



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**YARATICI DRAMA TEMELLİ STRESLE BAŞ ETME PROGRAMININ ÖZEL
YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STRESLE BAŞ ETME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Serkan DEMİR

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK**

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi, Doktora Programı

Mart, 2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Serkan DEMİR tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK danışmanlığında hazırlanan "YARATICI DRAMA TEMELLİ STRESLE BAŞ ETME PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STRESLE BAŞ ETME BECERİLERİNE ETKİSİ" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 28/03/2024 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

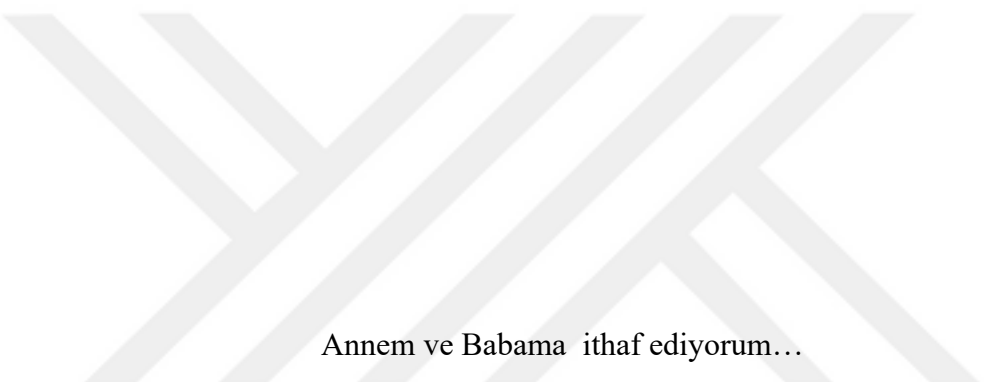
Tez Jürisi

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK	☒
	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Özel Eğitim Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Serap EMİR	☒
	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Özel Eğitim Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Çare SERTELİN MERCAN	☒
	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT	☒
	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Hatice LEBLEBİCİ	☒
	Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Kabul ☒ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Serkan DEMİR



Annem ve Babama ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

Tez Adını Giriniz

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca bilgileriyle bana destek olan ve tezimin hazırlama sürecinde her konuda desteğini ve yardımını esirgemeyen tez danışmanın Dr.Öğr.Üyesi Ayça KONİK'e çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim sürecinde aldığım derslerde alana yönelik bakış açımı katkılarda bulunan ve tezimin her aşamasında değerli görüşlerini paylaşan sayın hocam Prof.Dr. Serap EMİR'e çok teşekkür ederim. Tez sürecinde görüşleri ile katkıda bulunan sayın hocam Dr.Öğr.Üyesi Çare SERTELİN MERCAN'a çok teşekkür ederim

Araştırmanın uygulama çalışmalarında destek veren Dr.Seda ÇARIKÇI'ya çok teşekkür ederim. Ölçek geliştirme çalışmalarında desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Asiye GÜNEL'e çok teşekkür ederim. Tez sürecinde her daim bir telefon kadar yanımda olan tüm teknik konularda destek veren değerli arkadaşım Kubilay TUTAR'a çok teşekkür ederim. Ayrıca manevi destekleri için değerli arkadaşım Yıldız BARBAY'a çok teşekkür ederim. Çalışmalarımın dolaylı ilgimi yeterince gösteremediğim değerli aileme her ne olursa olsun yanımda oldukları için destekleri ve anlayışları için çok teşekkür ediyorum. Tezimin oluşturulma sürecinde bana destek olan değerli meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Mart 2024

Serkan DEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI.....	ii
BEYAN.....	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xi
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xvi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1.Alt problemler	5
1.2.2.Denenceler	5
1.2.3.Araştırmanın Önemi	6
1.2.4.Varsayımlar	7
1.2.5.Sınırlılıklar	7
1.2.6. Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Üstün Zeka ve Yeteneklilik	9
2.2. Özel Yetenekli Çocukların Gelişim Özellikleri	10
2.3. Stres	11
2.4. Özel Yeteneklilerde Stres.....	13
2.5. Özel Yeteneklilerde Strese Neden Olan Sosyal Duygusal Sorunlar.....	13
2.5.1. Eş Zamanlı Olmayan (Asenkron) Gelişim	14
2.5.2. Mükemmeliyetçilik	15
2.5.3. Yalnızlık.....	16
2.5.4. İntihar Profilleri.....	17
2.5.5. Beklenmedik Başarısızlık	18
2.5.6. Arkadaşlık İlişkileri	19
2.5.7. Benlik Saygısı	19
2.5.8. Sosyal Dışlanma.....	20
2.6. Stresle Baş Etme Kuramları.....	22

2.6.1. Lazarus ve Folkman'ın Başa Çıkma Kuramı.....	22
2.6.2. Pearlin ve Schooler'un Başa Çıkma Kuramı.....	23
2.6.3. Moos ve Billings'in Başa Çıkma Kuramı	24
2.6.4. Carver, Scheier ve Weintraub'un Stresle Başa Çıkma Kuramı	25
2.6.5. Endler ve Parker'in Stresle Başa Çıkma Kuramı	26
2.6.6. Schwarzer ve Taubert 'in Stresle Başa Çıkma Kuramı	27
2.7. Stresle Baş Etme Yöntemleri	28
2.7.1. Egzersiz ve Vücut Hareketleri	28
2.7.2. Zaman Yönetimi	29
2.7.3. Meditasyon ve Gevşeme	30
2.7.4. Sosyal Destek Sistemi	31
2.7.5. Etkin İletişim	31
2.7.6. Zihinsel Düzenleme	32
2.7.7. Problem Çözme Becerileri	33
2.7.8. Mizah Kullanma	34
2.7.9. Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinliklere Katılma	35
2.8. Stresle Baş Etmede Yaratıcı Drama Yöntemi	36
2.9. İlgili Araştırmalar	39
2.9.1. Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Duygusal Sorunlara Etkisine Yönelik Araştırmalar	39
2.9.2. Özel Yeteneklilerin Eğitim Süreçlerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Araştırmalar	44
2.10. Özel Yeteneklilerin Yaşadıkları Stres Durumuna Yönelik Araştırmalar	45
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Verilerin Toplanması.....	48
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	49
3.4.1. Stresle Baş Etme Ölçeği (SBEÖ)	49
3.5. Uygulama.....	50
3.6. Stresle Baş Etme Programının Geliştirilmesi	51
3.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	53
4. BULGULAR.....	55
4.1. Stresle Baş Etme Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular	55
4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışmaları	55
4.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışmaları	60
4.2. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	67
4.3. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	68
4.5. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	76
5. TARTIŞMA.....	78
5.1. Stresle Baş Etme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin	

Sonuçlar ve Tartışma	78
5.2. Stresle Baş Etme Ölçeğinin Programının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	79
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.	87
6.1. Sonuçlar	87
6.2. Öneriler.....	88
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKLAR 91.....	91
EKLER.....	111
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI.....	128
ETİK KURUL İZİN YAZISI.....	129
ÖZGEÇMİŞ.....	132

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 4.1. Ölçeğe ait ilk Scree plot.....	56
Şekil 4.2. Ölçeğin son halinin Scree Plotu.....	59
Şekil 4.3. Ölçek DFA t değerleri.....	62
Şekil 4.4. Ölçek DFA standartlaştırılmış çözüm sonuçları.....	64

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1: Araştırma Modeli.....	48
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Demografi Özellikleri.....	49
Tablo 4.1. Ölçek maddelerine ait faktör yük değerleri.....	57
Tablo 4. 2. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach'ın α güvenirlik katsayıları.....	60
Tablo 4.3. Ölçek için hesaplanan KMO değeri.....	61
Tablo 4.4. DFA t değerleri.....	63
Tablo 4.5. DFA hata (standartlaştırılmış çözüm) değerleri.....	65
Tablo 4.6. Ölçek DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri.....	66
Tablo 4.7. Grupların SBEÖ Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	67
Tablo 4.8. Grupların SBEÖ Öntest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.9. Deney Grubunun SBEÖ Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri..	68
Tablo 4.10. Deney Grubu SBEÖ Öntest Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.11. Deney Grubunun SBEÖ Öz denetim Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	69
Tablo 4.12. Deney Grubu SBEÖ Öz denetim Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.13. Deney Grubunun SBEÖ Duygusal Düzenleme Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	70
Tablo 4.14. Deney Grubu SBEÖ Duygusal Düzenleme Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.15. Deney Grubunun SBEÖ Problem Çözme Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	72
Tablo 4.16. Deney Grubu SBEÖ öntest puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.17. Deney Grubunun SBEÖ Aşırı duyarlık Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	73

Tablo 4.18. Deney Grubu SBEÖ Aşırı Duyarlık Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları...	73
Tablo 4.19. Deney Grubunun SBEÖ Mükemmeliyetçilik Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	74
Tablo 4.20. Deney Grubu SBEÖ Mükemmeliyetçilik Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları	75
Tablo 4.21. Kontrol Grubunun SBEÖ Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	75
Tablo 4.22. Kontrol Grubu SBEÖ öntest puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.23. Deney ve Kontrol Grubunun SBEÖ Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	76
Tablo 4.24. Grupların SBEÖ öntest puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltma	Açıklama
ÜSBEÖ	: Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı



ÖZET

[DOKTORA TEZİ]

[YARATICI DRAMA TEMELLİ STRESLE BAŞ ETME PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STRESLE BAŞ ETME BECERİLERİNE ETKİSİ]

[Serkan DEMİR]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı Adı

Program Adı

[Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK]

[Araştırmanın amacı özel yetenek tanısı almış öğrencilerin yaşamış oldukları stresin farkına varmalarını ve stresle baş etme yollarını öğrenmelerini sağlamak, stresle baş etme düzeylerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli önleyici stresle baş etme programı hazırlamak ve programın etkililiğini öğrenciler açısından tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde geliştirilen Yaratıcı Drama Temelli Stresle Baş Etme Eğitim Programının etkinliğini tespit etmek üzere, araştırmacı tarafından Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada deneysel desenlerden olan kontrol grubu ön test – son test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini ülkemizdeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan 9-11 yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezine giden 9-11 yaş grubu özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Özel Yeteneklilere Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Stresle Baş Etme Programı” 12 hafta boyunca haftada bir gün 40 dakika sürecek şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise stresle baş etme becerilerine yönelik herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmanın sonunda Stresle Baş Etme Ölçeği tekrar uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklar gruplarda stresle baş etme açısından incelenmiştir.

Araştırmada Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeğinin özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme düzeylerini belirlemede hem güvenilir hem de geçerli bir ölçme aracı olduğunu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda yaratıcı drama temelli önleyici stresle baş etme programının özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.]

Mart 2024 , [154.] sayfa.

Anahtar kelimeler: [Özel yetenekli, Üstün Zekalı, Stresle Baş Etme, Yaratıcı Drama]



ABSTRACT

[Ph.D. THESIS]

[THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA-BASED STRESS MANAGEMENT PROGRAM ON SPECIALLY TALENTED STUDENTS' ABILITY TO COPE WITH STRESS]

[Serkan DEMİR]

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Special Education

Specially Talented Education Phd

[Supervisor : Assist. Prof. Dr. Ayça KONİK]

[The aim of the research is to ensure that students diagnosed with special talents are aware of the stress they experience and learn ways to cope with stress, to prepare a creative drama-based preventive stress coping program in order to improve their level of coping with stress, and to determine the effectiveness of the program for the students. In order to determine the effectiveness of the Creative Drama-Based Stress Coping Training Program developed within the framework of this purpose, the Stress Coping Scale for Seniors was developed by the researcher. In the research, a pretest-posttest trial model with a control group, which is one of the experimental designs, was used. The research population consists of students aged 9-11 years studying at Science and Art Centers in our country. The sample group of the research consists of specially talented students aged 9-11 who went to Beşiktaş Science and Art Center in Istanbul in the 2022-2023 academic year. "Creative Drama-Based Stress Coping Program for Specially Talented People" was implemented for 40 minutes once a week for 12 weeks. No program was applied to the students in the control group for coping with stress skills. At the

end of the study, the Coping with Stress Scale was re-administered and the differences between the pretest and posttest were examined in terms of coping with stress in the groups. In the study, it was determined that the Stress Coping Scale for Gifted Students is both a reliable and valid measurement tool in determining the stress coping levels of gifted students. However, in line with the findings obtained in the research, it was determined that the creative drama-based preventive stress coping program had positive effects on developing the stress coping skills of specially talented students]

March 2024, [154] pages.

Keywords: [Special Talented, Gifted, Coping with Stress, Creative Drama]



GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) tarafından hazırlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda tanımlanan “özel yetenekli birey” kavramı zeka ile birlikte yaratıcı düşünme, sanat ya da belirli akademik alanlarda kendi yaşitlarına göre yüksek seviyede performans sergileyen birey olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bu tanımla belirtilen özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin alan yazını incelendiğinde, akranlarına göre daha hızlı öğrenmeleri, sayıları etkin kullanmaları, yaratıcılık potansiyeleri, uzamsal yetenekleri, güçlü hafızaya sahip olmaları ile birlikte, üst düzey ahlaki yargı ve belirli alanlarda aşırı duyarlılık gibi özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Ataman, 1998; Hernandez-Torrano ve diğ., 2013; Maker ve Nielson, 1996; Sak, 2012).

Özel yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler, gelişim özellikleri ve geçirdikleri yaşantılardan dolayı akranlarına oranla yüksek düzeyde bir potansiyele sahip olmalarına karşın bazı öğrenme alanlarında sorunlar yaşayabilmektedirler (Fetzer, 2000; Dole, 2000). Bununla birlikte zihinsel, bedensel ve sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin aynı anda, eş zamanlı olarak gelişmemeleri nedeniyle farklı bireysel sosyal ve duygusal gereksinimleri olmakla birlikte bunlara bağlı birçok problem durumuyla karşılaşabilmektedirler (Davis ve Rimm, 1994; Koshy ve Robinson, 2006; Mueller, 2009; Silverman, 2002).

İlgili alan yazını incelendiğinde özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sorunlar içerisinde mükemmeliyetçilik, akran ilişkilerinde zorluk, korku, yalnızlık ve okul uyumsuzluğu yer almakla birlikte bu bireylerin aile ve öğretmenlerinin onlardan beklentilerini karşılayamadıkları durumda, depresyon, kaygı, düşük seviyede gerçekleşen benlik saygısı ve öğrenme ortamlarına uyum sağlayamama gibi problemler de yaşadıkları tespit edilmiştir (Butt, 2010; Hewitt ve diğ., 1993; Kurtulmuş, 2010; Peterson ve diğ., 2009).

Özel yetenekli öğrencilerin yukarıda belirtilen sorunlarla birlikte yüksek akademik başarıya sahip diğer öğrencilerle aynı ortamda bulunmaları stres durumunu oldukça yoğun yaşamaktadır (Feld & Shusterman, 2015). Özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları bu stres durumunun nedenleri olarak ailelerin yüksek beklentiye sahip olmaları, akademik baskılar, ulaşılması zor olan yüksek beklentiler ve akran ilişkilerinde yaşanan zorluklar olduğu gösterilmektedir (Enns ve diğ., 2002; Dixon ve diğ., 2004; Kocal ve diğ., 2009). Özel yeteneklilerin hayal güçlerinin kaygı, endişe ve korkularının gelişmesine neden olduğu bu

durum karşısında onların anlaşılma ihtiyacı duyulduğu belirtilmiştir (Akarsu ve Mutlu, 2017; Feld & Shusterman, 2015; Smith, 2013). Gür (2011) yaptığı araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal problemleri içerisinde yer alan kaygı ve stres artırıcı en önemli faktörün, öğrencinin kendisini hiç kimsenin anlamadığı inancı olduğunu bu durumunda eğitim yaşantısından uzaklaşmak istemesine neden olduğunu ortaya koymuştur. Strip ve Hirsch (2000) özel yetenekli çocukların yaşadıkları stresin sebepleri olarak aile ve öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip olması, ders konularının sıkıcı ve tekrar nitelikte olması ve yaşlılarıyla arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşaması olarak sıralamaktadır.

Levent (2014) özel yetenekli çocuklardan bir kısmının hiperaktivite özellikleri gösterdiklerini ve bu özelliklerinden dolayı derslerine odaklanmakta zorlanmakla birlikte, ders motivasyonlarının azalması karşısında okula karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini savunmaktadır. Bununla birlikte özel yetenekli çocukların ailelerinin destek sunmaması durumunda yaşadıkları stres düzeyini artırabildiğini ve hatta depresyona kadar sürüklenebildiklerini, bunun sonucunda da uyku bozukluğuna ve iştah sorunlarına neden olabileceğini belirtmektedir.

Davaslıgil (2004) özel yeteneklilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında kabullenici bir tutum sergilemektense yaşamı sorgulayarak karşılaştığı olayı kontrol edebileceklerine inandıklarını belirtmektedir. Bu durum onların yaşadıkları sorun karşısında kendilerini çaresiz hissederek ağrı çekme, terleme, iştah kaybı gibi gösterilen tepkiler yerine bilişsel süreçlerini işe koşarak “Durumdan nasıl kurtulabilirim?” düşüncesiyle değerlendirici tepkileri kullanmalarını sağlamaktadır. Kaur (2018) özel yeteneklilerin akranlarına benzer stres tepkileri göstermekle birlikte farklı zihinsel potansiyellerinden dolayı özel yeteneklilerin kendilerine özgü stres kaynakları geliştirebilecekleri de dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Preuss ve Dubow, (2004) özel yeteneklilerin yüksek düzeyde zekâ potansiyeline ve sorun çözme becerilerine sahip olmalarının stres durumuna karşı koruyucu bir etken olarak görüldüğünü ve karşılaştıkları stres durumlarına yönelik akranlarına oranla problem çözme stratejilerini daha çok kullandıklarını savunmaktadır. Nguyen ve diğ. (2016) özel yetenekli öğrencilerin stres düzeylerinin en çok okuldaki eğitim öğretim sürecinde ve iyi oluş düzeylerinde görüldüğünü bu nedenle bu öğrencilerin okulda daha çok desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları stres durumlarının kaynağı, stres durumunda gösterdikleri tepkilerin özellikleri ile birlikte bu durumlara yönelik önleyici yöntemleri nasıl uygulayacaklarının kazandırılması son derecede önem taşımaktadır (Morawska, 2008). Önleyici yöntemler, özel yetenekli öğrencilerin problemlerle karşılaşmasını önlemekle birlikte onların var olan potansiyellerinin etkili bir biçimde ortaya koymalarını ve kullanmalarına katkılar sağlayacaktır. Dolayısıyla özel yeteneklilerin stres durumunda uygun problem çözme ve başa çıkma becerilerini kullanarak stres durumu ile baş edebilmelerini destekleyecek önleyici yöntemlerle erken yaşlarda öğrenmeleri gerekmektedir (Shounessy, 2010; Yıldırım, 2012).

Saranlı ve Metin (2012) özel yeteneklilerin yoğun stres durumu ile karşılaşmaları ve stres süresinin yaşadıkları olay ve durumlara göre farklılaştığından dolayı sorun çözme ve baş etme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılarak ileriki zamanlarda yaşayabilecekleri sorunlara yönelik önleyici bir yaklaşım sergilenmesinin önemli olduğunu savunmaktadır. Cigerci (2006), özel yetenekli öğrencilerin stres durumlarında akranlarına oranla obsesif- kompulsif bozukluk, depresyon, psikotizm ve paronoya vb. hastalıkların meydana gelme riskinin daha yüksek seviyede gözlemlendiği tespit etmiştir. Bu nedenden dolayı özel yetenekli öğrencilere duygu kontrolü, stres yönetimi eğitimlerinin verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

İlgili alan yazını analiz edildiğinde özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde duygu kontrolü ve stres yönetimi eğitimleri ile birlikte farklı konu alanlarında yaratıcı drama yönteminin uygulandığı ve etkili sonuçlar tespit edildiği görülmektedir. Özel yetenek tanısı almış öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalarda bu öğrencilerde problem çözme becerilerinin geliştirilmesine (Lewis, 1972), yaratıcılığın geliştirilmesine (Halpen ve diğ, 1974; İhlamur ve Aykaç, 2016; Wu, 2008), ahlaki yargı düzeylerinin tespit edilmesine (Bencik Kangal ve Arı, 2013), liderlik becerilerinin geliştirilmesine (Hansel, 1991) ve dil gelişimine etkileri (Stewing ve Vail, 1985) konularında uygulandığı tespit edilmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi bir grupta birlikte rol oynama, doğaçlama vb. tekniklerden yola çıkarak, katılımcıların bir yaşantıyı, bir fikri, bir davranışı önceki zihinsel örüntülerini yeniden düzenlemesi yoluyla yaşantıların yer aldığı ve “oyunsu” olarak tanımlanan süreçlerde canlandırılmasıdır (San, 2002). Yaratıcı drama yöntemi, bireylere bilişsel davranışlarla birlikte duyuşsal özellikler ve devinimsel beceriler kazandırmada etkili bir öğretim yöntemi olmakla birlikte, bütüncül bir biçimde estetik anlayışı geliştiren sanat eğitimi imkanları tanıyan bir

disiplindir (Üstündağ 2001). Aral ve diğ. (2000) yaratıcı drama kavramını, bir yaşam felsefesi olmakla birlikte çocukların psikolojik deneyimler alanında bilinçlenmelerini ve bir yetenek alanı olarak yaratıcı düşünmeyi kazanmalarını hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yaratıcı drama, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlayan, öğrencinin kendisini diğerlerinin yerine koyarak bütüncül gelişmesini destekleyen, araştırmaya yönelik istek ve duygu gelişmesini amaçlayan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Earl (1997) yaratıcı drama yönteminin öğrenciler hayali roller ile aktif biçimde diğer insanlarla özdeşim kurmaları sayesinde ilişkileri, olayları araştırmayı öğrendiklerini, kendi seviyelerindeki imgeleri ve düşünceleri keşfetmelerini amaçladığını belirtmektedir.

Gönen ve Dalkılıç'a (2003) göre yaratıcı drama yönteminin, özel yetenekli çocukların özgüven duygusunu geliştirmekle birlikte başkalarıyla empati yaparak çok yönlü düşünebilmesini, kendini ifade edebilmesini, iş birliği, dayanışma ve paylaşma duygularını geliştirmesini, öğrenme süreçlerinde aktif rol alarak rahatlamasını, oyun gereksinimlerini gidermesini ve sorumluluk duygusunun gelişmesini desteklemektedir.

Yaratıcı drama yöntemi yönteminde öğrenciler canlandırma ve değerlendirme aşamalarında aktif rol almakla birlikte belirli anlarda izleyici rolü üstlenmektedirler. Bu durum yaşanan farklı olay ve durumlara yönelik deneyim kazanmalarını, duygu ve düşüncelerini farkına varmakla birlikte rahat ifade edebilmelerine, güvenmelerine ve başkalarıyla empati yapabilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda olayları değerlendirebilmeyi ve problem çözme becerisini geliştirmeyi öğrenmeleri desteklemektedir (Adıgüzel, 2013; Güven, 2009).

Yaratıcı drama yönteminde etkinlikle grupla birlikte gerçekleştiğinden dolayı akran etkileşiminin önemli olduğu okul dönemlerinde iyileştirici çevre oluşturulmasını sağlar. Bununla birlikte yaratıcı drama etkinliklerinde müzik, dans, resim gibi sanatsal çalışmalar, ritim çalışmaları, nefes egzersizleri, progresif gevşeme egzersizleri, bedensel ve dokunsal etkinlikler, doğaçlama, hayal gücünü geliştirme etkinliklerine yer verilmektedir. Bu etkinlikler zihinsel, kinestetik, sosyal duygusal gelişimi desteklemektedir (Çakır, 2012)

Yukarıdaki ilgili alan yazınında elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın problemi olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinin farkına varmalarını sağlayan, yaşadıkları stres durumlarını tanımalarına olanak sunan ve stresle baş etme becerileri kazandıran önleyici yaklaşımın yer aldığı öğrenme ortamlarının etkililiğini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı özel yetenek tanısı almış öğrencilerin yaşamış oldukları stresin farkına varmalarını, stresle baş etme yollarını öğrenmelerini sağlamak ve stresle baş etme düzeylerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli önleyici stresle baş etme programı hazırlamak ve programın etkililiğini öğrenciler açısından tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde geliştirilecek eğitim programının etkinliğini tespit etmek üzere, araştırmacı tarafından Stresle Baş Etme Ölçeği (SBEÖ) geliştirilecektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemler ve denenceler sınanacaktır.

1.2.1.Alt problemler

1. Stresle baş etme ölçeği istatistiksel olarak geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Stresle baş etme ölçeği istatistiksel olarak güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

1.2.2.Denenceler

1. Çalışma grubunu oluşturan, deney ve kontrol grubu, Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) ön-test puanlarında anlamlı bir fark olmayacaktır.

2. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ)son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

2.a. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) Özdenetim boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

2.b. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ)Duygu düzenleme son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

2.c. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının

uygulandığı deney grubunun Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) Problem çözme boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

2.d. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) Aşırı duyarlılık boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

2.e. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) Mükemmelliyetçilik boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından daha yüksek olacaktır.

3. Çalışma grubunu oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

4. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme Ölçeği (SBEÖ) son-test toplam puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından yüksek olacaktır.

1.2.3.Araştırmanın Önemi

Araştırma ile elde edilecek bulguların özellikle:

1. Özel yetenekliler ve yaşadıkları stres konularına yönelik yapılan yapılacak araştırmalara yön vereceği,
2. Özel yetenekli çocukların, akranlarına oranla stresle baş etme becerilerinin erken yaşlarda geliştirmesi, yaşayabilecekleri sorunlar karşısında kendilerini güvende hissetmeleri daha mutlu ve sağlıklı bireyler olmaları,
3. Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, normal çocuklarla eğitim gören özel yetenekli çocukların stresle baş etme konusunda duyarlı olmalarını sağlamakla birlikte onlara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda destek olacağı beklenmektedir.

4. Dünyada ve Türkiye’de deneysel çalışmalarda, özel yeteneklilerde stresle baş etmeyi desteklemeye yönelik beceri eğitimi programları haricinde çok az çalışma vardır. Özel yetenekli çocuklara stresle baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenlerle hazırlanacak programın özel yetenekli çocuklara yönelik eğitim yapan kurumlarda kullanılarak stresle baş etme becerilerini geliştirileceği düşünülmektedir.

5. Araştırma kapsamında geliştirilen Stresle Baş Etme Programının, BİLSEM ve okul programlarına eklenip tüm çocukların stresle baş etme becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarında kullanılması beklenmektedir.

1.2.4.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine verilen ölçme aracını gönüllü ve istekli olarak yanıtlamışlardır.
2. Çalışma grubunu oluşturan deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler, Stresle Baş Etme Programı süresince benzer koşullardan etkileneceklerdir.

1.2.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma, yalnızca İstanbul ili ile sınırlıdır.
2. Araştırma, yalnızca ilköğretim 9-12 yaş özel yetenekli öğrencilerle sınırlıdır.
3. Stresle Baş Etme Becerileri Stresle Baş Etme Ölçeği (AİÖ) ile sınırlıdır.

1.2.6.Tanımlar

Özel Yetenekli: Renzulli’ye göre birbiriyle etkilelim içerisinde olan genel-özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık kümelerinin birinden akranlarına oranla %98 yüksek olup, kümedeki her boyuttan akranlarına oranla %85 düzeyde yüksek performans sergileyebilen birey olarak tanımlanmaktadır.

Stres: Lazarus ve Folkman (1984), stres kavramını bireyin çevresindeki bir olayla etkileşime girdikten sonra yaptığı zihinsel yorum ve değerlendirme sonucunda karşılaştığı uyarıcıları kendi için tehdit unsuru biçiminde algılamasıdır.

Stresle baş etme programı: Araştırmacı tarafından yaratıcı drama temelli stresle baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan 12 oturumluk eğitim programıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Üstün Zeka ve Yeteneklilik

Genel zihinsel yetenekler olarak tanımlanan zeka ile ilgili insan davranışlarındaki farklılık ve karmaşılıklardan dolayı farklı tanımlar ve görüşler ortaya konulmuştur. Bununla birlikte insan beyninde davranışların nasıl bir sistemle meydana geldiği, düşünmenin nasıl gerçekleştiği ve zihinsel işlevler olarak belirtilen öğrenme, algılama, kodlama, hafızada tutma, karar verme, iletişim ve yaratıcılık gibi süreçlerin nasıl oluştuğu ile ilgili sorular geçmişten günümüze kadar çeşitli araştırmalarla yanıt aranmaya çalışılmaktadır (Uzunboylu, 2015).

Zeka ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların tarihsel süreci incelendiğinde ilk bilimsel araştırmaların 19.yüzyıla dayandığı görülmektedir. Zeka ölçümü ile ilgili ilk bilimsel çalışmayı yapan kişi F. Galton'dur. Galton zekayı tanımlarken daha çok kalıtımın etkisinde geliştiğini bu gelişime çevrenin etkisinin daha az olduğunu belirtmiştir. Üst düzey zeka yapısına sahip insanların algısal ve duyuşsal alanlardaki var olan kapasitelerinin daha önceki kuşaklardan bir aktarım olarak geldiğini savunmaktadır (Sak, 2014).

Stenberg (1985) zekayı Sentezci, Analitik ve Pratik zeka olarak üzere üç tür olduğunu ve başarılı kişilerin üç boyutta da dengeyi sağlayabilen kişiler olduğunu savunmaktadır. Spearman zeka ile ilgili olarak çift faktör kuramında genel yetenek ve özel yetenek olarak tanımlamış ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Piaget zekayı gelişim süreci içerisinde değerlendirerek bilişsel süreçlerin olgunlaşma ve yaşantıya bağlı olarak geliştiğini savunmaktadır (İnci, 2021). Zekayı diğer kuramcılardan farklı olarak geniş kapsamda tanımlayan Gardner, belirli faktörlerden ziyade var olan faktörlerin tek tek değerlendirilmesi ile tanımlanabileceğini savunmaktadır (Ataman, 2011).

Terman, zekayı zihinde kavram oluşturma ve bu oluşturulan kavramların önemlerini belirleyebilme yeteneği olarak tanımlayarak üstün özelliği gösteren bireylerin tespit edilmesinde kullanılacak Stanford-Binet testini geliştirmiştir. Geliştirdiği testlerde %2 lik dilimde puan alanların üstün zekalı birey olarak tanımlamaktadır (Masters, 2009).

Günümüzde zeka ve üstün zeka ile ilgili olarak daha geniş, esnek ve çoklu yaklaşımları benimseyen bakış açıları ve sayısal bilgilerin ötesinde tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamalardan birinin yer aldığı Marland Raporu (1972)'nda üstün yetenek kavramına çok yönlü bakış açısıyla yaklaşılmış olup 6 üstün yetenek alanı tanımlanmıştır. Bu yetenek alanları genel entelektüel, üretken ve yaratıcı düşünme, akademik başarı, liderlik, sanatsal becerlilik, psikomotor beceri olarak belirtilmiştir. Bu rapora göre belirtilen 6 alandan en az birinde yüksek düzeyde beceri gösteren bireylerin üstün zekalı birey olarak tanımlanmıştır.

Üstün yetenek, bir alanda zihinsel olgunlaşmayla birlikte zekanın yaşamla gelişmesiyle meydana gelmektedir. Bununla birlikte üstün zeka kavramı kapsamlı bir kavram olup, bireyin bütün alanlarda gösterdiği performansa karşı belirli bir etkisi olabilmektedir. (Sak, 2014). Üstün yeteneğe sahip bireyler, doğuştan getirdiği zihinsel potansiyeli bakımından üst düzey bir algılama ve kavrama becerisine sahip bireylerdir. Bu bireyler nüfusun %2 sini oluşturmaktadır. Ayrıca üstün zekalı olarak dünyaya gelmiş bireylerin üstünlük özellikleri yaşam boyu devam etmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

2.2. Özel Yetenekli Çocukların Gelişim Özellikleri

Özel yetenekli çocuk; zihinsel potansiyelleri yaşıtlarına oranla yüksek düzeyde performans gösteren bununla birlikte yaratıcılık ve liderlik yönleri güçlü olan, üzerine aldığı görevi zamanında tamamlamada üst düzeyde motivasyon gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 1998). İlgili alan yazınında özel yetenek tanısı alan çocukların, akranlarına oranla yetenekli tespit edildikleri alanlarda daha hızlı gelişim gösterdikleri belirtilmektedir. Bu hızlı gelişim özelliği çocuktan çocuğa değişiklik gösterebilir. Bundan dolayı bir alanda özel yeteneği olan çocuğun başka bir alanda da hızlı gelişim göstermesi beklenmemelidir (Metin, 1999).

Smutny (1998) özel yetenekli çocukların akranlarına oranla daha hızlı bir gelişim özellikleri göstermekle birlikte özel yeteneklilerin belirli ortak gelişim özellikleri sergilediklerini de savunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde bu ortak özellikler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Bebeklik döneminde olağan dışı ataklık gösterirler.
- Dikkat süreleri uzundur.
- Hayal güçleri gelişmiştir.
- Kendinden büyüklerle arkadaşlık kurmayı tercih ederler.
- Bellekleri güçlüdür.
- Erken yaşta konuşurlar.
- Özgün ifade biçimlerine sahiptirler.
- Aşırı duyarlı sinir sistemine sahiptirler.
- Mükemmeliyetçidirler.

- Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmada başarılıdırlar.
- Kitaplara aşırı ilgi duyarlar.
- Alet ve makinelerin yapımına ilgi duyarlar, icat yapmayı arzu ederler.
- Geniş ilgi alanlarına sahiptirler.
- Aynı anda birden fazla işe yoğunlaşabilirler.
- Matematik ve fen bilimleri alanlarına ilgilidirler.
- Yaratıcılıkları gelişmiştir.
- Gelişmiş mizah anlayışına sahiptirler.
- Liderlik özellikleri gelişmiştir (Ataman, 2011; Davis & Rimm, 1998; Sak, 2014; Smutny, 1998).

Çocukların özel yetenekli olarak tanılama sürecinde bilinmesi gereken önemli durumlardan biri de bir çocuğun yukarıda belirtilen bütün özelliklere sahip olması beklenmemelidir. Özel yetenekli olan bir çocukta yüksek düzeyde gözlemlenen bir özellik, bir başka özel yetenekli bir çocukta aynı düzeyde gözlenemeyebilir. Bundan dolayı, özel yetenekli çocuklar arasında da bireysel farklılıkların olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Metin, 1999). Bir çocukta özel yeteneğin olup olmadığının göstergesi olarak yukarıda belirtilen özelliklerden bir çoğunu akranlarına göre yüksek düzeyde sergilemesi gerekmektedir (Akarsu, 2004).

2.3. Stres

Stres kavramı köken olarak eski Fransızca'da "Estrece" ve Latince'de "Estricia" kelimelerinden gelen ve anlam olarak gerilme, zorlanma ve baskı olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel süreçte stres kavramı özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda zorluk, baskı, güç anlamlarında insanlara, bedene ve ruhsal yapıya ilişkin baskıyı belirtmek amacıyla kullanılmıştır. Stres kavramını ilk ortaya koyan ve bu konuda öncü olan bilim insanlarından Selye (1974) ilgili alan yazınında stresör ve stres kavramlarını tanımlamıştır. Buna göre insanlarda tepkiyi ortaya çıkaran uyarıcılara stresör, insanların bu tür uyarıcılara verdikleri tepkilere ise stres olarak ifade etmektedir (Çelik, 2010).

Baltaş ve Baltaş (1999) stres kavramını, bireysel bütünlüğümüzü tehdit eden faktörler karşısında bireyin vermiş olduğu tepkilerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Lazarus ve Folkman (1984), stresi bireyin bir olay ya da durumla etkileşime girdikten sonra bilişsel yorum ve değerlendirmesi sonucunda karşılaştığı uyarıcıları bir tehdit unsuru şeklinde algılaması diye ifade ederken Arpacı (2005) stresi bireyin bir olayla ilgili yaşantısı sonucunda psikolojik ve fizyolojik uyum durumunun bozulmasıyla oluşan duygusal gerginlik ve gerilim olarak tanımlamaktadır. Stres durumunda bireyin gösterdiği davranışlar ifade edilir (Atkinson ve diğ., 2010). Bu tepkiler bireyin sahip olduğu kalıtım özelliği, geçmiş deneyim ve yaşantıları, tutumları, olaylara ve insanlara bakış açıları, psikolojik durumları, inanç ve beklentileri vb durumlardan etkilenmektedir (Rowshan, 2000).

Günümüzde sosyal bir mesele olarak karşımıza çıkan stres, hayatımızın her alanında var olduğundan dolayı stresin yok olmasının hayatımızın da son bulması ile eş değer olduğu anlamına gelmektedir (Mcmohan, 2011). Özellikle günümüz toplumlarında küreselleşme, iletişim ve teknoloji ağının yoğun bir biçimde artması bireyin yaşam koşullarını etkilemekte ve bu durum karşısında bireyin kendisini baskı altında hissetmesine neden olmaktadır (Özel ve Karabulut, 2018). Bu baskı altında hissetme düşüncesi bireyin kendine olan özsaygısını ve hayata yönelik verimini azaltmaktadır. Bu olumsuz durumların gerçekleşmemesi için bireylerin stresle yaşamayı öğrenmeleri ile birlikte stresin yarattığı olumsuz faktörleri en aza indirmeleri için yaşamlarını nasıl yöneteceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için öncelikle stres kavramının anlamını, ortaya çıkmasına neden olan kaynakları, stresle başa çıkmak için kullanabilecekleri yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekmektedir (Raber ve diğ., 1993). Böylelikle stres yönetimini bilmeleri hem bireylerin fiziksel ve ruhsal dengelerini korumalarını hem de problem çözme becerilerinin geliştirerek günlük hayatlarındaki verimliliğini daha üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktadır (Mcmohan, 2011, Raber ve diğ., 1993).

2.4. Özel Yeteneklilerde Stres

İlgili alan yazını incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin stres durumlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer tepkiler gösterdikleri bununla birlikte zihinsel potansiyellerinden dolayı kendilerine özgü stres kaynaklarının olduğu tespit edilmiştir (Karnes & OehlerStinnett, 1986). Kaur (2018) özel yetenek tanısı almış öğrencilerin akranlarına oranla daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını savunmaktadır. Bununla birlikte Shounessy ve Suldo (2010) özel yetenekli öğrencilerin, akranlarına oranla stres durumunda normal gelişim gösteren

akranlarına oranla öfke ile baş etme tarzlarını daha fazla kullandıklarını, durumun nedeni ile ilgili başkalarını suçlama, alaycı yorumlar yapma, yakın çevresine sorunları ile ilgili yakınma yollarına başvurduklarını belirtmektedir.

Erdem ve Baloğlu (2018) özel yetenekli öğrencilerde stresin kaynağının mükemmeliyetçilik, popülerlik, rekabet etmek gibi “kendine yükleme” olduğunu belirtirken Kaplan (1990) özel yetenekli öğrencilerin sadece kendi beklentileri değil aynı zamanda çevrelerinin de beklentilerini gerçekleştirmek amacıyla sürekli çaba sarf etmeleri, baskılar karşısında var olan yeteneklerini kanıtlamaya çalışmaları strese neden olduğunu ortaya koymaktadır. Peterson ve diğ. (2009) özel yetenekli öğrencilerin yüksek ders başarı beklentileri, mükemmeliyetçilik, aile ve arkadaş ilişkileri gibi faktörlerden dolayı stres yaşadıklarını belirtmektedir.

2.5. Özel Yeteneklilerde Strese Neden Olan Sosyal Duygusal Sorunlar

Özel yetenek tanısı almış öğrencilerin sosyal uyum ve duygusal gelişimlerine yönelik ilgili alan yazını analiz edildiğinde bu öğrencilerin sosyal uyum ve duygusal sorunlar yaşamaya yaşlıtlarına oranla daha eğilimli oldukları belirtilmektedir. Hollingworth (1942) ortaya koymuş olduğu optimum zeka kuramında bireylerin belli bir zeka seviyesine kadar problem yaşamadıklarını ancak zeka seviyeleri belli bir eşiği geçtiğinde günlük hayata uyum sağlamada ve belirli yaşam becerilerini kazanmada zorluk yaşadıklarını savunmuştur. Stuart ve Beste (2008) özel yetenekli bireylerin akranlarına oranla daha duyarlı olmakla birlikte duygusal yönden hassas olduklarından dolayı diğer insanlarla iletişim kurmakta zorlandıklarını, bu durumun onların daha içe dönük olmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Koçal ve diğ.(2009) özel yetenekli öğrencilerin sosyal gelişimleri için diğer insanlarla iletişim kurma rahberliğine ihtiyaçlarının olduğunu ve özellikle öğretmenlerinin bu çocuklarla iletişim kurarken zorlandıklarını ifade etmiştir. Buna karşın ilgili alan yazınında bazı araştırmalar özel yetenekli bireylerin sosyal uyum ve duygusal sorun yaşamaya eğilimli olmadıklarını tespit etmişlerdir. Terman (1947) tarafından yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin akranlarına oranla daha az sosyal uyum ve duygusal sorunlar yaşamakla birlikte akranlarından daha yüksek düzeyde uyum becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir (Sak, 2014).

Aşağıdaki bölümde ilgili alan yazını doğrultusunda tespit edilen özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sosyal uyum ve duygusal sorunları yer sunulmuştur.

2.5.1. Eş Zamanlı Olmayan (Asenkron) Gelişim

İnsanlarda bütün gelişim alanları aynı düzeyde ve hızda gelişim göstermektedir. Bu durumun tersi olarak tanımlanan eş zamanlı olmayan (asenكرون) gelişim ise insanların gelişim özelliklerinin aynı hız ya da düzeyde gelişim gösterememesi olarak tanımlanmaktadır. Saranlı ve Metin (2012), özel yetenekli çocukların zihinsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimlerinin derecesi ve hızı farklı düzeylerde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu nedenle özel yetenekli çocuklarda görülen eş zamanlı olmayan (asenكرون) gelişim onların ikili ilişkilerinde ve sosyal duygusal yaşamlarında bir takım sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.

İlgili alan yazını analiz edildiğinde eş zamanlı olmayan gelişimin özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum ve duygusal gelişimlerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Hatc ve Johnson (1988) tarafından erken çocukluk döneminde eğitim alan özel yetenekli çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada bu çocukların eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak hayal güçlerinden aşırı derecede yararlanma, akranları ile ilişkilerde zorlanma, yalnız başına oyun oynamayı tercih etme, akran gruplarına katılmada zorlanma, diğerlerinden sürekli olarak davet ya da ilgi bekleme davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir. Gross (1993) zeka düzeyi 170 IQ puanı olan altı yaşındaki bir çocuğun on yedi yaşındaki bir ergenin zekasına sahip olmasına karşın altı yaşındaki bir çocuğun fiziksel özelliklerine sahiptir. Aynı çocuk ergenlik yaşlarının başına geldiğinde yirmi yaşındaki bir yetişkinin zeka düzeyine sahip olabildiğini belirtmektedir. Bu durumda eş zamanlı olmayan gelişim özelliğinin durağan olmadığı yaşa bağlı olarak daha fazla düzeyde arttığını göstermektedir.

Ataman (2003) 5 yaşındaki özel yetenekli bir çocuğun ilköğretim düzeyinde okuma seviyesine sahip olmasına karşın ayakkabısını bağlamada sorun yaşama ya da parmak emme davranışı gösterme gibi olumsuz gelişim özellikleri gözlemlenebilir. Bu durum karşısında anne baba çocuklarını baskı uygulama ya da cezalandırma davranışları sergileyebilirler. Anne babalarının beklentilerini karşılayamayan bu çocuklar özgüven eksikliğinden dolayı daha depresif davranışlar gösterebilirler. Aynı zamanda eş zamanlı olmayan gelişim özelliğinden dolayı bu çocuklar kendilerinden yaşça büyük olan kişilerle arkadaşlık ilişkileri kurabilirler ve bu durum onların yaşça büyük olan bireyin yaşadıkları sorunlarla mücadele etmesine neden olabilir. Örneğin 10 yaşlarındaki bir çocuk 18 yaşlarındaki bir yetişkinle arkadaşlık kurması

sonucunda o yaşlardaki bireylerin yaşamış olduğu madde kullanma, karşı cinsle ilişki, araba kullanma vb problemlerle karşılaşmasına neden olabilir.

2.5.2. Mükemmeliyetçilik

Özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha mükemmeliyetçi davranışlar sergilemektedirler. Yapılan araştırmalar özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin akranlarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli çocuklar yapacakları her türlü çalışmanın mükemmel olması konusunda daha fazla çaba göstermektedirler. Ancak bu durum onların sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Akarsu & Mutlu, 2017).

Mükemmeliyetçilik kavramına yönelik ilgili alan yazını analiz edildiğinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türlü mükemmeliyetçilik tanımlandığı tespit edilmiştir. Olumlu mükemmeliyetçilik, bireyin kendi düzeyine uygun olarak ulaşılabilir hedef ve standartlar belirlemesi ve bu hedeflere ulaşması için sağlıklı çabalar sergilemesidir. Bu bireyler yüksek düzeyde motivasyon ve başarı oranlarına sahip olmakla birlikte bunlara paralel olarak benlik algıları da olumlu olarak gelişmektedir. Bir problem durumu karşısında olumlu telkinlerle çözüm yoluna ulaşırlar. Bireyin başarıya ulaşmasında ve çaba göstermesinde yardımcı destek sunduğu için olumlu mükemmeliyetçilik iyi bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Bencik, 2006).

Olumsuz mükemmeliyetçilik kavramı ise bireyin kendi düzeyin üzerinde ulaşılması zor olan hedef ve standartlar tespit etmesi, bu hedeflere ulaşma sürecinde aşırı çaba gösterirken endişe duyması ve kendi performansından memnun kalmaması durumu olarak tanımlanmaktadır. Olumsuz mükemmeliyetçilik, yaşanan küçük hatalara karşı aşırı tepkiler gösterme, grup çalışmalarına katılmada isteksizlik yaşama, aldığı sorumlulukları erteleme, akademik başarıda düşüklük, etrafındaki kişilerin sergiledikleri mükemmel olmayan duygu ve düşüncelere karşı tahammülsüzlük vb. durumlara neden olmaktadır (Enns ve diğ., 2002).

İlgili alan yazınında özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sosyal anksiyete ve stres düzeyinin artmasına, enerji kaybı, uyku ve iştah sorunlarına, sınav kaygısının yaşanmasına, olumsuz benlik algısına sahip olunmasına, depresyon ve intihar eğilimi görülmesine neden olduğu tespit edilmişti (Adelson, 2007; Akarsu & Mutlu, 2017; Silverman, 1994; Taşdemir, 2003). Karakuş (2010), Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin aşırı korku

ve kaygının bu çocuklarda suçluluk duygusunun yaşanmasına neden olmakla birlikte keşifler yapmasına, yeni arkadaşlık ilişkilerinde aşırı seçicilikten kaynaklı sağlıklı ilişkilerin kurulmasına engel olduğunu savunmaktadır.

Kornblum (2005), özel yetenekli çocukların ailelerinden aldıkları dönütler, eleştirel tutum ve yüksek beklentilerinin çocuklarda mükemmelliyetçiliğin görülmesine neden olduğunu belirtirken, Kawamura, (2002) anne ve babalarının kendisinden beklentisinin yüksek düzeyde olduğunu fark eden özel yetenekli çocukların belirledikleri hedeflere ulaşmak için çok fazla çaba sarfettiklerini ve her zaman hata yapma korkusu yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum özel yetenekli çocukların yaratıcılıktan uzak, huzursuz, endişeli ve inatçı davranışlar sergilemelerine neden olduğunu da ifade etmektedir.

2.5.3. Yalnızlık

Yalnızlık, sosyal uyum ve duygusal yaşamdan yeterli düzeyde doyum alamamaktan kaynaklanan bir kişilik özelliği olmakla birlikte kişinin sosyal çevresi ile iletişimden uzak, kendi dünyasında yaşamayı tercih etmesidir. Yalnızlığı tercih eden bireylerin, kendilerini çevrelerindeki diğer bireylerden farklı görme, diğerleri tarafından kabul edilmeme, bir gruba ait olmama, duygu ve düşüncelerini paylaşacak birilerinin olmadığına inanma algıları yüksektir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar yalnızlık duygusunun özgüven eksikliği, sosyal çekingenlik, depresyon ve düşük arkadaş kabulüyle ilişki olduğu tespit edilmiştir (Brage ve diğ., 1993; Parker ve Asher, 1993; Qualter ve Munn, 2002; Sletta ve diğ., 1996)

Sak (2014), özel yetenekli çocukların bazılarının yalnız olmayı tercih etmesiyle birlikte bir kısım özel yetenekli çocuk için yalnızlık duygusunun diğerlerinden farklılıktan kaynaklanan bir yaşam biçimi olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli çocukların yalnızlık duygusunu yaşamalarının nedenleri olarak arkadaş çevrelerinin özel yetenekli bireyi dışlaması, özel yetenekli çocukların üstünlük taslayarak etrafındaki gruplara katılamaması ve uygun arkadaş çevresi bulamamalarına bağlı olduğunu savunmaktadır.

Boland ve Gross, (2007) özel yetenekli bireylerin iletişim kurmada zorluklar yaşamaları ve sosyal ilişkilerinde güvensizlik duyguları yaşamaları yalnızlığa neden olduklarını belirtirken, Yoo ve Moon (2006) özel yetenekli bireylerin gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik yaptıkları araştırmada yaşla birlikte arkadaş çevrelerinden izole olma ve yalnızlık şikayetlerinin arttığı bulgusuna ulaştıklarını ifade etmektedir.

Cornell (1989) özel yetenekli bireylerin akranlarından izole olmalarının ve yalnızlığı tercih etmelerinin nedeni olarak üstünlük etiketinin olduğunu savunmaktadır. Özellikle aileleri tarafından üstün etiketini kullanan çocukların sosyal uyum konusunda üstün etiketi kullanılmayan çocuklara oranla daha fazla zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Yıldırım (2012) özel yetenekli bireylerin yaşadıkları yalnızlığın nedeni olarak başarılarının arkadaş grupları tarafından kıskanılmalarından kaynaklı olduğunu savunmaktadır.

2.5.4. İntihar Profilleri

İntihar, bireyin yaşadığı dayanılmaz acılara, zayıflamış ve bozulmuş benliğine çözüm arama girişimi olarak tanımlanmaktadır (Shneidman, 1986). İntihar girişimi, kişinin kendi hayatını tehlikeye sokacak bir eylemde bulunması ya da bu amacı taşıyacak şekilde davranması olarak ifade edilirken, intihar düşüncesi kişinin kendini doğrudan öldürmeye yönelik bir girişim olmaksızın, intihar durumunu akla getirecek düşünce ve davranışlar içerisinde bulunması olarak tanımlanmaktadır (Arsel, 2010).

Uran (2019) intihar eylemine neden olan etmenleri aile içerisinde yaşanan çatışmalar, akademik başarı göstermede zorlanma, istismara maruz kalma, arkadaşlık ve karşı cinsle romantik ilişkiler kurmada zorlanma ve bazı psikiyatrik bozukluklar olarak tanımlarken, Cross ve diğ., (1996) intihara neden olan faktörleri depresyon, kaygı vb. psikiyatrik bozukluklar, arkadaş çevresinde ya da ailede daha önceden intihar durumunun yaşanması, alkol ya da madde kullanımı olarak belirtmektedir.

Özel yetenekli bireylerin aile fertleri ve içinde bulundukları toplumla uyum sorunları yaşamaları ile birlikte duygusallıklarının ve duyarlılıklarının akranlarına oranla daha yüksek düzeyde olması intihar girişimini artırmaktadır (Sak, 2014). Trujillo (2018) özel yetenekli bireylerin üstün olarak tanındıkları alanlar ile gelişimlerinin senkronize olmamasından dolayı sosyal uyum ve duygusal strese yaşamaları bu bireyleri olumsuz olarak etkilediğini savunmaktadır.

İlgili alan yazını analiz edildiğinde intihar girişiminde bulunan özel yetenekli bireylerin ortak özellikleri olarak mükemmeliyetçilik (Apistola, 2017; Hyatt, 2010), aşırı duyarlılık (Cross vd., 1996) , yalnızlık, arkadaş yokluğu, beklenmedik başarısızlık (Reis & McCoach, 2000), sosyal dışlanma olarak tespit edilmektedir (Cross, 1996; Dixon & Scheckel, 1996). Bunlara ek olarak Chen ve diğ. (2020) tarafından yapılan araştırmada akademik olarak özel

yetenekli bireylerin intihar girişimine neden olan düşüncelerini etkileyen faktörleri aileleri ile iletişim, uyku, , bilişsel ve psikolojik durumları olarak tespit etmektedir.

2.5.5. Beklenmedik Başarısızlık

Özel yetenekli bireylerin yaşadıkları önemli sorunlardan biri olan beklenmedik başarısızlık, bu bireylerin var olan zihinsel potansiyellerinin altında akademik başarı göstermeleri olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli bireylerde düşük başarının olması sıklıkla beklenmedik bir durum olması ile birlikte şaşırtıcı bir olaydır (Neihart ve diğ., 2002). Çağlar (2004) özel yetenekli bireylerin her koşulda karşılaştığı engeli yenebileceği ve başarılı olacağı beklentisinden dolayı bu bireylerin başarısızlığı inanılmaz ve şaşırtıcı olmakla birlikte kabul edilmez bir durumdur.

Özel yetenekli bireylerin yaşadıkları beklenmedik başarısızlığa yönelik ilgili alan yazını analiz edildiğinde, bu bireylere yönelik uygun eğitim ve öğretim programlarının eksikliği, tanılanamamış öğrenme güçlükleri, arkadaş çevresinin etkileri, yaşadıkları diğer duygusal sorunlar beklenmedik başarısızlığa neden olduğu belirtilmektedir (Kerr, 1991; Peterson & Colangelo, 1995; Renzulli & Park, 2002).

Reis (1998), özel yetenekli bireylerin yaşamış oldukları beklenmedik başarısızlık durumunu devam eden ve geçici olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Geçici beklenmedik başarısızlık durumu, belli bir süre yaşandıktan sonra tamamen ortadan kalkabileceği gibi belirli zamanlarda tekrar ortaya çıkabilmektedir. Devam eden beklenmedik başarısızlık uzun süre devam eden bir durumdur. Bu durumda başarısızlık konusunda kesintiler olmaz. Bireyin yaşadığı başarısızlık belirli iniş ve çıkışlarla devam eder. Birey durumu kabullenmiştir.

Beklenmedik başarısızlık yaşayan özel yetenekli bireylerin başarılı özel yetenekli bireylere oranla daha fazla sosyal uyum ve duygusal sorunları, aile içerisinde yaşadıkları sorunlar, daha düşük motivasyon ve benlik algısına sahiptirler. Bu bireyler daha fazla içerisinde bulundukları topluma uyum sorunu yaşarlar (Sak, 2014).

2.5.6. Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaşlık ilişkileri, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun üyeleriyle sosyal etkileşime girebilmesi, onlarla iletişime başlatması, sürdürmesi ve yaşadığı toplumsal sorunlara çözümler

bulabilmesi için önemli becerilerdir. Bu nedenden dolayı arkadaşlık ilişkileri, kişiler arası sosyal becerilerin kazanılmasında önemli bir konuma sahiptir. İlgili alan yazınında arkadaşlık ilişkileri, bireylerin sosyal uyum ve duygusal gelişimleri ile birlikte bilişsel gelişimini önemli olarak etkilediği tespit edilmiştir (Bloomquist & Schnell, 2002; Heiman, 2000)

Özel yetenekli çocuklar, normal gelişim gösteren yaşlıtlarına oranla arkadaşlık ilişkilerinden beklentileri konusunda bir takım farklılıklar gösterebilmektedir (Gross, 2002). Özel yetenekli çocuklar var olan potansiyellerinden dolayı arkadaş grupları içerisinde daha popüler ve lider olmalarına karşın farklı ilgili alanlarına sahip olmaları ve eş zamanlı olmayan gelişim özelliğinden dolayı yalnız kalmayı tercih etmektedirler. Bu durumda onların arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir.

Saranlı (2017), eş zamanlı olmayan gelişim özelliği özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini etkileyen önemli bir etmen olduğunu savunmaktadır. Özel yetenekli çocukların zihinsel becerileri akranlarına oranla daha ileri düzeyde olmalarına karşın sosyal ve duygusal gelişimleri ile psikomotor gelişimleri akranlarından daha geri düzeyde gerçekleşmektedir. Bundan dolayı özel yetenekli bireyler akranları ile arkadaşlık kurmakta zorluklar yaşamaktadırlar. Dağlıoğlu (2010), özel yetenekli çocukların belirli gelişim alanlarında yüksek düzeyde becerilere sahip olmalarına karşın motor beceriler ve sosyal iletişim becerilerinde akranlarına oranla düşük düzeyde gelişim göstermektedirler. Tüm bu özelliklerin özel yetenekli çocukların yaşlıtlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Gür (2011) özel yetenekli çocukların yaşadıkları mükemmeliyetçilik, yeni bir arkadaş edinme güçlüğü, anksiyete, diğerleri tarafından alay edilme endişesi vb. problemler yaşamalarının ileriki yaşamlarında toplumsal sorunlarla karşılaşmalarına neden olduğunu savunmaktadır.

İlgili alan yazınında özel yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal duygusal sorunların nedeni olarak aile ve arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşamaları, ulaşılması zor hedefler belirlemeleri (Dixon ve diğ., 2004), anne babalarının çocuklardan yüksek beklenti içinde olmaları ve çocuklarına karşı eleştirel tutum sergilemeleri (Enns ve diğ., 2002; Kawamura, ve diğ., 2002) akademik başarı baskıları (Peterson ve diğ., 2009) olduğu ve tüm bu yaşantıların özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini ve içinde bulundukları toplumla olan etkileşimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

2.5.7. Benlik Saygısı

Kişinin kendisine yönelik yaptığı değerlendirme ve görüşler (Levent, 2014) olarak tanımlanan benlik saygısı kişinin kendine yönelik başarılı, önemli, yeterli ve değerli olduğuna dair inançlarıdır (Bildiren, 2013).

Özel yeteneklilere yönelik yapılan araştırmaların büyük bölümünde benlik saygısı kavramına yer verilmektedir. Yapılan araştırmalarda düşük benlik saygısına sahip bireylerin stres, depresyon, yaşam doyumu, kaygı ve yalnızlıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Colangelo ve Davis (2003) sınıf seviyesi yükseldikçe özel yetenekli öğrencilerde benlik saygısı seviyesinin azaldığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılıkları, ailelerinin onlardan yüksek düzeyde beklentiye sahip olmaları, yaşam içerisinde devam eden bazı durumları değiştiremediklerine yönelik inançları benlik algılarını olumsuz etkilemektedir.

Metin (1999) özel yetenekli çocuklarda gözlemlenen eş zamanlı olmayan gelişimden dolayı bu çocuklar belirli alanlarda potansiyellerinin olmasına karşın bazı alanlarda aynı performansı gösterememektedirler. Ancak çocukların bu durumlarını göz ardı eden ailelerin onlardan diğer alanlarda da benzer performans sergilemelerini beklemeleri kaygı, stres ve baskı yaratmaktadır. Bu olumsuz durumlar özel yetenekli çocukların kendilerine güvenmemelerine ve benlik saygısı düzeylerinin azalmasına neden olmaktadır.

2.5.8. Sosyal Dışlanma

İlgili alan yazınında üstün zekalı çocukların özellikle akranlarıyla olan ilişkilerinin normal zekaya sahip öğrencilere göre daha farklı olduğu, bu çocukların daha çok zihinsel düzeyleri kendi düzeylerine yakın çocuklarla arkadaşlık etmek istedikleri, zihinsel potansiyellerini öğrenme ortamlarında ortaya koyma sürecinde arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle hem arkadaş gruplarında hem de diğer sosyal ortamlarda dışlandıkları ve bununla birlikte kıskanılarak yalnız bırakılabildikleri belirtilmiştir (Akarsu ve Mutlu, 2017; Bilgen ve Yıldız, 2016; Cornell, 1989; Levent, 2011; Yıldırım, 2012). Üstün potansiyellerinin çocukların yaşadıkları bu durum görmezden gelinme ve önemsenmeme olarak tanımlanabilecek sosyal dışlanma (ostrasizm) kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

Sosyal dışlanma (ostrasizm) bireyin diğer kişi ya da kişiler tarafından görmezden gelinmesi ve önemsenmemesi ve olarak tanımlanan bir kavramdır (Williams, 2007). Arkadaş ortamı ve iş ortamı gibi birçok farklı grup ve ortamlarda yaşanan bu durum bireylerin her döneminde karşılaşılabilecekleri ve yaşamaktan kaçındıkları bir olgudur (Ferris, Brown, Berry, ve Lian, 2008; Sertelin Mercan, 2016; Williams, Cheung, & Choi, 2000).

Sosyal dışlanmanın, sosyal bir varlık olan bireyin reddedilmesi veya dışlanması durumu onun uyumsuz davranışlar sergilemesi ile birlikte psikolojik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Williams, 2007). İlgili literatür incelendiğinde konu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda sosyal dışlanma (ostrasizm) yaşayan genç bireylerin sağlıklı sosyal ilişkiler yaşayan akranlarına oranla yüksek düzeyde yetersizlik duygusu, yalnızlık ile birlikte depresyon duyguları yaşadıkları ve bunlara bağlı olarak olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Akın, Uysal ve Akın, 2015; Dixon, 2007; Witvliet, Brendgen, Van Lier, Koot, & Vitaro, 2010). Ayrıca Twenge, Baumeister, Tice ve Stucke (2001) tarafından yapılan araştırmada sosyal dışlanma (ostrasizm) yaşayan kişilerin bir gruba aidiyetlik duyguları ve benlik saygılarının sosyal dışlanma yaşamayan kişilere oranla daha düşük düzeyde olduğu buna karşın saldırganlık düzeylerinin ise sosyal dışlanma yaşamayan kişilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Clark'ın (2014) üstün zekalı çocukların, zihinsel üstünlüğünün kabul görmediği, önemsenmediği ortamlarda uyum sağlamak amacıyla üç yoldan birini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu yolları gruptan kendilerini soyutlama, başkalarının dikkatini çekmeye çalışma ve diğerlerini memnun ederek uysal davranma ya da herkes gibi görünme çabası içine girme olarak sıralamaktadır. Stuart ve Beste (2008) üstün zekalı çocukların akranlarına oranla daha duyarlı ve hassas olmalarından dolayı arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlandıkları bu nedenle genellikle içedönük olduklarını savunmaktadır.

Bilgen ve Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada üstün zekalı çocukların yetenekli ve başarılı olmaları onların sosyal ortamlarından, arkadaş gruplarından dışlanması ile birlikte diğerleri tarafından kıskanılarak yalnız bırakılmalarına sebep olmaktadır. Bu durum karşısında üstün zekalı çocuklar bulundukları toplumdan izole olmayı tercih etmektedirler. Üstün zekalı çocukların gelişim özelliklerinden dolayı toplum içerisinde sorun yaşamamaları, sağlıklı ve olumlu arkadaşlık ilişkilerini desteklemek için yaşadıkları durumların farkında olunması ve uygun yaklaşımlar sergilenmesi gerekmektedir. Böylelikle üstün zekalı çocukların var olan bu

potansiyellerinin ortaya çıkarmalarına ve etkili bir şekilde kullanmalarına ve yaşayacakları olumsuz sosyal duygusal sorunların önlenmesine destek olacağı düşünülmektedir.

2.6. Stresle Baş Etme Kuramları

2.6.1. Lazarus ve Folkman'ın Başa Çıkma Kuramı

Lazarus, stres kavramını kişinin çevresi ile etkileşimin sonucunda ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlarken, stresle baş etmeyi ise kişinin çevresi ile etkileşimi sürecinde stres meydana getiren durum ya da olaylara uyum sağlayabilmesi amacıyla sergilediği zihinsel, duyuşsal ve davranışsal çabalar olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte bu kurama göre stres, belirli bir süreç içerisinde belirli bir duruma bağlı olarak ortaya çıkar ve zamana bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Folkman, 2010). Lazarus ve Folkman (1984) tarafından ortaya konulan bu kurama göre problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma olmak üzere iki türlü başa çıkma yaklaşımı bulunmaktadır.

Problem odaklı başa çıkma yaklaşımı, kişinin stres yaratan problem durumuyla yüzleşerek problemi mantıklı, planlı, serinkanlı ve bilinçli bir şekilde ortadan kaldırmaya yöneliktir. Diğer bir deyişle, kişi karşılaştığı durumu kontrol altına alarak başa çıkmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımda kişi problem çözme basamaklarını kullanarak sorunu çözmeye çalışmaktadır. Kişi öncelikle sorunu belirler, çözümler için alternatifler üretir, alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirir ve onlar içerisinde uygun seçimler yapar ve seçilen çözüm yolunu uygular.

Duygu odaklı başa çıkma yaklaşımı, kişinin stres yaratan problem durumunu kabullenmesiyle birlikte kabullenilen bu durumun kişiye yaşattığı duyguyu değiştirmeye çalışmasına yöneliktir. Bu yaklaşımda kişi problem durumunda uzaklaşma, durumu kabullenme, sosyal destek arama, özdenetim, sorunu yeniden değerlendirme yöntemlerini kullanır.

Duygu odaklı başa çıkma yaklaşımı sorun karşısında kişinin daha pasif davranışlar sergileyerek durumu kabullenmesi ve yaşadığı duyguyu değiştirmesine odaklanırken problem odaklı başa çıkma yaklaşımı sorunu tanımayı ve değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenden dolayı duygu odaklı başa çıkma yaklaşımı ilgili alan yazınında problem odaklı yaklaşıma oranla hastalıklar ve stresle daha ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Dabrowska ve Pisula, 2010). Bununla

birlikte Lazarus ve Folkman (1984), tarafından geliştirilen “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma olarak iki bölümde oluşturulmuştur. Ayrıca geliştirilen bu ölçekte sekiz başa çıkma tarzı yer almaktadır. Bunlar kaçma-kaçınma, yüzleşme, uzak tutma, öz denetim, sosyal destek arama, sorumluluk alma, planlı problem çözme ve olumlu yeniden değerlendirmedir (Lazarus, 1993).

2.6.2. Pearlin ve Schooler’un Başa Çıkma Kuramı

Pearlin ve Schooler (1978), stresle başa çıkmayı kişiyi zorlayan yaşantılar karşısında zarar görmemek için gösterdiği davranışlar olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, stresle başa çıkma psikolojik olarak zorlayan durumlar karşısında kişinin kendisini korumaya çalışmasıdır. Bu kuram stresle başa çıkmada öncelikle kişinin yaşadığı sorunları ve bu sorunların yarattığı durumları değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmekle birlikte kişiyi yaşam içerisinde zorlayan psikolojik sorunların kaynaklarına örnek olarak iş hayatı, evlilik, ebeveynlik ve evin işleri olarak göstermektedir.

Pearlin ve Schooler, kuramın temelini oluşturan zorlayıcı yaşantıları üç kategoride ele almışlardır. Bu kategoriler zorlayıcı yaşantıya neden olan durumu değiştirme, zorlayıcı yaşantı sonrası anlamını değiştirme ve ortaya çıkan stresi yönetmedir. Zorlayıcı yaşantıya neden olan durumu değiştirmede sorunun kaynağının tespit edilmesi ve sorunun yarattığı durumun değiştirilmesi için kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri ile birlikte deneyime sahip olmasının önemi vurgulanmaktadır. Kuramın ikinci kategorisi olan zorlayıcı yaşantı sonrası anlamını değiştirmede yaşantının tehdit olarak algılanması ve bu şekilde yorumlanması stres durumunu etkiler. Bu nedenden dolayı algının değiştirilmesi stresten kaçınmayı sağlamaktadır. Üçüncü kategori olan stres yönetiminde ise stresin oluşturduğu etkileri kontrol etme ve düzenleme süreci olarak değerlendirmektedir. Kişinin yaşadığı stresi azaltmak için davranışlar geliştirir.

2.6. 3.Moos ve Billings’in Başa Çıkma Kuramı (1982)

Moos ve Billings (1982), tarafından ortaya konulan kuram, yaşam olayları ile birlikte başa çıkma kaynaklarını değerlendirme, yeniden değerlendirme ve başa çıkma tepkilerini ele almıştır. Bununla birlikte stresle başa çıkmayı değerlendirme odaklı, problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere üç kategoride incelemiştir.

Değerlendirme odaklı başa çıkma kategorisi stres durumunu anlamlandırmaya yöneliktir. Kendi içerisinde üç alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlardan birincisi olan bilişsel tanımlamada kişinin yaşadığı sorunu kabul etmesi ile birlikte durumu olumlu olarak yeniden değerlendirmesini içermektedir. İkinci alt boyut olan mantık analizi alt boyutunda kişi sorunu geniş bir çerçevede ele alır. Bu çerçeve kişinin geçmiş deneyimlerine bakma, sorunun nedenini tespit etme, olası ihtimallerle birlikte sonuçları değerlendirmeyi içermektedir. Üçüncü alt boyut olan bilişsel kaçınmada ise, kişinin problemi görmezden gelmesi, gerçekçi değerlendirmeler yapmaktan kaçınması yer almaktadır.

Duygu odaklı başa çıkma kategorisi kendi içerisinde üç alt boyuta sahiptir. Bunlardan birincisi duygusal düzenlemedir. Bu alt boyut sorunun oluşturduğu duygulara odaklanarak deneyimlemesini savunmaktadır. İkinci alt kategori olan boyun eğici kabullenmede kişinin yaşadığı durumu kabullenmesi ile birlikte durumun değişmeyeceğine dair inanç geliştirmesi ve hiçbir şey yapmayıp pasif kalmasıdır. Üçüncü alt boyut olan duygusal boşalım kişinin yaşadığı duyguları sözlü olarak ifade etmesiyle yaşadığı gerginliği boşaltmasını içermektedir.

Problem-odaklı başa çıkma kategorisi ise soruna neden olan durumların üstesinden gelmek amacıyla gösterilen aktif girişimlerdir. Problem odaklı başa çıkmada da diğer iki boyutta olduğu gibi 3 alt boyut yer almaktadır. Birinci alt boyut olan Bilgi ya da öneri arama alt boyutu kişinin yaşadığı soruna yönelik bilgi arayışı ve yardım arama durumunu içermektedir. İkinci alt boyutu olan sorunu çözme yönünde harekete geçmede sorunun çözümüne yönelik plan yapma, yardım arama ve destek alma yer almaktadır. Üçüncü alt boyut olan Alternatif ödülleri geliştirmede ise kişinin olumlu kaynaklar araması ve bağımsız davranışlar sergilemeye başlamaya yönelik girişimlerde bulunmasını içermektedir.

2.6.4. Carver, Scheier ve Weintraub'un Stresle Başa Çıkma Kuramı

Carver, Scheier ve Weintraub (1989), stresle başa çıkmaya yönelik geliştirdikleri ölçüm aracının kuramsal temelini Lazarus (1976) tarafından ortaya onulan kuram üzerine oluşturmuşlardır. Geliştirdikleri ölçüm aracında 13 stresle başa çıkma tarzı tespit etmişlerdir. Bunlar;

Aktif başa çıkma tarzı, strese neden olan kaynağın etkisini yok etmek amacıyla aktif adımlar atma süreci olarak tanımlanmaktadır. Kişinin doğrudan davranışı başlatması ve

abalarının artırması ile oluşmaktadırdır. Aktif başa çıkma tarzı, Lazarus ve Folkman'ın (1984) kuramında yer alan problem odaklı başa çıkma tarzına benzerlik göstermektedir.

Planlama tarzı, stres ile nasıl başa çıkılacağına yönelik planlama, eylem stratejisi oluşturma, sorunu ve soruna yönelik atılacak adımların nasıl ele alınacağını belirlemeyi kapsamaktadır. Planlama tarzı problem odaklı bir davranış olmakla birlikte ikincil değerlendirme aşamasında oluştuğundan dolayı problem odaklı davranış oluşurmaktan da farklıdır.

Yarışan aktiviteleri bastırma tarzı, kişinin yaşadığı soruna daha fazla odaklanması için diğer yaptığı işleri, etkinlikleri bırakarak başka olayların kendi dikkatini dağıtmasından kaçınan problem odaklı bir başa çıkma tarzıdır. Kişi strese neden olan kaynaklarla başa çıkmak için hayatındaki diğer şeylerden vazgeçmeyi tercih eder.

Kendini tutma tarzı, stres durumu karşısında hemen tepki göstermeyip, erken davranmadan, eyleme geçmek amacıyla uygun bir fırsat oluşuncaya kadar beklemeyi tercih eder. Bu tarz genellikle potansiyel bir başa çıkma yaklaşımı olarak işlevsel bir özelliğe sahip olmakla birlikte problem odaklı başa çıkma tarzlarından biridir.

Araşsal nedenlerle sosyal destek arama tarzı, sorun yaşayan kişinin öğüt, yardım ya da bilgi arama eylemlerini içermektedir. Bu tarz aynı zamanda problem odaklı başa çıkma tarzları içerisinde yer almaktadır. Duygusal nedenlerden dolayı sosyal destek arama tarzında ise kişinin duygularının anlaşıldığının hissetmesi ve sorunlarını başkalarıyla paylaşmasını kapsamaktadır. Bu yönüyle duygu odaklı başa çıkma tarzı içerisinde yer almaktadır.

Davranışsal Geri ekilme tarzında yaşanılan stresle başa çıkmaya yönelik tepkilerin azaltması, bununla birlikte başa çıkamayacağını düşünerek amaçlarına ulaşma girişimlerini terk etmesi yer almaktadır. Zihinsel Geri ekilme tarzında ise kişi yaşadığı stres durumunda zihisel olarak uzaklaşma davranışlar sergileyerek farklı aktivitelere yönelmeyi kapsamaktadır.

Olumlu yeniden yorumlama ve gelişim tarzında yaşanılan durum olumlu anlamda yorumlanmakla birlikte kişinin problem odaklı başa çıkma davranışlarını sergilemeye devam etmesini sağlamasına karşın diğer bir tarz olan inkar tarzında ise kişi strese neden olan durumu inkar etme, görmezden gelme ya da yokmuş gibi davranmayı tercih eder.

Kabullenme tarzı, kişinin strese neden olan kaynakları değiştiremediğinde duruma alışmayı tercih etmesini içermekteyken, Dine yönelme tarzı ise kişinin duygusal bir destek araması, olumlu olarak yeniden durumu yorumlamasını kapsamaktadır.

2.6.5. Endler ve Parker'in Stresle Başa Çıkma Kuramı

Endler ve Parker (1990) stres ve stresle başa çıkmayı günlük yaşamın bir parçası olmakla birlikte stresli olaylarda başa çıkmanın kişinin psikolojik ve fizyolojik iyi oluşunu sağlamada önemli bir role sahip olduğunu savunmaktadır. Endler ve Parker (1990) stresle başa çıkma kuramlarını üç boyutla açıklamışlardır.

Görev odaklı başa çıkma boyutunu, strese neden olan kaynakları etkisiz hale getirmek amacıyla eyleme geçme olarak tanımlarken, duygu odaklı başa çıkma boyutunu stres neden olan durumları yok etmeye yönelik duygu tepkileri kapsadığını savunmaktadırlar. Kaçınma odaklı başa çıkmada ise, sorunun hem kendisinden ve hem de sorunun çözümünden kaçınma eğilimini içermektedir. Ayrıca bu başa çıkma boyutunda dikkat dağıtma ve sosyal sapma olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Dikkat dağıtma alt boyutunda kişi yaşadığı sorundan uzaklaşacak farklı işlerle meşgul olması yer alırken, sosyal sapma alt boyutunda ise sorundan uzaklaşmak amacıyla diğer insanlara yönelmeyi içermektedir.

Endler ve Parker yaptıkları çalışmada bireylerin yaşadıkları anksiyete seviyesi artması sonucunda görev odaklı başa çıkma tarzının azaldığını, anksiyete yükseldikçe otonom sinir sistemine bağlı tepkilerinin (kalp atışının hızlanması, terleme, mide bulantısı vb) arttığını ve bununla birlikte duygu odaklı başa çıkma seviyesi arttıkça anksiyete seviyesinin arttığını tespit etmişlerdir.

2.6.6. Schwarzer ve Taubert 'in Stresle Başa Çıkma Kuramı (2002)

Schwarzer ve Taubert (2002) stresle başa çıkmanın zamansal boyutunu ön plana çıkardıkları kuramlarında kişilerin stres yaratan olaydan önce, olay esnasında ve olay sonrasında gösterdikleri tepkileri değerlendirmişlerdir. Bu davranışları dört grupta kategorilere ayırarak stresle baş etme boyutlarını oluşturmuşlardır.

Reaktif başa çıkma boyutunda geçmişte yalanmış ya da şuan yaşanan stres durumunda zarar ya da kayıpları telafi etme girişimi olarak değerlendirilir. Kişinin zararı ya da kayıpları

telefî etmesi ile birlikte hedeflerini yeniden gözden geçirip düzenlemesi, durumun olumlu yanlarını görmesi ve kişinin yaşamını yeniden anlamlandırması amacıyla durumu gözden geçirmesini de kapsamaktadır.

Beklentisel başa çıkma boyutunda durumun henüz gerçekleşmediği durumu ile ya da yaklaşan bir tehdit durumu ile başa çıkmayı içermektedir. Örneğin doktor randevusu, topluluk önünde konuşma, iş görüşmesi ya da sınav vb. olaylarla karşılaşmadan önce durumu zorlayıcı ya da tehdit edici olarak değerlendirebileceği gibi yarar elde edebileceği olarak da değerlendirebilir. Bu durumlar karşısında çabasını artırma, başkalarından yardım alma tepkilerini gösterir. Diğer bir deyişle, bu boyutta kişi stresli duruma karşı önlem alarak bu durumlarla mücadele etmektedir.

Önleyici başa çıkma boyutu, bireylerin uzak gelecekte oluşabilecek kritik bir durumu düşünürler. Emeklilik, hastalık, iş kaybı, fiziksel sakatlık ya da yoksulluk gibi durumlar örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla bu boyut diğer boyutlardan farklı olarak akut stres durumundan ortaya çıkmaz. kişinin algıladığı belirsizlik birçok başa çıkma tepkisini meydana getirebilir. Uzak gelecekteki birçok bilinmeyen durumları yönetme zor olduğundan bu boyutun bir risk yönetimi olduğu düşünülmektedir.

Proaktif başa çıkma boyutu, kişinin vizyonuna, kişisel gelişimine kaynak oluşturma çabasıdır. Kişi uzak gelecekteki fırsatları, talepleri ya da riskleri görür ve bunları bir zarar, tehdit ya da kayıp olarak algılamaktan ziyade bunları kişisel ilerleme fırsatı olarak değerlendirir. Kişi yaşamını iyileştirmek amacıyla çaba harcar ve ilerlemek için kendisine kaynaklar yaratır. Yaşam koşullarını daha iyi hale getirmeye çalışan kişi stresi olumsuz stres olarak değil iyi stres olarak yorumlar ve yaşamı bir enerji olarak algılar. Proaktif kişiler kendilerini zorlayan durumlarla başa çıkmak için motive olurlar, kendi davranışlarını düzenleyebilirler (Schawarzer ve Taubert, 2002).

2.7. Stresle Baş Etme Yöntemleri

İlgili alan yazını incelendiğinde stres, geçmişten bugüne kadar yaşamın her alanında karşılaştığımız bir durumdur. Stresle başa çıkabildiğinde kişinin yaşamı daha kaliteli ve mutlu olmasını sağlayacaktır. Kişinin yaşadığı stres durumuyla baş edebilmesi için öncelikle stres durumunu oluşturan kaynakların neler olduğunu bilmesi ile birlikte bu kaynakların farkında olması gerekmektedir. Strese neden olan kaynakların farkında olan kişi stresle baş etme

yöntemlerini uygulayarak stresle karşı mücadelesini başarı ile tamamlayabilir. Stres yönetimi kişi yaşadığı olaylara ve durumlara karşı bakış açısını değiştirmekle birlikte farklı bir hayat tarzı geliştirecektir.

Kişilerin sağlığını korumak ve kaliteli bir hayat sürdürebilmeleri için bir takım yöntemler bulunmaktadır. Var olan bu yöntemleri kullanmanın amacı stresin bütününden kaçınmak değil verimli, enerjik, pozitif bir güç oluşturabilmektir. Stresle baş etmede kullanılabilecek yöntemler aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

2.7.1. Egzersiz ve Vücut Hareketleri

Stres durumunda genellikle kişinin boyun, omuz ve sırt bölgelerinde yer alan kaslarda gerginlik yaşanmaktadır. Yaşanılan bu durum aynı zamanda baş ağrısına sebep olmaktadır. Egzersizler ve hareketler vücudun fizyolojik ve ruhsal uyarılmışlık seviyesini azaltan doğal bir faktördür. Egzersizler ve hareketler kasların kullanılması ile birlikte derin soluk alıp vermeyi sağlar. Bu durum insan bünyesinin bütünüyle canlanmasını sağlayan bir stresle baş etme tekniğidir. Kişinin düzenli olarak egzersiz ve hareket yapması kas gerilimini azaltır ve kişinin kendisini normalinden daha iyi hissetmesini ve enerjisinin artmasını sağlar. Enerjinin artması ise kişinin fiziksel verimlilik düzeyini artırmakla birlikte stresle baş etmede olumlu etkiler meydana getirir. Fiziksel ve zihinsel egzersizler yapmak olaylar karşısında endişe, gerginlik, dert edinme, duyguları ortadan kaldırmaktadır. Bununla birlikte saldırgan duyguları ve hayal kırıklıklarını yok etme konusunda kişiye destek olmaktadır.

Egzersiz birçok çeşidi olmasına karşın kişinin vücudunda denge sağlayan dört temel hareket bulunmaktadır. Bu hareketler spor ve eğlence niteliğindeki egzersizler, özel aletler aracılığıyla kas geliştirme, aerobik ve yoga gibi gerginlik atıcı olarak tanımlanan hareketlerdir. Bu hareketler aynı zamanda kişiye enerji kazanmasını da sağlar. Özellikle stres durumlarının vücudu yıpratması sonucunda kaybedilen enerjinin egzersiz ile tekrar kazanılması söz konusudur. Dolayısıyla kişi egzersiz yaparak hem fiziksel hem de ruhsal anlamda rahatlama hissetmektedir.

Fiziksel egzersiz ve hareketlerle birlikte solunum egzersizleri de stresle baş etmede önemli bir tekniktir. Kişinin doğru bir biçimde solunum yapması esnasında bol oksijen almasına bağlı olarak kişinin kendisini daha rahat ve huzurlu olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte derin solunum yapması kişinin solunum ve boşaltım sistemlerinin daha iyi çalışmasını

desteklemektedir. Solunum egzersizleri kişinin yaşadığı gerginliği üzerinden atmasını sağlamaktadır.

2.7.2. Zaman Yönetimi

Günümüzde kişilerin yaşadıkları en büyük problemlerden biri de zamanın kısıtlı olma durumudur. Kişinin günlük hayatında yapması gereken iş ve sorumluluklarını ayarlayamaması stres yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum karşısında kişinin zamanını etkili bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir.

Zaman yönetimi, kişinin zamanı düzgün ve kontrollü kullanılmasını, günlük yaşamında yapılması gereken işlerini kısa sürede gerçekleştirmesi ve yapacaklarını etkili bir şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Zamanın etkili bir şekilde kontrol edilmesi ve kullanılması kişinin bütün yaşantısını düzene koyarak kendi hayatını en verimli bir şekilde yönetmesine imkan sağlamaktadır.

Kişinin zamanı verimli yönetebilmesi için öncelikle yapacağı işleri sırlaması gerekmektedir. Kişi yapacağı işleri önem sırasına göre sıraya koyarak işlerini tamamlaması stres yaşamasını engellemektedir. Zamanını verimli yönetimiyle yetişememekten kaynaklanan stres ve gerginlik durumu en aza inmektedir. Böylelikle yaşanan stres durumu olumsuz olmaktan ziyade kişinin uygun seviyede bir stres ortamında yaşamasına imkan sağlamaktadır.

2.7.3. Meditasyon ve Gevşeme

Kişinin stres durumu karşısında zihninde yer alan olumsuz düşüncelerden kurtulması gerekmektedir. Bu durum karşısında kişinin zihinsel aktiviteler yapması gerekmektedir. Bu aktivitelerden biri de meditasyondur. Meditasyon kişinin zihninin günlük hayatında yaşadığı endişelerden, sıkıntılardan ve çatışmalardan uzak kalması biçimde gerçekleştirilen uygulamalardır.

Zihinsel aktiviteleri kapsayan meditasyon teknikleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kimi kişiler müzik dinleyerek, kimileri ibadet ederek zihinsel aktiviteleri gerçekleştirebilir. Kişiyi stresten uzaklaştıracak farklı bir zihin aktivitesi ise sessiz ve sakin bir ortamda gözler kapalı bir şekilde rahat bir pozisyonda oturarak, kasların gevşeyerek rahat bir biçimde nefes alıp vermeyi sağlamaktır. Bu durumlar kişinin stres seviyesini azaltmakta, stresten uzak kalmasını sağlamaktadır.

Stresle birlikte fobileri, endişeleri ve hipertansiyonu azaltmada etkili bir yöntem olan meditasyonun gevşeme yönteminden farkı; mediatsyonda kişinin zihinsel olarak rahatlaması söz konusu iken gevşemede fiziksel teknikler uygulamaktadır. Kalp uzmanı ve aynı zamanda araştırmacı Herbert Benson tarafından ortaya konulan gevşeme yöntemi (Baltaş ve Baltaş, 1987) stresin kişide oluşturduğu gerginlik durumunu azaltmakla birlikte kişinin vücudunun bozulan dengesinin yeniden düzenli olmasını desteklemektedir.

Gevşeme egzersizleri esnasında kişinin derin nefes aldıkça kalp atış sayısı azalmakta, ellere ve ayaklara doğru giden kan miktarının artmakta, bu bölgelerde ağrılaşma ve ısınma meydana gelmektedir. Böylelikle kişinin vücudundaki bütün kasların gevşemesine ve rahatlamasına destek olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1987). Gevşeme kişinin bedeninde yer alan stres etkisine ters bir etki yaparak, kasları rahatlatmakta, kan şekerini ve tansiyonu düşürmektedir. Bu durum karşısında bedendeki stres durumu azalmakta ve stresin yarattığı olumsuz durumları engellemektedir.

Gevşeme yönteminin kişinin bir yaşam biçimi olarak her zaman uygulaması kişiye rahatlık sağlamaktadır. Buna karşın kişi, stres durumunda hangi gevşeme hareketlerini yapacaklarını bilemeyebilir. Stres durumunda kişi kaslarının gerginleşmesi durumunda öncelikle sessiz ve derin bir nefes alarak akciğerlerine oksijenin gitmesini sağlayabilir. Bununla birlikte iyi bir uyku almak, sakin bir müzik dinlemek ve sosyal etkinliklere katılım sağlamak da etkili bir gevşeme durumudur.

2.7.4. Sosyal Destek Sistemi

Yaşadığımız toplum içerisinde herkesin kendine özgü istekleri ile birlikte ihtiyaçları da bulunmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu toplumla etkileşime girmesi sonrasında oluşturduğu sosyal çevre, yaşadığı stresi artırmakla birlikte stresi azaltmada da etkili bir etkidir. İçinde bulunduğumuz sosyal çevre yaşadığımız olumsuz bir durumda verdiği destekle stres seviyemizi azaltabilmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde sosyal destek, kişiye iki yönlü yarar sağlamaktadır. Bu yararlardan birincisi sosyal destek alan kişilerin fizyolojilerinin ve psikolojilerinin daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. İkinci yararı ise kişinin stres yaratan durumla karşılaştığında sosyal destek alması durumunda stresle baş etmede daha başarılı olmalarıdır.

Sosyal destek almak kişinin duygularını açıklama ve anlamlı hale getirme olanağı sağlamakla birlikte kişinin hedeflerini ve olayları olumlu biçimde yorumlayabilmesi için

etrafındaki insanlardan geri bildirim/dönüt almasına yardımcı olmaktadır. Kişinin sahip olduğu sosyal destek ağı, olumsuz yaşam olaylarının yarattığı stres kaynaklarının etkisini azaltır ya da stresle baş etmede destek sağlar. Kişinin yanında diğer insanların olması yaşadıkları kaygıyı ve endişeyi ortadan kaldırmakla birlikte stres durumundan uzaklaşmasını sağlar.

2.7.5. Etkin İletişim

İnsanlar sosyal bir varlık olmalarından dolayı hayatlarının önemli bir bölümünü çevresindeki diğer insanlarla iletişim kurarlar. Bir anlamda hayatımızın önemli bir boyutunu oluşturan iletişim, kişiler arası ilişkilerin var olduğu tüm alanlarda geçerliğini göstermektedir. Dolayısıyla kişilerin iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. İletişim becerisi kişinin duygularını ifade edebilmesini, kendi özelliklerini tanımasını, empati kurabilmesini ve stresle baş etmesini kapsamaktadır.

İlgili alan yazını incelendiğinde, iletişim becerilerine sahip kişilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilen, diğerlerine göre daha özgüvenli ve sorunlar karşısında objektif tepkiler gösterebilen oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın etkili iletişim becerilerine sahip olamayan kişilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmede yetersiz kaldıkları, özgüven sorunu yaşadıkları, sorunlarının kaynaklarını çevresine yükledikleri ve yüksek seviyede stres yaşadıkları belirtilmiştir (Aydın ve İmamoğlu 2001; Rub 2000; Özcan 2006; Öz, 2010; Özbay 2007).

Bireyin kendisini ifade edememesi en temel stres kaynaklarından biri olarak tanımlanmaktadır. Bunun nedeni olarak iletişimin sadece kişinin karşı tarafa bilgi aktarımı olarak değil aynı zamanda kendini çevresindekilere ifade etmek amacıyla kullanamamasıdır. Kişi aynı zamanda olaylara, durumlara yönelik duygularını, düşüncelerini başkalarına aktarmak için de onlarla iletişim kurmaktadır (Cüceloğlu 2005; Üstün ve ark. 2002; Özcan 2006).

Nielsen (2008) iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen kişilerin kendi yaşamlarını kontrol edebileceklerini, çevresindeki diğer insanlar tarafından kontrol edilmeye çalışıldığını hissettiğinde bu durumu gerçekleşmesini engelleyebileceğini, diğer insanlara ve olaylara karşı güçlü bir biçimde etki edebileceğini savunmaktadır. Bununla birlikte kişi iletişim becerilerini kullanarak hayatta belirlediği hedeflere yönelik davranış geliştirebileceğini, yaşamıyla ilgili olumlu değişiklikler yapabileceği de belirtilmiştir.

2.7.6. Zihinsel Düzenleme

Zihinsel düzenleme, duygu odaklı başa çıkma yaklaşımlarından biri olmakla birlikte strese neden olan olay ya da duruma yönelik kişinin yaptığı değerlendirmenin değiştirilmesini sağlamaktadır. Strese neden olan asıl şey olay değil, olaya yönelik kişi tarafından yapılan yorumlarıdır. Göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biri de, duygularla birlikte stres durumu düşünceler sonucunda meydana gelmesidir.

İnsanların hayatlarında stresin iki tür kaynağı bulunmaktadır. Bu iki kaynak iç ve dış olarak tanımlanmaktadır. Kaynaklardan biri olan iç kaynak, kişinin olay karşısında geliştirmiş olduğu inançlardan dolayı ortaya çıktığını belirtmektedir. Baltaş ve Baltaş (1987) kişinin ortaya koyduğu inançlardan yanlış ve mantıksız olanlarla güçlenen stres durumu ile başa çıkması için öncelikle bakış açısını değiştirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Lazarus ve Folkman (1984) zihinsel düzenleme boyutuna yönelik olarak birincil ve ikincil olmak üzere iki şekilde düzenlemenin olduğunu savunmaktadırlar. Birincil değerlendirmede öncelikle kişinin tehlikede olup olmadığına karar vermesi gerekmektedir. Kişinin bu duruma karar vermesi aynı zamanda ikincil değerlendirmenin başlamasını da sağlar. İkincil değerlendirmede kişi kendi sağlığını, motivasyonunu, kişiliğini, sosyal desteklerini vb. göz önünde bulundurarak ne yapabileceğine odaklanır. Bu soru karşısında vereceği cevaplara göre kişi nasıl davranacağına karar vermektedir. Vereceği bu karar yaşadığı stres durumuyla başa çıkabilmek için başvurabileceği yöntemleri belirlemektedir. Bilişsel düzenlemenin bu özelliği kişinin düşünceler arasında seçim yapabilmesine yönelik farkındalık kazanmasını sağlamakla birlikte, ortaya koyduğu düşüncenin yerine başka bir düşünce koyabileceğini, işlevsel ve olumlu düşünce alışkanlığını kazanabileceğini hedeflemektedir.

2.7.7. Problem Çözme Becerileri

Problem çözme becerisi günlük hayatta bireylerin kazanması gereken önemli becerilerden biridir. Problem çözme becerisine sahip olmak kadar olmamak da bireyin hayatını etkilemekte ve bir takım sorunlara neden olmaktadır. Problem çözme, bireyler tarafından öğrenilmesi ve hayat boyu geliştirilmesi gereken, çaba, enerji ve alıştırma gerektiren, zamanla uzmanlık kazanılan bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Uyar, 2002).

Bingham (2004) problem çözme becerisinin yaşantı kazandırma yoluyla kazandırılması gerektiği savunmaktadır. Eğitim sürecinde öğrenciler için farklı çalışma ortamları hazırlamak, iş birlikli öğrenme yöntemleri kullanmak, tartışma, soru cevap, inceleme gezileri vb. yöntemleri işe koşturmak, öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirmek ve araştırma yapmak konularında onları destekleme gerektiğini savunmaktadır. Erden ve Akman (2006), öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılmasında öncelikle onların belirli ön bilgiye sahip olmalarını sağlamak, problem çözme destekleyecek ve geliştirecek etkinlikleri günlük hayatla ilişkilendirmek ve öğrencileri merak uyandıracak etkinlikler düzenleyerek problem çözmeye teşvik etmek gerektiğini ifade etmektedir.

Elias ve Tobias (1996) problem çözmenin sekiz temel aşamadan oluştuğunu ve bunların sırasıyla kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu beceriler sırasıyla; bireyin duygularını fark etmesi, yaşadığı problem durumunu tanımlaması, süreç sonundaki hedeflerini tespit etmesi ve seçmesi, alternatif çözüm yollarını tespit etmesi, olası çözüm sonuçlarını zihinde canlandırması, en iyi çözüm yoluna karar vermesi, hedeflerine ulaşmada engelleri ortadan kaldırmak için yapacaklarını gözden geçirmesi ve yapılan tüm çalışmaların farkına vararak gelecekte karşılaşılabileceği problem durumlarına aktarabilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Dereli (2008), problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimlerin sosyal beceri eğitimleri kapsamında verilmesi gerektiğini bu amaçla model alma, koçluk ya da mentörlük yapma, drama ve rol oynama, ödevlendirme, geribildirim verme gibi tekniklerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Mackall (2004) problem çözme becerileri için sırasıyla problem durumunu tanımlama, çözüm için araştırmalar yapma, daha çok sayıda çözüm yolları bulabilmek için beyin fırtınasını işe koşturmak, yaratıcı ve mantıklı düşünmeden yararlanmak, hipotezler oluşturmak, en uygun çözümü seçmek, olası risk durumlarını ortadan kaldırmak için diğer insanlarla görüşmeler yapmak olarak olduğunu ve öğrencilere bu aşamaların kazandırılması gerektiğini belirtmektedir.

2.7.8. Mizah Kullanma

Mizah, günlük yaşamımızda içerisinde uyumsuzluğun yer aldığı durum ve olayların zihnimiz tarafından keşfedildiği ve bireylerin keyifli ve hoşça zaman geçirmelerini sağlayan her şey olarak tanımlamakla birlikte zihinsel sağlığın ve sosyal zekanın merkezinde olan ve

kapsamında yaratıcılık özelliği barındıran insan özelliği olarak belirtilmektedir. (Kaufman ve diğ., 2008; Toraman, 2009).

Mizah sadece gülüp kahkahalar atarak yaşadığımız sorunları geçiştirmek değil tam tersine sorunlarımızla yapıcı bir şekilde yüzleşebilmektir. Diğer bir deyişle mizah yaşadığımız sorunlara farklı bakış açısı sağlamaktadır. Ayrıca mizah kullanmak bireyin ruh sağlığını olumlu olarak etkilemekle birlikte günlük yaşam sorunlarıyla baş etmede ve yaşanan stres durumunu azaltmada, bireyin yaşadığı kaygı ve endişe düzeylerini azaltmada etkili olduğu tespit edilmektedir (Abel, 2002; Kelly, 2002; 1997; Thorson ve diğ.,1997). Bu bulgulardan yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin eğitimlerinde mizaha yer vererek onların da mizah kullanmaları konusunda cesaretlenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Holt ve Willard (1995) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda öğretmenlerin yapılan mizahı takdir etmeleri ve kullanmaları, öğrencilerin sosyal uyum ve duygusal gelişimlerini desteklemekle birlikte yaşadıkları problemlere çözüm bulmaları konusunda olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Klavir ve Gorodetsky (2001) yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akranlarına oranla günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözme yöntemi olarak mizaha başvurma ve kullanma konusunda daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmiştir.

2.7.9. Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinliklere Katılma

İnsanoğlu, yapısı bakımından sosyal bir varlık olmakla birlikte diğer insanlarla etkileşim kurma ihtiyacı hissetmektedir. İnsanlar, doğuştan getirmiş oldukları yeteneklerini diğer insanlarla olan etkileşimde kullanarak doyum sağlar ve kendini değerli hisseder. Ayrıca bu etkileşimde bilgi birikimini, kültürünü yayabilme imkanı sağlar ve gelişir (Yağmur ve İçigen, 2016). Köse (2013) sosyal ve kültürel etkinliklerin özellikle çocuk ve ergenlerin bedensel gelişimlerinde ve ruhsal gelişimlerinde ve akademik olarak öğrendikleri bilgi ve becerileri yaşam içerisinde uygulamaya dönüştürmesini önemli role sahip olduğunu belirtmektedir.

Gümüşbaş (2008) bireyin okul ve aile içerisinde kendini ifade edebilme yöntem ve tekniklerini ne kadar erken yaşlarda geliştirip stresle baş etme yollarını öğrenirse, ilerleyen yaşlarında yaşamsal doyumlarını yükseltip hedefleri doğrultusunda başarılar elde etmesini

sağladığını belirtmektedir. Gündüz (2011), bireyin kendine ve etrafındaki insanlara güveninin artması, daha fazla girişimci özellikleri sergilemesi, kendini daha iyi ifade etmesi ve kendini bir gruba ait olduklarını hissetmesi yaşadıkları sorunları erken fark etmesini ve çözüm bulmasını sağladığını savunmaktadır.

İlgili alan yazını analiz edildiğinde stresle baş etmede egzersiz ve spor yapma (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996); gevşeme ve meditasyon uygulamaları ile sportif etkinliklere katılma (Güney, 2001) sosyal destek alma, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma (Pehlivan, 1995); dinlenme ve motivasyon etkinlikleri düzenleme (Aydın, 2004) günlük yaşam tarzını yönetme yaklaşımına yer verme (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002) gibi sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kapıkıran ve Özgüngör (2009) sosyal etkinlikler aracılığıyla diğer bireylerden aldığı destekten dolayı, yaşadığı stres durumunun oluşturduğu semptomların etkisinin azaldığı ve yaşamsal doyum düzeyinin yüksek olduğunu savunmaktadır. Doğru (2018) stresle baş etmede dış faktör olan sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin devreye girmesi birey için koruyucu bir mekanizma görevi üstlendiğini belirtmektedir. Karahan, Dicle ve Eplikoç (2007) tarafından yapılan araştırmada sosyal becerisi düşük seviyede olan ve kendilerini mutsuz olarak hisseden bireylerin stresle baş etmede çaresiz yaklaşımı kullanmayı daha çok tercih ettiklerini buna karşın sosyal becerisi yüksek seviyede olan ve kendilerini mutlu eden bireylerin stresle baş etmede problem çözme yaklaşımını terci ettiklerini tespit etmişlerdir.

2.8. Stresle Baş Etmede Yaratıcı Drama Yöntemi

Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlayan, içerisinde bulundukları çevreyle etkileşim ve iletişim kurmalarına destek olan, zengin öğrenme deneyimleri geçirerek öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını kolaylaştıran etkili bir yöntemidir (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama, öğrencilerin grup etkileşimi içerisinde rol aldığı ya da doğaçlamalarla gerçekleştirdiği canlandırmalarda kendinin ya da başkalarının yaşadıkları problemleri çözümler getirdikleri bir öğretim yöntemidir. Drama, yaşantılarında öğrencinin kendini tanıması ve ifade etmesine olanak sağlamakla birlikte işlenen konuya duygularını da katarak yaşantı yoluyla öğrenmesine imkan tanır (Bozdoğan, 2003). İnci San yaratıcı dramayı içerisinde rol oynama, doğaçlama ve tiyatroyu barındıran, kişilerin belirli rollere girerek rolün gerekliliklerini yerine getirdiği, böylelikle bireyin hem öğrenmesini hem

de kendini geliştirmesini sağladığı, yaşamı -mış gibi yapmaktan kurataran bir yöntem olarak tanımlar (Tuluk, 2004).

Adıgüzel (2006) yaratıcı drama yöntemini, bir amaca yönelik olarak kişilerin bir araya gelerek bir lider ya da eğitmen eşliğinde kendi yaşam deneyimlerinden faydalandıkları ve rol oynama, doğaçlama gibi drama tekniklerinden yararlandıkları canlandırma esasına dayanan bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

İlgili alan yazını incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerin öğretiminde (Akfırat, 2004; Freeman ve diğ., 2003), çatışma çözümünde ve depresif belirtilerin azalmasında (Erdoğan, 2006; Gündoğdu, 2009; Karataş ve Yavuzer, 2009), sosyal farkındalığın artırılmasında, duygularını kontrol altına almada ve empati kurabilme becerisini geliştirmede (Durmuş, 2006; Özdemir, 2002) ve iletişim becerilerinin gelişmesinde (Akoğuz, 2002; Kempe, 2003; Öztürk, 2006) etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yaratıcı drama etkinlikleri, grup ortamında gerçekleşmesinden dolayı bireyin sosyalleşmesini sağlamakla birlikte sosyal becerileri geliştirme imkanı sunarak çocukların duygusal olarak rahatlamasını sağlamaktadır. Bununla birlikte çocuklar yaratıcı drama etkinliklerini gerçekleştirirken başka kişilere, durum ve duygulara odaklanarak olayları tartışıp, yorumlayarak kendini tanıma fırsatı sunmaktadır. Duygularını başkalarıyla paylaşmak ve başkalarının duygularını anlamak çocuğun sosyal ilişkilerini ve becerilerini geliştirmektedir (Yayla, 2014). Köksal (2003), yaratıcı drama yönteminin kazanımlarını, bireyin farklı rollere girerek farklı durum, olay ya da yaşantıları tanımlarına ve deneyimlemelerine imkan verme ve öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlama olarak ifade etmektedir.

Yaratıcı drama yönteminde yer alan etkinlikleri sözlü ve sözsüz iletişime dayanır. Bu durum öğrencilerin öncelikle kendi duygu ve düşünceleri ile birlikte bedenlerinin farkına varmalarını sağlar. Öğrencilerin bu durumların farkında olmaları ve bunlar arasında ilişki kurmaları diğer insanlarla ilişkilerini de etkilemektedir. Dolayısıyla kendisi ve çevresindeki bireylerle yaşanan sorunların çözümüne öğrenme ortamında imkan tanımaktadır (Bayrakçı, 2007; Üstündağ, 2001). Bununla birlikte yaratıcı drama oyunlar aracılığıyla çocuğun deneyimler geçirerek yeni olay ve durumlara karşı sağlıklı tepkiler göstermesi ve kolay uyum sağlaması konusunda ona yardım etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Akoğuz, 2002).

Adıgüzel (2006) yaratıcı drama yönteminin matematik, Türkçe, coğrafya, psikoloji gibi temel derslerle birlikte ekonomi, insan ilişkileri, politika, asker, polis eğitimi ve öğretmen

eğitimi gibi alanlarda da kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitiminde, ruhsal sorunların sağaltımında, ailelere yönelik düzenlenen eğitimlerde, toplumsal olay ve durumların araştırılmasında, sınav kaygısına yönelik çalışmalarda, bireylerin çok yönlü gelişimlerinde olmak üzere farklı alanlarda da yaratıcı drama yöntemine yer verilmektedir.

MEB (2018) Drama Dersi Öğretim Programında drama etkinlikleri ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedefleri yaratıcılık, iletişim, problem çözme, yansıtıcı düşünme, dayanışma, demokratik tutum ve davranış geliştirme, eleştirel düşünme becerileri olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte öğretim programında öğrencilerin düşünce ve yaşantılarını başkalarına aktarabilme, diğerleriyle etkileşim kurma, paylaşımında bulunabilme becerilerinin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca ilgili alan yazını incelendiğinde eğitimde drama yönteminin kullanılmasının belirli hedeflerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu hedefler bireyin kendini ifade edebilmesi, iletişim becerisini geliştirmesi, kendine olan güven duygusunu geliştirmesi, günlük hayat problemlerini yeni bakış açıları geliştirmesi, hata yapma korkusu olmadan yeni davranışlar geliştirmesi, duygularını sağlıklı ve kontrollü boşalmasını desteklemesi, imgelem gücünü geliştirmesi olarak belirtilmektedir (Akoğuz ve Akoğuz, 2015; Öztürk, 2001; Üstündağ, 2003; Şenol Özyiğit, 2011).

Yaratıcı drama yönteminin yukarıda belirtilen hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve eğitim ortamlarında uygulanması sürecinin gerçekleşmesinde belirli aşamaların takip edilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar sırasıyla (Adıgüzel, 2018);

1. Isınma /Hazırlık Aşaması: Öğrencilerin yaratıcı drama sürecine uyum sağlaması, birlikte çalışma gerçekleştireceği grup üyelerini tanıması ve güven geliştirmesi, çalışma mekanını gözlemlemesi ile birlikte bütün duyu organlarını kullanma becerisini kazanarak bir sonraki aşama olan canlandırma aşamasına hazırlanması gerekmektedir. Isınma/hazırlık aşamasında yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda bedenini harekete geçirecek çeşitli oyunlar oynanmaktadır. Katılımcılar ritim eşliğinde bedenlerini çeşitli formlara sokarak hem bedenlerini tanımaları hem de canlandırmalara hazırlanmaları sağlanmaktadır. Katılımcılar gerçekleştirilen oyun ve etkinlikler aracılığıyla birbirlerinin güvenlerini kazanmakla birlikte grup uyumu oluşturmaları sağlanmaktadır.

2.Canlandırma: Yaratıcı drama yönteminde çalışmanın ya da dersin kazanımlarına yönelik etkinliklerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada doğaçlama, rol oynama, pandomim, bilinç koridoru, dramatizasyon, donuk imge vb. drama tekniklerinden bir ya da bir kaç kullanılmaktadır. Drama lideri tarafından konu ya da temaya uygun olarak grup üyelerine verilen dramatik durumlara yönelik canlandırmalar yapılır. Dramatik durumlarda yer alan çatışma durumunu grup üyelerinin birlikte hareket ederek çözüme ulaştırmaları sağlanmaktadır.

3.Değerlendirme /Tartışma: Bir önceki aşamada gerçekleştirilen canlandırma etkinlikleri bu aşamada değerlendirilmektedir. Diğer bir deyişle, sürecin amacına ulaşip ulaşılmadığını tespiti ile birlikte sürecin katılımcılar üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. Ele alınan konu ya da temaya yönelik olarak tartışma yöntem ve teknikleri kullanılarak katılımcıların duygu ve düşünceleri sözel olarak ele alınacağı gibi yazılı olarak da ele alınabilmektedir.

Yaratıcı dramanın eğitimde öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerin gelişmesinde etkili olması özel yeteneklilerin yaşadıkları stres durumunu fark etmeleri ve stresle baş etme becerilerinin gelişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin yaşamış oldukları stresin farkına varmalarını, stresle baş etme yollarını öğrenmelerini sağlamak ve stresle baş etme düzeylerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli önleyici stresle baş etme programı hazırlamak ve programın etkililiğini öğrenciler açısından sınamaktır.

Ayvacı ve Bebek (2019) tarafından üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler alanında toplam 154 tezin tematik incelemesine ilişkin yapılan çalışmada 20 tezin üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere özel program ve model oluşturma konularında, 13 tezin uygulama ve etkinlik düzenleme konularında, 11 tezin yöntem, teknik ve yaklaşım oluşturmada konularında, 27 tezin üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin gelişim özellikleri ve var olan becerileri konusunda, 4 tezin eğitim öğretim süreçlerinin düzenlenmesine ilişkin konularda, 12 tezin üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin tutumları konusunda, 4 tezin bireylerin ihtiyaçları ve gereksinimleri konusunda, 3 tezin üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlar konusunda, 8 tezin ailelere ilişkin konularda, 14 tezin üstün zekalı ve özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler konularında, 3 tezin tanılama süreci konusunda, 6 tezin sahip olunan zihinsel modellerin tespit edilmesi konusunda, 6 tezin üstünlere yönelik çalışmaların tarihsel süreçteki gelişimi ve değişimi konusunda, 8 tezin fen

eğitimi konusunda, 8 tezin üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırılması konusunda ve 7 tezin BİLSEM uygulamaları konusunda yürütüldüğü tespit edilmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde özel yeteneklilerin yaşamış oldukları stres durumlarına yönelik çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın özel yetenekli öğrenciler üzerinde etkisiyle birlikte alana yönelik katkılarının olacağı düşünülmektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Duygusal Sorunlara Etkisine Yönelik Araştırmalar

Gündoğdu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve problem çözme becerileri etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, araştırmanın veri toplama aracı olan saldırganlık puanlarının istatistiksel olarak anlamlı seviyede azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeği toplam puanlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin öfke kontrol puanlarında anlamlı düzeyde artışın olduğu da bulunmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen programın etkililiğinin devamını belirlemek amacıyla 2 ay sonra yapılan uygulamalarda deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin ve öfke kontrol puanlarının düşmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney grubunun sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta alt ölçek puanlarının düşmesinde öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kasapoğlu ve Güneysu (2017) tarafından ilköğretim öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesine etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilere duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde gerçekleştirdikleri değerlendirmeler ile birlikte video kayıtları, drama günlükleri ve görüşme formları betimsel çalışma yöntemiyle analiz edilmiştir. Uygulama sonucunda araştırmaya katılan öğrenciler olumsuz duygularını olumlu duyguya çevirebilme, sınırlarını kontrol edebilme, hayal güçlerini geliştirebilme, diğerleri ile empati kurabilme becerilerini olumlu yönde gelişimini etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar, uygulama sonrasında yaratıcı drama yöntemiyle duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinin araştırmaya katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri açısından olumlu sonuçları olduğunu tespit ettiklerini ifade etmişlerdir.

Kocayörük (2000) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkileri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere sosyal beceriler içerikli yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uşaklı (2006) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ve benlik saygılarına etkileri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, atılganlık ve benlik saygısını geliştirmeye yönelik yaratıcı drama temelli eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve altı hafta sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli grup rehberlik uygulamalarının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve atılganlık puanlarının anlamlı düzeyde artmasına etki ettiği tespit edilmiştir. Buna karşın deney grubunda yer alan öğrencilerin benlik saygısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2003) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin duygusal zeka, öz bilinç, empati ve sosyal becerilerine etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 14 hafta süresince yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarına yönelik yapılan analizlerde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin zihinsel becerilerle birlikte psikomotor becerilerini de geliştirdiği tespit edilmiştir.

Erdoğan (2006), tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama uygulamalarının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 12 hafta, haftada 1 gün drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama öncesinde öğrencilerin depresif belirtiler ve öz kavram seviyeleri düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken uygulama sonrasında öğrencilerin depresif belirtilerinde belirgin bir

gerileme olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulama sonrasında öğrencilerin öz kavram düzeyleri puanlarında olumlu seviyede bir artış olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, araştırma sonucunda sistemli olarak gerçekleştirilen yaratıcı drama eğitimlerinin ilköğretim dönemindeki öğrencilerin depresif belirtilerini azaltabildiğini ve öz kavram düzeylerini artırabildiğini ifade etmektedir.

Abacı, Tepeli ve Erbay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı drama yönteminin ergenlik dönemindeki öğrencilerin grupta bir işi yapabilme, sürdürme, liderlik edebilme, ilişkiyi başlatma ve devam ettirebilme ile birlikte kendilerini kontrol etme sosyal becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin kendilerini kontrol etme, başkalarıyla ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta bir işi yapabilme ve işi yürütebilme becerilerine yönelik yaratıcı drama temelli eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme puanlarını, grupta iş yapabilme ve yürütebilme puanlarını, iletişimi başlatabilme ve devam ettirebilme puanlarını artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan Çoban (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı drama yönteminin sosyal beceri sorunu olan öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere ve onların annelerine yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada öğrenciler uygulama öncesi ve sonrasında sosyometri tekniği ile birlikte Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin anneleri ile görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini, diğerleriyle empati yapabilme becerilerini, kendini kontrol edebilme, kendini ifade edebilme ve sorun çözme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Taylor (2000) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve anksiyete sorunlarını azaltmada etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. İki yıl süren program uygulamasının birinci yılında uzman ve profesyonel oyuncular tarafından eğitimler düzenlenirken ikinci yıl öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak programları kendilerinin oluşturmaları sağlanmıştır. İlk yılın sonunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşadıkları saldırganlık, depresyon ve anksiyete sorun düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma bulunurken, ikinci yıl öğrencilerin aldıkları rollerin sorunları ile baş etmede olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda yaratıcı drama

uygulamalarının öğrencilerin yaşadıkları sorunları baş etmede ve sorunların ilgili belirtilerinin izlerinin kalmadığı tespit edilmiştir.

Danner (2003), tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin risk grubundaki davranışları, kendilerine olan ve geleceğe yönelik tutumları, diğerlerine ve okula karşı tutumları, ebeveyn çocuk ilişkisi ve problem çözme davranışları üzerine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda öncelikle uygulamada kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler açısından olumlu etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin olumsuz davranış, kendilerine ve geleceğe ilişkin tutum ve inançlarında artış gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrasında kendilerini rahat ifade edebildikleri, yaratıcı ve çabuk düşünebildikleri ve doğaçlama yapabilme yeteneklerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Pomerantz (2003) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının depresif, distimisi olan ve uyum bozukluğu sergileyen öğrencilerin sorunlarını gidermede etkisini ortaya koyması amaçlanmıştır. Araştırmada “rol oynama” etkinliklerinin yer aldığı 20 hafta süren bir program uygulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin geçmiş yaşam ve deneyimleri, aile öyküleri, yaşadıkları psikolojik sorunları, uygulamanın gerçekleştiği anda yaşadıkları ve geçmişlerinden getirmiş oldukları durumlar ile ilgili önemli ipuçları tespit edilmiştir. Yaratıcı drama programında yer alan etkinliklerde öğrencilerin oluşturdukları karakterlerin kendi yaşamış oldukları sorunlardan izler taşıdıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin, depresif davranış belirtilerinde gerilemelerle birlikte uyum bozukluğu davranışlarında olumlu yönde gelişmeler yaşandığı tespit edilmiştir.

Schaner (2017) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama uygulamaları kapsamında sosyo dramatik oyunların öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya koyması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Vygotsky'nin oyun teorisinden hareketle oluşturulan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyo dramatik oyun etkinliklerinin öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmada etkili olmakla birlikte öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmede, yaratıcı düşüncelerini desteklemede ve sosyal becerilerin kazanılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Goldstain ve Lerner (2018), tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin Head Stad Erken Çocukluk Eğitimi Programına devam eden öğrencilerin sosyal

duygusal gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere 8 hafta boyunca yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama programının öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Freeman (2000), tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin benlik kavramı, sosyal beceri ve problemleri davranışların çözümünde etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın deney grubunu 18 hafta süresince yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak benlik kavramı ölçeği ve sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı drama programının öğrencilerin benlik gelişim düzeylerini artırmakla birlikte sosyal becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

2.9.2. Özel Yeteneklilerin Eğitim Süreçlerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Araştırmalar

Karataş ve Tagay (2019) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile baş etme etkinliklerinin özel/üstün yetenekli lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanları üzerinde etkiliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öntest ve sontest olarak Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile baş etme programı uygulanan deney grubu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Bencik-Kangal (2010) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama programının normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenek tanısı almış öğrencilerle birlikte MEB e bağlı okullara devam eden normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının ortalaması normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek düzeyde olduğu, deney grubunda yer alan üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yaratıcı drama programının uygulanması sonrasında sontest ve izleme verilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, uygulama sonrası izleme ve meydana gelen kalıcılık puanlarının öntest puanlarına göre olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Tanrıkulu ve Yoğurtçu (2018) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yönteminin üstün zekalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenek tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, kişisel gelişimlerini sağladığı, uygulamaya yönelik olarak olumlu değerlendirmeler yapıldığı ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Namdar ve Akbayrak (2019) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yönteminin özel yetenekli öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmede etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üstün yetenek tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Eylem araştırması deseninin uygulandığı bu araştırmada veriler Girişimcilik Yeterlilikleri Ölçeği, öğrenci ürünleri, araştırmacı notları, günlükleri, öğrenci çizimleri ve görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin girişimcilik puanlarında artış olmakla birlikte girişimcilik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte yaratıcı drama uygulamalarının çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından beğenildiği ve kariyer tercihlerini kısmi oranda etkilediği bulunmuştur.

Mathews & Kitchen (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üstün zeka tanısı almış öğrenciler ve onların öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda bu öğrencilerin ben merkezci öğrenenler olduğu kabul edilerek gelişmelerine izin verildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte üstün zekalı tanısı almış bu öğrencilerin sağlıklı ilişkiler geliştirebilecekleri, bilim odaklı farklılaştırılmış programların uygulandığı ve kendilerine ev sahipliği yapabilecek ortamların sunulduğu öğretim programları istedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte üstün zekalı öğrencilerin okul programlarında ve onlara yönelik geliştirilecek eğitim politikalarında farklı yöntem ve teknik fırsatları sağlayan yaratıcı drama uygulamalarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylelikle üstün zekalı öğrencilerin kendilerine özgü davranışlar sergileyebilecekleri gibi öğrenirken doyum yaşayabilecekleri, ben merkezilik, ön yargı ve yanlış kanı algılarından kurtulabilecekleri belirtilmiştir.

Çicek, Baydık ve Okvuran (2017) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yönteminin üstün zekalı öğrencilere sosyal becerileri kazandırmada etkililiğini tespit etmek

amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üstün zeka tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal becerilere yönelik kazanımlar çocuk edebiyatı örneklerinden yola çıkarak yaratıcı drama yöntemleri ile kazandırılması sağlanmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekalı öğrencilere yönelik uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.9.3. Özel Yeteneklilerin Yaşadıkları Stres Durumuna Yönelik Araştırmalar

Erdem ve Baloğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenek tanısı olan öğrencilerin stres düzeyleri, stres kaynakları ve stres karşısındaki davranışlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu üstün zeka tanısı almış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın Güncellenmiş Öğrenci Yaşamı Stres Envanteri (SSI-R) uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada, üstün yetenek tanısı almış öğrencilerin stres kaynakları olarak hayal kırıklığı, baskılar, çatışma, kendine yükleme, yaşadıkları değişimler olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları stres karşısında bedensel, duygusal ve davranışsal tepkilerin SSI-R Türkiye ergen normundaki ergenlere oranlı anlamlı derecede düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda üstün zeka tanısı almış öğrencilerde en fazla kendine yükleme strese neden olan faktörler arasında yer alırken, stres karşısında en çok değerlendirici tepkiler verdikleri saptanmıştır.

Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından yapılan araştırmada üstün zekalı öğrencilerin mükemmeliyetçilik, sınav saygısı, öz yeterlilik, kontrol odağı ve öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin tespit edilmiştir. Araştırmada 489 üstün zeka tanısı almış öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda üstün zekalı öğrencilerin sınav kaygı puanları ile mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte üstün zekalı öğrencilerin problem çözme davranışlarından kaçınan bir tutum sergiledikleri, aceleci davrandıkları, hataya karşı yoğun ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Bayraka (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada üstün zekalı tanısı almış öğrencilerin sosyal, ruhsal ve davranışsal sorunlara ilişkin çok sayıda verinin olmasından dolayı üstün zeka tanısı almış öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşam kaliteleri ile birlikte sosyal, davranışsal, ruhsal sorun alanlarını ve aile fonksiyonları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda üstün zeka tanısı almış öğrencilerin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere oranla daha fazla dikkat eksikliği ve hareketlilik yaşadıkları, sosyal

işlevselliklerinin daha düşük düzeyde olduğu, bedensel sağlık durumlarını daha olumsuz algıladıkları, üstün zeka tanısı almış erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre daha fazla depresif davranışlara sahip oldukları bulunmuştur.

Ablard ve Parker'ın (1997) tarafından yapılan araştırmada üstün zekalı öğrencilerin ailelerinin yoğun düzeyde akademik başarıya odaklanmış olduklarını, ailelerin mükemmeliyetçi tutumlar sergilemesinin çocuklarının yüksek akademik hedefler belirlemesine neden olduğunu ve bu durumda üstün zekalı çocukları olumsuz şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Üstün zekalı çocukların ailelerinin başarıda ısrarlı olmaları, çocuklarının hatalarına karşı eleştirel tutum sergilemeleri ve çocuklarından üst düzey başarı beklentisi içerisinde olmaları çocuklarda anksiyete oluşmasına neden olduğu tespit edilmiştir.

Rimm (2002) tarafından yapılan araştırmada üstün zekalı öğrencilerin özellikle ortaokul ve lise dönemlerinde yalnızlık duygusu ve kendi üstünlükleri konularında çelişkiler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında öğrencilere sınıflarının en yakışıklısı, en zekisi, en atletik olanı gibi özelliklerden hangilerine sahip olmak istedikleri sorulmuş olup cevaplarını desteklemek amacıyla da bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlası sınıfın en zekisi olmak istemelerine karşın yazdıkları kompozisyonların içerik analizinde akranları tarafından kendilerine vurulan damganın da farkında oldukları tespit edilmiştir. Bu damganın içeriği olarak zeki öğrencilerin akranları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu düşündükleri anlamına geldiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıfın en zekisi olmanın doğrudan sosyal ilişkilere yararının olduğunu belirtmemiştir.

Brown ve Steinberg (1990) tarafından lise dönemimdeki öğrencilerle yapılan araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin çok azının sınıfın “beyni” olmak istediklerini, öğrencilerin üstünlük özelliklerinden dolayı arkadaşlarının argo lakap takmalarını engellemek amacıyla kulüp çalışmalarından, onur sınıflarına katılmaktan kendilerini geri çektikleri tespit edilmiştir. Özellikle üstün zekalı kız öğrencilerinde akran baskısının negatif etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan üstün zekalı kız öğrencilerin yarısından fazlasının başarılarından dolayı arkadaşlarının şaka yollu olsa da kendilerine takıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum özellikle kız öğrencilerinde dışlanma ve reddilme duygusuna, sosyal ilişkilerde kendini geri çekme ve daha düşük akademik başarı gösterme isteği gibi sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Swiatek ve Dorr (1998) tarafından yapılan araştırmada üştün zekalı öğrencilerin üştünlüklerinin sosyal sorunlarıyla baş etmek amacıyla üç strateji geliştirdiklerini tespit etmiştir. Bu stratejiler üştünlüklerini inkar etme, popüler olma ve akran kabulüdür. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre üştün zekalı öğrencilerin üştünlük dereceleri arttıkça üştünlüklerini üştünlüklerinin inkarı da artmaktadır. Bununla birlikte sözel alanlarda üştünlük gösteren öğrenciler matematik alanlarında üştünlük gösteren öğrencilere göre daha düşük düzeyde akran kabulüne sahip oldukları bulunmuştur. Sözel yetenekler matematik alanındaki yeteneğe göre diğerleri tarafından daha çabuk fark edilebildiğinden dolayı sözel alanlarda üştünlük gösteren öğrenciler kendilerini “daha farklı” hissetmektedirler.



3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin Stresle Baş Etme Becerilerini Geliştirme Programının stresle baş etme düzeylerinin etkisini araştırmak için gerçekleştirilen bu çalışmada deneysel desenlerden olan kontrol gruplu ön test – son test deneme modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada, Stresle Baş Etme Programının etkinliğini araştırmak için deney ve kontrol grupları oluşturulacaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni; özel yeteneklilere yönelik yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı', bağımlı değişkenleri ise; özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme ölçeği puanlarıdır. Deney grubu ve kontrol grubuna uygulanacak program ile ilgili araştırma modeli Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırma Modeli.

Gruplar	Yansız Atama	Ön-Test	İşlem	Son-Test
		Stresle Baş Etme Ölçeği (SBEÖ)	Özel Yeteneklilere Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Stresle Baş Etme Programı	Stresle Baş Etme Ölçeği (SBEÖ)
Deney Grubu	R	X	p	X
Kontrol Grubu	R	X		X

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezine giden 9-11 yaş grubu özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Aşağıdaki Tablo 3.2 de çalışma grubunun demografi özellikleri sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Grup			f	%
Deney	Cinsiyet	Kız	11	55
		Erkek	9	45
	Yaş	9	6	30
		10	9	45
		11	5	25
Kontrol	Cinsiyet	Kız	12	60
		Erkek	8	40
	Yaş	9	7	35
		10	8	40
		11	5	25

Araştırmanın deney grubunda 11 kız öğrenci 9 erkek öğrenci oluştururken kontrol grubunda ise 12 kız öğrenci 8 erkek öğrenci yer almaktadır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin 6'sı 9 yaşında, 9'u 10 yaşında ve 5'i 11 yaşındadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 7'si 9 yaşında, 8'i 10 yaşında ve 5'i 11 yaşındadır.

3.3 Veriler ve Toplanması

Çalışmanın başında deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Stresle Baş Etme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulamasının ardından deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Özel Yeteneklilere Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Stresle Baş Etme Programı” 12 hafta boyunca haftada bir gün 40 dakika sürecek şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise stresle baş etme becerilerine yönelik herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmanın sonunda Stresle Baş Etme Ölçeği tekrar uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklar gruplarda stresle baş etme açısından incelenmiştir.

3.4 Araştırmada Kullanılan Ölçekler

3.4.1. Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ)

Araştırmacı tarafından 9-11 yaş grubu özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş ve bu yaşlar düzeyindeki öğrencilere uygulanabilecek 34

maddenin yer aldığı öz değerlendirme temelli bir testidir. Stresle Baş Etme Ölçeği geliştirme aşamaları aşağıda sunulmuştur.

- Ölçek geliştirme çalışmalarına öncelikle ilgili alan yazını taraması yapılarak çalışmanın kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Alan yazını taramasında 9-11 yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme durumlarını gösteren davranışların ne/neler olduğu tespit edilmiştir.
- Alan yazını taramasında ayrıca daha önceki çeşitli çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir.
- Yurt dışında ve yurt içinde geliştirilen stresle baş etme kuramlarının özellikleri ve kuramlar çerçevesinde geliştirilen ölçeklerin maddelerinden yararlanarak kapsamlı biçimde olacak şekilde madde havuzu oluşturulmuştur.
- Madde havuzunda var olan madde ifadeleri titizlikle incelendikten sonra benzer olan ifadeler elenmiştir. Bununla birlikte, diğer çalışmalardan alınan ölçeklerdeki bazı maddeler Türkçe çeviri ifadelerindeki belirsizliklerden dolayı çıkarılmıştır.
- Oluşturulan maddeler iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek anlam ve ifade yanlışlıklarının belirlenmesi sağlanmıştır. Alınan geribildirimler sonucunda form üzerinde gereken düzeltmeler yapılmıştır.
- Ölçek maddelerinin üstün zekalı öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmesi ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek problemlerin belirlenmesi nedeniyle pilot uygulama yapılmıştır.
- Pilot uygulaması bilim ve sanat merkezinde eğitim alan, araştırmanın deney ya da kontrol grubunda olmayan 9-11 yaş düzeyindeki öğrencilerle maddelerin her birinin gözden geçirilerek ölçek ifadelerinin anlaşılabilirliği, yanıtlama şekli, ölçek yönergesi, kullanışlılığı, amacına uygunluğu ile ilgili görüşler detaylı biçimde alınmıştır.
- Belirlenen ifadeler öğrencilere yönelik bir tutum ifade edebilecek şekilde ölçek maddesi yazım kurallarına uygun biçimde düzenlenmiş ve gerekli durumlarda yeniden ifadelendirilmiştir.
- Ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla 8 uzman kişinin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği, yanıtlama şekli, yönergesi, kullanışlılığı, amacına uygunluğu kriterlerine ilişkin görüşleri detaylı olarak alınmıştır.
- Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda başlangıçta 123 maddeden oluşan ölçeğin madde sayısı 86 ya indirilmiştir.

- Oluşturulan 86 madde cevaplayacak kişilerde herhangi bir yanlılığa olanak sağlamayacak şekilde taslağa dağıtılmıştır
- Yukarıda belirtilen bütün analiz işlemlerinin sonucunda 34 maddelik Stresle Baş Etme Ölçeğinin son hali oluşturulmuştur.
- Ölçek maddelerinin uygunluk düzeyini belirtmek amacıyla 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bundan dolayı geliştirilen bu ölçekten en yüksek 170 puan ve en düşük 34 puan alınabilecektir.
- Çalışmanın örneklemini belirlerken öncelikle örneklemin büyüklüğüne karar verilmiştir. Örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Sönmez (1999)'e göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 3 katı olması gerekirken Kline (1994)'a göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 10 katı olmalıdır. Field (2005) ise, örneklem büyüklüğü artıka ölçek sonuçlarının daha güvenilir olacağını ifade etmektedir. Ayrıca elde edilen veri setinin KMO değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Literatürde yer alan görüşlerden yola çıkarak örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 10 katı olacak şekilde belirlenmesine karar verilmiştir. Elde edilen veri setinin KMO değeri ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p=.000$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 681 kişiden toplanan veri setinin faktör analizi yapmak için uygun büyüklükte bir örneklem seçimi yapıldığını göstermektedir.
- Çalışma gruplarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi benimsenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi belirlenen evreni temsil etmesi hedeflenen örneklem seçilirken hız, zaman ve maliyet açısından kullanışlı olan örneklemin seçildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2008).
- Araştırmanın çalışma grubu ülkemizdeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören ve 9-11 yaş grubunda olan 681 üstün zeka tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçeğin bütün analiz işlemlerinin sonucunda 34 maddelik Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeğinin son hali oluşturulmuştur.
- Ölçeğin faktör analizi çalışmaları sonucunda 1,2,3,4,5,6 maddeler öz denetim, 7,8,9,10,11,12,13 maddeler duygusal düzenleme, 14,15,16,17,18,19,20,21 maddeler problem çözme, 22,23,24,25,26,27,28 aşırı duyarlık, 29,30,32,33,34 maddeler mükemmeliyetçilik faktörlerine yönelik puanlanmaktadır.

- Testin uygulama süresi ortalama 30 dakika sürmektedir.
- Ölçeğin örneklem belirlenmesi

3.5. Uygulama

Uygulama 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirmeden önce Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim alan 9-11 yaş destek eğitim grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen stresle baş etme ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulama öncesi merkez müdürüne, merkez öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanına araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.6. Stresle Baş Etme Programının Geliştirilmesi

Stresle baş etme programının temel amacı; 9-11 yaş grubu özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme becerilerini önleyici rehberlik kapsamında geliştirmelerini sağlamaktır. Araştırmada etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen program için öncelikle bu konuda yapılan yayın ve araştırmalar incelenmiştir. Fakat ilgili literatürde özel yetenekli öğrencilere yönelik stresle baş etmeye yönelik bir program olmaması nedeniyle belirlenen konuda güçlük yaşanmasına neden olmuştur.

Program geliştirme aşamaları aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

- Programın geliştirilme sürecinin birinci aşamada; stresle baş etme kuramsal temelleri, stresle baş etme yaklaşımları incelenmiştir. Lazarus ve Folkman (1984), Pearlin ve Schooler (1978), Moos ve Billings (1982), Carver, Scheier ve Weinraub (1989), Endler ve Parker (1990), Schwarzer ve Taubert (2002) yaklaşımları incelenmiş ve geliştirilme ölçeğin boyutları göz önünde bulundurularak eklektik bir program oluşturulmuştur.
- İkinci aşamada; stresle baş etme yöntemleri geliştirilmesine katkıda bulunabilecek konular tespit edilmiş ve konuların stresle baş etme ile ilişkisinin kuramsal dayanakları araştırılmıştır.
- Üçüncü aşamada öğrencilerin stresle baş etme becerilerini geliştirecek yeterliliklere ilişkin kazanımlar tespit edilmiştir.
- Dördüncü aşamada; programın içeriğini belirlemek için amaçlara yönelik etkinlikler seçilmiştir.
- Beşinci aşamada; uygulama sürecine etkileyeceği düşünülerek ders etkinlik süreleri ve bu uygulamanın ne sıklıkla gerçekleştirileceği tespit edilmiştir.

- 2022-2023 yılında Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezinde pilot uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamada elde edilen geribildirimler, gözlemler doğrultusunda programda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Ön uygulama tamamlandıktan sonra uygulama programın aslı oluşturulmuştur.

Aşağıda stresle baş etme becerileri geliştirme programının genel hedefleri verilmiştir. Öğrencilerin;

- Günlük hayatında karşılaştığı stres durumlarını fark etmelerini sağlamak
- Stres kavramını tanımlarını sağlamak
- Stres nedenlerini tanımlarını sağlamak
- Strese neden olan faktörleri fark etmelerini kavratmak
- Yanlış algılarını fark etmelerini sağlamak
- Duygularını ifade etme yollarını sağlamak
- Bilinçli farkındalıklarını geliştirmek
- Stresle baş etme yollarını öğrenmelerini sağlamak
- Kendilerine uygun stresle baş etme yollarını fark etmelerini sağlamak
- Stres kavramını tanımlarını sağlamak
- Strese yol açan nedenleri kavrar.

Yukarıda verilen amaçlar kapsamında aşağıda yer alan içerikler belirlenmiştir.

- Grupla İletişim
- Kendini tanıma ve tanıtmak
- Stres tanımı
- Strese neden olan faktörler
- Stresle baş etme yöntemleri
- Hayır diyebilme
- Duyguları ifade etme
- Bilinçli farkındalık
- Öz denetim
- Duygu düzenleme
- Problem çözme
- Aşırı duyarlılık alanlarını tanıma
- Mükemmelliyetçilik

Programın uygulanmasında aşağıdaki yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır:

- Yaratıcı Drama
- Doğaçlama
- Rol oynama
- Donuk imge
- Yarım kalmış materyal
- Bilinç koridoru
- Soru cevap
- Tartışma
- Anlatım
- Beyin fırtınası
- Konuşma Halkası
- Akvaryum

Program oturumları haftada 1 kez 90 dakika olmak üzere toplam 12 oturumdan oluşmaktadır. Bütün oturumlarda stresle baş etme becerilerine ilişkin çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Programın eğitimsel bağlamı belirlenirken, Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi seçilmiştir. Bu merkez özel yetenek tanısı almış öğrencilerin eğitim aldıkları bir okul olduğundan projenin uygulama çalışması için uygun görülmüştür. Program, önleyici rehberlik kapsamında gerçekleştiğinden dolayı 9-11 yaş grubu öğrencilere yönelik hazırlanmasına ve uygulanmasına karar verilmiştir.

3.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin analizi iki aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Birinci aşamada Stresle Baş Etme ölçeğine yönelik verilen cevapların istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda LISREL programı kullanılmıştır. İkinci aşamada ise Stresle Baş Etme Ölçeği uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Stresle Baş Etme Programı geliştirilmesinin ardından çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler elde edilen veri analizi uygulamalarında veri toplama aracının ön test uygulamasında elde edilen veriler kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin stresle baş etme leğinin uygulama öncesi ve sonrası elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla non-parametrik testlerden olan Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları tablo ve grafik kullanılarak gösterilmiştir. Araştırmada hata payı olarak .05 değeri alınmıştır



4. BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablo haline getirilmiştir. Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının etkisinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

4.1. Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) nin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Önce ölçeğin geçerliliğine ilişkin bulgular ardından güvenilirliğine ilişkin bulgular verilmiştir.

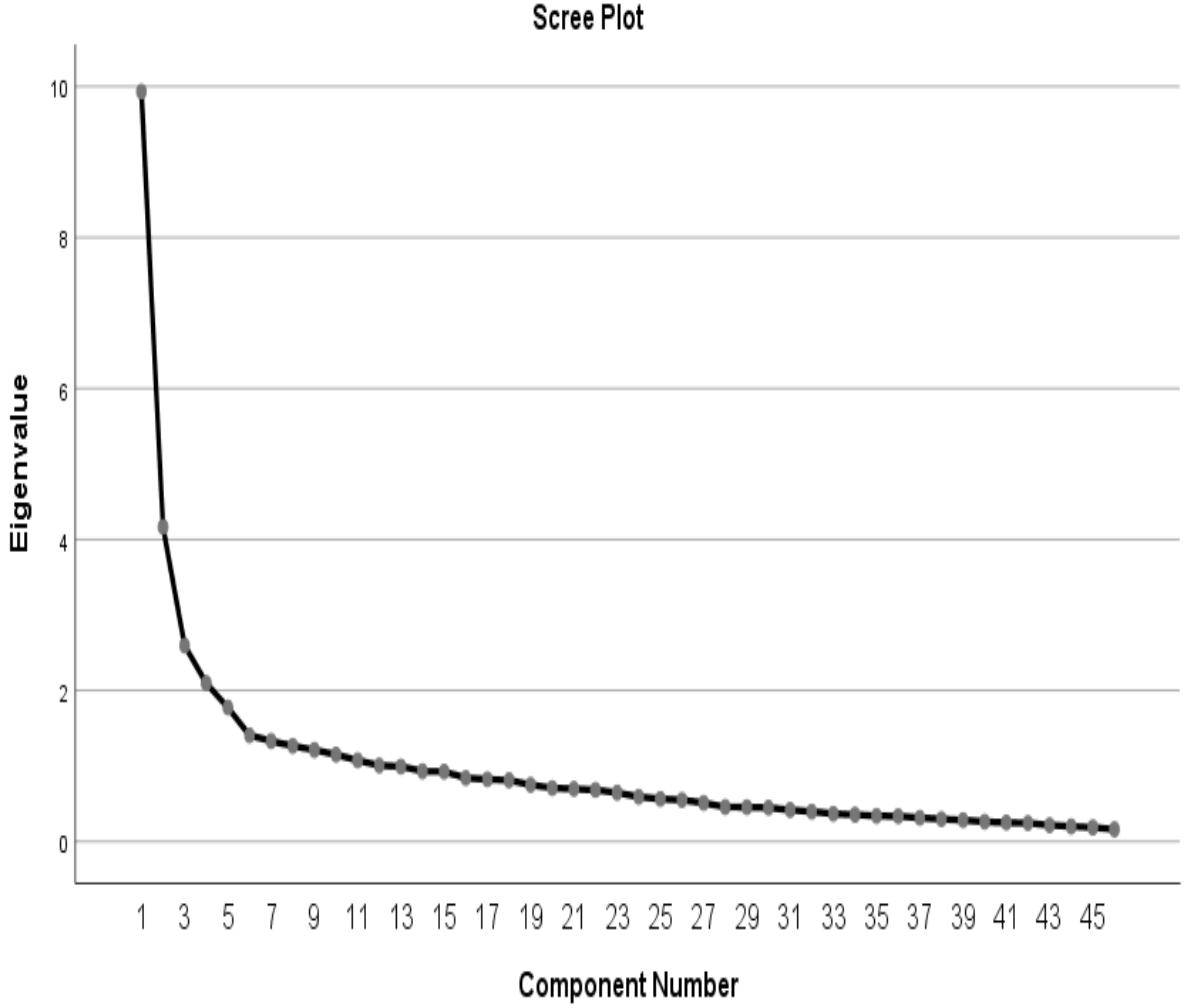
4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Araştırma kapsamında uygulanacak olan Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA çalışmaları öncesinde örneklem büyüklüğü ile birlikte doğrusallık, kayıp değerler, teklik, çoklu bağlantı ve uç değerler tespit edilmiştir.

Başlangıçta uç değerler ile kayıp değerlerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Veri seti incelendiğinde kayıp değerler olduğu görülmüş ve kayıp değerler ortalama değer atama yöntemi ile doldurulmuştur. Ardından uç değer inceleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan değerler, veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlere yönelik Mahalanobis puanı hesaplama işlemleri yapılmış olup elde edilen değer 0.01'den küçük olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerler temizlendikten sonra 206 kişiden oluşan veri setinden 1 katılımcıya ait veri çıkarılmış ve 205 katılımcıya ait verilerle analiz çalışmalarına devam edilmiştir.

Ölçek çalışmaları kapsamında AFA dan sonra elde edilen KMO testi değeri .843 olduğu belirlenmiştir. Bu durum örneklem büyüklüğünün istatistiksel olarak iyi derecede yeterli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte gerçekleştirilen Barlett küresellik testinden elde edilen sonuçlara göre veriler çoklu normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($p < .01$). Gerçekleşen bu durumdan dolayı ölçeğin deneme uygulaması sonucunda elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için istatistiksel olarak uygun olduğu kanısına varılmıştır.

Ölçeğin faktör analizi uygulamalarından sonra öz değeri 1 değerinden daha büyük olan 12 faktör tespit edilmiştir. Fakat bu durum Scree Plot ile değerlendirmeye tabi tutulduğunda grafiğin beşinci faktöre kadar dikey, beşinci faktörden sonra yatay bir seyirde devam ettiği gözlenmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda oluşan Scree Plot Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.3. Ölçeğe ait ilk Scree plot

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi ölçek beş faktörlü olarak belirlenmiştir. Ölçek analiz çalışmaları beş faktör üzerinden değerlendirdikten sonra binişik olan ve .32’nin altında faktör yük değeri alan 12 madde (sırasıyla 25, 35, 11, 32, 9, 22, 21, 29, 34, 12, 16, 38) tespit edilmiş olup veri setinden sırayla teker teker çıkarılması sağlanarak analiz işlemi tekrar edilmiştir. Yapılan analiz işlemleri sonucunda KMO değeri .795 olmuştur.

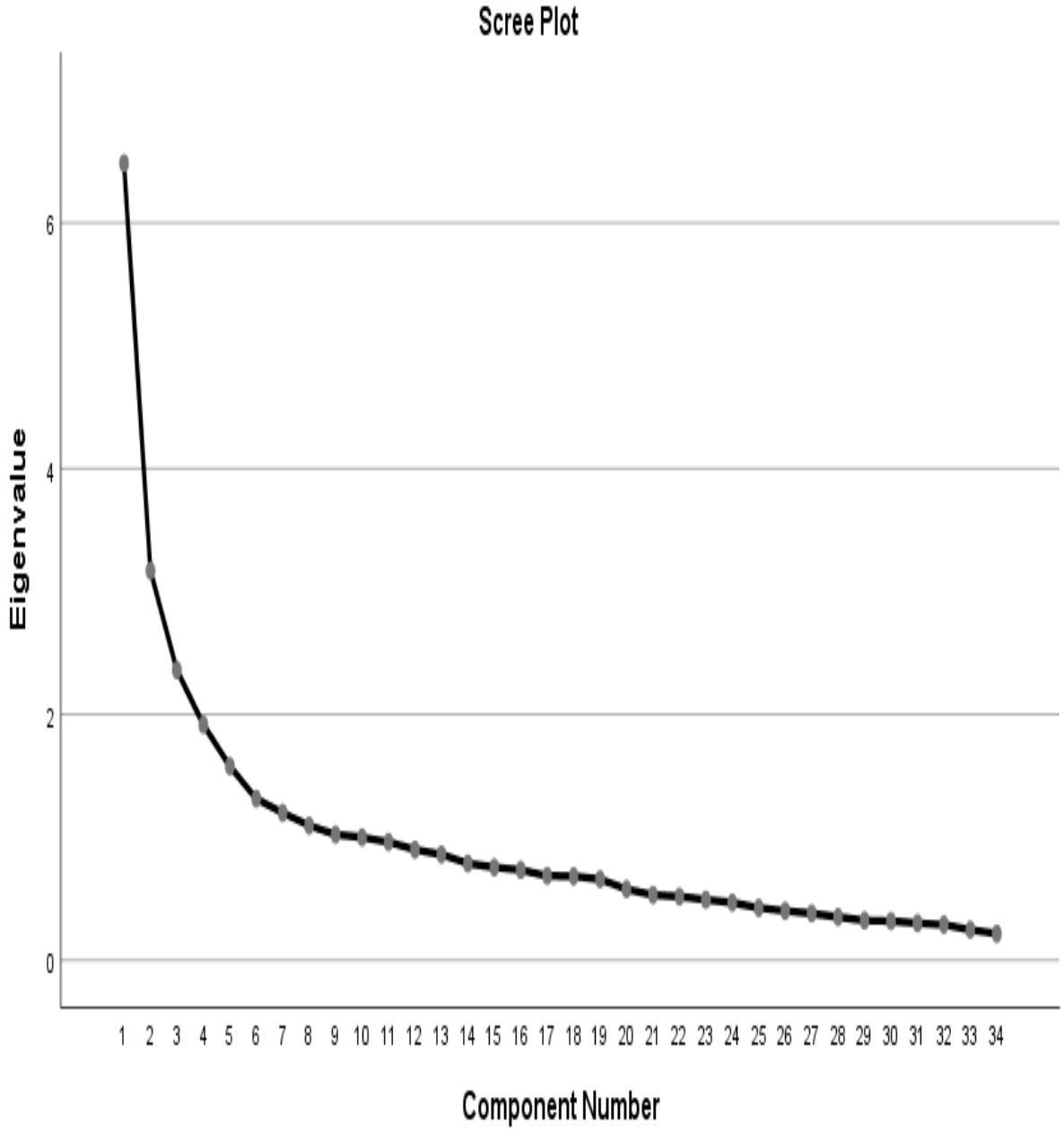
Yapılan analiz sonucunda Barlett küresellik testinde çok değişkenli normalliğin meydana geldiği görülmektedir ($p < .01$). Oluşan beş faktör sonrası varyansın %45.17'sini açıklanmaktadır. Birinci faktör %10.76'sını açıklarken, ikinci faktör %9.23'ünü, üçüncü faktör %9.11'ini, dördüncü faktör %8.09'unu ve beşinci faktör %7.98'ini açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkan faktör yük değerleri Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Ölçek maddelerine ait faktör yük değerleri

	Faktör				
	1	2	3	4	5
M44	,720				
M30	,719				
M46	,695				
M43	,645				
M24	,606				
M45	,575				
M8		,657			
M18		,632			
M19		,596			
M27		,565			
M10		,514			
M20		,495			
M41		,493			
M3			,631		
M33			,622		
M7			,576		
M36			,541		
M23			,491		

M42	,485	
M37	,477	
M4	,459	
M39		,609
M5		,592
M17		,580
M14		,570
M13		,544
M6		,489
M28		,443
M2		,756
M26		,737
M15		,659
M40		,658
M31		,586
M1		,430

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi birinci faktörde 6 tane, ikinci faktörde 7 tane, üçüncü faktörde 8 tane, dördüncü faktörde 7 tane ve beşinci faktörde 6 tane olmak üzere toplam 34 madde ölçekte yer almaktadır. Maddeler .430 ile .756 arasında faktör yük değeri almıştır. Gerçekleştirilen analiz sonrası elde edilen veriler aşağıdaki şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.4. Ölçeğin son halinin Scree Plotu

Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında SBET ölçeğinde yer alan faktörlerin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach'ın α katsayısı hesaplanmış olup elde edilen değere ilişkin bilgiler tablo 4.2 de sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach'ın α güvenirlik katsayıları

	Ölçek Toplam	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
α	.830	.812	.737	.746	.666	.739

Tablo 4.2'den de görüldüğü üzere ölçeğin bütününden elde edilen α güvenirlik katsayısı .830 dur. Elde edilen bu değer ölçekler için kabul edilen .70'den yüksek olması ölçeğin güvenirlik değerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait alt boyutlar analiz edildiğinde .666 ile .812 arasında katsayı değerleri aldıkları gözlemlenmektedir. Dördüncü boyut hariç diğer dört boyutun yüksek güvenirlik elde edilmiştir.

4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uygulanmadan önce; kayıp değerler, örneklem büyüklüğü, normallik, çoklu bağlantı doğrusallık, tekillik ile uç değerler analiz edilmiştir. Çalışmada önce kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değerler ortalama değer atama yöntemiyle doldurulmuştur.

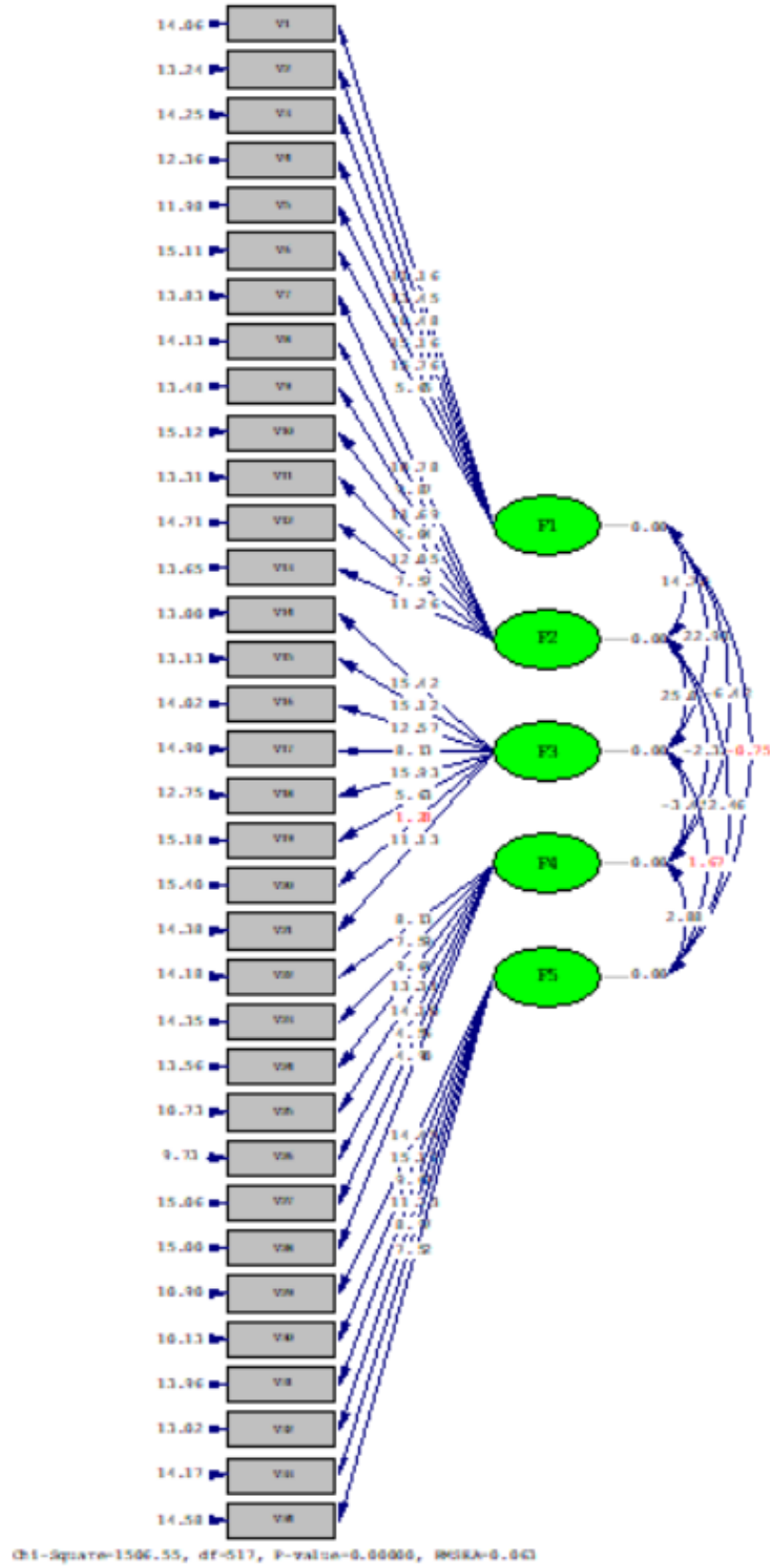
Tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan değerler, veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlere yönelik Mahanalobis puanı hesaplama işlemleri yapılmış olup elde edilen değerlerin 0.01'den küçük olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerler temizlendikten sonra 480 kişiden oluşan veri setinden 4 katılımcıya ait veri çıkarılmış ve 476 katılımcıya ait verilerle analiz çalışmalarına devam edilmiştir. Comrey ve Lee (1992) e göre 476 örneklem büyüklüğünün mükemmel derecede olduğunu savunmaktadırlar. Bununla birlikte KMO değer testinin sonuçları da incelenmiş olup elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Ölçek için hesaplanan KMO değeri

KMO	P
.825	.000

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi ölçeğin KMO değeri .825 olarak tespit edilmiştir. Leech, Barrett ve Morgan'a (2005) yaptıkları açıklamada KMO değerinin .80 üzeri olmasının örneklem büyüklüğü açısından iyi olduğunu savunmaktadırlar. Ölçeğin KMO değeri belirlendikten sonra normallik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Normallik testi için ölçekte yer alan tüm maddelerin toplam puanları belirlenmiş olup Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak ölçeğin çarpıklık değerleri belirlenmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ölçeğin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Fakat basıklık ve çarpıklık değerleri -2 değeri ile +2 değeri arasında olduğu görülmektedir. Bundan dolayı elde edilen puanların normal dağılımdan anlamlı bir biçimde sapma göstermediği biçiminde değerlendirilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2001) ölçeklerin faktör sayısını doğrulamak ve saptamak amacıyla çok değişkenliğin var olduğu sayılıısının kabulüyle uygulamaların yapılmasını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırma kapsamında bu sayıltı doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Varsayımların analiz edilmesinden sonra DFA analizi uygulamalarına geçilmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda oluşan t değerleri Şekil 4.3'de ve Tablo 4.4'de sunulmuştur.

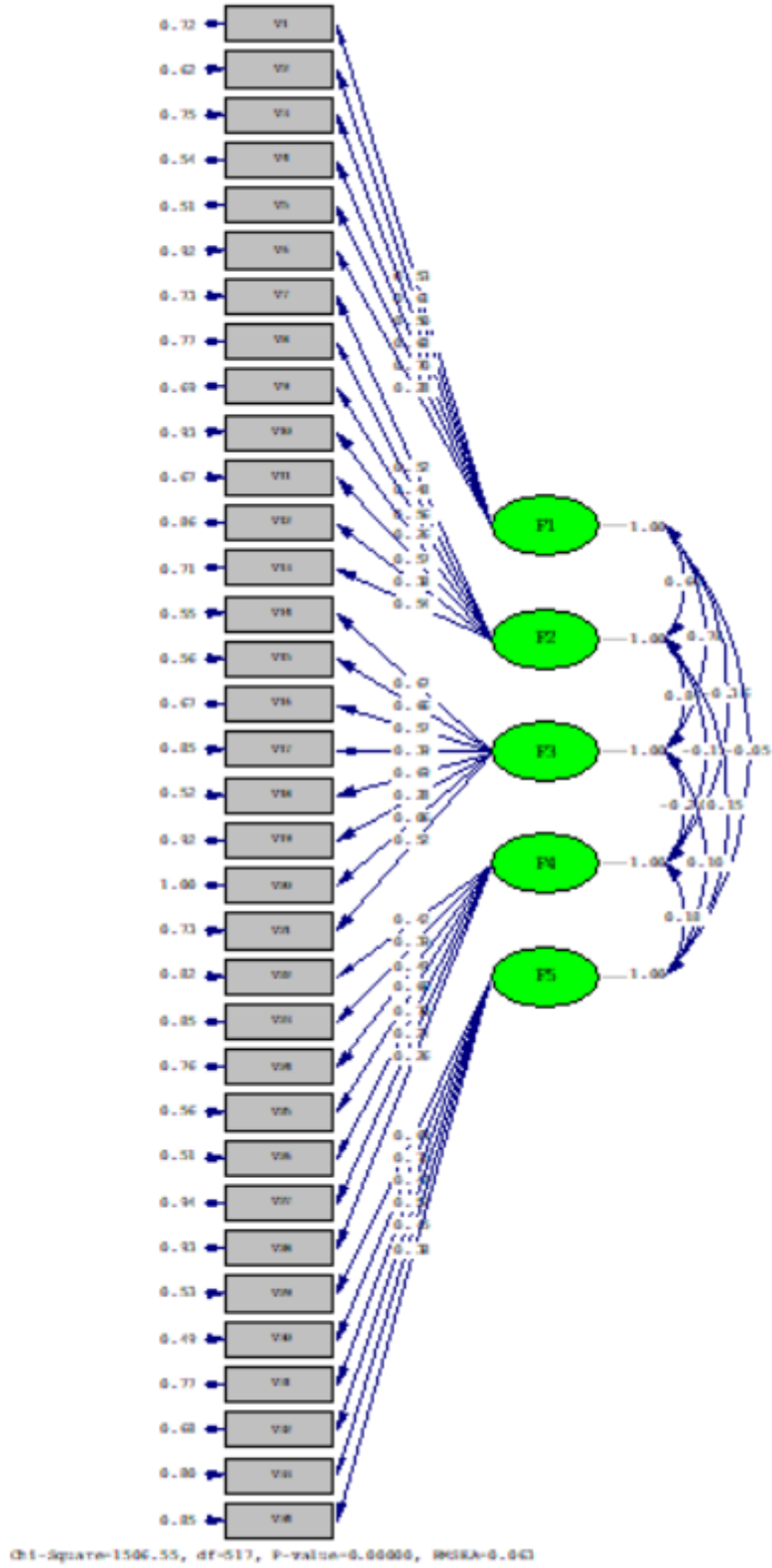


Şekil 4.3. Ölçek DFA t değerleri

Tablo 4.4. DFA t değerleri

Madde	t	Madde	t
1	11.16	18	15.93
2	13.45	19	5.63
3	10.48	20	1.28
4	15.16	21	11.13
5	15.76	22	8.13
6	5.65	23	7.59
7	10.78	24	9.64
8	9.87	25	13.31
9	11.69	26	14.10
10	5.04	27	4.55
11	12.05	28	4.90
12	7.57	29	14.49
13	11.26	30	15.18
14	15.42	31	9.60
15	15.12	32	11.73
16	12.57	33	8.97
17	8.13	34	7.52

Tablo 4.4 de görüldüğü gibi DFA da ilk olarak t değerleri analiz edilmiş olup t değerinin 1.96 dan yüksek olması .05 düzeyinde, 2.56'dan yüksek olması .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir. T değerleri analizi sonucunda 20. madde hariç diğer bütün maddeler .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri gerçek ve doğru biçimde açıkladığı sonucuna varılmıştır. Ardından standartlaştırılmış çözüm değerleri incelenmiş olup Şekil 4.4'de ve Tablo 4.5'de sunulmuştur.



Şekil 4.4. Ölçek DFA standartlaştırılmış çözüm sonuçları

Tablo 4.5. DFA hata (standartlaştırılmış çözüm) değerleri

Madde	Hata	Madde	Hata
1	0.72	18	0.52
2	0.62	19	0.92
3	0.75	20	1.00
4	0.54	21	0.73
5	0.51	22	0.82
6	0.92	23	0.85
7	0.73	24	0.76
8	0.77	25	0.56
9	0.69	26	0.51
10	0.93	27	0.94
11	0.67	28	0.93
12	0.86	29	0.53
13	0.71	30	0.49
14	0.55	31	0.77
15	0.56	32	0.68
16	0.67	33	0.80
17	0.85	34	0.85

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi maddelerin sol tarafında yer alan değerler hata varyanslarını işaret etmektedir. Buna göre 6, 10, 19, 20, 27 ve 28. maddelerin hata değerleri yüksek düzeyde olduğu, diğer maddelerin hata değerleri düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Değerlerin .49 ile 1.00 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen iki sonuçtan madde hatalarının genel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı sonucun elde edilmesi amacıyla DFA’da uyum iyiliği indekslerini de inceleyip analiz edilmesi gerekmektedir. Aşağıdaki Tablo 4.6 da elde edilen uyum iyiliği değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ölçek DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri

İndeksler	Maddelere İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	İyi uyum
χ^2	1506.55		
sd	517		
p	0.0		
$\chi^2_{/sd}$	2.91	$\chi^2_{/sd} \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2_{/sd} \leq 8.00$
RMSEA	0.063	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	0.060-0.067		
SRMR	0.078	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	0.84	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	0.82	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	0.88	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	0.83	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	0.87	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

Kaynak; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001'den derlenmiştir.

Tablo 4.6 da görüldüğü gibi ölçek maddelerine ait uyum iyiliği değerleri tablonun sol tarafında yer alırken alınan ölçüt değerleri tablonun sağ tarafındaki iki sütununda yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uyum iyiliği değeri χ^2 .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç uyumun olmadığı anlamını taşımaktadır. Fakat örneklem sayısı arttıkça χ^2 anlamlı olmaktadır. Bu nedenle χ^2 nin serbestlik derecesine bölümünden oluşan 2.91 değerinin mükemmel uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001). Aynı zamanda RMSEA ve SRMR değerleri de iyi uyumu göstermektedir. Bütüncül bir biçimde analiz edildiğinde ölçek maddelerinin genel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında Aydın (2005) tarafından geliştirilen Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerin toplam puanları arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon katsayıları Pearson Korelasyon Katsayısı testiyle incelenmiştir. İki ölçek toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .45$, $p < .05$). Bu bağlamda SBEÖ'nün daha önce geçerliği ve güvenirliği incelenmiş benzer bir yapıyı ölçen ölçme araçlarıyla benzer sonuçlar verdiği görülmüştür.

Maddelerin benzer özellikleri örnekleyip örneklemeyen maddeler arasındaki ikili ilişkiler ve madde- toplam test korelasyonu ile incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonu, her bir maddeye ait puan ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişkilerin incelenmesini ifade etmektedir. Madde toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliliğine ilişkin kanıt sunmaktadır (Büyüköztürk, 2008; Nunnally ve Bernstein, 1994). Yapılan incelemeler sonucunda madde toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, maddelerin ölçmek isteneni ölçüp ölçmediğinin incelenmesi için madde analizi yapılmıştır.

4.2. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 1. Çalışma grubunu oluşturan, deney ve kontrol grubu, Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test puanlarında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin SBEÖ öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Grupların SBEÖ Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s
Ön test	Deney	20	2.90	0.097
	Kontrol	20	2.91	0.139

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 2.90; kontrol grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 2.91 dir.

Tablo 4.8. Grupların SBEÖ Öntest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O	S.T	U	z	P
Kontrol	20	21.43	428.50.	181.50	-,506	,620
Deney	20	19.58	391.50			

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının stresle baş etme ölçeği ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan nonparametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=181.50$; $z=,506$, $p<.05$). Bu sonuç, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı drama temelli stresle baş etme programını uygulanmadan önce benzer başarı düzeylerine sahip olduklarını ve bu nedenle araştırmanın denencelerini test etmek için uygun olduklarını göstermektedir

4.3. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 2. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Deney Grubunun SBEÖ Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Deney Grubu	Ön test	20	2.90	0.097
	Son test	20	3.52	0.158

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 2.90; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 3.52 dir

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney Grubu SBEÖ Öntest Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney Grubu Ön test-Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,922	,001
	Total	20				

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (-3,92,p<.05).

Denence 2.a. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme Özdenetim boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.11.Deney Grubunun SBEÖ Öz denetim Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Deney Grubu	Ön test	20	1.96	0.327
	Son test	20	4.62	0.285

Tablo 4.11 den de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 1.96; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 4.62dir

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney Grubu SBEÖ Öz denetim Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney Grubu Ön test-Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,928	,001
	Total	20				

Tablo 4.12 de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir (-3,92,p<.05).

Denence 2.b. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Duygusal Düzenleme boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.13. Deney Grubunun SBEÖ Duygusal Düzenleme Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Deney Grubu	Ön test	20	1.96	0.327
	Son test	20	4.62	0.285

Tablo 4.13 de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 1.96; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 4.62dir

Deney grubunda yer alan öğrencilerin SBEÖ Duygusal Düzenleme ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.14.Deney Grubu SBEÖ Duygusal Düzenleme Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney Grubu Ön test-Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,933	,001
	Total	20				

Tablo 4.15 de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir (-3,933, $p<.05$).

Denence 2.c. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Problem çözme boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. Deney Grubunun SBEÖ Problem Çözme Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Deney Grubu	Ön test	20	1.96	0.327
	Son test	20	4.62	0.285

Tablo 4.16 da görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 1.96; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 4.62dir

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.17. Deney Grubu SBEÖ öntest puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
Ön test-Son test	Eşit	0			-3,937	,001
	Total	20				

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir (-3,93,p<.05).

Denence 2.d. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Aşırı duyarlılık boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. Deney Grubunun SBEÖ Aşırı duyarlılık Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Deney Grubu	Ön test	20	1.96	0.327
	Son test	20	4.62	0.285

Tablo 4.18 de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği Aşırı duyarlık boyutu öntest puan ortalaması 1.96; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği son test puan ortalaması 4.62dir

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.19. Deney Grubu SBEÖ Aşırı Duyarlık Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney Grubu Ön test-Son test	Negatif Sıralar	02	.00	.00		
	Pozitif Sıralar	0	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,92	,001
	Total	20				

Tablo 4.19 da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir (-3,92,p<.05).

Denence 2.e. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) mükemmeliyetçilik alt boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.20. Deney Grubunun SBEÖ Mükemmeliyetçilik Boyutu Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Deney Grubu	Ön test	20	1.96	0.327
	Son test	20	4.62	0.285

Tablo 4.20 de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği Aşırı duyarlık boyutu öntest puan ortalaması 1.96; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 4.62dir

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.21. Deney Grubu SBEÖ Mükemmeliyetçilik Boyutu Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney Grubu Ön test-Son test	Negatif Sıralar	20	.00	.00		
	Pozitif Sıralar	0	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,926	,001
	Total	20				

Tablo 4.21 de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir (-3,92,p<.05).

4.4. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 3. Çalışma grubunu oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.22. Kontrol Grubunun SBEÖ Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Grup	Test	N	X	S.s
Kontrol Grubu	Ön test	20	1.96	0.327
	Son test	20	4.62	0.285

Tablo 4.22 de görüldüğü gibi kontrol grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 1.96; deney grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 4.62dir

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test toplam puanları, son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Non-parametrik Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılmış ve elde bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.23. Kontrol Grubu SBEÖ öntest puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T.	Z	p
Kontrol Grubu Ön test-Son test	Negatif Sıralar	7	6.79	47.50		
	Pozitif Sıralar	11	11,23	123,50		
	Eşit	2			-1,65	,098
	Total	20				

Tablo 4.23 de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($-1,65, p>.05$).

4.5. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 4. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) son-test toplam puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından yüksek olacaktır.

Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Grubunun SBEÖ Öntest Sontest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s
Ön test	Deney	20	2.90	0.097
	Kontrol	20	2.92	0.158
Son test	Deney	20	3.52	0.139
	Kontrol	20	2.99	0.195

Tablo 4.24 de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 2.90; kontrol grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği öntest puan ortalaması 2.91 dir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 3.52; kontrol grubundaki öğrencilerin stresle baş etme ölçeği sontest puan ortalaması 2.99 dur.

Tablo 4.25. Grupların SBEÖ öntest puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O	S.T	U	z	P
Kontrol	20	30.45	609.00	1.00	-5,389	,001
Deney	20	10.55	211.00			

Tablo 4.25 de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının SBEÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek üzere gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon-Z testinden elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($U=1.00$; $z=5,389$, $p<.05$).



5. TARTIŞMA

5.1. Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeğinin geçerlilik çalışmalarında öncelikle kapsam geçerliliği ile birlikte yapı geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği incelenmiştir. Stresle baş etme ölçeğinin faktör analizi yapılması için yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO- örneklem yeterliliği) Analizi uygulanmıştır. Ardından örneklem grubunun faktör analizi çalışmalarına uygun olma durumunu tespit etmek amacıyla Bartlett's Test of Sphericity Analizi ile sınanmıştır. Ölçeğin KMO değeri (.843) olarak tespit edilmesi, örneklem büyüklüğünün bu çalışma kapsamında uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla 8 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin 86 maddelik ilk formu şekillenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla 86 maddenin yer aldığı form üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası ölçek maddelerinin 12 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Analiz çalışmaları kapsamında ortaya çıkan değerler Scree Plot ile birlikte analiz edildiğinde grafiğin beşinci faktör sonrasında yatay bir seyir izlediği belirlenmiştir. Bu nedenden dolayı geliştirilen ölçek beş faktörlü bir ölçek olarak değerlendirilmiştir. Ardından ölçekte faktör değeri .32'nin altında olan ve binişik özelliği gösteren 12 madde belirlenmiştir. Bu 12 madde (sırasıyla 25, 35, 11, 32, 9, 22, 21, 29, 34, 12, 16, 38) veri setinden çıkarılarak tekrar analiz edilmiştir. Tekrar yapılan analiz sonucunda KMO değeri .795 olmuştur. Ölçeğin güvenirlik değerini tespit etmek amacıyla Cronbach'ın α katsayısı hesaplanmış olup α güvenirlik katsayısı .830 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçekler için kabul edilen .70 den yüksek olması SBEÖ'nün güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin her bir alt boyutunun güvenirlik katsayıları .666 ile .812 arasında olduğu belirlenmiştir. Dördüncü boyut hariç diğer boyutlardan yüksek güvenirlik elde edilmiştir.

ÜSBEÖ in model uyumunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle örneklem büyüklüğü ile normallik, örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, çoklu bağlantı, teklik ve doğrusallık değerleri ile uç değerler tespit edilmiştir. Tek değişkenli uç değerlere yönelik Z standart puanına dönüştürülmüş ve -3 ile +3 aralıkları dışında olan değerler veri setinin içerisinden çıkarılmıştır. Ardından çok değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla Mahanalobis puanı hesaplanmış olup 0.01 değerinden küçük değer

olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerlerin temizlenmesinin ardından 480 kişiye ait olan veri setinden 4 katılımcıya ait veriler çıkarılmış olup kalan 476 kişiden elde edilen verilerle analize devam edilmiştir. Gerçekleşen analiz sonucunda KMO değerinin 0.82 olduğu belirlenmiştir. Leech, Barrett ve Morgan (2005) KMO değerinin .80 ve üzeri bir değere sahip olmasının örneklem büyüklüğü açısından iyi bir durumda olduğunu gösterdiğini savunmaktadır. Ölçeğin normal dağılımını tespit etmek amacıyla ölçek maddelerinin her birinin toplam puanı alındıktan sonra Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve oluşan çarpıklık değerleri analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ölçek maddeleri normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu duruma karşın basıklık ve çarpıklık değerleri -2 değeri ile +2 değeri arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda puanların normal dağılımdan önemli derecede bir sapma göstermediği biçiminde yorumlanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) faktör sayısını doğrulamak ve saptama yapmak için çok değişkenliğin olduğu sayıltısını göz önünde bulundurulması gerekliliğini savunmaktadır. Bu araştırmada Tabachnick ve Fidell (2001) e ait bu sayıltı kullanılmıştır.

Ölçeğin varsayımlarının test edilmesinin ardından DFA analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu amaç için öncelikle t değerleri analiz edilmiştir. T değerinin 1.96'dan daha yüksek bir puan alması .05 düzeyinde anlamlı iken 2.56'dan daha yüksek puan alması ise .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmektedir. Bu bilgi doğrultusunda 20. madde hariç diğer bütün maddeler .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum araştırmanın gizil değişkenlerinin gözlenen değişkenleri gerçek ve doğru bir biçimde açıklandığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğin maddeleri arasındaki uyum iyiliği değerleri analiz edildiğinde mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde Stresle Baş Etme ölçeğinin özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme düzeylerini belirlemede hem güvenilir hem de geçerli bir ölçme aracı olduğunu tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen değerlerin ilgili alan yazınında yer alan birçok stresle baş etme ölçekleri ile paralel olduğu görülmektedir (Carver ve diğ., 1989; Watson ve diğ., 1998). Özel yetenekli öğrencilerin önleyici rehberlik kapsamında stres durumunda baş etme becerilerini belirlemek amacıyla ÜSBEÖ'nün geliştirilmesinin alanda anlamlı bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

5.2. Stresle Baş Etme Programının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak geliştirilen ve 12 hafta boyunca uygulanan yaratıcı drama temelli önleyici stresle baş etme programının etkisinin tespit

edilmesidir. Programın etkililiği uygulama öncesi ve sonrası araştırmacı tarafından geliştirilen Üstünlerde Stresle Baş Etme Ölçeği (ÜSBEÖ) ile tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda yaratıcı drama temelli önleyici stresle baş etme programının özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme düzeylerine olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı dramanın stresle baş etmeye etkisine yönelik ilgili alan yazını incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Karataş ve Tagay (2019) tarafından yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile baş etme programının üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısı puanlarına etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile baş etme programı uygulanan deney grubu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oldu tespit edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı özel yetenekli öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal duygusal sorunların oluşturduğu stresin farkına varmalarını sağlamakla birlikte stresle baş etme düzeylerini geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine olan ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Stuart ve Beste (2008) özel yetenekli bireylerin akranlarına oranla daha duyarlı olmakla birlikte duygusal yönden hassas olduklarından dolayı diğer insanlarla iletişim kurmakta zorlandıklarını, bu durumun onların daha içe dönük olmalarına neden olduğunu belirtmektedir. İlgili alan yazını analiz edildiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin bireylerin sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği çalışmalar yer almaktadır (Baştas ve Vural, 2017; Öztuğ ve Çiner, 2018). Yılmaz (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilediği tespit edilirken benzer şekilde Mantaş (2014) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimini ve iş birliği davranışlarına anlamlı etkileri olduğunu belirtmiştir. McNaughton'a (2004) ise yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine olumlu etkilerinin olduğunu ve arkadaş ilişkilerinde daha duyarlı davranışlar sergilemelerini sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler tarafından kabul gördüğünü, öğrencilerde derse gönüllü katılım isteğini artırdığını savunmaktadır.

Mccaslin (2000) yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel, sosyal duygusal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağladığı özellikleri a) yaratıcı düşünme ve estetik duygusunu geliştirme, b)moral ve manevi değerleri geliştirme, c) kendini ve bedenini tanımaya yönelik

farkındalık geliştirme, d) çalışma yeteneğini kazandırma ve sosyal becerileri geliştirme, e) iletişim becerilerini geliştirme olarak tanımlamaktadır.

Çetinkaya (2008) yaratıcı drama uygulamaları ile yalnızca stres gibi olumsuz duygu durumları yaşayan bireylere yönelik yardım etme süreci olmadığını aynı zamanda bireyin güçlü ve olumlu yönlerini keşfetmelerini sağlamak, yaşam doyumlarını üst düzeye çıkarmalarına katkı sağlayarak yaşamlarını zenginleştirmek olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte drama uygulamalarının, öğrencilerin yalnızca kendilerine karşı olan güven duygularını değil aynı zamanda başkalarına karşı olan güven duygularını olumlu olarak etkilemektedir (Önder, 1999). Kendi ile birlikte çevresindeki diğer insanlara karşı olumlu güven geliştirmiş kişi, bir gruba ait olma hissini de yaşayarak sosyalleşmenin gizil güçlerini fark etmiş olur ve iletişim, problem çözme gibi yetilerinin gelişimini de desteklemiş olur. Drama uygulamalarında öğrenci kendini tanımaya ve kendi ile iletişim kurar. Böylelikle kendini tanıyan öğrenci çevresindeki diğer kişilerle de sağlıklı ilişkiler kurar. San (1996) drama uygulamaları esnasında kişinin hayatın yansması ile bir deneyim kazanması gerçek hayata yönelik kaygılarının azalmasına, bunun sayesinde diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmada istekli davranışlar sergilemesini desteklemektedir. Bu amaçla özel yetenekli öğrencilerle yaratıcı drama etkinliklerinin yer aldığı araştırmalar analiz edildiğinde farklı konularda da çalışmalar yer aldığı tespit edilmiştir. Gönen ve Dalkılıç (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı drama yönteminin, öz güven duygusunu istendik yönde etkilediği, yaşadıkları olaylara yönelik empati duygusu geliştirerek çok yönlü düşüncelerini sağladığı, diğerleri ile işbirliği yapabilme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte yaratıcı drama uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi (Bencik Kangal ve Arı, 2013), liderlik becerilerinin gelişimi (Hansel, 1991), yaratıcı düşünmeye etkisi (İhlamur ve Aykaç, 2016), problem çözme becerilerine etkisi (Lewis, 1972) gibi konuların çalışıldığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerle stresle baş etmeye yönelik yaratıcı drama uygulamaları önleyici rehberlik kapsamında 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uzun bir süre etkileşime girmeleri sağlanarak stresle baş etme yöntemlerini kazanmaları amaçlanmıştır.

Seligman (2001) günümüzde eğitimde önleyici çalışmalara daha çok yer verilmesi ve bu durumun önem kazanmasının sınıflarımızdaki öğrencilerin güçlü ve olumlu potansiyellerinin farkına varmalarını ve bu potansiyellerini nasıl geliştireceklerini öğrenmeleri

konusunda önemli bir alan yaratacağını savunmaktadır. Bununla birlikte Lyon (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada stresle baş etme uygulama ve etkinliklerinin hedeflenen başarıyı sağlayabilmesi için çalışma grupların altı haftadan uzun bir süre ile çalışması gerektiğini savunmaktadır. Benzer biçimde farklı konulara yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda da baş etme becerilerinin etkili biçimde geliştirilebilmesi için uygulama grubundaki katılımcılarla uzun süreli bir etkileşimin olduğu eğitim seanslarına yer verilmesi gerekliliği belirtilmiştir (Güner, 2007, Johnson ve Johnson, 2004; Woody, 2001).

Araştırmanın alt boyutlarından biri olan öz denetim boyutuna yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin özdenetim beceri puanlarında artışın olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Öz denetim, öğrencinin kendisi ve içinde bulunduğu yaşam arasında daha olumlu, daha uyumlu bir yapıya sahip olması amacıyla davranışlarını yönlendirme ve uyarılma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda öz denetim bireyin içinden gelen tepkileri duruma uygun olarak değiştirme becerisinin yanı sıra istenmeyen davranışları sergilemekten kaçınmaktır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Oaten ve Cheng (2006) e göre öz denetim becerisi, bireyin davranışı üzerinde kontrol sergileme kapasitesi olarak ifade etmektedir. Abacı, Tepeli ve Erbay (2015) yaptıkları araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin bir grupta iş yapabilme, işi sürdürme, ilişkiyi başlatma ve devam ettirebilme ile birlikte kendilerini kontrol etme becerilerini olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir.

Gönen ve Dalkılıç (2000) yaratıcı drama uygulamalarının, öğrencilerin öz güven duygusunun gelişmesini sağlamakla birlikte öğrencinin kendini ifade edebilme, iş birliği yapabilme, eğitim ve öğretim süreçlerinde aktif olabilme, araştırma istek ve duygusunun oluşturabilme ve farklı bakış açısına sahip olabilme becerilerini geliştirdiğini savunmaktadır. Bununla birlikte Kıyaker (2017) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt boyutlarından biri olan duygu düzenleme boyutuna yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme puanlarında artışın olduğu gözlenmektedir. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan programda grupta birlikte gerçekleştirilen doğaçlama, rol oynama,

pantomim, dans ve hareket etkinliklerine yer almıştır. Yer alan bu uygulamalarda öğrencilerin stres kavramını tanımaları, yaşayabilecekleri stres durumlarını doğru ifade edebilmeleri, stres durumu karşısında duygu değişimlerine ilişkin farkındalık kazanmaları, duygularını özgür ve yaratıcı biçimde dışa vurmaları, rahatlama ve gevşeme egzersizleriyle bedenlerini nasıl kontrol edeceklerine yönelik farkındalık kazanmaları amaçlandı. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bu uygulamaların öğrencilerin duygularını düzenleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Aktürk (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilerine göre duygu düzenleme becerilerinde artışın olduğu tespit edilmiştir. Uygulamanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Kasapoğlu ve Güneysu (2017) tarafından yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesine etkilerinin belirlendiği araştırmada öğrencilerin yaşadıkları olumsuz duygu durumlarını olumlu duyguya çevirebilme, hayal güçlerini geliştirebilme, yaşadıkları sinir durumlarını kontrol edebilme, diğer insanlarla empati kurabilme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Özdemir (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benzer bulgular tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, uygulanan yaratıcı drama programı sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka puanlarında artış olmakla birlikte öğrencilerin öz bilinç, empati kurma becerilerinin de geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt boyutlarından biri olan problem çözme boyutuna yönelik olarak elde bulgular doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarında anlamlı bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Danner (2003), yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin riskli davranışları, kendilerine ve geleceğe ilişkin tutumları ve problem çözme davranışları üzerine etkilerini belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerini kolay ve net ifade edebildikleri, sorunlar karşısında yaratıcı ve çabuk düşünebildiklerini tespit etmiştir.

İpşiroğlu (1994) drama uygulamalarında öğrenciler belirli roller oynayarak, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecek sorunların farkına varılmasına imkan sağladığını belirtmektedir. Ona göre drama etkinliklerinde amaç hem öğrencilerin düş güclerini harekete geçirmek hem de yaşamlarındaki belirli roller ve belirli davranış kalıpları üzerine dikkat çekilerek eleştirel bakış açısı kazandırmaktır. Önder (1999) yaratıcı drama etkinlikleri aracılığıyla sosyal rolleri ve

yaşanan sosyal problemleri incelemenin mümkün olduğunu, öğrencilerin sosyal problemleri rol oynama tekniği ile canlandırırken, toplumdaki insan etkileşimlerini daha iyi kavrayıp etkileşimin oluşturduğu problemlerin çözüm yollarının farkına varabileceğini savunmaktadır. Özbek ve Leutz (1987) yaratıcı drama uygulamaları ile birlikte öğrencinin çok yönlü biçimde psiko-sosyal rollerin kazanılmasına olanak sağlamaktadır. Toplum içerisinde iletişim esnasında kullanılan sosyal roller de yaratıcı drama uygulamaları ile deneyimlenecek yaşantılarla kazanılabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmanın alt boyutlarından biri olan aşırı duyarlılık boyutuna yönelik olarak elde bulgular doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin aşırı duyarlılık puanlarında anlamlı bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılığını azalttığı sonucuna varılmıştır. İlgili alan yazını analiz edildiğinde özel yetenekli çocukların aşırı duyarlılık ve yoğunluk kişilik özelliklerinin genellikle üstün yetenekle ilişkilendirildiği görülmektedir (Silverman, 1995). Roedell (1986) üstün zekalı popülasyonunda belirli bir kırılganlık alanının var olduğunu ve bunun yoğun olarak hassasiyet oluşturduğunu savunmaktadır. Gere, Capps, Mitchell ve Grubbs (2009) aşırı duyarlılığın özel yetenekli çocukların akranlarına oranla daha fazla zorluk yaşamalarına ve gelişimsel öykülerinde var olan bir durum olduğunu belirtmektedir.

Dabrowski (1972), çocuğun gelişim düzeyine göre iç ya da dış uyaranlara göre farklı tepkiler oluşturabileceğini ve bu farklılıklar değerlendirildiğinde psikomotor duyarlılık, duyulara karşı duyarlılık, imgelem gücüne karşı duyarlılık, zihinsel duyarlılık ve duygusal aşırı duyarlılık olmak üzere beş tür alanın olduğunu belirtmektedir. Çocuklarda potansiyel alanlarına göre bireysel farklılık göstermekte olup, entelektüel aşırı uyarılabilirlik problem çözmede, sorgulamada ve teorik düşünmede aşırı çaba sarf etmesine; hayali aşırı uyarılabilirlik hayal gücünü ve canlı imgelemeyi etkilemesine; duygusal uyarılabilirlik ölüm gibi soyut durumlarla ilgilenmesine; psikomotor aşırı uyarılabilirlik daha yüksek düzeyde enerjik olmayı, hızlı konuşmayı ve dürtüsel tepkiler göstermesine; duyusal aşırı uyarılabilirlik ise ses, doku ve görüntülere yönelik keskin bir hassasiyet göstermesine neden olduğu belirtilmektedir (Piechowski ve Colangelo, 1984).

May-Benson ve Koomar, (2010) aşırı duyarlılık durumunda çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak iyileştirici aktivitelerin hazırlanmasını ve özellikle çocuğun duyu temelli etkinliklere katılımı sağlanarak birey merkezli, uyumlu bir programın uygulanmasının

gerekli olduğunu savunmaktadır. Tucker ve Hafenstein (1997) erken yaşlardan itibaren üstün tanısı almış çocukların aşırı duyarlılıklarının Dabrowski'nin (1972) teorisi göz önünde bulundurularak davranışsal sorunların tespit edilmesi gerektiğini ve bununla birlikte çocukların yaşadıkları özel durumlara uyum sağlamalarını ve öğrenme potansiyellerini üst düzeye çıkarabilecek sınıf ortamları oluşturmaları ve uygun etkinlikler hazırlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Columbus Grup (1991) üstün tanısı alan çocukların günlük yaşamda savunmasız kalmamaları için kendilerini daha sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayan öğretim, ebeveynlik ve danışmanlık hizmetlerinden yararlanmaları gerektiğini savunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı drama temelli stresle baş etme programının oturumlarında grup içerisinde kendini ifade eder, grupla eş güdüm içinde hareket eder, günlük hayatında karşılaştığı stres durumlarını fark eder, Stres kaynağı olan olumsuz düşünce tarzları hakkında bilgi sahibi olur, strese gösterilen olumlu-olumsuz tepkileri tanır, stresle baş etme yöntemlerini fark eder, stresle baş etmede uygun yöntemleri uygular, duygularını ifade etme yollarını fark eder, duygularını ifade etmenin stresle baş etme yollarından birinin olduğunu kavrar, Bilinçli farkındalık sağlar, dikkatin günlük hayatta önemini fark eder, ana odaklanmanın günlük hayatta önemini fark eder, yanlış algılarını fark eder ve negatif tutumlarını fark eder kazanımlarının öğrencilerin aşırı duyarlılık durumlarının farkına varması ile birlikte duyarlılıklarının yaşadıkları sorunlarla baş etmeye yönelik farkındalık kazandıkları düşünülmektedir.

Araştırmanın alt boyutlarından biri olan mükemmelliyetçilik boyutuna yönelik olarak elde bulgular doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin mükemmelliyetçilik puanlarında anlamlı bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin mükemmelliyetçiliğinin azalttığı sonucuna varılmıştır. İlgili alan yazını analiz edildiğinde özel yetenekli öğrencilerin yaşamış oldukları mükemmeliyetçilik durumuna yönelik etkinlikler ve uygulamalara yer verilmesi sağlıklı davranışlar sergilemelerini desteklediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli bir yer edinen okullarda, sağlıklı mükemmeliyetçilik ve duygusal zekayı geliştirecek ve bilim olarak desteklenmiş psiko-eğitim müdahalelerinin özel yetenekli öğrencilerin hem duygusal becerilerinin gelişimini hem de akademik başarılarının olumlu biçimde geliştireceği beklenmektedir. Nugent (2000) öğretmenlerin, sağlıklı mükemmeliyetçi tutum sergileyen öğrencilerin, düşünme biçimlerine yönelik uygulamalı etkinlikler gerçekleştirerek yeniden şekillendirmelerini destekleyebileceklerini savunmaktadır. Öğretmenlerin düşünme biçimlerini

düzenleyecek bir öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrenciyi merkeze alan uygulamalara yer vermeleri, hataların öğrenme süreçlerinde normal bir durum olduğunu fark etmeleri, mükemmel bir performans beklentisinden daha çok öğrencinin kişisel, bilişsel ve devinimsel gelişimine önem vermeleri ve öğrencilerin gerçekçi hedefler belirleyip değerlendireceklerini öğretmeleri önemli bir gelişme sağlayacaktır.

Silverman (1994), çocuğun bilişsel gelişimi kadar sağlıklı duygusal gelişiminin de önemli olduğunu, buna karşın öğretim programlarında çocukların duygusal gelişimini destekleyen araştırma ve çalışmalara yeterli düzeyde yer verilmediğini ifade etmektedir. Zeidner (2018) özel yetenekli öğrencilerin duygusal gelişim ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların gerçekleşmesi ve özellikle öğrenme ortamlarında bu konuların ele alınmasının önemine dikkat çekmektedir. Son dönemlerde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin zihinsel ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin tespit edilmesinin okullarda duygusal becerilerin gelişimlerini amaçlayan öğretim programlarının uygulanmasının öncelik haline geldiğini de belirtmektedir. Barrow ve Moore (1983) ikinci çocukluk ve erişkinlik dönemlerinde mükemmeliyetçi düşünme yapısının oluştuğunu ve bundan dolayı duygu temelli uygulamaların özellikle ilköğretim ve ortaokul dönemlerinde hayata geçmesinin sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Durlak ve diğ. (2011) duygu temelli müdahale uygulamalarının ve programlarının öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sorumluluklarını yerine getirmelerini amaçlayan duygu, düşünce ve davranış becerilerini geliştirmeye odaklandığını ve ilgili alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde okullarımızda uygulanan sosyal-duygusal öğrenme uygulama ve müdahalelerinin öğrencilerin duygusal zeka gelişimleri ile birlikte öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu savunmaktadır. Çalıkoğlu (2009) uygulamadaki sosyal duygusal gelişime odaklanan rehberlik programlarının çok azının özel yetenekli çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak geliştiğini belirtmektedir. Zeidner (2018) sosyal duygusal gelişime yönelik müdahale uygulama ya da programlarının özel yetenekli öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulunmadan geliştirilmesi bu çocukların zihinsel potansiyellerini geliştirmelerini, sosyal çevrelerine uyum sağlamalarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir.

Duygu temelli programlarının özel yetenekli öğrencilerin düşük benlik algısı, yabancılaşma, psikolojik stres kaynakları, olumsuz mükemmeliyetçilik, arkadaş ilişkileri gibi potansiyel riskleri ile birlikte yüksek akademik başarı, yüksek düzeyde bilişsel yetenekler,

problem çözme becerileri gibi temel koruyucu faktörleri kapsaması gerekmektedir (Zeidner ve Matthews, 2017).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.

1. Çalışma grubunu oluşturan, deney ve kontrol grubu, Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

2. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.a. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Özdenetim boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir

2.b. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Duygu düzenleme son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir

2.c. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Problem çözme boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.d. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Aşırı duyarlılık boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir

2.e. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) Mükemmelliyeçilik boyutu son-test toplam puanları, ön-test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir

3. Çalışma grubunu oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin Stresle Baş Etme (SBEÖ) ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4. BİLSEM Destek Eğitim Programına devam eden özel yetenekli öğrencilerinin stresle baş etmeye yönelik geliştirmek üzere hazırlanan Stresle Baş Etme Programının uygulandığı deney grubunun Stresle Baş Etme (SBEÖ) son-test toplam puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılması planlanan çalışmalara yol göstermesi bakımından araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Stresle baş etme günümüzde her yaşta insanın karşılaştığı bir sorundur. Bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin yaşamış oldukları stres durumlarına yönelik olarak önleyici rehberlik kapsamında stresle baş etme ölçeği geliştirilerek ilgili eğitim programı hazırlanmıştır. Stresle baş etme ölçeğinin ve eğitim programının normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik etkilerini ortaya koyan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen stresle baş etme ölçeği bireyin kendisini değerlendirmesine yönelik bir ölçek olup, bu tür ölçümlerde belirli bir takım sınırlılıklar olmaktadır. Bu nedenle, üstün zekalılar alanına uygun olarak geliştirilecek performans odaklı bir stresle baş etme ölçeği kazandırmanın yararlı olunacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmada geliştirilen stresle baş etme ölçeği ve uygulanan eğitim programı 9-11 yaş grubuna yönelik gerçekleştirilmiştir. Ölçek ve uygulamaların daha büyük yaşlardaki öğrencilerde ve yetişkinlerde etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Stres baş etme programı 12 hafta süresince haftada 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın daha kısa sürede ya da daha uzun sürede gerçekleştirilmesi durumunda programın etkililiği konusunda araştırma yapılması önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen stresle baş etme programını, BİLSEM de uygulanan destek eğitim programına entegre etmek mümkün olamamıştır. Bununla ilgili yapılabilecek çalışmalar programın etkililiğini belirlemesi bakımından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca MEB tarafından hazırlamış olan öğretim programlarına öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri kapsamında stres ve stresle baş etme eğitimine yönelik derslerin konulmasıyla öğrencilerin stresle baş etme becerileri geliştirilebilir.
- Geliştirilen program İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın ülkemizdeki diğer bilim ve sanat merkezlerinde de uygulanması ile birlikte farklı çalışma grupları üzerinde de test edilmesi programın etkililiğini belirlemede önemli olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmada kontrol gruplu öntest- son test modeli uygulanmıştır. Öğrencilerin stresle baş etme becerilerini kazandırmak ve kalıcılığını belirlemek amacıyla boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi adına büyük katkıları olacağı düşünülmektedir.
- Ülkemizde özel yetenekli öğrencilere yönelik var olan sınırlı sayıdaki eğitim programların içeriğinde ağırlıklı olarak öğrencilerin zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu nedenden dolayı öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine, yaşadıkları sorunlara yönelik eğitim programları geliştirilmelidir.
- Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine bütüncül yaklaşım sunmak amacıyla ailelere çocuklarının yaşadıkları sorunlara yönelik olarak baş etme programları geliştirilebilir. bununla birlikte öğrencilerin aileleri ile katılabilecekleri program uygulamalarına yer verilip etkililiği üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Gerçekleştirilen uygulamada özel yetenekli öğrencilerde stresle baş etme yöntemlerinin etkililiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar stresle baş etme yöntemlerinin etkililiği ve bilgilendirilmesi yönelik özellikle kuramsal temelli araştırmalar yapmalıdırlar. Bu yolla stresle baş etme yöntemlerinin yararları ve sınırlılıklarının net bir biçimde ortaya konulmasına ve uygulayıcıların bilgilendirilmesine yer verilmelidir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal duygusal sorunlara yönelik alan yazını doğrultusunda kuramsal çerçeve sunulmuştur. Özel yetenekli öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirmeyi planlayan uygulayıcıların öncelikle bu sorunları fark etmeleri gerekmektedir. Sosyal duygusal sorunların fark edilmesi aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin zihinsel gelişimlerine yönelik yapılacak çalışmalarla ilişkilendirilmesi o alanda da gelişimlerinin desteklenmesini sağlayacaktır.
- Çalışma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin günlük hayatlarında uygulayabilecekleri stresle baş etme yöntemlerini kapsayıcı bir program geliştirilmiştir. Programın etkililiği bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Uygulayıcıların bu programda yer alan etkinlikleri öğrenme ortamlarında uygulamaları öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm getirmeleri konusunda onlara rehberlik edeceği düşünülmektedir.
- Uygulayıcıların stresle baş etme yöntemlerine yönelik uygulamalar gerçekleştirmeleri sağlamak için hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir. Ayrıca stresle baş etme yöntemine derslerinde yer veren öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlerini zümre toplantısı, konferans vb. yollarla paylaşmaları konusunda öğretmenler cesaretlendirilmelidirler.
- Duygu temelli müdahale programlarının okullarda uygulanan öğretim programlarına entegre edilmesi ile birlikte tek başına bir alan olarak uygulayacak bir etkinlikten daha çok özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin önemli bir parçası olarak ele alınmalıdır. Fen, matematik, coğrafya, müzik, tarih vb. disiplin alanlarına yönelik geliştirilen öğretim programlarına duygusal beceriler ve duygular entegre olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Örneğin, matematik dersinde yaşanan stres ya da hayal kırıklığı ile nasıl müdahale edileceği, beden eğitimi dersinde saldırgan duyguları nasıl sağlıklı bir şekilde yöneteceği, tarih derslerinde ise tarihi bir kişiliği analiz ederken onunla nasıl empati kurabileceği öğrenilebilir. Bununla birlikte okulda kazanılan becerilerin evde uygulanmasına ve geliştirilmesine yönelik ödev çalışmaları verilerek desteklenmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F., 2015, Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Abel, M. H., 2002, Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Re-search*, 15, 365-381.
- Ablard KE, Parker WD., 1997, Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*; 26(6):651-667.
- Adelson, J. L., 2007, A “perfect” case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.
- Adıgüzel, Ö., 2006, Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, (1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö., 2013, Eğitimde yaratıcı drama (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Adıgüzel, H. Ö., 2018, *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (1. baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Akarsu, F., 2004, Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *İ. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı* (127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, Ö., Mutlu, B., 2017, Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Çocukların Sosyal ve Duygusal Sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (2) , 112-116 .
- Akfırat, F.Ö., 2004, Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5(1), 9-22.
- Akın, A., Uysal, R. ve Akın, Ü., 2016, Ergenler için Ostrasizm (Sosyal Dışlanma) Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 895-904.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M., 2015, *Okul öncesi ve ilkokul için yaratıcı drama etkinlikleri* (3. Baskı). İstanbul: Final Yayınları
- Akoğuz, M., 2002, *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktürk, B., 2016, Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri.
- Apistola, M., 2017, *Suicidality and giftedness: A literature review*.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Turan Ofset.

- Arsel, C. O. ,2010, *İntihar olasılığı ve cinsiyet: iletişim becerileri, cinsiyet rolleri, sosyal destek ve umutsuzluk açısından bir değerlendirme [Suicide probability and gender: Evaluation in terms of interpersonal style, sex roles, social support and hopelessness]* (Tez Numarası: 273303) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arpacı, F., 2005, Sekreterlerin çalıştıkları yöneticinin kademesine göre stres kaynaklarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-17.
- Ataman, A., 1998, *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 561.
- Ataman, A., 2003, *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ataman, A., 2011, *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., ve Nolen-Hoeksema, S., 2010, *Psikolojiye giriş* (5. baskı). (Çev. Y. Alogan) Ankara: Arkadaş Yayınları
- Aydın, B. ve İmamoğlu, S., 2001, Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41–52.
- Aydın Ş.,2004, Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 94; 6: 58.
- Ayvacı, H. ve Bebek, G., 2019, *Türkiye’de Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Tematik İncelenmesine Yönelik Bir Çalışma*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 45 (45) , 267-292
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z., 1987, *Stres ve Başa Çıkma Yollar* (4.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Baltaş, A., & Baltaş, Z., 1999, *Stres ve başa çıkma yolları* (19. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Barrow, J. C., & Moore, C. A.,1983, Group interventions with perfectionistic thinking. *Personnel & Guidance Journal*, 61(10).
- Başdaş, F. ve Vural, R. A., 2017, Drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.
- Bayrakçı, M., 2007, *Okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesiüzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bencik, S., 2006, *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* .Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Bencik-Kangal, S., 2010, *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlaki Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bencik Kangal, S. ve Arı, M., 2013, Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 308-320.
- Bildiren, A., 2013, *Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Klavuz*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Bilgen S. B. ve Yıldız S., 2016, Toplumun az bilinen yüzü:üstün zekâlı-üstün yetenekli çocuklar ve hemşirelik. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*. 2016; 8(3): 246-56.
- Bloomquist, M. L., ve Schnell, S. V.,2002, *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. Newyork: Guilford Press.
- Boland, C.M. ve Gross, M.U., 2007, *Counseling highly gifted children and adolescents*. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling: Gifted children, adolescents, and adults*. Waco, TX: Prufrock Press, 153-194.
- Bozdoğan, Z., 2003, *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*, 1.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brage, D., Meredith, W. ve Woodward, J., 1993, Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, 28(111): 685.
- Brown, B. B., & Steinberg, L., 1990, Academic achievement and social acceptance: Skirting the "brain-nerd" connection. *Education Digest*, 55 (7), 55-60.
- Butt F.M., 2010, The role of perfectionism in psychological health: a study of adolescents in Pakistan. *Europe's Journal of Psychology*. 6(4): 135-42.
- Carver C. S., Scheier M. F. v Weintraub J. K., 1989, Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personel Social Psycholgy*, 56, 267-28
- Chen, X., Fan, X., Wu, J., ve Cheung, H. Y., 2020, Factors related to suicidal cognitions of academically gifted students in the chinese social-cultural context: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 204- 218.
- Ciğerci, Z.Ç., 2006, Üstün yetenekli olan veya olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Sakarya Üniversitesi.
- Clark, B., 2014, *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). New York: Merrill.

- Cornell D., 1989, Child adjustment and parent use of the term "gifted". *Gifted Child Quarterly*. 1989; 33(2): 59-64.
- Cross, T., 1996, Social/emotional needs: Examining claims about gifted children and suicide. *Gifted Child Today*, 19(1), 46-48.
- Cross, T., 1996, Social/emotional needs: Psychological autopsy provides insight into gifted adolescent suicide. *Gifted Child Today*, 19(3), 22-50.
- Colangelo, N. ve Davis, G. A., 2003, *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Columbus Group, 1991, *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*, Columbus, Ohio.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cüceloğlu, D., 2005, *Yeniden İnsan İnsana*. (33. Basım). Remzi Kitapevi, 13- 14-19.
- Çağlar, D., 2004, stün zekâlı çocukların özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili.(Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s.111–125). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çakır, B. E., 2012, *Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Çalıkoğlu, B.S., 2009, *Üstün zekâlı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan Çoban, E., 2007, *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelik, A., 2010, *Kriz ve Stres Yönetimi*. 1.bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çiçek, D., Baydık, B., ve Okvuran, A., 2017, The efficacy of creative drama for highly gifted students to improve their social skills. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 107-130.
- Dabrowski, K., 1972, *Psychoneurosis is not an illness*, London: Gryf.
- Dąbrowska A. ve Pisula E., 2010, Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of preschool children with autism and down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 3, 266–280.

- Dağlıoğlu, H.E., 2010, *Erken Çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar*. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 322-360) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Danner, S., 2003, *Prevention through performance: Creative drama enrichment program for arts school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Green State University.
- Davashgil, Ü., 2004, *Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A., ve Rimm, S. B., 1994, *Education of the gifted and talented* (3.Ed.). Sydney, Australia: Allyn and Bacon.
- Demirel, Ö., 2005, *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara PegemA Yayınları
- Dereli, E., 2008, *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Dixon, R., 2007, Ostracism: One of the many causes of bullying in groups. *Journal of School Violence*, 6, 3–26.
- Dixon, D. N., ve Scheckel, J. R., 1996, Gifted adolescent suicide: The empirical base. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(3), 386-392
- Dixon F.A., Lapsley D.K. ve Hanchon T.A., 2004, An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*. 48(2): 95-106.
- Doğru, N., 2018, *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dole, S., 2000, The Implications of the risk and resilience research for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*. 23(2),91-96
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B.,2011, The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durmuş,E., 2006,*Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Earl, A., 1997, *Müze pedagojisi İngiltere 'de nasıl gelişti? Tarih konuşan drama*. İ. San (Ed.), *VI. Uluslararası eğitimde drama semineri: drama-maske-müze*.Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Elias, M. J. ve Tobias, S. E.,1996, *Social problem solving. Interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.

Erdem, Ş. ve Baloğlu, M., 2018, Gifted adolescents' stress sources, reactions against stress and comparison with general adolescent population, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 598-609.

Erden, M., 1999, Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara: Anı yayıncılık

Erdoğan, G., 2006, *İlköğretim 8.sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Endler, N. S. ve Parker, J. D., 1990, Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-54.

Enns M.W, Cox B, Clara I., 2002, Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*. 2002; 33(6): 921-935.

Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., ve Lian, H., 2008, The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1348-1366.

Feld, L. D., & Shusterman, A., 2015, Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31-42

Fetzer, E., 2000, The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*. 23(4), 44-50

Folkman, S., 2010, Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19, 901-908.

Freeman, G. D., 2000, Effects of creative drama activities on third and fourth grade children. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: University of Mississippi.

Freeman, G.D., Sullivan, K., ve Fulton. C.R., 2003, Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-139.

Goldstein, T. R. ve Lerner, M. D., 2018, Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4), 1-13.

Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N., 2003, *Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2003

Gross M.U, 2002, Musings: gifted children and the gift of friendship. *Open Space Communications, Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29.

Gross, Miraca U. M., 1993, Exceptionally gifted children. London: Routledge.

Gönen, M. ve Dalkılıç Uyar, N., 2000, *Çocuk Eğitiminde Drama*, İstanbul, Epsilon.

Gür, Ç., 2011, *Üstün yetenekli çocukların karşılaştığı sosyal ve duygusal problemler ve bu problemlerin çözümüne ilişkin öneriler: Arkadaş edinme sorunu, alay edilme, anksiyete-endişeler ve aşırı mükemmelliyetçilik üzerine bir çalışma*. Ankara: Siyasal Kitabevi

Gündoğdu, R., 2009, *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gündüz Z.Y., 2011, *Almanya'daki Türkiye kökenli göçmenlerin sağlık durumları: "göç hasta eder"den "göç sağlığa iyi gelir"e geçiş için öneriler. Onlar Bizim Hemşehrimiz, Uluslar Arası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı, 1 st ed* (Eds E Esen, Z Yazıcı):43-73. Antalya, Siyasal Kitabevi.

Gümüşbaş, B., 2008, *Stresle Başa Çıkma Yolları Eğitim Programının ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin stresle başa çıkmayöntemleri veyaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güney S., 2002, *Stres ve Stresle Başa çıkma: yönetim ve organizasyon*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım,; 515-541.

Güven, İ., 2009, Yaratıcı drama yoluyla öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 23-34.

Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W. ave Grubbs, E.,2009,Sensory sensitivities of gifted children, *American Journal of Occupational Therapy*, 64: 288–295.

Güner, İ., 2007, *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldır- ganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Johnson, D.W. ve Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory Into Practice*, (43), 1, 68-79.

Ihlamur, Ş. ve Aykaç, M., 2016, *Sanat eğitiminde Vincent Van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Eğitim Kongresi.

Halpen, W.G., Payne A., ve Ellet C. D., 1974, In search of the creative personality among gifted groups. *Gifted Child Quarterly*, 18(1), 31-33.

Hatch, J., ve Johnson, L. G., 1988, *Guiding the social development of gifted and talented preschoolers. Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children*, Anaheim, CA.

Hansel, N. H., 1991, Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14 (1), 4- 6.

- Heiman, T., 2000, Quality and quantity of friendship: Students' and teachers' perceptions. *School Psychology International*, 21(3), 265-280.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., ve Sáinz, M., 2013, Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57, 181-196.
- Hewitt P.L, Caelian C.F, Flett G.L, Sherry S.B, Collins L. ve Flynn C.A., 2002, Perfectionism in children: associations with depression, anxiety and anger. *Personality and Individual Differences*. 32(6), 1052-61.
- Hollingworth, L. S., 1942, *Children over 180 IQ Stanford Binet: origin and development*. World Book, Yonkers, NY.
- Holt, D. G., ve Willard-Holt, C., 1995, An exploration of the relationship between humor and giftedness in students. *International Journal of Humor Research*, 8(3), 257-271.
- Hyatt, L., 2010, A case study of the suicide of a gifted female adolescent: Implications for prediction and prevention. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 514-535.
- Ihlamur, Ş. ve Aykaç, M., 2016, *Sanat eğitiminde Vincent Van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Eğitim Kongresi.
- İnci, G., 2021, Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *ODÜ Sosyal Bilimler. Araştırmaları. Dergisi*,. 11(3),. 1053-1068,
- İpşiroğlu, N., 1994, *Duyu Algılarının Eğitimi.. Çağdaş Eğitimde Sanat. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları*. İstanbul.
- Kapkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21 – 30.
- Kaplan, L. S. (1990). Helping gifted students with stress management. S. Berger (Ed.), *Flyer file on gifted students*. Reston:VA: Council for Exceptional Children Digest.
- Karahan T, Eplikoç H. ve Dicle A., 2007, Üniversite öğrencilerinin stresle baş açıkma tarzlarının sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 41 - 61.
- Karakuş, F., 2010, Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karataş, Z. ve Yavuzer, Y., 2009, Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8 (15), 87-102.

Karataş, Z , Tagay, Ö., 2019, Yaratıcı Drama Temelli Sınav Kaygısı İle Başetme Çalışmasının Özel/Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınav Kaygısına Etkisi .*Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 21 (1) , 97-107 .

Karnes, F. A. & Oehler-Stinnett, J.J., 1986, Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23(4), 406-414.

Kasapoğlu, H,& Güneysu, S., 2017, Öğrencilerinduygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1039-1054.

Kaur, A. P., 2018, Stress, coping, self-efficacy, resilience and social support in university students. *International Journal of Scientific Research*, 6(4), 662-665.

Kaufman, S. B., Kozbelt, A., Bromley, M. L., Geher, G., ve Miller, G., 2008, The role of creativity and humor in human mate selection. In G. Geher & G. Miller (Eds.), *Mating intelligence: Sex, relationships, and the mind's reproductive system* (pp. 227–262). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kawamura KY, Frost RO ve Harmatz M., 2002, The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences.*; 32(2): 317-27.

Kerr, B., 1991, *A handbook for counseling the gifted and talented*. USA: American Association for Counseling and Development Press.

Kelly, W. E., 2002, An investigation of worry and sense of humor. *Journal of Psychology*, 136, 657-666.

Kempe, A., 2003, The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education*, 8 (1), 65-78.

Kıyaker, S., 2017,. 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,Okan Üniversitesi, İstanbul.

Klavir, R. and Gorodetsky, M., 2001, The Processing Of Analogous Problems in the Verbal And Visual-Humorous (Cartoons) Modalities By Gifted/Average Children. *Gifted Child Quarterly*. 45: 205

Kocayörük, A., 2000, *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koçal ZD., Kanar E, Ermis S. ve Pınar Kanar K. (2009). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği*. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Eskişehir.

- Kornblum M. ve Ainley M., 2005, Perfectionism and the gifted: a study of an Australian school sample. *International Education Journal*, 6(2): 232-9.
- Koshy, V. ve Robinson, N.M., 2006, Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (2) 113-126.
- Köksal Akyol A., 2003, Drama ve Dramanın Önemi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara
- Köse, Z., 2013, 13-14 Yaş grubu ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıklarının ve sosyalleşme durumlarının araştırılması (Kütahya İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A., 2004, Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurtulmuş Z., 2010, *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi
- Lazarus R.S., 1976, Patterns of Adjustment. Third edition, Mcgraw-hill Book Company, New Jersey.
- Lazarus R.S., 1993. Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosom Med* 55:234-247.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S., 1984, *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation (2nd ed.)*. London, Erlbaum.
- Levent F., 2011, *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F., 2014, *Üstün yetenekli çocukları anlamak: üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lewis, G.L., 1972, Creative dramatics: Problems and processes. *Communication Studies*, 23 (1), 18 – 27.
- Lyon, B. (2002). Psychological stress and coping: Framework for post-stroke psychosocial care. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 9(1), 1-15.
- Mackall, D. D., 2004, *Problem solving*. (2. Baskı). New York: Ferguson, Facts On File, Inc.
- Maker, C. J., ve Nielson, A. B., 1996, *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

- McMahon, G., 2011, *What is stress?. No More Stress! Be Your Own Stress Management Coach*, Karnac Ltd., London, 16-79.
- Mantaş, S., 2014, *Drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Marland, S. P., 1972, *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Masters, B. R., 2009. *A Study of Self-Actualization of Gifted Children in Public High School Programs*. Doctor of Theology, Holos University.
- Matthews, D. and Kitchen, J., 2007, Perceptions of students and teachers in public secondary schools. *Gifted Child Quarterly*, 5 (3), 256-270.
- May-Benson, T. A. ve Koomar, J. A., 2010, Systematic review of the research evidence examining the effectiveness of interventions using a sensory integrative approach for children, *American Journal of Occupational Therapy*, 64: 403-414.
- McCaslin, N., 2000, *Creative Drama in the Classroom and beyond*. (Eighth Edition). New York, Pearson.
- McNaughton, M. J., 2004, Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- MEB., 2013, *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama klavuzu*. Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB, 2018, *Drama dersi öğretim Programı*. Ankara
- Metin, N., 1999, *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Özaşama Matbaacılık, Ankara
- Mısırlı Taşdemir Ö., 2003, *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Moos, R., ve Billings, A., 1982, *Conceptualizing and measuring coping resources and processes*. In L. Goldberger and S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. New York: Macmillan.
- Morawska A. ve Sanders M., 2008, Patenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 42(9): 819-27.

- Mueller CE., 2009, Protective factors as barriers to depression in gifted and non-gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*.53(1): 3-14.
- Namdar, A.O., ve Akbayrak, K., 2019, Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 59-87. doi: 10.9779/pauefd.486641
- Neihart, M., 2002, Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, S. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103–112). Waco, TX: Prufrock Press.
- Nielsen, J., 2008, Effective Communication Skills, USA: Xlibris Corporation.
- Nguyen, M. H. T., Hoang, N. P. T. ve Nong, M. T., 2016, Stress faced by gifted Vietnamese students: what might contribute to it? *Health Psychology Report*, 4(1), 16-23.
- Nugent, S. A., 2000, Perfectionism: its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-222.
- Oakland, S.ve Osteli, A.,1996, Measuring Coping: A review and critique. *Human Relations*, 49(2), 133-155
- Okutan M. ve Tengilimoğlu D., 2002, İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması, *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2002; 3: 15-42.
- Önder, A.,1999, Yaayarak Örenme çin Eitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri. stanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. ti.
- Öz, F. ve Hiçdurmaz, D., 2010, Stresle başetmede önemli bir yol: mizahın kullanımı, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13 (1).
- Özbay, E., 2007, *İstanbul ilinde askeri hastanede çalışan yönetici hemşirelerin stres kaynakları ve başetme yöntemlerinin belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özbek, A, ve Leutz, G.,1987, Psikodrama (Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim). Ankara : Grup Psikoterapileri Derneği
- Özdemir, L., 2003, Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa*.
- Özdemir, S., 2002, Etkili okullar ve öğretim liderliği, *KTMÜ Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 3, 265- 282.
- Özel, Y. ve Bay Karabulut, A., 2018, Günlük Yaşam ve Stres Yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 48-56

- Özcan, A., 2006, Hemşire hasta ilişkisi ve iletişim, İzmir: Saray Tıp Kitapevleri, 1-2.
- Öztaş, E. K. ve Çiner, M., 2018, Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi/evaluation of social skill education of 4-6 age children designed with creative drama method. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 414-428.
- Öztürk, A., 2006, *Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. İkinci baskı. (Ed: H. Ö. Adıgüzel) Yaratıcı Drama Yazıları 1985-1998*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Öztürk, A., 2001, Eğitimde öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, (18), 251-259.
- Oaten, M. ve Cheng, K., 2006, Improved selfcontrol: the benefits of a regular program of academic study. *Basic and Applied Social Psychology*, 28(1), 1-16.
- Parker, J.G. ve Asher, S.R.1993, Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology*, 29: 611-621.
- Pearlin, L. I., ve C. Schooler, 1978, The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior* 19:2-21
- Pehlivan G., 1995, *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara, Pegem Yayınları, 1995; 48-57.
- Peterson, J., ve Colangelo, N., 1996, Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school records. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 399-407.
- Peterson J., Duncan N. ve Canady K.A., 2009, Longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*. 53(1): 34- 49.
- Preuss L, Dubow E.A., 2004, Comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*. 26(2): 105-11.
- Pomerantz, Andrew M., 2003, Who plays client? Collaborating with theatre departments to enhance clinical psychology role-play training exercises. *Journal of Clinical Psychology*. Vol: 59, 363-368.
- Piechowski, M. M. ve Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted, *Gifted Child Quarterly*, 28(2): 80-88.
- Qualter, P. ve Munn, P., 2002, The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43: 233-244.
- Raber, M.F. & Dyck, G., 1993, *Understanding Stress. Managing Stress For Mental Fitness, Revised Edition (Previously Published as Mental Fitness)*, A Fifty Minute Series Book, California, 3-25.

- Reis, S. M., 1998, Underachievement for some-dropping out with dignity for others. *Communicator*, 29(1), 1, 19-24.
- Reis, S. M., ve McCoach, D. B., 2000, The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S., 1978, What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S., ve Park, S., 2002, *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rimm, S. B., 2002, *Peer pressures and social acceptance of gifted students*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Austin, TX: Prufrock.
- Rowshan, A., 2000, *Stres yönetim: hayatınızın sorumluluğunu almak için stresi nasıl yönetebilirsiniz* (Çev. Şahin Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Roedell, W. C., 1986, Socioemotional vulnerabilities of young gifted children, *Journal of Children Contemporary Society*, 18: 17-29.
- Rub, R., 2000, *Legal Aspects of work Related stres in nursing: expoloring the issues*. AAOHN Journal Thoroface, 48(3); 131.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. 1996. *Örgütsel psikoloji*. Bursa, Ezgi Kitabevi, 152-199.
- Sak, U., 2012, *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri* (2. baskı) Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., 2014, *Üstün Zekâlılar, Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayınevi.
- San, İ., 2002, Yaratıcı drama- eğitsel boyutları . Adıgüzel, H.Ö. (Ed.), Prof. Dr. İnci San'a armağan yaratıcı drama 1985-1995 yazılar. Ankara: Naturel Yayınlar
- San, İ., 1996, Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-583.
- Saranlı, A. G., 2017, Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Saranlı A.G. ve Metin N., 2012, Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duyusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45(1):147-56.

Schaner, J. H., 2017, Supporting young children's learning in a dramatic play environment. *Journal Of Childhood Studies*, 42(3), 62-69.

Schwarzer, R. ve Taubert, S., 2002, *Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping*. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (2001). *Öğrenilmiş iyimserlik*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği

Sertelin Mercan, Ç., 2016, Ostracism Experience Scale for Adolescents: Turkish validity and reliability. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 175-186.

Shaunessy E. ve Suldo SM., 2010, Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*. 54(2): 127-137.

Shneidman, E. S., 1986, Suicide. In A. Roy (Ed.), *Some essentials of suicide and some implications for response* (pp. 1-16). Williams and Wilkins.

Sletta, O., Valas, H., Skaalvik, E. ve Sobstad, F., 1996, Peer relations. loneliness and self-perceptions in school-aged children". *British Journal of Educational Psychology*, 66(4): 431-445.

Sırmacı, N., 2003, *Ortaöğretim matematik dersi programının hedeflerine ulaşabilme düzeylerinin öğrenci başarıları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Silverman, L. K., 2002, *Asynchronous development. The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Silverman, L. K., 1994, The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-115.

Silverman, L., 1995, *Lost IQ Points: the brighter the child the greater the loss*. *Recent Advances in Otitis Media*. Proceedings of the sixth international symposium, June 4-8. Ft. Lauderdale, Florida.

Smith, J. M., 2013, Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-4.

Smutny, J.F., 1998, *The Young Gifted Child: Potential and Promise. An Anthology*, Cresskill, NJ: Hampton Press.

Smutny, J. F., 2001, *Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths at school and at home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Sternberg, R. J., 1985, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Strip, C. A. ve Hirsch, G., 2000, *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Great Potential Press, USA.

Stewig, J.W., VE Vail N.J.,1985, The relation between creative drama and oral language growth. *The Clearing House*, jstor.org

Stuart T. ve Beste A., 2008, *Farklı olduğumu biliyordum: üstün yeteneklileri anlayabilmek*. Ankara: Ankara: KökYayıncılık; 2008.

Swiatek, M. A., & Dorr, R. M., 1998, Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10 (1), 252-59.

Şenol-Özyiğit, E. N., 2011, *İlköğretim Matematik Dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tabachnick B. G. and Fidel, L. S., 2001, *Using Multivariate Statistics. (Fourth Edition)*. MA: Allyn & Bacon, Inc.

Tangney, J.P., Baumeister, R. F. ve Boone, A. L., 2004, High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 272- 322.

Tanrıkulu, F. ve Yoğurtçu, M., 2018, Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2571-2590.

Taşdemir, Ö., 2003, *Üstün Yetenekli Çocuklarda, Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Taylor, K., 2000, Using drama as a tool for education young people about accessing health services- a comparison of two approaches. *Health Education*. Vol: 100 (4): 168-174.

Terman, L. M., ve Oden, M. H., 1947, *The gifted child grows up. Twenty-five years 'follow-up of a superior group. Genetic studies of genius. Vol. 4*. In: Stanford, CA: Stanford University Press.

Thorson, J. A., Powell, C. F., Sarmany-Schuller, I., ve Hampes, W. P., 1997, Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 605-619.

Toraman, S. Ö., 2009, *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Trujillo, A., 2018, *Academic, social and emotional perceptions of gifted and talented students in the elementary setting*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Abilene Christian University,

Tuluk, N.,2004, Yaratıcı Drama, *Pivolka*, İstanbul, s10-12.

Tucker, B. ve Hafenstein, N. L., 1997, Psychological intensities in young gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 41(3): 66-75.

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., ve Stucke, T. S.,2001, If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058–1069

Uran, P.,2019, İntihar girişimi nedeniyle konsülte edilen çocuk ve ergenlerin psikopatolojilerinin sosyodemografik ve intihar davranışı özelliklerinin çok yönlü değerlendirilmesi [Multidimensional assessment of the psychopathologies sociodemographic and suicide behavior characteristics of the children and adolescents referred for attempting suicide]. *Akdeniz Tıp Dergisi*, 5(1), 94-103.

Uşaklı, H., 2006, *Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılmanlık Düzeyleri ve Benlik Saygısına Etkisi*,Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Uyar, M., 2002, *Problem çözme yaklaşımı. İçinde Ali Murat Sönmez (Ed.). Eğitime yeni bakışlar*.Ankara: Mikro Yayınları.

Uzunboyu, H.,2015, *Üstün Zekâlılarda sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Üstün, B., Akgün, E. ve Partlak, N. (2003). *Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin öfke ifade etme biçimleri ve genel sağlık durumlarının incelenmesi*. 2. Uluslararası 9. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı, Antalya, 351–354.

Üstündağ, T., 2001, *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. İstanbul: Pegem Yayıncılık

Üstündağ, T., 2003, *Yaratıcılığa Yolculuk (2 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.

Watson, D.C.; Willson, L.R ve Sinha,B.K., 1998, Assessing the dimensional structure of coping: A cross-cultural comparison. *International Journal of Stress Management*, 5 (1), 77-81

Williams, K. D., 2007, Ostracism: The kiss of social death. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 236–247.

Williams, K. D., Cheung, C. K. T., ve Choi, W., 2000, CyberOstracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748–762.

Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A., Koot, H. M., ve Vitaro, F., 2010, Early adolescent depressive symptoms: prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1045–1056.

Woody, D., 2001, A comprehensive school-based conflict-resolution model. *Children & School*, 23 (2), 115.

Wu, C.F.,2008, *Research for drama activities applied in creativity of elementary gifted students*. Master's Thesis, Chine.

Yağmur, Y., ve Tarcan İçigen, E., 2016, Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Süreci ve Rekreasyon Faaliyetlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 222-242.

Yayla, A., 2014, *Liberal bakışlar*. İstanbul: Profil Yay.

Yıldırım F., 2012, *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi

Yıldırım, F. ve Baykara H. B., 2012, *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Yıldız, N., 2014, *Türk çocuk ve ergenler için kültüre duyarlı stresle başa çıkma ölçeği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi

Yılmaz, S., 2012, *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yoo, J.E. ve Moon, S.M., 2006, Counseling needs of gifted students: an analysis of intake forms at a university- based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1): 52- 61.

Zeidner, M., 2018, Emotional intelligence (EI) and the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 101-114) Springer.

Zeidner, M., ve Matthews, G., 2017, Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

EKLER



STRESLE BAŞ ETME EĞİTİM PROGRAMI

HAFTA A	KAZANIM	KONU	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	YÖNTEM VE TEKNİKLER	ARAÇ- GEREÇ ve MATERYAL	DEĞERLENDİRME
1. Hafta	1. Grup üyelerini tanır 2. Programın amacını kavrar 3. Kendi özelliklerini açıklar	Tanıma ve Tanışma	Uygulam kapsamı ve işleyiş sürecinin tanıtılması, Kontratların yapılması Ön-testlerin uygulanması,	Anlatım Eğitsel Oyun Doğaçlama	Kağıt, Kalem, Bilgi Kartları, İp yumağı, Top	Ön test Çıkış Bileti Uygulaması
2. Hafta	4. Günlük hayatında stres durumlarını tanımlar 5. Stres kavramını açıklar	Stres Kavramı	Isınma etkinliğinde meyve sepeti oyunu oynanır Canlandırma etkinliğinde verilen dramatik durumlar doğaçlama ve rol oynama tekniği ile canlandırılır	Eğitsel Oyun Rol Oynama Doğaçlama	Kağıt, Kalem, Bilgi Kartları, Meyve kartları	Öz Değerlendirme
3. Hafta	6. Strese neden olan durumları açıklar 7. Stres neden olan duyguları açıklar 8. Stres neden olan düşünceleri açıklar	Strese Neden Olan Faktörler	Isınma etkinliğinde strese neden olan durumlara karşı gösterilen tepkiler canlandırılır Canlandırma etkinliğinde verilen öykünün devamı canlandırılır	Eğitsel Oyun Doğaçlama Rol Oynama Bitmemiş Nesneler	Kağıt, Kalem, Çeşitli hayvan görselleri	Tartışma Soru- Cevap
4. Hafta	9. Stresle baş etme yollarını açıklar	Stresle Baş Etme Yolları	Isınma etkinliğinde nefes egzersiz çalışması yapılır	Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt, Kalem, Dramatik durum görselleri	Afiş hazırlama

	10. Stresle baş etme yollarını uygular		Canlandırma aşamasında verilen görsellerde yer alan stres durumunda neler yapacağına ilişkin canlandırma yapılır			
5. Hafta	11. Hayır diyebilmenin strese etkisini kavrar 12. Stresle baş etmede uygun yöntemleri uygular	Hayır diyebilme	Isınma etkinliğinde gevşeme teknikleri uygulanır. Canlandırma aşamasında verilen durumlara yönelik hayır diyebilmenin etkileri üzerine canlandırmalar yapılır.	Doğaçlama Rol Oynama Bilgi Kartları	Kağıt Kalem Müzik	Slogan yazma
6. Hafta	13. Duygularını ifade etme yollarını açıklar 14. Duyguları ifade etmenin önemini kavrar	Duyguları İfade Edebilme	Isınma etkinliğinde verilen farklı durumlara yönelik duygularının neler olduğunu beden hareketleri ile yansıtır Canlandırma aşamasında verilen hikayenin tamamlanması sağlanır	Doğaçlama Rol Oynama Bitmemiş Nesneler	Kağıt Kalem	Resim çizme
7. Hafta	15. Verilen duruma yönelik uygun baş etme yollarını uygular	Stresle Baş Etme Yolları	Isınma etkinliklerinde nefes ve gevşeme teknikleri uygulanır. Canlandırma aşamasında günlük hayatında strese neden olan	Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt Kalem Ek 1 formu	Öz Değerlendirme

			durumlara yönelik canlandırmalar yapılır.			
8. Hafta	16. Bilinçli farkındalık kavramını açıklar 17. Dikkatin önemini kavrar	Bilinçli Farkındalık	Isınma etkinliğinde kuru üzüm bilinçli farkındalık etkinliği gerçekleştirilir. Canlandırma aşamasında bilinçli farkındalık uygulamaları gerçekleştirilir.	Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt Kalem	3-2-1 Tekniği
9. Hafta	18. Mükemmelliye tçilik kavramını açıklar 19. Mükemmelliye tçi davranışların fark eder. 20. Mükemmelliye tçi olmanın günlük hayatına etkilerini analiz eder.	Mükemmelliye tçilik	Isınma etkinliğinde aşırı duyarlılık özelliğine ilişkin görsel düzenleyiciler sunulur ve duyu düşünceleri paylaşması sağlanır. Canlandırma aşamasında yanlış algılarını tespit etmesi sağlanır. Mükemmelliye tçiliğin yanlış algılarla ilişkisi olduğu ortaya konur.	Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt Kalem	Yansıtma Günlüğü
10. Hafta	18. Mükemmelliye tçilik kavramını açıklar 19. Mükemmelliye tçi	Mükemmelliye tçilik	Zihin haritası uygulaması ile mükemmelliye tçiliğinin farkındalığı sağlanır. Canlandırma aşamasında yanlış	Zihin Haritası Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt Kalem	Tartışma Soru- Cevap

	davranışların fark eder. 20. Mükemmelliye tçi olmanın günlük hayatına etkilerini analiz eder		algılarını tespit etmesi sağlanır. Mükemmelliye tçi liğin yanlış algılarla ilişkisi olduğu ortaya konur			
11. Hafta	21. Stresle Baş Etme Yollarının günlük hayatına etkilerini analiz eder.	Problem Çözme	Isınma etkinliğinde ev sahibi ve molekül oyunları oynanır. Günlük hayatında karşılaşılan durumlara çözüm önerileri canlandırma yolu ile sergilenir.	Eğitsel Oyun Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt Kalem	3-2-1 Tekniği Çıkış Bileti
12.	22. Programı verilen ölçütler doğrultusunda değerlendirir. 23. Program ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar	Değerlendirme	Uygulama süreci ile ilgili duydu ve düşünceler paylaşılır. Son-testlerin uygulanması Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması	Doğaçlama Rol Oynama Doğaçlama Rol Oynama	Kağıt Kalem	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Son-Test

YARATICI DRAMA TEMELLİ STRESLE BAŞ ETME PROGRAMI

ÖRNEK OTURUMLAR

1. Birinci Oturum

Tarih:

Ders: Yaratıcı Drama

Konu: Tanışma

Grup: Beşiktaş BİLSEM Destek-3 Grubu öğrencileri,

Süre: 40 +40

Mekan: Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, Rol Oynama)

Araç /Gereçler: Kağıt, Kalem, Bilgi Kartları, ip yumağı, top

Kazanımlar:

1. Grup üyelerini tanır
2. Grupla eş güdüm içinde hareket eder
3. Grup içinde kendini ifade eder
4. Grupla çalışmada gönüllü olur

Süreç

A- Hazırlık- Isınma

1. Etkinlik

Öğrenciler çemberde toplanırlar. Eğitimci öğrencilerden sırayla isimlerini ve isimlerinin hece sayısına bağlı olarak bir hareket oluşturmalarını ister. Öğrenciler isimlerini ve isimlerinin hece sayısı kadar oluşturdukları hareketleri sunarlar. Eğitimci, her öğrencinin adını hareketle birlikte sunduktan sonra diğer öğrencilerinde aynı hareketi yapmalarını ister.

2. Etkinlik

Öğrenciler çemberde kalmaya devam ederler. Eğitimci elinde bulundurduğu ip yumağının ucundan tutarak ip yumağını bir öğrencinin adını söyleyerek ona atar. Ardından ip yumağını tutan öğrenci ipin ucundan tutarak yumağı başka bir arkadaşına onun adını söyleyerek atar. Gruptaki bütün öğrencilere ip yumağının gelmesi sağlanır. Oyuna ilk başlayan eğitimci, kendisini tanıtarak ipi tekrar yumak yapmaya başlar. Eğitimci ilk başta yumağı attığı öğrencinin karşısına geldiğinde elindeki ip yumağını öğrenciye verir. İpi alan öğrenci elindeki yumağı sararak ipi attığı öğrenciye doğru yürüyerek kendisini tanıtır. Etkinlik bütün öğrencilerin kendisini tanıtır ipin tekrar yumak yapmaya kadar devam eder.

Ara Değerlendirme:

1. Kendinizi tanıtırken neler hissettiniz?
2. Arkadaşlarınızı özelliklerini bilmeniz neler hissettirdi?

B. Canlandırma

Öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde otururlar. Gönüllü bir öğrenciden başlayarak her öğrenci sırayla düzenli bir cümle oluşturacak şekilde bir kelime söyler. Cümle anlamlı bir şekilde tamamlanmaya çalışılır. Cümle tamamlandığında sıradaki ilk öğrenci bir önceki cümleden yola çıkarak yeni bir kelimeyle oyuna devam eder. Çalışma öykü kurgusu da göz önünde bulundurularak anlamlı bir bütün oluşturuluncaya kadar devam eder. *Ardından eğitimci öğrencilerden çember oluşturacak şekilde ayakta durmalarını rica eder. Eğitimci “Şimdi arkadaşınızdan birine alfabenin ilk harfiyle başlayan bir şehir adının içinde yer aldığı bir soru soracağım. Arkadaşınız da sorulan soruda yer alan bu şehir adının baş harfiyle başlayan sözcüklerle bir cümle oluşturacak. Örneğin;*

- Duyduğuma göre Ankara’ya gidiyormuşsun Çelebi. Orada ne yapacaksın? soru cümlesine cevap olarak, •Ankara’dan armut alacağım, diyerek yanıt verir. Yanıtı veren öğrenci yanındaki arkadaşına, • Duyduğuma göre Burdur’a gidiyormuşsun Çelebi. Orada ne yapacaksın? der.
- Burdur’da bağ budayacağım, diyerek cevap verebilir. Alfabenin bütün harfleri tamamlanıncaya kadar oyun devam eder.

Ara Değerlendirme

1. Arkadaşlarınızla eşgüdüm halinde bir öykü ortaya koymak size nasıl hissettirdi?

2. Grupla bir arada olmak neler hissettirdi?

Eğitmen öğrencileri iki gruba ayırır. Gruplar iç içe iki çember oluştururlar. *Eğitmen oluşturulan grupların ters istikamette ve çemberi bozmadan yürümelerini söyler. “İçteki grup sağa, dıştaki grup sola doğru yürüsün.” diye de tekrar eder. Daha sonra eğitmen öğrencilere “Durun!” komutu verir. İç çember ve dış çemberdeki öğrencilerinizin yüz yüze bakmalarını ve eşleşmelerini söyler. Eşleşmeler gerçekleştikten sonra yapacakları çalışmayı açıklar. Eğitmen bu çalışmanın iki aşamalı bir çalışma olduğunu ve ilk aşamasında eşlerden birinin spiker, diğerinin tanınmış bir kişi, ikinci aşamada da eşlerin yer değiştirerek spiker olan öğrencinin tanınmış kişi diğer arkadaşının da spiker olacağını söyleyiniz. Röportaj çalışmasında bütün eşlere diyaloga aynı anda başlamaları için “Başla!” komutunu verir. Bir süre sonra çalışmayı yeni bir komutla durdurup seçtiği bir çifte sadece onların röportaja devam etmelerini söyler. Bu sırada diğer öğrencilerinizden arkadaşlarının röportajını dinlemelerini ister. Sırasıyla bütün eşlerin röportajları dinlenerek çalışmanın ilk aşamasını tamamlanır. Birinci aşama tamamlanıp tüm diyaloglar dinlendikten sonra roller değiştirilerek ikinci aşamaya başlanır. Birinci aşamadaki uygulamalar tekrar- lanarak çalışma tamamlanır.*

Ara Değerlendirme

1. Kendinizi farklı bir rolde ifade etmek nasıl hissettirdi?

2. Röportaj sürecinde başkalarıyla iletişim içerisinde olmak size nasıl hissettirdi?

Değerlendirme: Eğitmen öğrencilere iki renki kağıt dağıtır. Kağıtlardan bir tanesine bugün buradan ayrılırken hissettikleri 1 duyguyu, diğer kağıda diğer oturumlardaki beklentilerini ifade eden bir cümle yazmalarını ister. Öğrenciler yazdıkları kağıtları öğretmene vererek çalışma sınıfından ayrılırlar.

2. İkinci Oturum

Tarih:

Ders: Yaratıcı Drama

Konu: Stres Kavramı

Grup: Beşiktaş BİLSEM Destek-3 Grubu öğrencileri,

Süre: 40 +40

Mekan: Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, Rol Oynama)

Araç /Gereçler: Kağıt, Kalem, Bilgi Kartları, ip yumağı

Kazanımlar:

- Günlük hayatında karşılaştığı stres durumlarını fark eder

Süreç

A- Hazırlık- Isınma

1. EtkinlikÖğrenciler çemberde toplanırlar. Eğitimci *daha sonra içlerinden gönüllü olan bir öğrenciyi ebe olarak belir. Oyunun kuralını öğrencilere “Bu oyunda ebe olan arkadaşınız bir süre dışarı çıkacak, bu arada sizler içinizden bir arkadaşınızı lider olarak seçeceksiniz. Liderin görevi, ebe olan arkadaşınız içeri girince ona belli etmeden bir hareket başlatmak daha sonra da yeni hareketlerle oyuna devam etmektir. Sizler de liderin yaptığı hareketi, liderin kim olduğunu ebe anlamayacak şekilde göz ucuyla takip ederek yapacaksınız. Ebe, lideri tahmin edince oyunu durdura rak tahminini söyler. Tahmini doğruysa alkışlanır.*

2. Etkinlik

Eğitimci kağıtlara her meyveden 5 er tane olmak üzere 4 meyve adını yazar. Daha sonra kağıtları karışık bir şekilde yere koyar. Öğrencilere yerdeki kağıtlardan bir tanesinin üzerinde durmalarını ister. En son yerleşen öğrenci ebe olarak seçilir. Ebe olan öğrencinin bir meyve söylemesini ister. Söylenen meyve kağıdının üzerinde olanların birbiriyle yer değiştirmeleri ve bu esnada ebe olan öğrencinin boş kalan meyve kağıdını geçmesini ister. Her turda farklı bir öğrenci ebe olur. Daha sonra eğitimci oyuna bir yönerge daha ekler. Eğer ebe olan öğrenci bir meyve adı söylerse aynı meyvelerdeki öğrenciler yer değiştirir ama ebe meyve sepeti derse o zaman bütün meyveler yer değiştirmeleri gerekir. Oyun 4-5 tur oynandıktan sonra aynı meyve kağıdına basan öğrenciler bir araya gelir ve bir sonraki etkinlik için grup oluştururlar.

Ara Değerlendirme:

1. Arkadaşlarınızla oyun oynarken neler hissettiniz?

B. Canlandırma

3. Etkinlik

Eğitmen öğrencileri 4 gruba ayırır. Her gruba birer bilgi kartı verir. Eğitmen, gruplara canlandırmaya hazırlanırken verilen durumlara uygun roller belirlemeleri, roller arasındaki ilişkileri belirgin yapmalarını söyler. Hazırlık için gruplara 15 dakika süre verir. Her grubun canlandırması grup sırasına göre izlenir.

Bilgi Kartı 1:

A voleybol oynamayı çok seviyordu. Aynı zamanda okul takımının kaptanıydı. O yıl dersler çok ağırlaştığı için dersleriyle beraber voleybolu birlikte yürütmekte zorlanıyordu. Öğretmenlerinden biri ona voleybolla dersleri arasında seçim yapması için baskı yapıyordu. A bir yandan çok sevdiği voleybola devam etmek isterken bir yandan da liselere giriş sınavı için derslerine zaman ayırması gerekiyordu. Nasıl bir karar vereceğini bilmiyordu.

Bilgi Kartı 2:

A çok güzel bir yüze ve saçlara sahip olmasına rağmen hiçbir zaman kendini güzel bulmazdı. Çünkü arkadaşları kadar zayıf olduğunu düşünmüyor; çok şişman olduğuna inanıyordu. Zayıflamak istiyor, ama bunu nasıl yapacağını bilmiyordu. Sonra bir gün aklına bir fikir geldi. Sadece sabahları kahvaltı yapacak, gün içinde başka da bir şey yemeyecekti. Ancak o gün çok sevdiği arkadaşının doğum günü partisi vardı ve parti sahibinin annesi muhteşem yemekler yapmıştı.

Bilgi Kartı 3:

A yeni taşındıkları mahalledeki okula başlamıştı. Sınıfta sadece B ile yakın arkadaşlık kurmuştu. Birlikte okula gidip gelen, çok iyi arkadaşlardır. Bazen arkadaşları C de onlara katılırdı. Bir gün yine okuldan çıkmış, evlerine doğru yürüyorlardı. Derken C cebinden bir sigara paketi çıkardı. Önce B ye sonra da A ya birer sigara uzattı. A şaşırmıştı. Ne yapacağını bilemedi. Sigaradan hep nefret etmişti, ama bir yandan da B nini kızıp bir daha onu yanına almayacak diye korkuyordu.

Bilgi Kartı 4:

A okuldaki tiyatro gösterisinden çok etkilenmişti. Kendisinin de tiyatro oyuncusu olabileceğini düşündü. Bulunduğu ilde gidebileceği tiyatro kurslarını araştırdı. Kendine uygun bir kurs buldu

ve bu kursa kayıt olmak için babasıyla konuşmak istiyordu bir yandan da babasının nasıl tepki vereceğini bilmiyordu. Bir akşam babasına bu konuyu açmak istedi. A tam bu konuyu açacağı sırada babası ona derslerine daha ağırlık vermesi gerektiğini, hafta sonları sinema ya da tiyatroya gitmeye ara vermesi gerektiğini söyledi.

Ara Değerlendirme

- Günlük hayatınızda bu durumlara benzer olaylar yaşıyor musunuz?
- Bu olaylara benzer durumlar yaşadığınızda neler hissediyorsunuz?

C. Değerlendirme

4. Etkinlik

Eğitmen bütün canlandırmaları izledikten sonra aşağıdaki ifadelerin yazılı olduğu kağıtları öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden kağıtta yazılı olarak ifadelerdeki boşlukları doldurmalarını ister. Ardından öğrencilerin tamamladıkları ifadeleri paylaşmalarını ister.

Bu dersin sonunda;

Bu dersin sonunda;

-düşündüm
-hissettim
-fark ettim

7. Yedinci Oturum

Tarih:

Ders: Yaratıcı Drama

Konu: Stresle Baş Etme Yolları

Grup: Beşiktaş BİLSEM Destek-3 Grubu öğrencileri,

Süre: 45 +45

Mekan: Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama (Doğaçlama, Rol oynama)

Araç /Gereçler:

Kazanımlar:

- Stresle baş etme yollarını fark eder
- Stresle baş etme yollarını uygular

Süreç

A- Hazırlık- Isınma

1. Etkinlik

Eğitmen öğrencilerin mekanda istedikleri bir alanda rahat biçimde oturmalarını ister. Ardından öğrencilerden yavaşça nefes almalarını ve nefeslerini tutmalarını söyler. Nefes alıp tutulur ve bırakılarak nefesler ayarlanmaya çalışılır. Olduğu yerde yönerge geldiğinde bir devinim yapma ve dönme uygulaması 5 kez yinelenir. Daha sonra aynı hareketler en sonuncudan ilkinde doğru yinelenir. Eğitmen aşağıdaki yönergeyi verir.

Yere uzanın, ellerinizden ve ayaklarınızdan çekildiğinizi hissetmeye çalışın... Ayaklarınızı yerden hafifçe kaldırarak nefesinizi alıp tutun ve bırakın... Bir kedi gibi yumak haline gelin... yavaşça esneyerek bedeninizi açın... Ardından ayağa kalkın ve grup üyelerinizle birlikte bir çember oluşturun... Ellerinizi parmak uçlarından bir üçgen biçiminde birleştirin... ve yukarı doğru yavaşça kaldırarak başınızın üzerine getirin... parmak ucunuzda durun... ve yine yavaşça ellerinizi indirin... dizlerinizi kırarken yere doğru eğilin... Elleriniz yüz hizasındayken kalkılıp ilk baştaki duruşa geçin.... Birkaç kez yinelandikten sonra çalışma sonlandırılır (San, 2003).

Stresle baş etmenin bir diğer yolunun da nefes ve gevşeme alıştırmaları olduğu gruba açıklar. Öfke yaşantısının öncesinde ve öfke anında bireyin bedeninde, duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında ortaya çıkan değişiklikleri kontrol altına almada nefes düzenleme alıştırmalarının önemli olduğunu vurgular

2. Etkinlik

Eğitmen, aşağıdaki stres faktörleri formunu öğrencilere dağıtır. Formu doldurmalarını ister. Ardından öğrencileri 4 gruba ayırır. Her grup üyesi yazdıkları faktörleri birbiri ile paylaşırlar. Yazdıkları faktörleri bir araya getirerek gruplarına ait bir form oluştururlar.

STRES FAKTÖRLERİ FORMU

Kişinin kendisinden kaynaklanan	Ailesinden kaynaklanan	Arkadaşlardan kaynaklanan	Okul ve derslerden kaynaklanan	Sosyal çevreden kaynaklanan

Gruplar formlarını paylaştıktan sonra eğitmen öğrencilerin belirledikleri sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri ister. Her grubun çözüm önerileri paylaşılır. Ardından öğretmen aşağıdaki açıklamaları yapar.

Canlandırma

3. Etkinlik

Öğrencilerden stres faktörleri formuna yazdıkları ve grupların belirlediği bir problemi belirlemelerini ister. Belirlenen soruna canlandırma yaparak çözüm bulmalarını ister. Gruplara hazırlanmaları için 15 dakika süre verilir. Ardından gruplar canlandırmalarını sergiler.

Değerlendirme

4. Etkinlik

- Stres faktörleri formunda yer alan stres kaynaklarından daha çok hangileri ile karşılaşmaktasınız.
- Stres durumuyla baş etmede hangi yöntemleri kullanmayı tercih ediyorsunuz?

Ardından eğitmen öğrencilere stres durumunda aşağıdaki baş etme yollarını kullanabileceklerini belirtir.

Gevşeme tekniklerini öğrenmelisiniz.

Zihinsel olarak yaşadığınız gerginlik bedeninize de yansır. Özellikle kaslarınız daha da gergin hale gelir. Gece uyurken bile kaslar gerginliğini koruyabilir. Bu yüzden sabahları yorgun ve yeterince dinlenmemiş olarak uyanabilirsiniz. Oysa bu durum gevşemekle giderilebilir. O halde Gevşeme tekniklerini öğrenmelisiniz: Gevşeme tekniklerini öğrenerek stresin olumsuz etkilerini azaltabilirsiniz: Bu uygulamalar sayesinde solunumunuz düzelir, nabzınız yavaşlar, stresin yarattığı gerginlik giderilir.

Olumlu düşünün

Sürekli yaşadığınız olumsuz durumları düşünüyor, tekrar tekrar aynı olayı hatırlıyorsunuz. Ayrıca stres verici bir duruma girmek üzereyken o sırada yaşadığınız korku, kaygı, tedirginlik, kızgınlık gibi duygular üzerinde yoğunlaşabilirsiniz. Stres yaşadığınız durumlarda düşüncelerinizde aşağıda verilenlere benzer çarpıtmalar yapabilirsiniz.

- Ya hep ya hiç” türü düşünme: Bu sınavdan ya geçerim ya da hayatım kararır.
- Aşırı genelleme: “ Matematikten hiçbir zaman iyi not alamam.”
- Zihinsel süzge.: “Bu hafta sonu sınav var. Ailemin yanına gidemeyeceğim. Zaten çalışmıyorum. Bütün aksilikler beni buluyor.”
- Olumluyu geçersiz kılmak:”Sınavı kazandım ama şanslıydım. Ancak bu şansın çok sürmeyeceğinden eminim.
- Hep bir sonuca varmak: Ayşe bana bakmıyor, kesin beni sevmiyor”, Öğretmene mazeretimi söylesem inanmaz ki
- Aşırı büyütme ya da kü.ültme: Sınavı geçemezsem hayatım kayar.
- “Me’li- Ma’lı “ cümleler: “Bugün mutlaka Ahmet’i görmeliyim”, “Sınavdan mutlaka iyi not almalıyım”
- Etiketleme ve yanlış etiketleme: “Bunların hepsi geri zekâlı”
- Kişiselleştirme: Öğretmen Ayşe’ye bağırdı ama aslında bana kızıyordu.

Olumlu hayaller kurun.

Geçmişte yaşadığınız ve hatırlamaktan zevk aldığınız ya da gelecekte yaşamak istediğiniz olumlu şeyleri düşünmek stresinizi azaltacaktır. Zihninizde kendinizi bulunmaktan zevk alacağınız bir yerde hayal edin. Bir deniz kenarında, ormanda, bir dağ evinde, sevdiğiniz bir

insanın yanında . Ardından orayla ilgili tüm ayrıntıları gözünüzde canlandırın ve hissetmeye çalışın. Rüzgarın sesi, yaprakların hışırtısı denizin kokusu, duyduğunuz bir müzik. Hayal ettiklerinizin hissetme kapasitesine sahip olduğunuzu unutmayın.

Paylaşın Yaşadıklarınızı, hissettiklerinizi kimseyle konuşmuyorsunuz. Bu nedenle kendinizi yalnız hissediyorsunuz ve yaşadığınız olumsuzluklarla tek başına mücadele etmek zorunda kalıyorsunuz.

İletişim Kurun: Yaşadıklarınızın ve hissettiklerinizin sevdiğiniz insanlarla paylaşın. Onlardan destek alın. Okul rehber öğretmeninizden ve gerektiği takdirde daha farklı uzmanlardan yardım alın.

Beslenmenize önem verin., Zamanınızı planlayın., Kişisel ihtiyaçlarınıza ve yapmak istediklerinize zaman ayırın. Problem çözme yöntemlerini öğrenmeye çalışın. *Yıldırım ve Otrar'ın(2003) ‘‘Rehber Kitap’’ kaynağından yararlanılmıştır

Değerlendirme

Öz değerlendirme formunda yer alan sorulara öğrenciler cevap verir.

10. Onuncu Oturum

Tarih:

Ders: Yaratıcı Drama

Konu: Stresle Baş Etme Yolları

Grup: Beşiktaş BİLSEM Destek-3 Grubu öğrencileri,

Süre: 40 +40

Mekan: Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama (Doğaçlama, Rol oynama)

Araç /Gereçler:

Kazanımlar:

- Mükemmelliyetçi kavramını tanımlar
- Mükemmelliyetçi davranışlarını fark eder
- Mükemmelliyetçiliğin günlük hayatına olan etkilerini fark eder

Süreç: Hazırlık/ Isınma

Etkinlik 1:

Eğitmen öğrencilere birer A4 kağıdı verir. Öğrencilere mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili bir zihin haritası yapmalarını ister. Zihin haritasının yapımını hatırlatır. Zihin haritaları tamamlandıktan sonra öğrenciler isterlerse haritalarını paylaşırlar.

Etkinlik 2:

Eğitmen büyük bir kartona cinsiyeti belirgin olmayan bir insan çizer. Ardından bu çizimin karakteristik özellikleri öğrencilerle birlikte belirlenir. Eğitmen öğrencilere fark ettirmeden sorularıyla mükemmeliyetçi bir karakter oluşturmalarını sağlar.

Cinsiyeti:	Yaşı:	Devam ettiği okul:
En büyük hayali:	Hayatında fikirlerini önemseydiği kişi:	
Ailesinin ondan beklentisi:	Öğretmenlerinin ondan beklentisi:	
En büyük korkusu:		

Ara Değerlendirme:

Bu kişinin özellikleri size nasıl hissettirdi?

Bu kişinin özelliklerini belirledikçe vücudunuzu hangi bölgesinde sıkıntılar hissettiniz

Canlandırma

Etkinlik 3

Eğitmen öğrencileri gruplara ayırır. Bir önceki etkinlikte belirledikleri karakterin kendi hayatlarında bir arkadaşı olduklarını düşünmelerini ve ona en büyük korkusunu yenmeleri konusunda yardımcı olmalarını ister. Gruplara 10 ar dakika verilerek karaktere yardımcı olacakları konu ile ilgili bir canlandırma hazırlamaları istenir. Ardından grupların canlandırmaları izlenir.

Etkinlik 4

Eğitmen gruplara aşağıdaki bilgi kartlarını dağıtır. Her grubun bilgi kartındaki duruma yönelik olarak empati cümleleri yazmalarını ister.

- Okuldaki tiyatro oyununda oynayacak bir arkadaşınız sözleri çok iyi ezberlemiş. Ancak oyun zamanı yaklaştıkça sözleri unutacağı konusunda çok karamsar. Bu konuda ona neler söylersiniz
- Bir arkadaşınız bedeni ile ilgili sürekli şikayetlerde bulunuyor. Çok mutsuz olduğunu söylüyor. Herkesin sürekli ona baktığını ve onunla ilgili komik şeyler düşündüklerini söylüyor. Bu konuda ona ne söylersiniz
- Koşu yarışmasında birinci olmak isteyen bir arkadaşınız var. Sürekli yarışmaya hazırlanıyor ve herkese birinci olmazsa büyük hayal kırıklığı yaşayacağını söylüyor. Bunları söylerken vücudunda rahatsız tepkiler oluştuğunu fark ediyorsunuz. Bu konuda ona neler söylersiniz
- Sınav haftası yaklaştıkça gergin olan bir arkadaşınız var. Sürekli sınavda başarısız olacağını söylüyor. Eğer başarısız olursa ailesinin ve öğretmenlerinin onu sevmeyeceğine inanıyor. Bu konuda ona neler söylersiniz

Değerlendirme

Eğitmen öğrencilerin aşağıdaki sorulara cevap vermelerini ister.

- Mükemmelliyetçilik günlük hayatımızı nasıl etkiler?
- Mükemmelliyetçiliğin olumsuz etkilerinden nasıl yok edebiliriz?

11. On birinci Oturum

Tarih:

Ders: Yaratıcı Drama

Konu: Stresle Baş Etme Yolları

Grup: Beşiktaş BİLSEM Destek-3 Grubu öğrencileri,

Süre: 40+40

Mekan: Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama (Doğaçlama, Rol oynama)

Araç /Gereçler:

Kazanımlar:

- Mükemmelliyeççi kavramını tanımlar
- Mükemmelliyeççi davranışlarını fark eder
- Mükemmelliyeççiliğin günlük hayatına olan etkilerini fark eder

Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik

Eğitmen öğrencilerin 3 erli eş olmalarını ister. İki çocuk el ele tutuşur. (ev olurlar.) Bir çocuk, iki çocuğun oluşturduğu halkanın ortasına geçer. Bu kiracıdır. 1 – 2 çocuk evsizdir. Bunlar ebedirler. Lider: ‘‘1-2-3 kiracılar ev değiştir ‘‘ deyince ebe ya da ebeler boşalan evlere girmeye çalışır. Açıkta kalanlar yeni ebelerdir.

2. Etkinlik

Öğrencilerle molekül oyunu oynanır. Öğrenciler belirlenen alanda dağınık düzen alırlar. Eğitimci müzik açar, ve çocuklar müziğe göre hareket eder dans ederler. Müzik sustuğunda "3'erli, 5'erli.." gibi komutlarla çocukların grup oluşturmasını istenir. Bir gruba dahil olamayan çocuklar oyundan çıkar. Son 2 çocuk kalana kadar oyun devam eder.

Canlandırma

Eğitmen öğrencileri 4 gruba ayırır. Her gruba aşağıdaki durumları verir. Verilen duruma yönelik bir canlandırma hazırlamalarını ister. Öğrenciler verilen süre sonunda canlandırmalarını sunarlar.

- 4. sınıfta okuyan A bu yıl iyi bir okulun bursluluk sınavına hazırlanmaktadır. Ailesine çok fark ettirmese de başarısız olacağından çok korkuyor. Ailesi ile her akşam yemek yedikten sonra hemen odasına kapanıyor evdekilerle konuşmak istemiyor. Eve bir misafir geldiğinde A'nın sınavda kesin başarılı olacağını söylediklerinde onların yanına gitmek istemiyor. A'nın bu durumunu gözlemleyen arkadaşlar olarak ona destek olmak istiyorsunuz.
- B'nin en büyük hayali konservatuarın ortaokul bölümünde okumak. Herkese hayalini çok mutlu bir şekilde anlatıyor. Beklediği gün geldi. Sınava heyecanla girdi ancak sınavı kazanamadı. Hayal kırıklığı yaşadı. B'nin bu durumunu gözlemleyen arkadaşlar olarak ona destek olmak istiyorsunuz.
- Arkadaşları ile grup ödevini alan C aşırı temkinlik davranışlar sergilemeye başlar. Arkadaşlarına en iyi ödevi kendilerinin hazırlamaları gerektiğini söyler. Eğer en iyi

ödevi hazırlayamazsa öğretmeninin gözünden düşeceğini söylüyor. Arkadaşlarının ödevle ilgili düşüncelerini beğenmiyor hayır olmaz çok daha iyi bir fikir bulmalıyız diyor. C nin bu durumunu gözlemleyen arkadaşlar olarak ona destek olmak istiyorsunuz.

- İlkokul öğrencisi olan D o gün sınavdan 100 alır. Mutlu şekilde eve gelir ailesi ile paylaşır. Ailesi onu kutlar ve başarılarının devamını diler. Babası çok mutlu olduğunu onunla gurur duyduğunu söyler. Annesi benim zeki kızım çok başarılı ve hep başarılı olacak diye onu tebrik eder. Ertesi gün başka bir sınavı olan D okula gelir. Eğer sınavda 100 alamazsa ailesinin onu sevmeyeceğini düşünür. D nin bu durumunu gözlemleyen arkadaşlar olarak ona destek olmak istiyorsunuz.

DeğerlendirmeEğitmen öğrencilere birer kağıt dağıtır. Aşağıdaki sorulara yanıtlarını yazmalarını ister.

- Bugün bu etkinlikte öğrendiğiniz 1 şeyi yazın
- Bugün bu etkinlikten sonra merak ettiğiniz 2. şeyi yazın
- Bugün dersten sonra günlük hayatta yapacağınız 3 şeyi yazın

ÜSTÜNLERDE STRESLE BAŞ ETME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek; stresle baş etme düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Öncelikle sizden kişisel bilgilerinizi doldurmanızı ardından ölçeklerdeki her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadeye ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı liste üzerindeki uygun bölüme işaretlemenizi rica ediyoruz.

Lütfen her ifadeye mutlaka **TEK** yanıt veriniz ve kesinlikle **BOŞ** bırakmayınız. Sizi tanımlayan en uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.

Serkan DEMİR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Üstün Zekalılar Eğitimi Doktora Öğrencisi

Sınıfınız	
Yaşınız	
Cinsiyetiniz	Kız () Erkek ()
Annenizin eğitim durumu	İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Y.Lisans () Doktora ()
Babanızın eğitim durumu	İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Y.Lisans () Doktora ()

Aşağıdaki ifadelere **Tamamen Katılıyorsanız 5'i, Katılıyorsanız 4'ü, Kararsızsınız 3'ü, Katılmıyorsanız 2'yi ve Hiç katılmıyorsanız 1'i** işaretleyiniz

1	Sorun yaşadığımda derslerime odaklanabilirim	1	2	3	4	5
2	Sorun yaşadığımda zamanı yönetebilirim	1	2	3	4	5
3	Yaşadığım sorun karşısında kendimi motive ederim	1	2	3	4	5
4	Sorun yaşadığımda öfkemi kontrol edebilirim	1	2	3	4	5
5	Sorun yaşadığımda duygularımı kontrol edebilirim	1	2	3	4	5
6	Sorunlarım ile ilgili arkadaşlarımla fikirlerini uygulam	1	2	3	4	5
7	Sorunlarımı ailemle paylaşmak kendimi iyi hissettirir	1	2	3	4	5
8	Güzel sesler duymak beni sakinleştirir	1	2	3	4	5
9	Güzel bir manzaraya bakınca tüm sıkıntım geçer	1	2	3	4	5
10	Sorun yaşadığımda insanlarla kurduğum duygusal bağ zayıflarsa üzülürüm	1	2	3	4	5
11	Sorun yaşadığımda güzel şeyler düşünmeye çalışırım	1	2	3	4	5
12	Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşurum	1	2	3	4	5
13	Sorunlarım ile ilgili ailemin fikirlerini uygulam	1	2	3	4	5
14	Sorun yaşadığımda öncelikle sorunumun kaynağının ne olduğunu belirlerim	1	2	3	4	5
15	Sorunumun çözümü için farklı çözüm yolları geliştiririm	1	2	3	4	5
16	Yaşadığım sorunları deneyim olarak düşünürüm	1	2	3	4	5
17	Stresli durumlarda hayal gücünden yararlanırım	1	2	3	4	5
18	Sorun yaşadığımda belli bir plana göre hareket ederim	1	2	3	4	5
19	Sorunlarım ile ilgili bir uzmandan destek almak isterim	1	2	3	4	5
20	Sorun yaşadığımda duygularımı etrafımdaki insanlara yansıtırım	1	2	3	4	5
21	Sorunlarımın bir çözümü olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
22	Sorun yaşadığımda vücudum farklı tepkiler verir	1	2	3	4	5
23	Sürekli hareket etme isteğim beni sinirlendirir	1	2	3	4	5
24	Sorunlarımın çözümünü ertelemeyi tercih ederim	1	2	3	4	5
25	Sorun yaşadığımda kendimi çaresiz hissedirim	1	2	3	4	5
26	Sorun yaşadığımda strese girerim	1	2	3	4	5
27	Uzun süre oturmam gereken etkinlikleri tercih ederim	1	2	3	4	5
28	Gürültülü ortamlarda diğer insanlara göre daha çok rahatsız olurum	1	2	3	4	5
29	Her zaman her konuda birinci olmak isterim	1	2	3	4	5
30	Mükemmel olmak benim için önemlidir	1	2	3	4	5
31	Yaptığım her işte tam anlamıyla yeterli olmak isterim	1	2	3	4	5
32	Çevremdeki insanların bana çok başarılısın demesini isterim	1	2	3	4	5
33	Ne kadar az hata yaparsam o kadar mutlu olurum	1	2	3	4	5
34	Çok yüksek hedeflerim vardır	1	2	3	4	5

Doktora Tezi_Benzerlik_Raporu

ORJİNALLIK RAPORU

% 18	% 15	% 8	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	acikders.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% 1
5	doczz.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	dspace.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.mebders.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	nek.istanbul.edu.tr:4444 İnternet Kaynağı	<% 1
9	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1