Anlaşma ortak çıkarların arttırılmasını çatışan tarafların birlikte işbirliği içinde çalışabilmesini güçlendirmesi ve gelecekte çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesini sağlamalıdır. Bu durum her iki tarafın da gelecekte nasıl davranacağını ve anlaşmanın çalışmadığı takdirde yeniden tartışılmasını ve gözden geçirilmesini belirginleştirir. Türnüklü (2006)

EK-12

AKRAN BASKISI İLE NASIL BAŞ EDEBİLİRİM?

Sözel olan ve sözel olmayan kendini ortaya koyma becerilerini öğrenmeniz akran baskısıyla baş edebilmenizde yardımcı olacaktır.

Sözel olarak kendini ortaya koyma becerileri

Sözel olarak kendini ortaya koyma becerileri; "hayır" demek", ricada bulunmak ve hakkını aramaktır.

1.Reddetme becerileri: Reddetme becerilerinde amaç bireyin yapmak istemediği bir durum ile ilgili olarak bir isteği ve bir ricayı nasıl kabul etmeyeceğini öğretmektir.

"Hayır" demek:

I. Basamak: Konumunuzun belirlemesidir. Yapılan bir ricaya karşı cevabınızı belirlemeniz önemlidir.

II. Basamak: Niçin hayır dediğinizin nedenini belirtmeniz önemlidir.

"Hayır" deme Yöntemleri

Hayır……..”Hayır", "hayır olmaz"

Mazeret bildirme…… "Hayır benim başka bir yerde işim var"

Atlatma…….”Hayır belki daha sonra"

Konuyu değiştirmek……”Hayır teşekkürler. Mehmet'i bugün bir yerlerde gördün mü?"

Hayır tekrarı……”Hayır. Hayır pek ilgilenmiyorum". "Hayır "teşekkürler".

Yürüyüp gitmek……..”Hayır" de ve yürüyüp git"

Ortamdan sakınmak……..”Hayır de ve ortamı terket "

2.Ricada bulunmak ve hakkını aramak:”

I. basamak: Değişmesi gereken durumu veya sorunu belirleyerek konu ile ilgili düşüncenizi belirtin.

II. basamak: Sorunu düzeltmek veya değiştirmek için ricada bulunun.

Sözel olmayan kendini ortaya koyma becerileri

Sözel iletişimin yanı sıra uygun davranış biçimlerinin de önemli olduğu ve çeşitli davranış kalıplarıyla bireyin kendisini daha güçlü bir şekilde ortaya koyabilmeniz önemlidir.

Sözel olmayan kendini ortaya koyma becerileri;

Ses tonu: Kişinin sesi ne alçak ne de yüksek bir ses tonuyla olmalıdır. Orta şiddet bir ses tonu ile kibar ve otoriter bir şeklide konuşun.

Konuşmanın hızı ve akışı: Düzgün, açık ve diğer kişilerin rahat olarak anlayacağı bir şekilde konuşun.

Göz kontağı: Konuştuğunuz kişinin doğrudan gözlerinin içine bakarak konuşun. Yüz ifadesi: Konuştuğunuz konuya önem veren ciddi bir yüz ifadesi yanında diğer kişilere güven veren kibarlığınızı ve sakinliğinizi koruyun.

EK-13

T.C.
BEŞİKTAŞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 51070108-903/ **17693** **20/11/2013**
Konu : Tez Çalışması Yapma İsteği.

MEHMET ALİ BÜYÜKHANLI TİCARET MESLEK LİSESİ
MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.11.2013 tarih ve 1317 sayılı yazınız.

Tez Çalışması Yapma İsteğiniz konulu ilgi sayılı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Konu ile ilgili Valilik Makamının 25/09/2013 tarih ve 2660329 sayılı onayı doğrultusunda Müdürlüğünüz tarafından işlem yapılmasını rica ederim.

Dr. Recep ERYILMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK-14

SÜREKLİ ÖFKE-ÖFKE TARZ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Me Feb 7

To ozer.akadir@gmail.com

Saygıdeğer Hocam Merhaba
Ben Gülnihal Kaçıra Çapacıoğlu. Dokuz Eylül Üniversitesi PDR bölümünden mezun oldum.13 yıldır meslekte bi fiil görev yapmaktayım. şu an Beşiktaş ilçesinde bir lisede çalışıyorum ve aynı zamanda Buca Eğitim fakültesi Eğitim Bilimlerinde Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Doç Dr Vesile Yıldız Demirtaş'ın yönetiminde" YARATICI DRAMANIN ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖFKE DENETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ" konulu tezimi hazırlıyorum. 12 hafta boyunca uygulayacağım drama eğitiminin öğrencilerin öfke denetimleri üzerine etkisini inceleyeceğim. sizin uyarlamış olduğunuz Sürekli Öfke Tarz ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçeğin kullanımı konusunda izninizi rica ediyorum. Bu konuda yardımınızı esirgemezseniz sevinirim. Sizlerin ilerlediği bilim yolunda ilerlemek istemenin heyecanı ve isteği ile saygılarımı sunuyorum.

Gülnihal Kaçira Çapacioglu
Psikolojik Danisman ve Rehber Ögretmen

AKadir Özer Feb 7

To Me

Sevgili Gülnihal Hanım,
Öfke Tarzı Ölçeğini elbette araştırma amaçlı kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Prof.Dr.Kadir Özer

EK-15

YARATICI DRAMA PROGRAMI UYGULAMA PLANI

1. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Tanışıyorum.

Amaçlar: 1. Program hakkında bilgi verilmesi

2. Grup kurallarının oluşturulması

3. Grup üyelerinin tanışması

4. Bedensel ısınmayı sağlama

5. Grup dinamiğinin oluşması

Araçlar: Büyük fon kâğıdı, tahta kalemi, bingo kâğıtları, top

Programın tanıtılması: Programın hangi günler olacağı, ne kadar süreceği, başlama ve bitiş saati, şuan burada neden oldukları ve beklentileri konuşulacak.

Önerilebilecek Grup kuralları:

*Grupta birisi konuşurken diğer katılımcılar etkin dinleyecektir.

*Oturumlara devam etmeye özen gösterilecektir.

*Oturumların başlangıç saatinde herkes hazır bulunacaktır.

*Grup içinde konuşulanlar özeldir ve bir başka yerde konuşulmayacaktır.

*Oturumlar süresince uygulanan aktivitelere katılım gönüllülük esasına dayanır.

Katılımcılara yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilecek ve bu çalışmadan beklentilerinin ne

olduğu sorulacak. Sırayla tüm katılımcılardan çalışma ile ilgili görüş ve beklentileri alınacak.

Isınma:

1.**Bedensel Hareketlerle Isınma:** Esneme, kol, bacak, diz, ayak bilekleri teker teker çalıştırılır.

2. **Topla isim çalışması:** Katılımcılar daire biçimini alırlar. Her grup üyesi, grup lideri tarafından verilen topu önce kendi ismini söyleyerek herhangi bir grup üyesine atar. Topun herkese atılmasına dikkat edilir. Bu çalışma yeteri kadar yapıldıktan sonra grup üyeleri bu kez topu atarken topu attığı grup üyesinin ismini söyleyerek etkileşimi başlatır.

3.**İsim Zinciri oyunu:** Grup üyeleri daire biçimini alırlar. Her grup üyesi kendi ismini söyledikten sonra herhangi bir hareket yapar. Ondan sonra gelen üye kendisinden önceki grup üyesinin ismini söyleyip onun hareketini yaptıktan sonra kendi ismini söyleyip kendisine ait herhangi bir hareket yapar. Bu yığılmalı olarak devam eder. Yani her üye kendi ismini söylemeden ve kendi hareketini yapmadan önce kendisinden önceki bütün grup üyelerinin ismini söyleyip hareketini yapar. Bu etkinlik saat yönünde yaptırılır.

4.**Bingo:** Katılımcılara, kendilerine üzerinde sorular yazan kağıtlar (Ek -4 Bingo kağıtları) dağıtacağınızı ve bu oyun süresince ayakta dolaşarak, bu sorulara "evet" cevabını verecek katılımcıları bulup, o kişinin ismini ilgili sorunun altına yazacakları, soruyu sordukları kişinin cevabı "hayır" ise, soruya evet cevabını verecek bir başkasını bulmaları gerektiğini lider ifade eder. Katılımcılara, her soruya cevap olarak yalnızca bir isim yazabileceği, cevap olarak kendi isimleri dışındaki tüm katılımcıların isimlerini yazabilecekleri, bu isimleri de yalnızca 1 kez kullanabilecekleri söylenir. Tüm sorulara yanıt bulunduğunda ilk 3 kişinin liderin yanına gelerek marakası

çalmaları söylenir. Ve etkinlik sonlandırılır. Etkinlik sonunda etkinlik ile ilgili konuşulur.

5. **Grup daire şeklini alır ve oturur**. Katılımcılardan birden beşe kadar bir sayı tutmaları istenir. Herkesin tuttuğu sayı kadar kendisi ile ilgili bir özelliği grupla paylaşması istenir.

Asıl Çalışma:

***2'şerli gruplar olunur.** A ve B olarak isimlendirilirler. A lar B lere bir gün süresince neler yaptıklarını sözsüz bir şekilde beden dillerini kullanarak anlatırlar. Diğer kişi neler yaptığını canlandırma esnasında tahmin etmeye çalışır. A lar ve B ler yer değiştirerek çalışma devam ettirilir. Daha sonra tüm gruplar çember olur ve birkaç örnek izlenir.

**Tüm gruba en iyi yaptıkları, yapmaktan hoşlandıkları şeyleri, en sevdiği rengi, en sevdiği çiçeği, en sevdiği yemeği, en son okudukları kitabı, en son izledikleri filmi, daha çok hangi davranışlara neden kızdıklarını-öfkelendiklerini, sinirlenince ve öfkelenince ilk verdikleri tepkinin ne olduğunu, verilen tepki sonucunda nelerle karşılaştıklarını kısaca kendi özellikleri düşünmeleri istenir. Tüm grup A ve B olarak 2'li eşler oluşturur. A lar ünlüler B ler gazetecidir. Lider tarafından şu yönerge verilir; "biraz sonra çok ünlü birer yıldız olarak gazetecilerin karşısına çıkacaksınız ve gazeteciler sizlere bazı sorular yöneltecekler.(sorular çoğaltılarak gazetecilere verilir)" der. A ve B ler rol değiştirerek etkinlik tekrarlanır. Tüm grup çember olur ve birkaç örnek izlenir.

Sonunda tüm grup buradaki ünlülerin katılımının sağlanacağı bir açık oturumda buluşurlar. Bu ünlüler bir proje için buraya gelmişlerdir. Katılımcılara bu projenin nasıl bir proje olabileceği sorulur; öneriler alınır ve bir tanesine grupça karar verilir. Bu projenin nasıl bir proje olduğunu tanıtan ve hangi ünlünün nasıl katkı sağlayacağını anlatan bir televizyon programı yapmaları istenir.

Sonra tüm gruptan projelerini tanıtan bir afiş, reklam filmi, broşür veya el ilanı hazırlamaları istenir.

Değerlendirme:

Katılımcılara ilk günkü çalışma ile ilgili akıllarına gelen ilk kelimeyi söylemeleri istenir. Çalışmaya gelmeden önceki ve şimdiki düşünceleri sorulur. Her katılımcıdan geri bildirim alınır ve çalışma tamamlanır.

2. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Takımız ve birbirimize güveniyoruz.

Amaçlar: 1. Grup kurallarının tekrar edilmesi

2. Hatırlamak amacıyla isim çalışması yapılması

4. Grubun kaynaşması ve etkileşime açık hale gelmesi

5. Grupta güven duygusu oluşması

Araçlar: Meyve sepeti kağıtları, kalem, durum kartları

Isınma:

1. **Yığılmalı isim çalışması:** Grup daire biçimini alır. Grup lideri herhangi bir üyeden çalışmayı başlatır. Başlayan kişi kendi ismini söyler ve ondan sonra gelecek olan kişiler kendisine kadar gelen kişilerin ismini söyler, en son kendi ismini söyler.

2. **Meyve Sepeti Oyunu:** Sepette elma, armut ve muz vardır. Grup bu üç meyve adına bölünür. Çember olunur. Hangi meyvenin ismi söylenince o meyve yer değiştirir. Ortadaki ebe bu sırada yer değişenlerden birinin yerini kapmaya çalışır. “Meyve Sepeti” denince tüm meyveler yer değiştirir.

3-**Güven yürüyüşü:** Lider gruba ikili eş olmalarını söyler. Kendilerini A ve B olarak adlandırırlar. İlk önce A'lar gözlerini kapatır ve B'lerin koluna girer. B'ler A'ları hayvanat bahçesinde, lunaparkta veya ormanda v.s güvenli bir şekilde gezdirir. Çalışma esnasında konuşulmaması beden dilinin kullanılması lider tarafından hatırlatılır. Rol değiştirilerek yinelenir. Güven yürüyüşü daha sonra eşlerin sadece parmak ucunu tutarak tekrarlanır. Tekrar roller değiştirilir. Hangi durumda kendilerini daha rahat hissettikleri sorulur ve değerlendirme yapılır.

Asıl Çalışma:

Lider tarafından bir olay tanımlanır. Sonraki katılımcı öğrenci "çünkü" diyerek o olayın nedeni olabilecek başka bir olay ya da kişiyi bulup söylemeye çalışır. Örneğin; "Genç doktor o gün evden çıkarken çok kızgındı." şeklinde bir olay verilir. Örneğin; Çünkü adam hayatında duyabileceği en ağır hakaretleri duyuyordu…çünkü bu hakaretler çok sevdiği eşinden geliyordu… Çünkü…. gibi.

Lider söylenen ve çünkü ile başlayan cümleleri not alır. Tüm gruba 2 li eş olmaları söylenir. Çünkü cümleleri tek tek lider tarafından okunur ve bu arada eş zamanlı olarak 2 li eşler sırayla lider cümleyi hangi 2 li gruba söylüyorsa fotoğraf karesi oluşturmalarını ister.

Lider tarafından tüm grup 4'erli gruplara ayrılır. Verilen durumların oynanması istenir.

*İki arkadaşsınız; beğendiğiniz kazak askıda duruyor. Tam da kazağı almak üzeresiniz. Aynı kazağa bir başka bir elin daha dokunduğunu gördünüz. Diğer kişide bu kazağı almayı çok istiyor ve bu mağazadaki son kazak.

*Üç arkadaş matematik sınavından düşük not aldınız, fakat çok daha iyi bir notu hak ettiğinizi düşünüyorsunuz. Öğretmen doğru değerlendirdiğini söylüyor. Öğretmenle konuşma kararı aldınız. Şimdi sonuçların açıklandığı o andayız.

*Anneniz yapmak istemediğiniz bir şey için sizin adınıza bir başkasına söz veriyor. Tam da bu ana tanık oldunuz. Çok kızgınsınız. Anneniz ile konuşmaya karar verdiniz.

*Babanız ve anneniz oda takımınızı değiştiriyor. sizi ilgilendiren bir konuda karar veriyor fakat sizin fikrinizi hiç sormuyorlar. Okuldan eve geliyorsunuz. Odanızın kapısınız açtınız ve odanızda bambaşka mobilyalar var.

4 grup doğaçlamalarını bitirdikten sonra lider bu durumlara benzer durumlar yaşayıp yaşamadıklarını ve hangi durumdan çok etkilendiklerini ve bu durumda nasıl davranacaklarını ve hissedeceklerini sorarak tüm grubun konuşmasını sağlar..

Lider tarafından aşağıdaki durum verilir ve iki grup tarafından oluşturarak doğaçlanması istenir;

Durum 1: Bugün kızınızın doğum günü. Ona hediye aldınız. Ödeme yapmak için kasada kuyrukta bekliyorsunuz. Önünüzdeki kişi yeni gelen iki arkadaşını kendi ödemesini de yapması için yanına çağırıyor. Kuyruk çok uzun ve siz eve geç kalmak istemiyorsunuz…

1. gruba şimdi mağazadasınız…

Anne; kızına doğum günü hediyesi almak için bir mağazaya girdin… Görevlinin yardımıyla ona uygun en güzel hediyeyi buldun. Kasaya doğru ilerledin… sıraya girdin…tam da bu sırada önünüzdeki kişi mağazadaki arkadaşını yanına çağırarak ödemesini yapabileceğini söyledi…bu arada evi aradınız biraz gecikeceğinizi bildirdiniz.

Sıradaki müşteriler; arka sıralardan gelen tartışma seslerini duyarlar. Olayı anlamak için kulak verirler. İşte o an…

Önünüzdeki kişi; arkadaşını yanına çağırmıştır çünkü onlar mağazaya birlikte girmişlerdir. Öbürü elbisesini denerken, diğerinin sırada beklemesini önceden kararlaştırmışlardır. Haklılığını savunmaya çalışmaktadır…

Sıraya sonradan dahil olan kişi; arkadaşının yanına geldiğine pişmandır fakat arkadaşını yalnız bırakmamak adına tam tersi davranışlarda bulunmaya başlamıştır.

2. gruba şimdi evdesiniz…

Çocuk; (Hafta sonu geldi. Planladığın gibi tüm arkadaşlarının katılacağı doğum günü partin başlamak üzere çok heyecanlısın. Son hazırlıkları tamamladın. Kapı çaldı ve arkadaşların gelmeye başladılar.)….doğum günün çok mutlu başladı. Yanında davet ettiğin arkadaşların var. Pastayı kesmek için anneni bekliyorsun…Annen geçen yılki doğum gününe de geç kalmıştı. Ve hala gelmedi. Çok üzgünsün ve ona kızgınsın… arkadaşlarını biraz daha beklemeleri için ikna etmeye çalışıyorsun. 40

Arkadaşları; artık beklemekten sıkıldınız. Vakit çok geç olduğundan evinize gitmeye karar verdiniz. Bu durumu arkadaşınıza söyleyeceksiniz. Nasıl söylemeniz gerektiği ile ilgili konuşuyorsunuz. Onu kırmak istemiyorsunuz.

Teyzesi; Doğum günü partisi için tüm hazırlığı yapmıştır. Fakat bu durumda arada kalmıştır. Çocuğun sorduğu sorulara cevap vermeye çalışmakta ve üzgün olduğu için onu teselli etmeye çalışmaktadır. Doğaçlamalar bittikten sonra tüm öğrencilere birer a4 verilir ve bunu günlükleri olarak düşünmeleri istenir. Doğum gününde olan kişilerden biri olarak günlüklerine "o gün" ne hissettiklerini yazarak dile getirmeleri söylenir.. Yazılanlar tüm grupla paylaşılır.

Daha sonra; tüm grup çember olarak oturur. Lider tarafından tüm gruba; "sizce annenin ve çocuğun yaşadığı durum arasında ne gibi bir benzerlik var? "ikisinin de asıl isteği nedir?" diye sorulur. Öğrencilerin katılımı sağlanır. Gelen cevaplar doğrultusunda peki sizler buradaki anne, çocuk, teyze, sıradaki müşteriler, sırada öne geçen kişi, çocuğun arkadaşları olduğunuzu düşünürseniz yaşanan bu problemi nasıl çözerdiniz? Sorusu sorularak

öğrencilerin konuşması sağlanır. Gelen cevaplar alınır. Tüm grubun konu hakkındaki görüşü alınır.

Lider tarafından şimdi anne ve çocuk ayağa kalkabilir mi? denir. Anne ve çocuk role tekrar girer ve "doğum gününden bir gün sonra….evdesiniz…. acaba birbirinize karşı hissettikleriniz –duygularınız- ne? bu durumu acaba nasıl çözeceksiniz?" denilerek oynamaları istenir.

Değerlendirme:

Katılımcılara; kendi yaşantılarında böyle bir durumu yaşayıp yaşamadıkları veya tanık olup olmadıkları sorulur? Eğer karşılaşılmışsa veya yaşanmışsa böyle bir problemi nasıl çözdüklerinin paylaşılması istenir. Bugün ile ilgili katılımcılardan birer kelime söylemeleri istenir. Tüm katılımcılar kelimelerini söyler. Ayağa kalkılır çember oluşturulur. İki kelime grupça belirlenir. Bu kelimler söylenerek grup içe kapanır ve dışa açılır. Oturum sonlandırılır.

3. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Duyguları tanıyorum.

Amaçlar: 1. Duygu kavramının tanınması

2. Duyguları tanıma ve ayırt etme becerilerinin geliştirilmesi

Araçlar: Boya kalemleri, a4 kağıt, gazete parçaları

Isınma:

1**. Kuyruk kapmaca:** Herkese gazete parçaları verilir ve salonda gezinmeleri sağlanır. Başla dendiğinde herkes birinin kuyruğunu koparmaya ve kendi kuyruğunu korumaya çalışır. Kuyruğun parçası kopan kişi oyundan çıkar..

2. Lider gruba “Merhaba” kelimesini en yakınındaki kişiye farklı duygularla söyleyeceklerini söyler. Liderin komutuyla tüm grup mekanda dolaşmaya başlar. “Kızgın” merhaba… “sevinçli” merhaba…“üzgün” merhaba… “heyecanlı” merhaba…“şaşkın” merhaba… “kaygılı” merhaba… ”keyifli” merhaba… “endişeli” merhaba… demelerini söyler.

3. **Donma Oyunu:** Gruptan bir kişi ebe seçilir. Ebe diğerlerini kovalar. Ebenin yakalayacak olduğu kişi belli bir duygu ifadesi ile poz donar. Diğer üyeler donan üyeye dokunarak onu yeniden canlandırabilir. Ebe bir üyeyi donamadan yakalayana yada bütün üyeler donana kadar ebe olmaya devam eder. (Lider üyelerden her donmalarında farklı duygu ifadeleri vermelerini ister.)

Asıl Çalışma:

Tüm grup çember olur. Lider; tüm gruba şu an hissettiğiniz duygu nedir? Ve duygu sizde nasıl bir etki bırakıyor? (Olumlu veya olumsuz….) sorusunu sorar ve tüm öğrencilerin o anki duyguları alınır, dinlenir.

Lider tarafından tüm grup 2’li eşler olarak ayrılır. Çeşitli duygu isimleri 2’li gruplara verilir. (heyecan, hoşlanma, üzüntü, sevgi, öfke, sıkıntı, coşku, korku, mutluluk, sevinç, şaşkınlık, gerginlik, hayal kırıklığı, sinirlilik, utanma). Duygu isimleri verildikten sonra, lider tarafından; “acaba günlük hayatta “siniri” en çok nerede görüyoruz. Daha çok nelere sinirleniyoruz.” denilerek grubun fikri sorulur. Bir süre konuşma devam ettikten sonra tam o anlardan birini düşünmeleri ve 2’li eşler olarak oynamaları istenir. İzleyiciler zaman zaman sürecin içine sokularak eşlerden birinin iç sesi olarak konuşur. 2’li eşler sırayla doğaçlamalarını yaparken diğer gruplar burada anlatılan duyguyu bulmaya çalışırlar. Her duygunun ifadesi bittiğinde, duyguları canlandıran ve duyguları tahmin eden katılımcılara neler hissettikleri sorulur.

Katılımcılar 4 gruba ayrılır. Her gruba bir duygu verilir (öfke, üzüntü, gerginlik, korku). Verilen bu duygularla ilgili bir fotoğraf karesi oluşturmaları istenir. Gruplar hazır olduğunda verilen duygunun ismini söylemeden fotoğraf karesini gösterirler. Oluşturulan fotoğraf karesinin daha sonra

kullanılacağı söylenerek unutmamaları gerektiği söylenir. Diğer gruplar hangi duygu ifadesi olduğunu bulmaya çalışır. Her grup hazırladıkları fotoğraf karesini sunduktan sonra, aynı gruplara resim kâğıdı ve boya verilir. Fotoğraf karesiyle anlattıkları duyguyu bu sefer resim çizerek anlatmaları istenir.

Çizilen resimler farklı gruplara verilir. Gruplar ellerindeki resimleri uzman grubu olarak tartışırlar. Bir resmi değerlendirmek için gerekli kişilerin uzmanlık alanları o anda konuşulur, karar verilir. O duygu ile ilgili her şey konuşulur. Örneğin; bu duygunun neden veya nedenleri neler olabilir? Bu duyguyu yaşayan kişinin ilerleyen süreçte davranışlarında değişiklik olur mu? Olursa değişiklikler neler olabilir?

Daha önce oluşturulan fotoğraf karelerinin tekrar oluşturulması söylenir. Oluşturulan fotoğraf karesinde tam o anı oynamaları istenir. Fotoğraftaki herkes yalnızca bir cümle söyler. Oynayan grup yerine oturur.

Herkes tekrar kaldırılır ve aynı fotoğraf karelerinin oluşturulması istenir. Herkes ayaktayken lider tarafından; "şimdi bir sokak röportajı yapıyorum… ben muhabiriniz… konumuz duygular…sizlere bazı sorularım olacak. Aydınlatırsanız sevinirim. Acaba duygularımız nasıl oluşurlar? Neler etkili olur duygularımızın oluşumunda?" Herkese tek tek sorulur…Biraz önce oynadığımız duyguları düşünürsek, o yaşanılan duygu durumunu bizde yaratan başka bir olay-durum olacak olsaydı acaba bu durum-olay ne olabilirdi? katılımcılardan olaylar alınır. Donuk imge ile göstermeleri istenir. Daha sonra oynamaları istenir.

Lider tarafından; "Oluşturulan fotoğraf karelerinde tam da o anı oynamıştık ve hatırlarsanız herkes yalnızca bir cümle söylemişti. Şimdi bu olayın üzerinden on dakika geçtiğini düşünelim. Herkes 2'li gruplar olsun yaşadığı bu durumu telefonda bir arkadaşına ayrıntılarıyla anlatır. Arkadaşıyla o an telefonda geçen konuşmaları… Eş zamanlı oynayınız. Gruptan gönüllü 2 örnek tüm gruba oynasın.

Lider tüm gruba bu dört durumdan birini belirlemelerini söyler. Durum belirlenir ve bu durum üzerinden gidilir. Lider gruba; "Şimdi

sınıftayız…olayı yaşayan kişi bu duygu durumuyla sınıfa girer…arkadaşlarından bir ona onu defalarca aradığını ve neden telefonuna cevap vermediğini sert bir şekilde kızarak sorar. Arkadaşıyla arasında tam o anda geçen o konuşma ve tepkisini tüm grup oynuyoruz." der. Grup rolleri belirler ve oynar.

Lider; "grup tarafından belirlenen aynı durumun düşünülmesini söyler. Şimdi mahalledeyiz… Tüm grup 2'e ayrılır. Mahallede yürüyorsun. Senin bu duyguna ve sonrasında gelen davranışlarına ilişkin yoğun dedikodu yapılıyor. Herkesin istediği şeyleri söylemesi istenir.

Tüm grup bir açık oturum düzenler.

Lider: "Evet sevgili uzmanlarım, psikologlar ve psikolojik danışmanlar açık oturuma hoş geldiniz. Oturumu ben yöneteceğim. Son zamanlarda duygular ile ilgili pek çok program yapıldı. Bizde istedik ki halkı daha bilinçlendirelim ve böyle bir çalışma yapalım. Konumuz "öfkemizi /üzüntümüzü /gerginliğimizi /korkumuzu engelleyemediğimiz anlar ve bunun sonuçları" (doğaçlamalarda hangi duygu durumu ile ilgili olay üzerinden gidildiyse lider tarafından duygu ismi değiştirilecek.) konumuzu tartışacak ve çözüm yolları aramaya çalışacağız." Çözüm önerileri alındıktan sonra oturum bitirilir. Tüm grup 2 ye ayrılır. Söylenen tüm çözüm yollarından istenilen tercih edilerek öğretici kısa bir tanıtım filmi hazırlamaları istenir.

Tüm gruba lider tarafından şu soru sorulur; bu olayı yaşayanlardan biri olarak günlüğünüze bu olaya dair gelecekteki kendinize bir not yazsanız ne yazardınız? Yazılanlar okunur.

Değerlendirme:

Yapılan çalışmalar içerisinde en çok etkilendiğiniz hangi çalışma oldu?

Ne hissettiniz?

Günlük yaşamınızda size en çok hakim olan duygu ne?

Sabah okula en çok hangi duyguyla gidiyorsunuz?

Akşam okuldan eve en çok hangi duyguyla dönüyorsunuz?

4. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Bir başkasını anlıyorum, hissediyorum.

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

3. Kendini başkasının yerine kayabilme (empati) becerisini geliştirme.

Araçlar: Durum kartları. a4 kağıt, rol kartları

Isınma:

1. Lider tarafından gruba mekanda serbest yürümeleri söylenir.. daha sonra göz göze geldikleri kişilere "merhaba" demeleri istenir. "Yürürken, hiç görmek istemediğiniz birini gördünüz", "sevdiğiniz bir arkadaşınızla karşılaştınız," "uzun zamandır görmediğiniz bir arkadaşınız…" bu kişilere merhaba deyin yönergesi verilir..

2. Yapışkan Kağıtlar: Tüm grup ikişerli rastgele eşleşir. Lider tarafından farklı bölgelere (Omuz, kol, baş, sırt…) kağıt verilir. Verilen yönergeler doğrultusunda grupların aralarındaki kağıtları düşürmeden hareket etmeleri istenir. Düşüren oyundan çıkar. Önce yürümeleri, daha sonra otur, kalk, kendi etrafında dön…vb. yönergeler verilebilir.

3. Körebe Oyunu: 2'li gruplar oluşturulur. Bir kişi gözünü kapatır. Diğeri onu sadece elinden tutarak, konuşmadan, zarar vermeden salonda dolaştırır. Roller değiştirilir. Lider gözler açılmadan eş değişimini yapar.

Asıl Çalışma:

Tüm gruba lider tarafından sözel olarak bazı olaylar söylenir. Bu durum karşısında hissettiklerini bedenlerini kullanarak hareketsiz biçimde (donarak) göstermeleri istenir. Bu arada lider katılımcılar arasında dolaşarak söylenen durumları yaşamış olan kişinin yerinde olduklarında ne hissettiklerini sorar ve sözlü cevaplar alır.

**Kardeşim istediği saatte evde oluyor fakat ben annemin dediği saatte evde olmak zorundayım.

**Odama girdiğimde birde ne göreyim! 3 yaşındaki kardeşim yeni aldığım romanın sayfalarını yırtıyordu.

**Makyajım yüzünden/saçlarımın şekli yüzünden yine öğretmenim tarafından uyarıldım.

Tüm grup 4 e ayrılır. Her gruba ayrı ayrı durum kartları dağıtılır. Dağıtılan durum kartlarında ana kahramanın yaşadığı durumu canlandırmaları istenir. Canlandırma bittikten sonra tüm grup olayı yaşayan kişinin neler hissediyor olduğu (empati) ve olası tepkilerinin neler olabileceği konusunda paylaşımda bulunur.

Kart 1:

Anne: Çocuğunun, lisedeki son yılıdır ve o yıl üniversite sınavına girecektir. Çocuğunun komşunun çocukları kadar çok çalışmadığını görüyor ve onun bir yıl kaybetmesini istemiyor. Bir yıl kayıp demek maddi olarak aileye çok gelecektir. Bu durum çocuğun bir sonraki yıl dershaneye gidememesi anlamına geliyor. Karar alıyor; “Evet, bu akşam yemekte çocuğumla konuşacağım”

Çocuk: Sabah okula gidiyor, akşam dershaneye gidiyor ve eve gelince biraz dinlenmek istiyor. Fakat annesi-babası sürekli “ders çalış” diye baskı yapıyor. “Yeter artık bu duruma katlanamıyorum. Onlarla bu akşam yemeğinde konuşacağım”.

Akşam yemeği, masada anne-baba çocuk oturmuşlardır. Masada kardeşler ve baba bulunmaktadır. Çocuk “yeter artık” diyerek konuşmaya başlar...

Kart 2:

Ahmet (öğrenci): Ahmet ödevlerini yapmayı zaman zaman aksatan bir öğrencidir. Akşam rahatsızlandığı için yarınki ödevini yapamamıştır.ödev kontrolü yapan öğretmeni Ahmet’in ödevini yapmadığını fark etmiştir. Ahmet öğretmeninin onu dinlemeden kızacağını, sınıf içinde onu rencide edeceğini, zayıf not verip sınıftan atacağını düşündüğünden hemen savunmaya geçmiştir.

Öğretmen: Öğrencisi Ahmet ödevlerini yapmayı zaman zaman ihmal etmektedir. Öğretmen Ahmet’in bugün de ödevini yapmadığını ödev kontrol sırasında fark eder. Ahmet’in ciddi bir sorunu olabileceğini düşünür. Ve ödevini yapmama gerekçesini sorar...

Ders zili çalmış. Tüm öğrenciler ödev kontrolüne hazırdır. Öğretmen ödevleri kontrole başlamıştır.

Kart 3:

Kerem: Bu akşam yemekte ailesiyle kız arkadaşını tanıştıracaktır. Çok heyecanlıdır. Ayrıldığı kız arkadaşıyla okul bitince evlenmesini bekleyen anne babasının yeni kız arkadaşını nasıl karşılayacaklarını çok merak etmektedir.

Merve: Kerem’in kız arkadaşıdır. Kerem’le ilişkileri iyi gitmektedir.Kerem’in ailesinin yemek daveti karşısında çok sevinir. Özel olarak hazırlanır. Aile bireylerinin hepsine ufak hediyeler alarak yemeğe gider. Bir süre sonra Merve Kendisine böyle davranılması hoşuna gitmez, yaşanılan o an…

Anne: Dominant bir karakterdir. Ailede söz geçen kişidir. Çocuğunun kızı arkadaşıyla tanışmayı hiç istememektedir. Oğlunu kırmak istemediği için o akşam yemeğe davet etmiştir. Oğlunun eski kız arkadaşıyla barışmasını

istemektedir. Onunla iyi anlaşmaktadır ve aynı zamanda yakın arkadaşının kızıdır. Gördüğü olumsuzlukları sıralamaya başlar. Merve'ye karşı nazik değildir.

Baba: Çok pasiftir. Annenin yönlendirmeleriyle hareket etmektedir. Merve'yi ilk görüşte beğenmiştir. Fakat eşi ile ters düşmek istememektedir.

Kardeş: Yemek süresince abisinin eski kız arkadaşını öven ve abisiyle çok yakıştıklarını ima eden söylemlerde bulunmuştur. Abisinin eski kız arkadaşı kendisinin yakın arkadaşıdır. Bir süre sonra kendi durumunu düşünür. Ve aynı durumda olsaydım ne yapardım diye düşünmeye başlar.

Kapı zili çalmış, Merve ve Kerem içeri girmiştir. Kapıdaki soğuk karşılama gecenin nasıl geçeceğine ilişkin sinyalleri vermektedir.

Kart 4:

Asiye: Eda ile Asiye samimi arkadaşlardır. Tüm sırlarını birbirlerine anlatırlar. O gün Asiye Eda'ya kendi ile ilgili önemli bir sır vermiştir. Kimsenin duymamasını istemektedir. Şeyma'nın gelip Asiye'ye; dalga geçerek "Okan'dan hoşlanıyormuşsun. " demesiyle, Asiye Eda'ya anlattıklarının tüm sınıf tarafından bilindiğini anlar. "Oysa ki o benim en yakın arkadaşımdı. Nasıl olurda ona anlattığım tüm sırlarımı gidip başlarına anlatır hala anlayamıyorum" der ve o teneffüs Eda ile konuşmaya karar verir.

Eda: Asiye'nin yakın arkadaşıdır. Tüm sırlarını birbirlerine anlatırlar. O gün Asiye'nin Okan hakkında söyledikleri hoşuna gitmemiştir. Çünkü Okan'dan uzun bir süredir kendisi hoşlanıyordur ve bu nedenle tüm sınıfa gizli gizli anlatır.

Arkadaşları: bir grup arkadaşı Asiye'nin bu durumunu normal karşılarken bir grup arkadaşı da bu durumla dalga geçmekte ve dedikodusunu yapmaktadırlar.

Teneffüs zili çalmıştır. Asiye Eda'ya ona önemli bir şeyler söyleyeceğini söyler ve anlatmaya başlar.

Bu dört durum öğrenciler tarafından oynanır. Son oynanan durum üzerinden gidilir.

Son oynanan kartın düşünülmesi gerektiği söylenir ve tüm gruba 1-2 numaralandırma verilir. 2li eşler olarak Asiye ve Eda olmaları ve aynı anda bu durumu oynamaları istenir. Aynı anda 10 grup doğaçlama yapar. "Şimdi Asiye'ler ve Eda'lar rol değiştirsinler." denir. Daha sonra tüm grubun karşısında 2li gruplar oynar.

Tüm katılımcılar ayağa kalkar. Lider; "Asiye'nin duygusu ile heykel olun." der. Aralarda dolaşarak duyguları alır. Daha sonra "Eda'nın duygusuyla heykel olun." der ve aralarda dolaşarak duyguları alır. Katılımcıların Asiye ve Eda olması onların hissettiklerini hissetmesi sağlanmaya çalışılır.Lider tarafından "Sevgili uzmanlarım hoş geldiniz; bugün burada Eda ve Asiye'nin durumu ve arkadaşlarının onlara yaklaşımı ile ilgili durumu tartışmak için geldik. Durumu biliyorsunuzdur sanırım; bir kişi bize tekrar anlatabilir mi? Lütfen, aynı alandan olan uzmanlarımız bir araya gelsinler... rehber öğretmenlerimiz lütfen buraya, psikologlarımız lütfen buraya gelin. Rehber öğretmenlerim siz bu konunun nedenleri üzerinde bir çalışma yapar ve bizlerle paylaşırsanız faydalı olacaktır. Acaba bu durumun nedeni/nedenleri nedir? Psikologlarımız bu durumun çözümü için bize yardımcı olmanızı, çözüm yolları üretmenizi ve bizlerle paylaşmanızı istiyoruz. Acaba Asiye ve Eda yaşanılanlardan sonra ne yapmalılar? Bize bu söylenen konular ile ilgili bir rapor hazırlayın."

Lider: "Evet sayın uzmanlarım raporlarımız tamamlandı. Birazdan uzman gruplar raporlarını karşılıklı sunacaklar. Sunum sırasında eğer sorularınız olursa lütfen uzmanlarımıza sorunuz," denilerek katılımcıların soru sormaları teşvik edilir.

Raporlar hazırlandıktan sonra uzman gruplar raporlarını diğer uzman grupla paylaşır ve karşılıklı sunarlar /okurlar.

Tüm raporlar sunulduktan sonra, lider; “sevgili uzmanlarım bu konuyu ayrıntılı bir şekilde irdelemeniz sayesinde bilgi edindik bizler için çok faydalı bir sunum oldu. Hepinize çok teşekkür ediyorum.” denilerek kapanış yapılır.

Değerlendirme:

Bu durumları yaşayan kişilerin yerine kendinizi koyabildiniz mi? Neler hissettiniz o zamanlarda? Ne yapmak istediniz? Günlük hayatta bu tarz durumlarla karşılaşıyor musunuz? Tepkiniz ne oluyor? Neler hissediyorsunuz?

5. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Öfkeyi vücudumda hissediyorum.

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup dinamiğini oluşturabilme.

3. Öfke kavramının tanınması.

4. Öfkenin bir duygu olduğunun kavranması.

5. Öfkenin fizyolojik, zihinsel ve davranışsal belirtilerinin öğrenilmesi.

Araçlar: durum kartları, top, öfke resimleri, kalemler, büyük karton

Isınma:

1.**Kırkayak:** Tüm grup arka arkaya dizilir ve ayakları birbirinin arkasına gelecek şeklide sıkışık dururlar. Kendi içlerinden bir/birileri yönlendirerek “sağa sola adımlar ,..vb” diyerek grup yürümeye çalışır.

2. **Topla Tren:** Katılımcılar eşit sayıda iki gruba ayrılır ve arka arkaya kol boyu mesafesinde sıralanırlar. Her iki sıranın en önünde duran oyunculara top

verilir, liderin başlama işaretiyle birlikte top omuzların üzerinden olacak şekilde arkalarındaki kişiye verilir. İkinci kişinin ise; aldığı topu arkasındaki kişiye, aşağıdan (bel hizası-sağ veya soldan) aktarır. Bir üstten, bir alttan/yandan olmak kaydıyla topun en sondaki oyuncuya ulaştırılır. Top en arkadaki oyuncuya ulaştığında ise o kişinin, sıranın dış tarafından koşarak sırasında en önüne geçer ve top elden ele akışını üstten olacak şekilde arkaya gönderilmeye başlanır. Oyunun en başında sıra başı olan oyuncular tekrar başa döndüğünde; oyunun tamamlanmış olacağını belirtilir. Topun, Üstten-Alttan şeklindeki akışı bozulduğu taktirde; topun, tekrar sıranın en başına döneceği söylenir. Örnek olarak bir grup ile birlikte deneme yapılır. Oyun başlatılır. İki takım da turu tamamlayana kadar oyun sürdürülür.

3. **Mekanda serbest yürüyoruz**. Kalbimizin hızla attığını düşünelim ve yürüyelim, konuşma zorluğu çekiyorsunuz, avuç içi boyun ve vücudunuzun diğer bölümlerinde terlemeler oluyor, boğazınız ve ağzınız kuruyor. Başınız ağrıyor, çok fazla yeme ihtiyacı hissediyorsunuz şimdi ise çok az yemek yemek istiyorsunuz. Uyumakta zorlanıyorsunuz.

Asıl Çalışma:

(Geçen hafta çalışmada öğrencilerden dergi, gazete, internette gördükleri öfkeli insan resimleri bir sonraki çalışmaya getirmeleri ve öfkeli insandaki fizyolojik, davranışsal ve zihinsel değişimleri araştırmaları söylenmiştir.)

Öğrencilerin getirmiş olduğu resimler mekana asılarak tüm sınıfın görmesi sağlanır. Tüm grup tarafından resimler incelenir. Resimler üzerinde konuşulmaya başlanır. Bu arada duvara insan resminin çizilmiş olduğu bir karton asılır. Lider tarafından acaba bu kişi kimdir? Kaç yaşındadır? Evli midir? Kime kızmıştır? Çocukları var mıdır? Acaba bu kişi neden öfkelenmiştir? Hep birlikte neden öfkelendiğine karar verelim… Kime öfkelenmiştir? Öfkelendiğinde ne olmuştur? Öfkesini neresinde hissetmiştir? Yüz ifadesi nasıldır? Davranışlarında herhangi bir değişim olmuş mudur? Öfkeliyken zihinsel aktivitesi, düşünce yapısı değişmiş midir? Öfkeliyken fiziksel olarak bedeni nasıl tepki vermiştir? Bu karakterin daha farklı

özellikleri var mıdır? Acaba bu öfkeli kişinin adı ve cinsiyeti nedir? Gibi sorular sorulur. Verilen cevaplar cevabı veren kişi tarafından kartona yazılır. Tüm grup tarafından bir karakter oluşturulur.

Kalkalım, bu insanın sakin olduğu zamanında yürümesini görelim..yürüyelim. Öfkeli olduğu zaman yürüyüşünü görelim..yürüyelim. Şimdi daha da öfkeli, yürümeye devam edelim. Bu karakterin neden öfkeli olduğunu biliyoruz, hep birlikte bunu-öfkeli olduğu durumu- düşünelim. Şimdi bir arkadaşınızla karşılaştınız... Ona neden öfkeli olduğunuzu anlatın; arkadaşınız da size anlatsın... İkili olalım: karakterimizin telefonu çalıyor. Arayan öfkelendiği kişi. Sözsüz beden dilimizi kullanarak telefondaki kişi ile konuşalım. İlk tepkimiz nasıl olur acaba? Önemli olan beden dilimiz ve vücudumuzun tepkileri. Yüz ifademiz… Şimdi devam edin sözsüz oynamaya. Farklı ikili olalım: karakterimiz ve öfkeli olduğu kişi ile beden dilini de kullanarak sözlü olarak konuşarak telefon görüşmesi yapıyor. Ona neden kızgın olduğunu anlatıyor. Karşıdaki kişi kendince haklı nedenlerini sıralıyor. Grup 4'e ayrılır. Oluşturulan yeni karakteri 4 farklı grubun canlandırması istenir.

1.grup: Karakterimizin öfkelendiği tam o anı canlandırın.(doğaçlama)

2.grup: Öfkelenme durumunun bir an öncesini canlandırın. (geriye dönüş)

3.grup: Olaydan hemen sonrasını canlandırın. Neler olmuş olabilir?

4.grup: Olaya şahit olan kişiler olarak neler yapılabilirdi?

Evet "Sevgili psikologlarım-uzmanlarım- hoş geldiniz. Öfkesini kontrol edemeyen bir karakterimiz var. Acaba bu kişi için olası çözüm yolları neler olabilir. Siz değerli uzmanların değerlendirme, görüş ve önerilerinizi almak üzere bir açık oturum yapmak istiyoruz. Ben programın sunucusuyum. Bulduğunuz çözüm yollarını daha sonra kullanmak üzere kısa notlar alarak saklayacağım."

Açık oturumdan sonra bulunan bu çözüm yolları 4 gruba dağıtılır. Olay tekrar canlandırılıp bu çözüm yollarına göre her gruptan bir çözümü oynaması istenir. Her grup bir sonuç oynar.

Doğaçlamalar bitince 4 grubun çözümünün ne kadar işe yaradığı tartışılır. İşe yaradığı düşünülen çözüm yolunu düşünülerek ve toplantıda uzmanlar tarafından ortaya çıkan çözüme ilişkin, görüş ve öneriler dikkat alınarak. 1. gruptan: reklam filmi hazırlamaları 2. gruptan: pankart hazırlamaları ve sunmaları 3.gruptan: şarkı sözü yazmaları istenir. Katılımcılara kim neyi hazırlamak ve sunmak isterse o gruba gidebileceği söylenir.

Değerlendirme:

Siz öfkelendiğinizde bedeninizde hissettiğiniz fizyolojik, davranışsal ve zihinsel belirtiler neler? Bulduğumuz çözüm yolları günlük hayata aktarılabilir mi? Nasıl?

6. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Öfke ifadem çok önemli.

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

3. Öfke nedenlerini ve başlatan olayları bilinmesi

4. Öfkenin ifade şekli ve sonuçları hakkında bilgi edinilmesi.

Araçlar: Durum kartları

Isınma:

1-Lider 2 li eş olmalarını ister. A ve B olunur. A dışta B içte çember oluşturur. A sabittir. B saat yönünde hareket eder. A'lar B'lere sürekli öfke içeren ifadeler kullanırlar. Roller değiştirilir. Bu kez A lar B'lere nezaket sözcükleri kullanırlar. Roller değiştirilir B'ler A'lara nezaket sözcükleri kullanırlar. Daha sonra tüm grup çember olur ve iki durum arasında hangi durumda kendilerini nasıl hissettikleri ve sonuçları lider tarafından sorulur ve tüm grup tarafından konuşulur.

2-Lider tarafından yönerge verilir; odanın içinde tüm boşlukları kullanarak serbestçe yürüyelim. Yürüme sırasında size verdiğim komutlara dikkat edin ve bu komutlara uygun olarak yürümeye devam edelim. Şu komutları ver. Çok sevdiğiniz bir arkadaşınızla tartıştınız… Anneniz siz başka şeyle ilgilenmek istediğiniz halde kardeşinize bakmanızı istiyor, ….. Öğretmen size müdürden sınıf defterini almanızı istedi. Ama müdür başkasıyla görüşüyor. Size beklemenizi söyledi, bekliyorsunuz, daha da bekliyorsunuz, …. Babanız yaptığınız bir şeyden dolayı sizi çok kötü eleştiriyor… Konuşmalarınız bir başkası tarafından sık sık yarıda kesiliyor. Lütfen bu durumu jest ve mimiklerinizle göstermeye çalışın, Bu sırada gruptan bazı kişileri durdur ve ne düşündüklerini sor, başka birine diğerinin ne düşündüğünü sor.

Asıl Çalışma:

Lider tarafından gruba öfke ifade şekli ve sonuçları ile ilgili kısa bilgi verilir.

Lider; "arkadaşlar şurada bir evsiz yaşıyor. Önceleri; mutlu bir evliliği olan, iki çocuk sahibi, bir inşaat şirketinin patronudur. Sonradan iflas ediyor şimdilerde hiçbir şeye sahip değil, eşine ve çocuklarına şiddet uyguladığından eşi ve çocukları tarafından terkedilmiş, eşi ve çocukları ile görüşmüyor. Kimse tarafından aranmıyor. Altı yıldır evsiz olduğunu söylüyor. Biraz ileride yaşıyor. Sanırım ona sormak istedikleriniz var. Haydi hep birlikte gidip onunla sohbet edelim." der. (Lider, evsiz kişi rolüne girer.)

Tüm grup 3 e ayrılır. Fotoğraf karesi olarak aşağıdaki durumları vermeleri istenir.

1. grup: yıllar öncesi eşiyle tanıştığı o güzel an. (arkadaşlarınızla restorandasınız).

2. grup: çocuklarıyla olumlu (güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen) diyalogu gösterecek bir fotoğraf karesi

3. grup: yıllar öncesi bir fabrika gezisinde işçilerle olan olumlu (güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen) diyaloğu gösterecek bir fotoğraf karesi

Yıllar içerisinde bazı değişimler olmuştur. Fabrikada işler iyi gitmemeye başlamış ve krize girilmiştir. İflasın eşiğine gelen fabrika sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Evsiz kişi; öfkesini kontrol edemeyen, öfkelendiğinde çevresindekileri kırmaktan çekinmeyen, öfkesini ifade şekli çevresindekiler tarafından hoş görülmeyen ve bu nedenle bunun sonuçlarına katlanmak zorunda olan bir kişiye dönüşmüştür.

1.grup: Eşinin bir gün arkadaş gezmesinden eve geç gelmesi sonucu evsiz kişinin takındığı olumsuz tutum ve konuşmaların geçtiği öfkeli o an… (eşi öfkeli konuşmalara anlam veremez. Kendini savunmak ister biraz da çekimserdir. Fakat evsiz kişi çok kırıcıdır. Çekilecek gibi değildir artık. Eş çözüme ulaşmak için ne yapacağı konusunda düşünmeye başlamıştır.)

2. grup: Çocuklar o gün okula (sorulursa lise 9.sınıf) giderken her zamanki gibi babalarından harçlık isterler. Zaten maddi sıkıntı içerisinde olan babaları bu duruma normalden fazla tepki gösterir. Çocukları çok kırılmıştır. Konuşma anı...

3.grup: Fabrika iflas etmek üzeredir. Patron tüm fabrikayı dolaşır ve bu durumdan işçileri sorumlu tutar tarzda konuşur. Kriz ortamı hakimdir. İşçiler emeklerinin karşılığının bu olmadığını savunmaya başlar. Hoş olmayan konuşmaların başladığı o an…

Tüm grup liderin sorduğu sorular çerçevesinde olayları tartışmaya başlar. Evsiz kişinin başlangıçta yaşamı nasıldır? neler olmuştur ki bu hale gelmiştir? Özellikle çevresindeki kişilerin onu birer birer bırakmalarının nedeni sizce

nedir? Nasıl olsaydı durum –yaşananlar- farklı olurdu? Öğrencilerin görüş ve düşünceleri alınır.

Yıllar sonra (10 yıl); evsiz kişi bir parkta oturmaktadır. Parkta oynayan çocuklara bakar ve kendi çocukları aklına gelir. Düşünmeye başlar, dalar gider…Acaba aklından neler geçiyor? tüm gruba bu soru sorulur. Gruptakiler evsiz kişinin yanına gelir iç sesi olarak konuşmaya başlar. İsteyen herkes bu aşamada konuşabilir.

Evsiz kişi bir gün, aynı köşe başında dururken çocukları uzaktan görür. Onları tanır, takip eder ve yaşadıkları evi öğrenir. Kapılarını çalar. kapıyı açan yıllar önce çok sevmiş olduğu sonra kötü davranarak ayrıldıkları eşidir.. şimdi donalım… Bu anın fotoğraf karesini alalım. Lider; "Acaba ilişkileri düzelir mi, eski yaşantısına geri dönebilir mi?" sorularını sorar ve grup içerisinden gönüllü kişilerin gelerek evsiz kişi ve eşinin kafa sesi olarak konuşmasını ister.

Tüm grup 4'e ayrılır. Yukarıdaki durum verilerek oynanır. Herkes aynı yönergede sırayla karşılaşma anını oynar…konuşmaya daha sonra çocuklar da katılır.

Tüm grup çember olur. Lider; evsiz kişinin çocukları ve eşi ile arasını düzeltmesi için neler yapmalıdır? Eski yaşantısını tekrar elde etmesi için neler yapmalıdır? Evsiz kişi acaba ne veya neler yapsa hayatını düzene sokabilir? Sizce hayatı düzene girer mi böyle devam eder mi? gibi sorular sorarak öğrencilerin durum ile ilgili düşünmelerini sağlar, düşüncelerini öğrenir. Olası çözüm önerileri üretmelerini ister.

Belirlenen çözüm önerileri lider tarafından kâğıtlara yazılır. Tüm grup 4 e ayrılır. Olası çözüm önerilerinin yazıldığı kâğıtlardan gruplar seçer ve oynarlar.

Daha sonra lider tarafından; "her şey eskisi gibi olur hayatı düzene girer" diyenler ile "eski hayatına dönemez" diyenler bir arada toplanır. 3 yıl sonrasına dair bir fotoğraf karesi istenir.

Değerlendirme:

Anne ve çocuk rolünde olan katılımcılara bu çalışmanın kendilerine ne hissettirdiği sorulur? Genel olarak tüm katılımcılara; bu oturumda üzerinde çalıştığımız konuyu düşünecek olursanız sizi en çok etkileyen –diyalog-sahne neydi? Paylaşır mısınız? bu size neyi fark ettirdi? Günlük hayata karşılaştığımız kişilere duygu ve davranışlarımızın nedenleri neler olabilir? Nasıl davranıyoruz? Kendimizi ifade şeklimiz bizim ileriki yaşantımızı bu derece etkiler mi? Ne dersiniz?

7. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 9o dk.

Çalışmanın Adı: Öfkeme yol açan düşünceleri değiştirebiliyorum.

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

3. Duygu oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceleri anlayabilme

4. Duyguların A-B-C sini kavrayabilme

Araçlar: Durum Kartları

Isınma:

1. **Ev sahibi- kiracı:** katılımcılara üçerli gruplar oluşturmaları söylenir. Kendi aralarında 1. 2. 3 diye numara belirlerler. 1 ve 3 numaralı katılımcılar ev sahibi, 2 numaralı katılımcılar ise kiracı olacaktır. Ev sahibi olanlardan yüz yüze gelecek şekilde ayakta durmalarını ve el ele tutuşarak bir ev oluşturmaları istenir. Kiracıların da, ev sahiplerinin oluşturduğu evlerin içine girmeleri söylenir. Katılımcılar arasından gönüllü bir ebe belirlenir. “Kiracı”

dendiğinde kiracı rolündekilerin, bulundukları evlerden mutlaka çıkıp, kendilerine yeni evler bulmaları gerektiği söylenir. “Ev Sahibi” dediğinizde ise oluşturulmuş olan tüm evlerin dağılması ve herkesin mutlaka yeni evler oluşturup, yeni kiracılar bulması gerektiği anlatılır. Katılımcıların yer değişimleri ve hareketi sırasında ebenin görevinin; kendisine bir yer kapmak olduğu belirtilir.

“Yürürken, hiç görmek istemediğiniz birini gördünüz”, “sevdiğiniz bir arkadaşınızla karşılaştınız,” “uzun zamandır görmediğiniz bir arkadaşınız…” bu kişilere merhaba deyin yönergesi verilir..

2. **Serbest yürüme:** Grup üyeleri salonda dağınık olarak yürümeye başlarlar. Bedensel ısınma ve rahatlama çalışması yaparlar. Üyeler yürürken lider tarafından duygulara yönelik ”kızgın, yorgun, mutlu , aceleniz var, karnınız ağrıyor, ayakkabınız sıkıyor, üşüyorsunuz ..”gibi yönergeler verir. Daha sonra grup yürürken göz göze geldikleri kişilere “merhaba” demeleri istenir.

Asıl Çalışma:

1. **Serbest Çağrışım:** Grup üyeleri daire oluşturur. Grup üyelerine bir duygu söylenir ve o duyguyla ilgili akıllarına ilk geleni –düşünceyi, duyguyu, nesneyi- söylemeleri istenir. Sırasıyla diğer duygular içinde aynı şekilde devam edilir (öfke, mutluluk, üzüntü, korku).

Lider tarafından; “Evdesiniz; İzmir de yaşıyorsunuz. Dokuz günlük bayram tatiline iki hafta var. Ailece bayram tatilinde neler yapacağınızı eşiniz, 16 yaşındaki kızınız ve 14 yaşındaki oğlunuzla kararlaştırmaya çalışıyorsunuz. Her bayram İstanbul’da oturan büyüklerinizi (anneanne, babaanne ve dedeler) ziyarete gidiyorsunuz. Aileleriniz sizleri görmek için bayramı bekliyorlar. Fakat bu yıl çocuklarınız ailece otelde tatil yapmak için ısrar ediyorlar. Çocuklarınızı ikna etmeye çalıştınız. Çok çaba sarf ettiniz. Fakat bir türlü ikna olmadılar. Karar verildi. Bu bayram tatilinde otele gidiliyor. Bir sonraki bayram büyükler ziyaret ediliyor.” Denir.

Tüm grup 5'e ayrılır;

1.grup; ailece tatilde ne yapılacağının planlandığı, konuşulduğu an…

2. grup; Çiftin ve torunların büyüklere durumdan bahsetmeleri (telefon ile veya yüz yüze) ve ailelerinin beklentilerini dile getirdiği an.

3. grup; Çiftlerin anne ve babalarının (anneanne-dede ve babaanne-dede) beklentilerini dile getirmesi (2. grupla birlikte oynanır) (lider tarafından hazırlanan durum kartları verilir

4. grup; çift, çocukları ile birlikte tatile gider. Tatil sonrası çiftin iç dünyası, duyguları nasıldır? (tüm grup iç ses olarak role girer ve duygularını söyler. İlk olarak lider role girer.)

5. grup; çift, çocukları ile birlikte tatile gider. Tatil sonrası büyüklerin iç dünyası, duyguları nasıldır? (tüm grup iç ses olarak role girer ve duygularını söyler. İlk olarak lider role girer.)

Durum kartı 1- (anneanne-dede); Anneanne ve dede çok öfkelidir. Torunlarının ve damadının bayramda gelmeme nedenini kızı ve damadı olarak görmektedir. Torunlarının isteklerini bahane ettiklerini, kızı, damadı ve torunlarının kendilerini unutmaya başladıklarını, yaşlandıkça ilişkilerinin bozulduğunu, kendilerini görmek istemediklerini düşünmektedirler. Bu bayram mutlaka gelmeleri gerektiğini söyleyerek baskı yapmaktalar ve bu bayram gelmedikleri taktirde bir sonraki bayrama gelmeyeceklerini düşünmektedirler, öfkeliler ve bunu her fırsatta dile getirmekteler.

Lider tarafından Siz bu ailenin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Sorusu sorulur. Katılımcıların sundukları çözüm önerilerinden grupça belirlenenler oynanır. Lider çözüm önerilerinin olumlu olumsuz yanlarını ortaya koymak için (büyükler, ebeveyn ve çocuk olarak) role girebilir. Tüm grup 3 e ayrılır. (çocukların, anne-babanın-büyüklerin haklı olduğunu savunan grup olarak) Sonunda tüm ailenin topladığı bir toplantı yapılır. Lider toplantıyı yöneten danışman rolünde katılır. Toplantıda;

1. Çocukların beklentileri-istekleri

2. Anne-babanın beklentileri-istekleri

3. Büyüklerin beklentileri-istekleri tartışılır.

Her grup kendi haklılığını-görüşünü- fotoğraf karesi ile tüm gruba ifade eder.

Durum kartı 2- (babaanne-dede); Oğullarının ve gelininin bu isteklerini makul karşılamışlardır. Torunlar büyüdükçe isteklerinin değişeceğini, ailece tatile gitmek isteyebileceklerini anlayışla karşılamışlardır. Kendilerinin yıl içerisinde yorulduklarını, tatile ihtiyaç duyabileceklerini düşünmektedirler. Bir sonraki bayram kendilerini beklediklerini uygun olduklarında gelmelerini ve kendilerini özlediklerini ifade etmekteler. Tatilin oğlu, gelini ve torununa iyi geleceğini düşünerek mutluluk duymaktadır. Ve bunu her fırsatta dile getirmektedir.

Değerlendirme:

Sizler de günlük yaşamınızda aynı olaylar karşısında olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip olan kişilere ve hissettikleri duygulara tanık oldunuz mu? Veya siz böyle bir şey yaşadınız mı? Acaba düşüncelerimizin olumlu veya olumsuz olması duygularımızı etkiliyor mu? Roldeyken neler hissettiniz? (Lider tarafından bu bilgi verilir; öfkenin ABC si hakkında öğrencilere kısaca bilgi verir (olaylar sonucunda hissettiğimiz duyguların aslında düşüncelerimizden kaynaklandığı, düşüncelerimiz değiştiğinde duygularımın değişeceği vurgulanır. Duygunun temelinde aslında olayların değil, olaylara karşı bizlerin düşüncelerinin olduğu, düşüncelerimiz olumluya dönüştüğünde duygularımızın da değiştiğini vurgularız.). O halde bu durumlara ilişkin duygularımızı değiştirmek için ilk önce düşüncelerimizi değiştirmemiz gerekiyor denilir.) Ortaya büyük boy kâğıt ve çeşitli renkte boya kalemleri lider tarafından konur. Öğrencilere bir tren oluşturulacağı ve bu trenin vagonlarına bugünü anlatan bir kelime yazmaları istenir. Daha sonra vagonlarda yazılanlar okunur.

8. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Alternatif ifadeleri kullanıyorum.

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

3. Öfke kontrolüne yardımcı olacak alternatif ifadelerin bulunması ve uygun ifade tarzlarının tartışılması çalışmanın konusunu oluşturacaktır.

Araçlar: Balon, gazete, makas, keçeli kalem, büyük kağıtlar, yapıştırıcı, Ek 5: çözüm cümleleri formu,

Isınma:

1. **Köşe kapmaca**: Katılımcı sayısını dikkate alıp, her grupta eşit sayıda katılımcı olacak şekilde 5 grup oluşturulur. 4 grubun belirlenen farklı köşelere gitmeleri ve kolkola girmeleri lider tarafından söylenir. Açıkta kalan bir grup ebe olacaktır. Köşelere isim verilir. 1-2-3-4 gibi… 1-2 dendiğinde bu köşeler yer değiştirir. 4-2 dendiğinde o köşelerdeki gruplar yer değiştirir. Gruplar hangi köşeye gelmişlerse artık o köşenin ismi ile anılırlar. Katılımcılara "değişin" dendiğinde ise tüm grupların kol kola girmiş şekilde ve birbirlerinden ayrılmadan başka köşelere gidecekleri, bu sırada da ebe olan grubun köşe kapmaya çalışacağı söylenir. Gruplar bir köşeden diğerine koşarken kolları birbirinden ayrılan grubun ebe olacağı ve amacın hep birlikte ilerlemek olduğunu hatırlatılır.

2. **Havası boşalan balonlar:** Şişirilmiş 3- 4 balon, ağızları çözülerek, art arda odanın içerisinde birer birer serbest bırakılır. Katılımcılara balonların hareketine dikkatle bakmaları söylenir. Daha sonra lider katılımcılara sönmüş bir balon olduklarını ve yavaşça elindeki pompayla onları şişireceğini söyler. Bütün balonlar son raddeye kadar şiştiğinde lider ağızlarını çözdüğünü ve hepsinin birer sönmekte olan balon olduklarını söyler. 62

Asıl Çalışma:

Serbest Çağrışım: Grup üyeleri daire oluşturur. Grup üyelerine bir duygu söylenir ve o duyguyla ilgili akıllarına ilk gelen şekilde donmaları istenir. Sırasıyla diğer duygular içinde aynı şekilde devam edilir (öfke, mutluluk, üzüntü, korku).

Tüm grup 2 ye yarılır. 1. Gruba bu duygu durumlarından öfke kelimesi söylenir ve donmaları istenir. 2. Gruba mutluluk kelimesi söylenir ve 1. Guruptaki arkadaşlarının karşısında mutluluk ifadesi ile donmaları istenir. Sonra lider tarafından her bir 2 li gruba birer kelime söylenir ve o kelimeden yola çıkarak söylenen duygu ifadelerini kullanarak doğaçlama yapmaları istenir. Lider tarafından duygu ifadelerinin doğaçlama süresince korunması hatırlatılır. (kelimeler, çanta, koltuk, kapı, televizyon, kalem, otobüs, öğretmen, arkadaş, kağıt, doktor v.b.…)

Lider tarafından çalışma salonuna gazeteler getirilir. Tüm grup 4 e bölünür. Lider her gruba gazetelerden verir. Gruplardan gazetelerde geçen öfke duygusu uyandıracak, kişilerde kızgınlık yaratacak olayları bulmaları fotoğraflarını kesmeleri istenir. Bunun için süreleri 5 dakikadır. Kesilen fotoğraflar lider tarafından toplanır.

Lider; 1.2.3.4 sayarak kişileri numaralandırır. 1ler 2ler 3ler 4ler aynı gruba gider. Kesilen fotoğraflardan birer tane gruplara verir. “Elinizde bir olaya ait böyle bir fotoğraf var. Siz olsaydınız bu olaya nasıl manşet atardınız?”

denilerek manşet oluşturmaları söylenir..manşetlerini verilen büyük kağıtlara yazarlar.” Ellerindeki fotoğrafları manşetin altına yapıştırmaları söylenir.

Daha sonra lider tarafından Manşetlerin yazıldığı fotoğraflı kağıtlar gruplardan toplanır. Tüm gruba gösterilerek;

“Evet sayın gazeteciler elimizde böyle bir manşet ve fotoğraf var acaba neler yaşanmış? Olayın tarafları kimler olabilir? Olay öncesinde neler yaşanmıştır? Olayın nedenleri neler olabilir? Olay anı nasıl gelişmiştir? Olay sonrasında yaşananlar neler olmuştur? Gibi soruların cevaplarını düşünerek bu manşete uygun bir haber yazmanızı istiyorum.” der. Kağıtları faklı gruplara verir. Gruplar haberlerini yazarlar.

(gruplar oynamadan önce her bir kişiye çözüm cümleleri formu dağıtılacak)

Fotoğraflara ait dört farklı haber yazılır. Lider tarafından fotoğraflı haberler toplanarak farklı gruplara verilir ve her grup kendine ait haberde yazıldığı şekilde ilk olarak Olayın öncesini, ikinci olarak olayın nedenlerini, üçüncü olarak olay anını ve dördüncü olarak olay sonrasını sırayla role girerek oynar. Canlandırma öncesinde lider tarafından çözüm cümleleri formu (Ek) gruplara dağıtılır. İzleyen diğer öğrenciler istedikleri zaman verilen marakası çalarak istedikleri kişinin iç sesi olur ve Çözüm cümlelerinden bir veya birkaçını seçerek iç ses olarak kullanır ve yerine oturur. İlk marakası lider kendisi çalar ve iç ses olur. Lider katılımcıları yönlendirerek destek olur. Etkinlik sonlandırılana kadar tüm çözüm cümlelerinin grup tarafından kullanılması sağlanmaya çalışılır.

Grupların canlandırması biter. Tüm oluşturulan haberler lider tarafından alınır.

Daha sonra grup çember olur. 4 haberden biri grup tarafından seçilir. Lider editör rolündedir. Seçilen haber lider tarafından gösterilerek “evet sayın gazeteciler biraz önce bu elimdeki habere konu olan olayın öncesini, nedenini, olay anını ve sonrasını hep birlikte gördük. Bu olay için ayrı ayrı konuşmanızı istiyorum. Acaba ne olsaydı durum daha farklı gelişirdi

yaşanırdı? Kişiler birbirlerine karşı daha duyarlı olurdu? Bu tarz bir haber yapılmak zorunda kalınmazdı? Çözüm önerilerimiz neler olabilir? Çözüm cümleleri formunun süreçte etkisi var mıydı? "Bu arada söylediklerinizi ufak notlar alacağım." tüm grup bir arada görüş ve düşüncelerini paylaşır. En sonunda lider not aldığı ortaya çıkan çözüm önerileri gruba okunur.

Lider tarafından gruplama yapılır. 4 grup olunur. Her grup listeden istediği çözüm önerisini seçer. Seçilen haberin altına ekler… Buna uygun olarak fotoğraftaki durum gruplar tarafından farklı çözüm önerileri sunularak oynanır. Lider canlandırmalar esnasında çözüm cümleleri formundan yararlanmalarını hatırlatır.

En sonunda çözüm önerileri her grup tarafından büyük kartona yapıştırılır ve bir gazete oluşturulur. Gazetenin tüm grubun gazetesidir. Gazeteye grupça bir isim verilir.

Daha sonra tüm grup çember olur. Çözüm cümleleri formu düşünülerek kızgınlık yaşandığı anda alternatif ifadelerin kullanımının ne gibi yararları olabileceği hakkında konuşulur.

Değerlendirme:

Öfke kontrolünde yardımcı uygun ifade tarzları olabilir mi? Acaba bizler günlük yaşamda hangi ifade tarzlarını kullanıyoruz? Öfkemizle baş etmek için neler yapıyoruz?

9. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: İletişimi biliyorum.

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

3. İletişimde yapılan hataları anlama

4. İletişim engellerini bilme

Araçlar: kalem, A4 kağıt, Ek 6: 12 iletişim engeli kağıdı

Isınma:

1. **Müzik eşliğinde dans etme**; Daire olunur.Grup üyeleri liderin yaptığı figürleri yaparak dans eder.Lider sürekli olarak değişir.Lider değişimleri konuşmadan göz teması yada el-kol hareketleri ile sağlanır.

2. **Sırt sırta resim:** İkili eş olunur. İkili gruplar sırt sırta yere oturur.. Herkese çizgisiz kağıt ve kalem verilir. A'lar ve B'ler birbirlerine bakmadan bir resim yapar. Önce A'lar , B'lere yaptığı resmi anlatarak çizdirmeye çalışır. Bittikten sonra resimlerini karşılaştırırlar. Sonra B'ler, A'lara anlatarak yaptırır.. Çalışma boyunca birbirlerine bakmamaları gerektiği hatırlatılır.

3. **Tepkisiz ayna:** Gruptan ikili eş olmaları istenir. A-B olurlar. Birbirlerinden farklı yerlere geçmeleri ve A'ların ayna olması istenir. B'lerden başından geçen bir olayı aynaya anlatması istenir. Ayna olanlara ise hiçbir tepki vermemesi ve sadece anlatanın gözlerinin içine bakması söylenir. Daha sonra roller değiştirilerek devam edilir. Etkinliğin sonunda her iki tarafın hissettikleri, düşündükleri ile ilgili paylaşımlar alınır.

Asıl Çalışma:

Tüm grup çember olur. Lider gruba; acaba karşımızdaki kişi ile iletişimi kapatmak isterseniz ona ne dersiniz? İletişimi başlatmak isterseniz ne dersiniz? Sorularını sorar. Bireysel olarak cevapları alır.

1. Tüm grup 2 şerli eş olur. Lider tarafından "iletişim engelleri kağıdı" (Ek 3: 12 iletişim engeli) 2 li eşlere dağıtılır. Sonra eşlerden biri son günlerde yaşadığı bir sorununu diğerine anlatır. Dinleme durumunda olan eşin ise, "iletişim engelleri kağıdı"nda yazılı olan iletişim engelinin ilk 6' sını jest ve

mimiklerini de kullanarak sözel tepkide bulunması istenir. Sonra rolleri değiştirerek, dinleme durumundaki eş bu kez kendi sorunu anlatırken, diğeri de son 6 iletişim engeli türünü kullanarak tepkisini versin denir. Her iki eşin de uygulamasını tamamlaması için süre verdikten sonra, gruba neler hissettikleri sorulur. Paylaşımlar alınır.

2. Lider ; "Şimdi sizler çevre koruma derneği üyelerisiniz. Şimdi 3'lü eşler olalım acaba çevre ile ilgili ne tür problemler yaşanmaktadır? Konuşalım, problemleri tespit edelim….şimdi tespit ettiğimiz problemleri kağıtlara yazalım. Ortadaki kutunun içerisine atalım." Şimdi tespit ettiğimiz problemleri 3'lü gruplar halinde oynayalım.

Parazit oyunu: Tüm grup üçe ayrılır. A, B ve C grubu. A grubu ve C grubu çevre koruma derneği üyeleridir. A grubuna Lider tarafından bir mesaj/slogan (bir cümle) belirlemeleri söylenir. Temsili olarak B (parazit) grubu ise belediye yetkilisidir. A grubu bağırarak C grubuna mesajı iletmeye çalışırken B (parazit) grubu iletişimi engellemeye çalışır. Bunu bağırarak ve göz göze gelmelerini engellemeye çalışarak yaparlar. A, B, C grupları değişimli olarak oynarlar.

Çember olunur. Şimdi dernekteki insanlarız. Halka açık bir toplantı yapacağız. Biraz önce ikili eşler olarak belirlediğimiz problemleri düşünelim ve hep birlikte yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri üretelim. Çözümleri tüm grup tartışalım. Acaba bu konu ile ilgili yetkililerle konuşmadan önce bizler neler yapabiliriz? Belediye başkanına gitmeden önce belediye çalışanlarından yardım almadan önce kendilerinin neler yapabileceklerini tartışarak bulmaya çalışırlar. Tüm grup 3 e ayrılır. Bulunan çözüm önerileri dikkate alınarak istenen önerilerin seçilmesi ve oynanması istenir.

Toplantının amacı; çevre ile ilgili problemleri tanıtmanız ve ürettiğiniz çözüm yolları ile ilgili yetkili iki belediye çalışanımızdan –ben ve bir katılımcı; (lider o anda belirleyecek); belediye çalışanı olacağız- destek almaya çalışmanızdır."

Belediye çalışanları ile karşılaşma anı gelmiştir. Ve karşılaşılır. (ben ve bir katılımcı belediye çalışanları olarak daha önceden hazırlanıldığı gibi iletişime kapalı bir şekilde role gireriz. Ek 2 kâğıdındaki gibi davranırız. İlerleme olmaması için elimizden geleni yaparız ve ayrılırız). Belediyeden destek istemeye gelen grup yanımızdan ayrılır. Fakat grup belediyenin desteği olmadan bu duruma çözüm olmayacağını bildiğinden ayrılık sonrası kendi aralarında konuşurlar ve tartışırlar. (konuşma/tartışma sırasında belediye çalışanları da çevre koruma derneği üyesi rolündedir.) ve lider tarafından; neden böyle bir görüşme yaptılar? Acaba amaçlarını çok net ifade ettiler mi? Belediye çalışanlarının iletişime kapalı olmasında acaba bizim rolümüz var mıydı? Gibi sorular sorularak katılımcıların içgörü geliştirmesi sağlanmaya çalışılır. Görüşmede çözüm konusunda destek görmek için bizlere (belediye çalışanlarına) nasıl yaklaşmaları gerektiği, aradaki iletişim engellerini nasıl kaldıracakları konusunu düşünürler ve araştırırlar. İkinci kez görüşmeye gitmek isterler durum tekrar yeni haliyle oynanır.

İkinci görüşmeden sonra belediyeden destek alınır. Tüm grup çember olur. Belediyenin hangi konularda destek vereceği, halkın belediyeye yardımcı olmak için neler yapması gerektiği maddeler halinde tüm grupça belirlenir; halkı bilinçlendirmek amacıyla her mahallede bulunan semt merkezlerinde asılmak üzere büyük kartonlara yazılır, afiş olarak hazırlanır..

Son olarak, tüm bu yapılanlar semt merkezi yetkilisine sunulur. Lider, semt merkezi yetkilisi rolünü alır. Lider, yetkili rolünde katılımcıların çalışmalarını ve azimlerini takdir eder.

Değerlendirme:

Çember olunur. Tüm gruba şu sorular yönlendirilir; Belediye çalışanlarıyla karşılaşma anında 2 farklı durum oynandı. İki durum arasındaki fark neydi? Hangi durumlar yaşanınca engeller kalktı?

Parazit oyunu sırasında ne hissettiniz? Günlük yaşamla bağlantı kurdunuz mu? Nasıl? Karşınızdaki kişinin sizi nasıl dinlemesini beklersiniz? Acaba bizlerde bazen birbirimizi bu şekilde dinliyor muyuz?

10. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Problemlerimi çözüyorum

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Grup Dinamiğini oluşturabilme.

3. Problem çözme becerisi kazanır

Araçlar: tepsi, a4kağıt, kalemler, müzik, karton kağıt,

Isınma:

1- **5 Hareket Oyunu**: 2'li eşler olunur. Grup tarafından 5 hareket (eşlerin diz kapakları birbirine dokunuyor, çeneleri birbirine dokunuyor... gibi) belirlenir ve hareketlere 1'den 5'e kadar numaralar verilir. Müzik eşliğinde eşler birbirinden ayrılır ve dağınık halde müziğin ritmine uyarak salonda yürümeye başlar. Liderin komutuyla, eşler birbirini bulur ve liderin söylediği numaralı hareketi yaparlar. Geç kalan, yanlış hareket yapan oyun dışı kalır. Tek bir grup kalana dek oyun devam eder

2-**Düğüm Çözme:** Lider grubu ikiye böler. Her grup, omuzlar birbirine değecek biçimde daire olarak küçülür ve ellerini ortada uzatarak birleştirirler. Gruptan gözlerini kapatmaları ve farklı kişiler ile ellerini birleştirmeleri istenir. Lider "gözlerinizi açın ve olduğunuz düğümü çözmeye çalışın" der. Grup ellerini hiç bırakmadan çözülmeye çalışır.

3-**Eşini bul:** ikişerli eş olunur ve eşler birbirinin elini tutar. Daha sonra daire olunur ve bir kişi ortaya gelerek gözleri kapatılır ve ellere dokunarak eşini bulmaya çalışır. Bu şekilde diğer eşlerde sırayla eşini bulmaya çalışır.

Asıl Çalışma:

Tüm üyeler birer kağıt kalem alır ve geçen hafta içinde arkadaşı veya ailesiyle yaşadığı bir sorunu–problemi bir başkasının okuyup anlayabileceği şekilde verilen not kağıdına kısaca not alır. Sorunların yazılı olduğu kağıtlar katlanarak ortadaki tepsiye bırakılır. Tüm kağıtlar bırakıldıktan sonra gruptaki herkes tepsiden bir kağıdı alır. Tüm gruba herkesin duyabileceği şekilde okur ve ardından kağıttaki herhangi bir anı donuk imgeyle bireysel olarak canlandırır.

Sonra 2 şerli eş olunur. Ellerindeki iki problemden biri seçilir. Lider A ve B olarak ayırır. A ile gazeteci B röportaj yapar. Sorunun olası nedenleri neler olabilir? ve Olayları yaşayan kişilerin gözünden olay nasıl değerlendiriliyor? Soruları üzerinden liderin belirlediği A ile gazeteci B röportaj yapar.

Lider, raportörleri çağırır ve neler konuştuklarını sorar. Daha sonra röportaj konusu olan tüm sorunlardan oluşan bir liste oluşturulur. 4 grup oluşturulur ve her grup listeden bir problemi seçer. Aynı sorun alınmaz farklı olması gerektiği söylenir. Lider tarafından gruplara yönerge verilir. Yönergeye göre aşağıdaki durumları kendi küçük gruplarında problem durumlarını düşünerek konuşmaları, tartışmaları istenir. Konuşma ve tartışma bitince her bir grup tüm gruba ortak söylemek istedikleri dört cümleyi (her bir konu için bir cümle olarak) verilen a4 kâğıdına yazarlar.

1- Problemi yaşayan kişinin yakınlarısınız -örneğin; anne, kardeş, öğretmen, baba, arkadaş, başka kişilerde olabilir- o kişi şu an yanınızda değil. Onun yakınları olarak bir araya geldiniz. Problemi kendi bakış açınızla değerlendirin bu durum ile ilgili düşünceleriniz nedir ?

2- Problemi yaşayan kişi olarak yorumunuz ne olurdu? Düşünceleriniz nelerdir?

3- Ona yakın kişilersiniz -örneğin; anne, kardeş, öğretmen, baba, arkadaş, başka kişilerde olabilir. Problem yaşanır yaşanmaz yanınıza gelir. Ve sorunu anlatmaya başlar……. Acaba o anda aklında olması olası birbiriyle çatışan, aklından geçen düşünceleri neler olabilir? Ona söyleyiniz..Tavsiyeleriniz nedir?

4- Sorunu yaşayan kişi olarak yakınlarınızın -örneğin; anne, kardeş, öğretmen, baba, arkadaş, başka kişilerde olabilir v.b.- yanına gittiniz. Böyle bir sorun yaşadığınızda çevrenizdekilere nasıl karşılıklar veriyorsunuz karşınızdakilere çevrenizdekilere karşı konuşmalarınız tepkileriniz değişiyor mu?

Konular konuşulur ve tartışılır daha sonra her bir grup tüm gruba ortak söylemek istedikleri hazırlamış oldukları a4 kağıdı hazırlar (her bir kağıtta duruma ilişkin dört cümle yazılıdır.).

Tüm gruplar her bir kağıtta duruma ilişkin yazılmış cümleleri de göz önünde bulundurarak problem durumunu oynarlar.

Daha sonra tüm grup çember olur. Her grup kendisinde bulunan A4'lerde yazılı cümleleri okur. Lider tarafından; yazılı olanlardaki ortak noktaların bulunması istenir. Her gruptaki ortak noktalar bulunur. Söylenen bu ortak noktalar lider tarafından not alınır. Not alınan noktalar daha sonra gruba okunur. Daha sonra konuşulan dört problem bir açık oturumda değerlendirmeye alınır. Açık oturuma tüm grup katılır. Lider oturumu yönetir. Oturuma davetli olan kişiler alanında uzman arabuluculardır. Arabulucuların hepsinin ayrı ayrı bakış açıları nasıldır? Konu ile ilgili genel değerlendirmeler nasıldır? Problemi çözmek için olası çözüm önerileri nelerdir?

Yaşanan sorun/probleme dair çözüm önerileri yine aynı gruplar tarafından sırayla doğaçlama yoluyla ayrı ayrı canlandırılarak diğer gruplara gösterilir.

Tüm grup çember olur. Lider; gruplar tarafından oynanan soruna dair çözüm önerilerinin katılımcılarda bireysel olarak bıraktığı etkiyi tek cümleyle

söylemesi istenir. Tüm gruba dört farklı durumdan birini seçmeleri söylenir. Tüm grup tarafından fotoğraf karesi oluşturulması istenir.

Değerlendirme:

Günlük yaşamda karşımıza çıkan problemlere-sorunlara karşı yaklaşımımız nasıl oluyor? Problemlere yaklaşım tarzınızı beğeniyor musunuz? Problemleri yönetme becerinizi nasıl buluyorsunuz?

11. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Girişkenim

Amaçlar: 1. Bedensel ısınmayı sağlama.

2. Çekingen davranış, girişken davranış ve saldırgan davranışı tanır.

Araçlar: Örnek olay kartları, rol kartları

Isınma:

Kırkayak; tüm grup bir kırkayak oluşturur. Liderin komutuna göre kırkayak hareket etmeye başlar; "Sağa sola yürü, otur, şimdi kalk, geriye doğru yat v.b."

Lider tarafından grup üyelerine mekanda serbest dolaşmaları söylenir. Lider şu yönergeleri verir; herkes önce kısık ses tonuyla, sonra yavaş yavaş yükselerek sonra en yükseğe ulaşarak kendi ile ilgili olumlu bir özelliği söylesin. Tekrar şimdi çok kısık bir sesle söylesin. Şimdi ise kendinden emin bir şekilde söylesin. Şimdi arabadasınız. Aile büyüğünüz arabayı kullanıyor. Kırmızı ışıkta geç diye kornaya basmakla yetinmedi ve şoför dışarı çıktı el kol hareketi yaparak ve kötü kelimeler konuşarak aracınıza yaklaşıyor. Şimdi

bu şoförüz. Şimdi çok utandınız. Omuzlarınız çökmüş başınız yere eğik ve gözleriniz yere bakıyor. Şimdi aklınıza mutlu olduğunuz bir an geldi. Başınız dik, gözleriniz ileriye bakıyor. Omuzlarınız dik duruyor. Kendinizden emin bir şekilde yürüyün. Çekingen veya saldırgan değilsiniz.

Hangi durumda daha iyi hissettiniz kendinizi? Sorusu katılımcılara sorulur.

Asıl Çalışma:

Lider tarafından çekingen, girişken ve saldırgan davranışın özellikleri hakkında kısa açıklama yapılır.

Lider tarafından tüm grup 2'li eşler olarak ayrılır. Lider tarafından hazırlanan kart gruplara okunur ve daha sonra dağıtılır. Kağıtta yazılı olan durumun abartı kullanılarak oynanması istenir. Canlandırma sonunda dışarıdan bir gözle bakıldığında beden dillerinin nasıl görüldüğü, durumlara nasıl tepki verdikleri konuşulur.

Hazırlanan kartlar;

1.Atakan oldukça çekingen ve pasif bir çocuktur. Çok çalışkan bir öğrenci olmasına rağmen öğretmenin sorduğu ve kendisinin bildiği sorulara dahi parmak kaldırıp cevap verme konusunda utangaçtır. Arkadaşları ile oyuna ve sohbete katılmaz. Kızınca içine atar belli etmez. Arkadaşlarının ona taktıkları lakaba dahi ses çıkaramaz. Son ders matematik dersi öğretmeni Atakan'a bir soru sordu ve Atakan cevabı bilmiyor. Atakan'ın o anda yaşadıkları….

Grup 4' erli gruplara ayrılır. Lider tarafından hazırlanan kart gruplara okunur ve daha sonra dağıtılır. Kağıtta yazılı olan durumun abartı kullanılarak oynanması istenir. Canlandırma sonunda dışarıdan bir gözle bakıldığında beden dillerinin nasıl görüldüğü, durumlara nasıl tepki verdikleri konuşulur.

2. Sude daha önceleri mantıklı, sağduyulu, arkadaşlarına sesini yükseltmeyen bağırmayan bir öğrencidir. Fakat son zamanlarda çok saldırgan, sinirli ve sürekli olarak en basit şeylerde bile sesini yükselten sinirli bir yapıya bürünmüştür. O gün makyajı nedeniyle öğretmeni tarafından uyarılmıştır.

Aldığı uyarı karşısında Sude kendini tutamaz ve öğretmenine tepki verir. Öğretmene verdiği tepki arkadaşlarını rahatsız etmiştir. Arkadaşları Sude'nin haksız olduğuna dair Sude ile konuşmak üzere sırasına oturur..

Tüm grup 3 e ayrılır. Aşağıdaki durumlar verilir. Oynamaları istenir.

1. durum tüm gruplara verilir ve oynamaları istenir.

1. grup: olayın öncesinde Sude arkadaşları ile konuşur. Sude okulda iki hafta önce çıkmaya başladığı erkek arkadaşı ile yarın değirmen cafe de buluşacağını yakın arkadaşları Aslı ve Tuğçeye söyler. Bu durum onun için çok özeldir. Bu durum hakkında konuşurlar. Arkadaşları onu heyecanını anlarlar, sakinleştirmeye çalışırlar.

Yarın ki buluşmaya makyaj yaparak gelmesinin onu daha güzel göstereceğini ve iyi fikir olacağını söylerler ve ayrılırlar. Sude ve arkadaşlarının konuştukları an… Lider tarafından grubun bu durumu sözsüz oynamaları istenir. Daha sonra 2. duruma geçilir ve tüm gruplardan oynamaları istenir.

2. grup: (sonraki gün) Sude o gün okula giderken anne, baba ve kardeşiyle birlikte kahvaltı masasına oturmuştur. Sude yaptığı makyajı anne ve babasına göstermeme çabasındadır fakat anne ve babası fark eder. İlk olarak babanın her zaman ki asık suratıyla söylediği kelimeler Sude'nin moralini bozmuştur. Masadan kalkmak üzereyken bu kez de annesinin söyledikleri Sude'yi daha da kızdırmıştır. Sude'nin babası ve annesi ile diyalogunun başladığı an... Lider tarafından öğrencilere; bu doğaçlamada , her öğrencinin bir cümle söyleme şansı olduğu söylenir. Daha sonra 3. duruma geçilir ve tüm gruplardan oynamaları istenir.

3. grup: Sude okuldadır (şimdi) . Arkadaşları Ahmet, Aliye, Rukiye ile bahçede sıra olurken karşılaşır. Sude hala anne ve babasının söylediklerini düşünmektedir. Arkadaşları ona günaydın der fakat Sude çok sert bir ses tonu günaydın demeyin bana diye bağırır. Arkadaşları bir anlam veremez. Beden dili ile iletişime kapalı olduğunu gösterir. Anne ve babasının Makyajını fark etmeleri ve Sude'ye karşı olumsuz tavır sergilemeleri onu çok

öfkelendirmiştir. İster istemez arkadaşlarına yansıtır. Arkadaşlarıyla karşılaştığı an… evet şimdi… Sude, eve gider. Herkes kalsın ve olduğu yerde Sude'nin evindeki bir eşya olsun.. Bu eşyalar sudeyi yıllardır tanıyor. Sude eve girince, yakınına geldiği eşya onun bugün yaşadıkları ile ilgili fikirlerini söylesin...

Tüm grup çember olur. "sizler gençlerin pasif, girişken ve saldırgan davranışları ve bu davranışların dışarıdan nasıl görüldüğü, ailelere ve gençlere etkileri, uygun olmayan davranışlar için çözüm önerilerinin neler olabileceğinin konuşulacağı bir oturuma davetli konuklarsınız bir televizyon programında bu konuyu tartışacaksınız. Sunucu ben olacağım. Bu açık oturumda kimi temsil etmek istersiniz? (öğretmenler, müdür yardımcıları, psikolojik danışmanlar, okul müdürü, veliniz… Sunucu Atakan ve Sude'den yola çıkarak oturumu başlatır. Girişken davranışın özelliklerinden bahseder.)

Arkadaşlar, bir slogan yarışması var... Katılmak ister misiniz? Yeterince etkili sloganlar yazabileceğinizi düşünüyor musunuz? O halde şu beş durumdan istediğinizi seçin; aynı durumu seçenler yan yana gelsinler.. Sloganınızın etkiliği kadar sunuşunun da etkili olması lazım; o yüzden yazarken de özenli olun. Bu etkinlik için öğrencilere karton ve keçeli kalemler verilir.

Oturum sonunda tüm grup 5'ye ayrılır.

1- Atakan'ın çekingen davranışının çözümüne ilişkin slogan-

2- Sude'nin saldırgan davranışının çözümüne ilişkin bir slogan-,

3- Bireylerde olması gereken girişken davranışın özellikleri ile ilgili slogan-

4- Girişken davranışın gençlerin davranışlarına yerleşmesi için olması gerekenleri açıklayan slogan-,

5- Her davranışın bir nedeni-öncesi-olduğunu belirten slogan-,

Slogan hazırlamaları istenir. Bu sloganları hazırlanacak olan eğitim fuarında tüm gruba sunulacağı belirtilir.

Evet arkadaşlar eğitim fuarına hoş geldiniz. şimdi sloganlarını sunmaları için grupları tek tek buraya davet ediyorum. Sloganı sunun ve slogan ile neyi hedeflediğinizi tüm gruba anlatın…

Değerlendirme:

Lider; "Şimdi herkes birer kameraman. Bugün çalışmalarımızı kaydetmiş bulunuyorsunuz. Çektiğiniz görüntülere bakın. Bir görüntü seçin o görüntüyü/anı/kareyi/ tüm ayrıntıları ile –kim nerede? nasıl? ne yapıyordu?- bize anlatın. Bunu yaparken diğer katılımcılar lütfen müdahale etmesin, arkadaşımız aklında kaldığı kadarıyla yansıtsın denir?

12. OTURUM

Tarih:

Yaş Grubu: 15–16 YAŞ (9. SINIF)

Süre: 90 dk.

Çalışmanın Adı: Öfkem kontrolüm altında

Amaçlar: Genel değerlendirme

Araçlar: Büyük fon kağıdı, tahta kalemi, kaset çalar, atasözü deyim yazan kartlar.

Isınma:

On bir hafta süresinde yapılan çalışmalarda amacın öfke kontrolü sağlamada etkili olmamız için yapıldığı söylenir ve lider tarafından ilk oturumdan onikinci oturuma kadar yapılanlar kısaca özetlenir.

Tüm grup 4 e ayrılır. Lider tarafından; farklı deyim ve atasözlerinin yazılı olacağı kartların gruplara verileceği söylenir. Her gruptan kendi deyimini/atasözünü sözsüz olarak oynamaları istenir. Diğer gruplar bu deyim ve atasözlerini bulmaya çalışırlar.

Asıl Çalışma:

Daha sonra lider tarafından; “bugün sizlerle birlikte yılsonu sergisi düzenleyeceğiz. Sergilenen ürünler bizim burada 11 hafta süresince yaptıklarımızı yaşadıklarımızı ifade eden eşyalar olacak ve bu eşyaları sizler kendi bedenlerinize şekil vererek oluşturacaksınız. Şimdi herkes heykelini oluştursun. Herkes heykelini oluşturur. Bu arada lider; “kime dokunursam heykel canlanacak ve bir daha dokunmamda donacak ve canlanan kişiler 11 hafta süresince sürece dair ne çok ilginizi çektiyse neyden bahsetmek istiyorsanız bir veya iki cümle söyleyecek.” Der. Öğrenciler çalışma ile ilgili düşüncelerini bireysel olarak söyler.

Tüm grup daire şeklinde oturur. Ortaya büyük bir kâğıt konulur. Lider katımcılara “şimdi birlikte sürece ilişkin bir hikâye oluşturalım.” Der. Ve İlk cümleyi lider yazar. “ okulumuz 9. sınıf öğrencileri bir gün okulda drama çalışmasına katılır. İşte o gün…..” Gruptaki herkes birer cümle yazar. İsteyen kalemi alıp yazmaya devam edebilir. Oluşturulan hikâye tüm grup tarafından hazırlanmış olur. Katılımcılardan biri hikâyeyi yüksek sesle okur.

(hikâyenin 11 hafta sürecince yaşananları yansıtıp yansıtmadığı katılımcılara sorulur. Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda gerekli görülürse tekrar yeni bir son yazmaları ve yeni sona göre hikâyeyi oynamaları duruma göre lider tarafından istenebilir. Hatta lider grubu hikâyeyi okuyan birinin yaşanan süreci daha iyi anlaması gerekçesiyle farklı bir son yazmaları için grubu ikiye ayırarak çalışmalarını isteyebilir.)

Tüm grup 4 e ayrılır.

1.grup; Hazırlanan bu muhteşem hikayeyi okuyan ve çok etkilenen insnalar var.. Onlarla röportaj yapın… Acaba hikâye onları nasıl etkilemiş. Hikâyemiz hakkında ne düşünüyorlar.

2.grup; hikâyeyi sözsüz-oyun olarak beden dilini kullanarak oynayın.

3.grup; hikâyeyi üç fotoğraf anı olarak donarak gösterin

4.grup; tüm grup son olarak hikâyeyi oynayın. Yalnız, oynayacağınız oyunda herkesin 1 cümle söyleme şansı var..

Lider; “hikayemize bir isim bulalım der. Grup tarafından hikâyeye isim bulunur. Lider gruba bu hikâyenin kapaktaki resmi nasıl olurdu? diye sorar. Herkes tek tek gelerek bir kapak resmi oluştursun; bende fotoğrafçınız olarak fotoğrafınızı çekeceğim. Grup fotoğrafı çekilir.

Grup daire olur. Lider; “biraz önce bir hikâye oluşturduk. Oluşturduğumuz hikaye yaptığımız drama eğitimine ait bir hikaye… Acaba sizler böyle bir çalışma yapmış olsaydınız, bu çalışmaya neleri eklerdiniz? neleri çıkarırdınız? Böyle bir çalışmanın yararı var mıdır? varsa neler olabilir?..

Gruptaki uzman kişiler olarak sizler; psikologlar, doktorlar, pedagoglar, öğretmenler bir araya gelin lütfen ve bir rapor hazırlayın. Daha sonra raporlarınızı bu alanın uzmanı olarak sunun.

Değerlendirme:

Lider tüm grubu dörde ayırır. Tüm gruba 11 hafta süresince bu eğitimde şu ana kadar gördükleri etkinlikler ve bu etkinlikler doğrultusundaki kazanımlar ve o ana kadar yaşantılanan her şeyin “mektup, şiir, gazete haberi, masal olarak paylaşılmasını ister. Her bir gruba büyük beyaz kâğıt, boya kalemleri, tahta kalemleri ve keçeli kalemler dağıtılır. Marakas lider tarafından çalındığında gruplar saat yönünde yer değiştirir ve diğer grubun yarım bıraktığı mektup, şiir, gazete haberi, masala devam eder. Çıkan ürünün tüm grubun ürünü olduğu söylenir. Ve gruplar tarafından tüm gruba sırayla sergiler.

Tek tek tüm grup üyeleri “bu eğitim programına katıldığım ilk gün…..” ve “bugün…… ”cümlesinin boşluklarını doldurarak beden dilleri ile donuk imge olarak (duygu ve düşünceleri) gösterirler.

Bir kol saati gezdirilerek bugüne kadar çalışma ile ilgili hisler, duygu ve düşünceler alınır.

Lider tarafından hazırlanan Katılım belgeleri mekâna getirilir. Her öğrenci kendisine ait olmayan belgeyi alır. Daha sonra herkes birbirini tebrik ederek belgesini birbirine verir.