



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

### SANAT TERAPİSİ ODAKLI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Merve ÇALIK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

SANAT TERAPİSİ ODAKLI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÇOCUKLARIN SOSYAL  
DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF ART THERAPY FOCUSED GROUP COUNSELING ON CHILDREN'S  
SOCIAL EMOTIONAL SKILLS

Merve ÇALIK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Merve ÇALIK'ın hazırladığı “Sanat Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın ocukların Sosyal Duygusal Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. T¼rkan DOğAN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Nil¼fer KOT¼RK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Selen DEMİRTAş ZORBAZ	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi zlem HASKAN AVCI	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun  
..../.../.... Tarihli ve .....  
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından .... / ..... / ..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemektir. Bu çalışmada karma desen modellerinden kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında devlet orta okulunda okuyan 10-11 yaşındaki öğrenciler (n:28, kız:14, erkek:14) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; kişisel bilgi formu, Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, oturum günlükleri, süreç değerlendirme formu ve araştırmacının gözlemlerinden yararlanılmıştır. Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı her bir oturumu 45 dakikadan ve toplam 11 oturumdan oluşan bir programdır. Nicel verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılarak Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel analiz kısmında ise Nvivo 12 programı aracılığıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kontrol ve deney gruplarına ait Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı fark oluşturmadığı ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna 3 ay sonra uygulanan izleme testi sonuçlarında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulgularında ise katılımcıların oturumlara ve sürece yönelik değerlendirmelerinde iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerileri ile ilgili olarak farkındalıklarının arttığı ve geliştiğine dair bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat terapisi, grupla psikolojik danışma, çocuklar, sosyal beceri, duygusal beceri

## Abstract

The aim of this study is to examine the effect of art therapy focused group counseling on children's social emotional skills. In this study, a partially mixed simultaneous equal-status design from mixed design models was used. The study group of the research consisted of 10-11-year-old students (n: 28, female: 14, male: 14) studying in a public middle school in the 2022-2023 academic year. In the collection of data; Personal Information Form, Social-Emotional Skills Perception Scale, session diaries, process evaluation form and the researcher's observations were used. The art therapy-oriented group counseling program is a program consisting of a total of 11 sessions, each session lasting 45 minutes. In the analysis of quantitative data, Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks Test were performed using SPSS 25.0 program, and in the qualitative analysis part, descriptive analysis was carried out through Nvivo 12 program. As a result of the study, it was concluded that the Social-Emotional Skills Perception Scale scores of the control and experimental groups did not show a significant difference between the groups and there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group. A significant difference was found in the follow-up test results applied to the experimental group 3 months later. In the qualitative findings of the study, it was found that the participants' awareness of their communication skills, problem solving skills and stress coping skills increased and improved in their evaluations of the sessions and the process.

**Keywords:** Art therapy, group counseling, childrens, social skills, emotional skills

## Teşekkür

Tez yazma sürecimde bana her daim destek olan ve yol gösteren, bu araştırmanın planlaması ve raporlaştırılması konusunda değerli tavsiye ve katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Türkan Doğan hocama çok teşekkür ediyorum.

Tez jürisinde yer alarak geribildirimleri ve katkıları ile tezin zenginleşmesine katkı sağlayan kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Kemal Öztemel, Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk, Doç. Dr. Selen Demirtaş Zorbaz ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem Haskan Avcı hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Bu süreçte en büyük destekçilerim olan ve her zaman varlığını hissettiğim, hayatımın her alanında yanımda olan, benden ilgi ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili babam Remzi ÇALIK ve sevgili annem Fatma ÇALIK'a, ablalarım Şerife ÖZKAYA ve Tuğba AKSAKAL'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimle...

Tez sürecimde beni motive eden, destekleriyle her daim yanımda olan Mine Ekşi Koç, Zeynep Ekşi Kanal, Ecrin Kanal ve Mehtap Altunanahtar'a ve diğer tüm arkadaş ve meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öğrencilik hayatım boyunca beni geliştiren, ufkumu açan ve değerli bilgileriyle beni yetiştiren tüm öğretmenlerime teşekkür ediyorum.

Hayatıma dokunan, değer katan ve hayatımı anlamlı hale getiren tüm sevdiklerime de sonsuz teşekkür ve sevgilerimle...

Merve ÇALIK

Ankara, 2023

## İçindekiler

Kabul ve Onay .....	ii
Öz .....	iii
Abstract .....	iv
Teşekkür .....	v
Tablolar Dizini .....	viii
Şekiller Dizini .....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	x
Bölüm 1 Giriş .....	11
Problem Durumu .....	11
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	16
Araştırma Problemi.....	23
Sayıtlılar .....	24
Sınırlılıklar .....	24
Tanımlar .....	25
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	26
Sosyal Duygusal Beceriler ile İlgili Kuramsal Çerçeve .....	26
Sosyal Duygusal Beceri Türleri .....	34
Dışavurumcu Sanat Terapileri ile İlgili Kuramsal Çerçeve .....	44
Dışavurumcu Terapi Türleri .....	47
İlgili Araştırmalar.....	55
Bölüm 3 Yöntem .....	61
Araştırma Yöntemi.....	61
Çalışma Grubu .....	62
İşlem.....	65
Sanat Terapi Grupla Psikolojik Danışma Programının Geliştirilme Süreci .....	67
Verilerin Toplanması ve Programının Uygulama Süreci.....	76
Veri Toplama Süreci.....	77
Veri Toplama Araçları.....	77



Verilerin Analizi.....	80
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	82
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	126
Sonuç .....	126
Tartışma .....	128
Öneriler .....	148
Kaynaklar.....	152
Ekler .....	cciv
EK-A: Kişisel Bilgi Formu .....	cciv
EK-B: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) Örnek Maddeler .....	cciv
EK-C: Oturum Günlükleri Formu .....	ccv
EK-D: Süreç Değerlendirme Formu.....	ccvi
EK-E: Gönüllü Onam Formu .....	ccvii
EK-F: Gruba Katılım Kontratı .....	ccxv
EK-G: Katılım Belgeleri .....	ccxv
EK-H: Sanat Terapisi Grupla Psikolojik Danışma Programı Grup Planı .....	ccxvi
EK-I: Sanat Terapisi Grupla Psikolojik Danışma Programı Örnek Oturum ....	ccxix
EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	ccxx
EK-K: Milli Eğitim Müdürlüğü İzni .....	ccxxi
EK-L: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) Kullanım İzni .....	ccxxii
EK-M: Etik Beyanı .....	ccxxiii
EK-N: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	ccxxiv
EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report .....	ccxxv
EK-Ö: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	ccxxvi

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen .....	62
<b>Tablo 2</b> Deney Grubunun Demografik Yapısının Frekans ve Yüzde Değerleri .....	63
<b>Tablo 3</b> Kontrol Grubunun Demografik Yapısının Frekans ve Yüzde Değerleri .....	64
<b>Tablo 4</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri .....	66
<b>Tablo 5</b> .....	83
<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....</i>	83
<b>Tablo 6</b> .....	83
<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Son Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....</i>	83
<b>Tablo 7</b> .....	84
<i>Deney Grubuna Uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puanlarına Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları .....</i>	84
<b>Tablo 8</b> .....	85
<i>Deney Grubuna Uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Son Test-İzleme Testi Puanlarına Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları .....</i>	85
<b>Tablo 9</b> Katılımcıların Oturum Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	88
<b>Tablo 10</b> Katılımcıların Süreç Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular .....	105
<b>Tablo 11</b> Güvenli Yer Egzersizi Katılımcı Yanıtları .....	116

## Şekiller Dizini

<b>Şekil 1</b> <i>Isınma Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	110
<b>Şekil 2</b> <i>Sanatsal Temel Etkinlik Aşamasına İlişkin Görüntü</i> .....	111
<b>Şekil 3</b> <i>Isınma Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	113
<b>Şekil 4</b> <i>Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	114
<b>Şekil 5</b> <i>Sanatsal Temel Etkinlik Aşamasına İlişkin Görüntü</i> .....	117
<b>Şekil 6</b> <i>Sanatsal Temel Etkinlik Aşamasına İlişkin Görüntü</i> .....	118
<b>Şekil 7</b> <i>Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	120
<b>Şekil 8</b> <i>Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	121
<b>Şekil 9</b> <i>Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	122
<b>Şekil 10</b> <i>Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü</i> .....	125

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**AATA:** American Art Therapy Association

**AMTA:** American Music Therapy Association

**IEATA:** International Expressive Arts Therapy Association

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**PDR:** Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

**SDGAÖ:** Sosyal Duygusal Gelişim Algısı Ölçeği

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde öncelikli olarak araştırmanın problem durumu hakkında bilgi verilmektedir. Ardından araştırmanın amacı ve önemine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Son olarak sayıltılar, sınırlılıklar ve temel kavramların tanımları açıklanmıştır.

#### Problem Durumu

Problem çözme, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri gibi sosyal duygusal beceriler bireylerin hayatlarında karşılaştıkları kişilerarası sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olan becerilerdir. Dolayısıyla erken yaşlarda verilecek olan sosyal duygusal beceri eğitimlerinin bireylerin hayatlarına birçok farklı yönden olumlu katkıları olabileceği düşünülebilir. Gelişim fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlar açısından bir bütünlük oluşturmakta olup çocukların her alandaki gelişimi birbiriyle ilişki içerisindedir (Kandır ve Alpan, 2008). Çocukların kişilerarası ilişkileri geliştirmesine imkan sağlayan doğuştan bazı yatkınlıkları olmakta ve bu yatkınlıkların kalıcı davranışlar haline gelebilmesi için küçük yaşlardan fark edilerek destek verilmesi önemli olmaktadır. Desteklenme imkanı bulamayan yetiler ise zamanla işlevini yitirebilmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Çocuğun içinde bulunduğu toplumla uyum halinde yaşayarak sosyalleşebilmesi için başkalarıyla sağlıklı iletişim kurma, duygularını ifade etme, sosyal-duygusal düzenleme becerileri, empati kurma, yakın ilişkiler oluşturma, bağımsız davranabilme, olumlu benlik algısına sahip olma ve işbirliği gibi sosyal-duygusal becerilerinin olması gerekmektedir (Çiftçi ve Balat, 2018).

Sosyal duygusal beceriler bireyin sosyal durumlara yönelik davranış ve tutumları ile bu durumlara yönelik kendi ve diğerlerinin duygularının farkında olması ve duygularını yönetebilmesi olarak tanımlanmakta olup bu beceriler aile içerisinde kazanılmaya başlanılan temel becerilerdendir (Güleç, 2020). Çocuğun ilk sosyal ortamı ailesi olup çocuk sosyal davranışları ailesiyle olan etkileşimleri aracılığıyla öğrenmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Çekirdek ailede başlayan bu süreç çocuğun ebeveynleriyle kurduğu güvenli ilişkinin

sağlamlaşmasını sağlamakla birlikte ebeveynin sosyal duygusal becerilere yönelik çocuklarına rol model oldukları aşama da başlamaktadır. Teşekkür etmek, kibar olmak, problemleri akılcı ve saygılı bir şekilde çözmeye çalışmak gibi rol model olunan beceriler çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Güleç, 2020).

Duygular, herhangi bir sosyal bağlamda yer alan bireyler için birincil iletişim ve bağlantı birimleridir. Duyguları deneyimleme, ifade etme ve anlama yeteneği, kişiler arası deneyimleri zenginleştirir, derinleştirir ve etkili sosyal etkileşimler için gereklidir (Powell, 2014). Çocuklarda duygusal gelişim sosyal gelişime paralel bir şekilde oluşmakta ve bu iki gelişim alanı birbirine destek olmaktadır (Kol, 2014). Ailede duygusal anlamda etkileşimin eksik olması çocuğun sosyal duygusal gelişimini sekteye uğratabilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal beceriler ile ilişkili olduğu düşünülen bazı kavramlara yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Buna göre Melikoğlu (2020) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerileri ile sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda problem çözme becerileri alt boyutları, sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde problem çözme becerileri alt boyutları puanlarının sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Konuya ilişkin bir diğer araştırmada da benzer şekilde Gül (2019) ortaokul düzeyindeki öğrencilerde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasının sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, program dışı aktivitelere katılım ve fiziksel imkanlardan memnuniyetin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak sosyal duygusal beceriler ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin problem çözme becerileri, sosyal uyum becerileri, okul bağlılığı, sosyal ve akademik öz-yeterlik kavramları ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu kavramlara ek olarak araştırmalarda sosyal duygusal becerilere yönelik iletişim becerileri, benlik saygısını arttıran beceriler ve stresle baş edebilme

becerilerinin de sosyal duygusal beceriler arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Kabakçı, 2006). Dolayısıyla sosyal duygusal becerilerin birçok farklı alanla da ilişkili olmasından dolayı bu alanda yapılacak çalışmaların diğer birçok alana da katkıda bulunabileceği düşünülerek sosyal duygusal becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerileri gibi sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik bir program hazırlanarak uygulanmasının önemli olduğu düşünülebilir.

Sosyal beceri eğitiminin çocukların sağlıklı ruhsal gelişimi üzerinde önleyici bir rolü bulunmakta olup hazırlanan sosyal beceri programlarının çocukların risk davranışlarını azaltmada, sosyal yeterliliklerini ve akademik performansını artırmada etkili olabilmektedir. Dolayısıyla çocuklara ne kadar erken dönemde eğitim verilirse eğitimin etkililiği de o derecede etkili ve sürekli olacaktır (Tagay ve diğerleri, 2010). Yapılan araştırmalarda iyileştirmeye yönelik faaliyetlere önleyici müdahalelerden daha fazla odaklanılmış olması sosyal beceri eğitimi faaliyetleri, grup danışmanlığı ve akran danışmanlığı gibi alanlarda daha çok çalışma yapılmasını önemli hale getirdiğini göstermektedir (Whiston ve Sexton, 1998). Bir başka araştırma bulgusuna göre çocuklarda sosyal-duygusal sorunların yaygınlığına ve çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye odaklanan önleme veya müdahale stratejilerinin uygulanmasına duyulan ihtiyaç ortaya konmuştur (Cheng ve Ray, 2016). Bu bağlamda değerlendirildiğinde sanat terapisi çocuklar ve ergenlerde önleyici çalışmalar kapsamında kullanılabilir. Sanat terapisinde ifade edilmeyi bekleyen duygular serbest bırakılabilmekte ve bu durum çocukların başkalarıyla iletişim halindeyken duygularını ifade etmeyi öğrenmesine yardımcı olabilmektedir (Hoffmann ve diğerleri, 2016). Sanat terapisinin bireylerin kendini ifade etme, çatışma ve sorunlarını çözme, kişilerarası becerileri geliştirme, stresi azaltma, içgörü kazandırma, benlik saygısını ve öz farkındalığı artırma gibi faydalarının olduğu ifade edilmektedir (Dilawari ve Tripathi, 2014). Dolayısıyla mevcut araştırmada sanat terapisi odaklı olarak bir çalışma yapılarak çocukların sosyal duygusal becerilerinde olumlu değişimler yaşaması hedeflenmiştir.

Bu ihtiyaçlar ve uygulanan önleyici programların olumlu etkileri incelendiğinde gelişimsel yaklaşımların, önleyici, koruyucu hizmetlerin, grup çalışmalarının ve kanıta dayalı müdahale yöntemlerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada bu ihtiyaçları karşılayacak düzeyde sosyal duygusal gelişime öncelik veren, önleyici bir grupta psikolojik danışma programı hazırlanarak kanıta dayalı bir yaklaşıma benimsenmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın hazırlanmasına karar verilmiştir.

Sosyal duygusal beceri geliştirme programlarına dahil olan çocukların birçok yönden kazanım elde ettikleri görülmektedir. Bu bilgiyi destekler nitelikte olarak Ware ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırmada bir sosyal beceri grubundaki çocukların deneyimlerinin fenomenolojik bir keşfi incelenmiş olup araştırmaya katılan çocuklar deneyimlerini birçok yönden olumlu ve yararlı olarak tanımlamışlardır. Ortaya çıkan ortak temalar, karşılıklı kabul ve destek, gelişmiş kişilerarası beceriler, grup deneyimi hakkında olumlu duygular, başkalarının bakış açısını anlama, duyguları ifade etme ve yönetme becerisinde gelişme, belirli becerileri öğrenme ve uygulama alanlarını içermektedir. Dolayısıyla sosyal duygusal beceri geliştirme programlarının katılımcılar üzerinde farklı açılardan olumlu etkilerinin olduğu ifade edilebilir.

Sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların öfke kontrolü (Sukhodolsky ve diğerleri, 2005) ve saldırganlık (Ajallooeian ve diğerleri, 2015) değişkenleri üzerinde etkisini incelemeye yönelik çalışmaların da olumlu sonuçlandığı görülmektedir. Sosyal duygusal beceri kapsamında sanat terapisi kapsamında yapılan çalışmalar ise kısıtlı olmakla birlikte çözüm odaklı terapi (Bilge ve Engin, 2016; Bulut, 2010; Javadian ve Sabet Eqlidi, 2022; Ulaşan, 2018; Zubaroğlu Yanardağ, 2016), bilişsel davranışçı terapi (Ashori ve Yazdanipour, 2018; Larkin ve Thyer, 1999; Mercan ve Yavuzer, 2007; Özü, 2010; Spence ve diğerleri, 2000), theraplay (Siu, 2014; Uysal, 2020 ) ve ocuk merkezli oyun terapisi (Blalock ve diğerleri, 2019; Cheng ve Ray, 2016; Deniz, 2019; Gholamalizadeh ve diğerleri, 2018; Kascsak, 2012; Semerci, 2022; Taylor ve Ray, 2021) ve bireylere fiziksel görevlerin verildiği



ve açık alanda yürütüldüğü ifade edilen (Şirin-Ayva ve Canel, 2019) macera temelli grup terapisi (Tucker, 2009; Vazgeçer,2013) gibi farklı yaklaşımlarla yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Alanyazında sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik sanat yönelimli hazırlanan programlar incelendiğinde ise Altınçapa ve diğerleri (2018) hemşirelik son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerine Inter-model dışavurumcu grup sanat terapisinin etkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda katılımcıların strese sebep veren kaynaklarını tanımlayabilme, strese yönelik duygularını fark edebilme, ifade edebilme ve yeniden anlamlandırma becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde yapılan uygulamanın grup içi etkileşimi güçlendirdiği; katılımcıların alternatif bakış açısı oluşturmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Bir diğer sanat yönelimli araştırmada Yılmaz (2019) yapılandırılmış sanat terapi grup çalışmasının bipolar bozukluk tanısı olan bireylerin benlik saygısına etkisini incelediği araştırmasının sanat terapisi programının katılımcıların benlik saygısı düzeylerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Sevin (2021) lösemili çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapmış olduğu araştırmasında lösemi tedavisi sona ermiş ve evlerine dönmüş çocukların hastalığa bağlı yaşam tecrübelerini, duygu ve düşüncelerini sanatın terapötik unsurlarını kullanarak ortaya çıkararak onların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan program aracılığıyla çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları ve sanat terapisinin bireyler üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde sanat yönelimli çalışmaların uygulama yapılan gruplar üzerinde sosyal duygusal öğrenme, stresle başa çıkma becerileri, benlik saygısı ve sosyal duygusal beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Alanyazın incelendiğinde çocuk ve ergenlere yönelik sanat terapisi çalışmalarının ağırlıklı olarak astım (Beebe ve diğerleri, 2010), lösemi (Favara-Scacco ve diğerleri, 2001), kanser (Deane ve diğerleri, 2000; Nesbitt ve Tabatt-Haussmann, 2008; Nicholas ve Lister, 2018; Tipple, 2003) ve epilepsi (Stafstrom ve diğerleri 2012) gibi tanıları olan çocuk ve

ergenlere yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan sanat terapisi temelli çalışmaların ise ağırlıklı olarak okul öncesi (Akhmedova, 2022; Ju, 2014; Robinson, 2009) ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapıldığı görülmektedir (D'Amico ve Lalonde, 2017; Durrani, 2020; Fehner, 1994; Freilich ve Shechtman; 2010; Henley, 1998; Koo ve Thomas, 2019; Lavric ve Soponaru, 2023; Lee ve Liu, 2016; Petrescu, 2013; Robinson, 2009; Sampurno ve diğerleri, 2020; Schweizer ve diğerleri, 2014; Schweizer ve diğerleri, 2020). Bu araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal beceriyi geliştirmeyi amaçlayan sanat terapisi odaklı programların ağırlıklı olarak özel eğitim ve sağlık alanlarında yapılması ve yaş grubu olarak ise ağırlıklı olarak okul öncesi döneme yönelik çalışmalar yapılmasından dolayı bu araştırmada okul ortamında sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın 10-11 yaşındaki çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılarak alanyazındaki bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda sosyal duygusal gelişimi sağlamaya yönelik hazırlanan sanat terapisi odaklı çalışmaların olumlu etkileri ve sanat terapisinin önleyici, iyileştirici ve geliştirici etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma da sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çocuklarda sosyal duygusal gelişim ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili literatüre ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Sosyal duygusal becerilerin çocuklara erken yaşlarda öğretilmesi 21. Yüzyıl toplumları için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir. Günümüzde toplum ve aile yapısındaki değişiklikler çeşitli davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu durum da problemlerin erkenden belirlenmesini ve önlenmesini önemli bir hale getirmektedir (Beceren, 2012). Benzer şekilde sosyal duygusal becerilerin yetersizliği günlük yaşamda bireylerin şiddet davranışları ve birçok olumsuz davranışları sergilemesine yol açabilmekte ve bu da tüm toplumun dikkatini çekmektedir (Kabakçı ve Korkut, 2010). Küçük yaşlardaki çocukların sosyal duygusal yeterlilik

konusundaki eksikleri duygusal ve davranışsal problemler geliştirmesine neden olabilmekte ve okulda sosyal olarak dışlanma riskini ortaya çıkarmaktadır (Adela ve diğerleri, 2011).

Bireylerin kendini gerçekleştirme yolundaki en önemli becerilerin sosyal ve duygusal beceriler olduğu ifade edilmekte olup bu becerilerin kendini doğru bir şekilde ifade etme, sosyal yaşama uyumluluk, stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerinin yapı taşı oluşturduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla çocukların okul ve yaşam becerilerini geliştirebilmeleri için ilk olarak aile de daha sonra eğitim ortamlarında sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi önem arz etmektedir (Yılmaz, 2014). Sosyal duygusal beceriler ayrı birer yapı gibi görünse de aslında birbirleriyle yakından ilişkili olup günlük hayatta karşılaşılan problemlerin ve çatışmaların oluşturduğu stres, bu problemlerin çözümü için iletişim becerilerinin zorunluluğu ve çözümün başarıya ulaşmasının ardından gelişen özgüven ve yüksek benlik saygısı bu ilişkiye örnek gösterilebilir. Bu becerilerden birinin eksik olmasının bile günlük hayatta bireyin psikolojik var oluşunda eksiklere yol açabileceği ve bu durumun da zincirleme olarak diğer beceriler üzerinde de olumsuz etki oluşturabileceği ifade edilmektedir (Gül, 2019). Sosyal-duygusal beceriler başkalarıyla olan iletişimi kolaylaştırması açısından insan yaşamında önemli bir yere sahip olup araştırmalar da sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların öğrencilerin duygularını uygun bir şekilde ifade edebilme, etkili iletişim kurabilme, problem ve çatışma çözebilme açısından önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Aygün, 2017). Dolayısıyla bu ifadelerden yola çıkarak çocukların sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesinin diğer pek çok becerinin de gelişmesini etkilediği ve bireylerin kendini gerçekleştirme yolunda en önemli becerilerden biri olduğu ifade edilebilir.

Çocuklar okul yaşantılarında akademik, sosyal ve duygusal gelişmelerine yönelik sürekli tehditlerle karşı karşıya kalmaktadır (Baker ve diğerleri 2009; Romasz ve diğerleri, 2004). Birçok çocuk zayıf kişilerarası ilişkiler, arkadaş edinme sıkıntısı, duygu kontrol problemi ve stres yönetimi gibi alanlarda sosyal beceri eksikliği yaşayabilmektedir. Bu eksiklikler, sınıf içinde ve dışında akademik, kişisel, sosyal ve duygusal işleyişi de olumsuz etkileyebilmektedir

(Fazio-Griffith ve Ballard, 2014). Benzer şekilde çocuklar okula uyum sağlama, arkadaş edinme, işbirlikçi çalışma, korku, kaygı, öfke ve hayal kırıklığıyla baş etmede de sorunlar yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla okulların çocukların yaşayabileceği gerçek yaşam durumlarını ele alması, problemlerle nasıl başa çıkacaklarını analiz etmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olması önemlidir (Lucas ve Soares, 2013). İlkokullarda yaşam becerileri programlarının uygulanması öğrencilere esneklik, kişisel farkındalık, aktif düşünme ve hayatın zorluklarına karşısında kişisel gelişimi desteklemek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Gilbert ve Morawski, 2005).

Çağdaş küresel toplumda çocuklarda akademik başarı gelişimi ile birlikte sosyal duygusal becerilerin gelişimi de desteklenerek çocukların hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için donanımlı hale gelmeleri sağlanabilir (Panagiotopoulou, 2018). Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda çocukta sosyal gelişimin doğumdan itibaren başlayarak hayat boyu devam ettiği ve sağlıklı bir sosyal gelişime sahip olan bireylerin gelecek yaşantısında mutlu ve toplumsallaşma konusunda sorun yaşamayan bir birey olarak sosyal yaşama adaptasyon sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Kol, 2014). Bu gerçekler göz önünde bulundurulduğunda araştırmalar eğitimcilerin, ebeveynlerin ve toplumun çocukların sadece akademik yeterliliklerini değil, aynı zamanda sosyal duygusal becerilerini, karakterlerini ve topluma katılımlarını arttıracak geniş bir eğitim programına olan ihtiyacın ve bu programların öneminin farkına vardıklarını göstermektedir (Beceren, 2012). Sosyal duygusal becerilerin aynı zamanda akademik başarı (Alzahrani ve diğerleri, 2019; Ashdown ve Bernard, 2012; Linares ver ark., 2005; Zins ve diğerleri, 2007), davranış kazandırma (Alzahrani ve diğerleri, 2019) ve uyum becerileri (Domitrovich ve diğerleri, 2017) üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu açılardan bakıldığında sosyal duygusal gelişim çocukların yaşamlarında önemli bir yeri olmakla beraber sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylere (Arbay ve Akfırat, 2012; Bender ve Wall, 1994; Lorenzo ve diğerleri, 2016; Özaydın ve diğerleri, 2008; Ratcliffe ve diğerleri, 2014; Vardarcı, 2011) ve okulöncesi dönemindeki

çocuklara (Anlıak ve Dinçer, 2005; Bayrakçı, 2007; Boz ve diğerleri, 2018; Conner ve Fraser, 2011; Dias Rodrigues ve diğerleri, 2022; Durualp ve Aral, 2010; Görgülü, 2009; Green ve diğerleri, 2012; Nix ve diğerleri, 2013; Özdil, 2008; McCabe ve Altamura, 2011; Schultz ve diğerleri 2011; Tucker ve diğerleri, 2017) yönelik yapılmış olduğu görülmekte olup bu araştırmada normal gelişim özellikleri gösteren 10-11 yaşındaki çocuklarla çalışmalar yapılarak alanyazındaki bu boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir.

Sosyal duygusal gelişim alanının diğer gelişim alanları gibi önemli bir alan olduğu ve sosyal duygusal gelişim için gereken faaliyetlerin gerçekleştirilmemesinin bireylerin gelecek yaşamlarında mutsuz, sosyal yaşama uyum sağlayamayan, özgüveni düşük, kendini ifade edemeyen, işbirliği gerektiren çalışmaları gerçekleştiremeyen bireylerden oluşan bir sosyal yapının ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilmektedir (Kol, 2014). Çocukların gelişimsel sorunlarına ve sosyal etkileşimlerine yönelik durumların saptanarak erken müdahale çalışmalarının oluşturulmasının ve yürütülmesinin hayati bir önem arz ettiği ifade edilmekte olup erken dönemde alınabilecek önlemlerle gelecek yıllarda meydana gelebilecek olumsuzlukların önüne geçilmesine olanak tanınabileceği belirtilmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Sosyal duygusal gelişimde ailenin ve okulun önemi göz önünde bulundurulduğunda okullarda çocukların bu alanlarda gelişimine katkı sağlayabilecek ve aileleri bu yönde destekleyebilecek en önemli alanın PDR alanı olduğu ifade edilebilir (Yeşilyaprak, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2020 yılında güncellemiş olduğu sınıf rehberlik programında sosyal duygusal alana vurgu yaptığı ve sosyal duygusal gelişimi okul öncesi dönemden başlayarak lise sona kadar sistematik ve ardışık bir düzen içinde verdiği ifade edilebilir (MEB, 2020).

1996'dan bu yana öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan özel sosyal ve duygusal eğitim programları dünya çapında gelişmektedir. Bu programların ana hedefleri, öğrencilerin hem birinci hem de ikinci derece önleme düzeyinde ruh sağlığı ihtiyaçlarını ele almalarına yardımcı olmaktır. Bu tür programlar herhangi bir sorun ortaya çıkmadan önce öğrencilere özyeterlik ve duygusal yeterlilik kazandırma gibi geniş bir sosyal beceri yelpazesi kazanma fırsatı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler bu becerileri elde

ettikten sonra karşılaştıkları problemler karşısında daha etkili başa çıkma becerileri kullanabilecekleri düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda sanat terapisi programlarının haftalık okul programına dahil edilmesi birçok ülkede uygulanmaya başlamıştır (Panagiotopoulou, 2018). Sanat terapisi programının okul programına dahil edildiği çalışmalardan birinde Sutherland ve diğerleri (2010) sanat terapisi odaklı bir okul temelli program oluşturmuşlardır ve programa 3-12. Sınıf aralığında sınıfta kalma riski olduğu belirlenen 100 öğrenci katılmıştır. Bu programda grup kimliğini, grup uyumunu ve işbirliğini geliştirmeye vurgu yapan Adlerci sanat terapisi yaklaşımı kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin okulda kalmaları ve başarılı olmaları için cesaretlendirilmeleri için sosyal ilgi yoluyla bir aidiyet ve güven duygusu oluşturulması amaçlanmıştır. Öğrencilere başarılı ve ödüllendirici deneyimler sunan bu program, onları bağlantıda kalmaya, tutumlarını değiştirmeye, okulda kalmaya ve gruba katılmaya teşvik etmektedir. Program sonucunda öğrenciler grup içinde birbirleriyle nasıl ilişki kurduklarını daha net görmeye başladıklarında, aile üyeleri, arkadaşlar, öğretmenler ve hatta tanımadığı başka insanlarla etkileşimlerinde geliştirdikleri rollerin farkına vardıkları görülmüştür. Dolayısıyla okul temelli sanat terapisi çalışmalarının öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülebilir.

Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmesi kendisini ve duygularını tanıması, kendisini ifade edebilmesi ve olumsuz duyguların üstesinden gelebilmesiyle ilgili olmakta olup bu becerileri elde edebilmesi için özellikle çocukluk döneminden itibaren bireylere destek olunacak eğitim programlarının hazırlanması önemlidir (Türk, 2014). Lavric ve Soponaru (2023) okullarda öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini güçlendirmelerini destekleyen araştırmaya dayalı programlar uygulamanın önemli olduğunu ve bu programlardan da sanat terapisi odaklı çalışmaların bu amaca hizmet etmenin en uygun yollarından biri olduğunu ifade etmektedirler. Bunun sebebi olarak ise sanat terapisinin kelimelerin ötesine geçmesi ve öğrencilere duygularını daha derin deneyimleme ve işleme fırsatı vermesi olarak belirtmektedirler. Moula (2020) 5-12 yaş arası çocuklara okul temelli ortamlarda uygulanan sanat terapisinin etkinliğine dair sistematik bir inceleme yapmış

olup çalışmalarda çizim, resim, heykel, kil gibi görsel sanat araçlarının kullanımı yoluyla çocukların kişisel gelişimini desteklemek amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar 7-25 oturum arasında değişmekte olup oturumlar 40-60 dakika arasında sürmektedir. Çalışmaların katılımcıları ise 20-109 katılımcı arasında değişmekte olup toplamda 247 katılımcıyı içermektedir. Araştırmanın sonucunda sanat terapisinin çocukların, endişe, benlik kavramı, problem çözme becerileri, okula yönelik tutumlar, duygusal ve davranışsal zorluklar üzerinde etkili olduğu ve yaşam kalitesini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul temelli sosyal duygusal beceri geliştirme programlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Sanat terapisinin grupla psikolojik danışmada kullanımı incelendiğinde bireylerin toplum içinde kendi gizil güçlerini fark etme ve geliştirme fırsatı sağladığı ve sanat odaklı grupla psikolojik danışma uygulamalarının hem bireyi hem de grubu olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Adegani, 2017). Sevin (2021) lösemili çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için bir sanat odaklı yaptığı çalışmasının sonucunda sanatla müdahale ve eğitim programı çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Malchiodi (2005) sanat terapisinin sanat, müzik, dans ve hareket yoluyla bireylerin kendileri sözsüz bir şekilde ifade etmesinin bir yolu olabileceğini ve terapide temel iletişim biçimi haline gelebileceği belirtmektedir. Steffen (2007) sanat terapisinin gelişimsel, sosyal, fiziksel ya da psikolojik açıdan yıkıma uğramış farklı yaş gruplarındaki bireylerin sanat terapısından faydalandıkları ve farklı yaşlardaki bireyler için sanat terapisinin etkili bir tedavi şekli olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Akhan (2012) da sanat terapisinin birçok yaş grubunda tedavi, değerlendirme ve iletişim yöntemlerinde önemli bir alan haline geldiğini belirtmektedir. Sanat terapiye yönelik uygulamalar incelendiğinde ağırlıklı olarak şizofreni (Ataseven, 2018; Günay, 2017; Richardson ve diğerleri, 2007; Ruddy ve Milnes, 2005; Sarandöl ve diğerleri, 2013), kanser (Collie ve diğerleri, 2006; Deane ve diğerleri, 2000; Italia ve diğerleri, 2008; Karadağ ve Uğur, 2015; Monti ve diğerleri 2006; Nainis ve diğerleri, 2006; Özcan, 2012;), demans ve alzheimer tanısı olan

bireylere (Bulduk ve diğeri, 2017; Chancellor ve diğeri, 2014; Deshmukh ve diğeri, 2018; Partridge, 2022) yönelik olduğu gör÷lmektedir. Benzer şekilde sanat terapisine yönelik yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri gibi yetişkin gruplarında uygulandığı gör÷lmektedir (Altınçapa ve diğeri, 2018; Denny ve Fagen, 1970; Hajra ve Saleem, 2021; Kaya, 2014; Roghanchi ve diğeri, 2013). Dolayısıyla sanat terapisi odaklı çalışmaların daha çok tıp ve psikiyatri gibi alanlarda yapıldığı ve ağırlıklı olarak yetişkinlere yönelik olduğu gör÷lmektedir. Dolayısıyla okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde önleyici rehberlik çalışmaları bağlamında çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik sanat yönelimli grupla psikolojik danışma çalışmalarına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Sanat terapisinin çocuklarda kullanımı incelendiğinde ise Hoffmann ve diğeri (2016) sanat terapisini çocukların gelişimini desteklemenin yollarından biri olduğunu ifade etmektedir. Sanat terapisi kimlik ve başarı duygusunu geliştirmek, davranışsal ve duygusal bozukluğu olan çocuklar için problemlerini anlamak ve çözmek gibi amaçlarla kullanılabilir. Benzer şekilde sanat terapisi, yaratıcı etkinlikler yapmanın getirdiği bir rahatlama duygusu oluşturarak kişilerarası ilişkilerin gelişmesini ve uyumluluk becerilerinin artmasını sağlamaktadır. Böylelikle çocukların çevreleriyle daha iyi bir kişisel uyum oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Shahri ve diğeri, 2014). Sanat terapisinin öz farkındalık ve problemle başa çıkma becerilerinin gelişmesine yardımcı olması özellikle çocuklar üzerinde önemli bir rol oynamakta ve gelecekteki başarılarına katkıda bulunmaktadır (Nazeri ve diğeri, 2020). Sanat terapisi psikososyal sorunları olan çocuklar ve ergenlere sıklıkla uygulanmakta olup sanat malzemelerinin kullanımının, yaratıcı sürecin ve ortaya çıkan sanatsal çalışmanın psikososyal sorunların azaltılmasına katkıda bulunduğu varsayılmaktadır (Bosgraaf ve diğeri, 2020). Dışavurumcu sanat terapisi serebral korteks ağlarını etkinleştirip güçlendirerek, çocukların stresli durumlarla başa çıkmalarına ve duygularını yönetmelerine yardımcı olabilecek olumlu duygu düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Nazeri ve diğeri, 2020). Sanat terapisinin çocukların duygusal olarak yaşadıkları zorlukları azaltmak ve önlemek için kullanıldığı ifade edilmektedir. Çizimler, resim, kil gibi yaratıcı görsel sanat teknikleri ve malzemeleri aracılığıyla



çocuklar, kaygılarını azaltma, stres ve korkularının üstesinde gelme potansiyeline sahip olmaları yönünde desteklenmektedir (Moula, 2020). Çocuk ve ergen gruplarında sosyal duygusal beceriyi geliştirmeye yönelik sanat terapisi odaklı grup çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde çocuk ve ergenlere yönelik yapılan sanat terapisi çalışmalarının anksiyete (Rezazadeh ve diğerleri, 2020), depresyon (Fehlner, 1994; Rezazadeh ve diğerleri, 2020), agresyon (Nissimov-Nahum, 2008), okul kaygısı (Kostyunina ve Drozdikova-Zaripova, 2016), akran zorbalığı (Triantoro ve Astrid, 2014; Yan ve diğerleri, 2019), beden imgeleri (Tunç, 2007), sosyal saldırganlık (Froeschle ve Riney, 2008), travma (Barath, 2003; Ju, 2014; Talwar, 2007) ve okul uyumsuzluğu (Nigmatullina ve Gerasimenko, 2016) konuları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocuklara yönelik yapılan sanat temelli çalışmaların oldukça sınırlı olması ve bu çalışmaların da doğrudan sosyal duygusal gelişim üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar olmamasından kaynaklı olarak bu çalışma ile söz konusu bu boşluğunun doldurması ve alandaki yeni çalışmalara ışık tutması beklenilmektedir.

Sonuç olarak, sanat terapisi odaklı grup çalışmalarının çocukların sosyal duygusal gelişimine sağlayacağı katkı açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı hazırlanarak bu programın çocukların sosyal ve duygusal açıdan çözmeleri gereken temel gelişimsel ihtiyaçları olan sosyal duygusal beceriler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu programla sosyal duygusal beceriler kapsamında stresle başa çıkma, iletişim ve problem çözme becerileri ele alınmakta olup bu becerilerin kazanmaları amaçlanmıştır.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın genel amacı, sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların (10-11 yaş) sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemektir. Bu bağlamda genel amaç doğrultusunda belirlenmiş olan araştırmanın hipotezleri ve alt problemleri şu şekildedir:

### ***Araştırmanın Hipotezleri***

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Stresle Başa Çıkma, Problem Çözme ve İletişim Becerileri alt boyutlarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Deney grubu katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Stresle Başa Çıkma, Problem Çözme ve İletişim Becerileri alt boyutlarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Üç aylık izleme dönemi sonunda deney grubu katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Stresle Başa Çıkma, Problem Çözme ve İletişim Becerileri alt boyutlarının sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

### ***Araştırmanın Alt Problemleri***

1. Grup üyelerinin oturumlara ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

2. Grup üyelerinin programa ilişkin genel değerlendirmeleri nelerdir?

### **Sayıtlılar**

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçek sorularına gerçeğe yakın yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

2- Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının kontrol edilemeyen değişkenlerden benzer şekilde etkilediği varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında, Sakarya'nın kırsalında bir devlet orta okulunda okuyan 10-11 yaşındaki çocuklar ile sınırlıdır.

2. Sanat terapi grupla psikolojik danışma programında ele alınan konular iletişim, stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri boyutları ile sınırlıdır.

3. Araştırma kişisel bilgi formu, Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, oturum günlükleri ve süreç değerlendirme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmanın deneysel uygulama aşamasında her oturuma tüm katılımcıların katılmaması bir sınırlılıktır.

5. Araştırmanın deneysel uygulama aşaması 11 oturum ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Araştırmada ele alınan temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

**Sanat terapisi:** Sanat terapisi derin kişisel ve sosyal gelişim sağlamak amacıyla görsel sanatlar, drama, yaratıcı yazı, müzik, dans ve hareket ile yaratıcı süreçleri içinde barındıran ve bir araya getiren terapilerdir (International Expressive Arts Therapy Association [IEATA], 2021).

**Sosyal duygusal beceriler:** Bireyin sosyal olaylar karşısındaki davranış ve tutumları ile bu olaylar karşısında kendi duygularını tanıma ve yönetebilme, başkalarının duygularının farkında olma olarak tanımlanmaktadır (Güleç, 2020).

**Problem çözme becerileri:** Problem çözme becerileri bireylerin bir sorunu çözmek için daha önceki yaşantıları yoluyla öğrendiği kurallarının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilmesidir (Korkut, 2002).

**İletişim becerileri:** İletişim bilgiyi üretme, karşıya aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1997).

**Stresle başa çıkma becerileri:** Stresle başa çıkma; bireylerin stresli durumlar karşısında kendilerinin geliştirmiş oldukları davranışsal ve bilişsel çabalarıdır (Folkman ve Lazarus, 1988).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kuramsal çerçeve kapsamında öncelikle sosyal duygusal beceriler ile ilgili olarak Psikanalitik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ele alınmış olup ardından sosyal duygusal beceri türleri olarak iletişim, problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri ele alınmıştır. Ardından dışavurumcu sanat terapileri ile ilgili kuramsal çerçeve kapsamında dışavurumcu sanat terapilerinin tanımı ve tarihçesi, faydaları dışavurumcu sanat terapilerinin alt dalları olan görsel sanat terapisi, müzik terapi, dans/hareket terapisi, şiir terapi, bibliyoterapi, drama terapi ve intermodel sanat terapisine değinilmiştir. Son kısımda ise ilgili araştırmalar başlığı altında konu ile ilgili yapılan benzer araştırmalara yer verilmiştir.

### Sosyal Duygusal Beceriler ile İlgili Kuramsal Çerçeve

#### *Psikanalitik Kuram*

Psikanalitik kuramda benlik "id", "ego", "süperego" kavramlarıyla açıklanmaktadır (Freud, 1923). Sigmund Freud'un geliştirdiği psikanalitik kuramı insanın psikolojik açıdan evrensel ilkelere uygun olarak geliştiğini kabul etmekte olup bireysel kişiliğin işlevsel yönlerinin toplumsal bir bağlam içinde şekillendiği inancına da sahiptir. Freud'un gelişim psikolojisi alanına en önemli katkısı, bireyin tüm hayatı boyunca devam edecek örüntülerin oluşmasında erken yaşam deneyimlerinin önemine yaptığı vurgudur (Onur, 1995). Arkadaş gruplarından yoksun kalmak ve olumsuz yaşam koşulları süperegonun gelişimini olumsuz olarak etkileyebilmekte ve bu durumda toplumun beklentilerine uymama, kurallara karşı gelme gibi davranışların oluşmasına neden olarak yalnızlık ve içedönük bir yapının oluşmasında rol oynayabilmektedir (Öztürk, 2007). Dolayısıyla özellikle çocukların arkadaş gruplarıyla olumlu yaşantılar geçirmesine ve sosyal duygusal beceriler geliştirmesine yönelik yapılacak çalışmalarla süperegonun gelişimine de katkıda bulunulabilir.

Freud'a göre gelişim oral, anal, fallik, gizil ve genital dönem şeklinde birbiriyle farklılık gösteren evreler boyunca ilerlemekte ve her evrede belirli biyolojik güçler çocuğun dünyayla olan ilişkisini önemli ölçüde etkilemektedir (İnanç ve diğerleri, 2020). Buna göre çalışma grubunda yer alan 10-11 yaş grubu çocuklar Freud'a göre gizil (latent) dönemde yer almaktadır. Gizil dönem altı yaşından ergenlik dönemine kadar sürmekte ve bu dönemde çocukların ilgisi karşı cins ve aileden çekilerek yoğun bir şekilde kendi cinslerinden akranlara aktarılmaktadır. Dolayısıyla bu dönem çocuğun içinde yaşadığı toplumsal yapıyla etkileşim kurabilmek için gerekli olan sosyal ve duygusal becerileri de kazandığı bir dönem olmaktadır (İnanç ve diğerleri, 2020). 6- 12 yaş dönemi kapsayan gizil dönemde çocukların ebeveynleri ile ilgili özdeşimleri öğretmenlere ve diğer yetişkinlere doğru kaymakta ve sosyal ve entelektüel kazanımlar gelişmektedir (Karaman, 2020; s. 38). Gizil dönemde çocuk ilgisini ağırlıklı olarak oyuna, arkadaşlık ilişkilerine, öğrenmeye ve okula yönelik etkinliklere yönlendirmektedir (Hjelle ve Ziegler, 1992). Bu dönem daha önceki evrelerde edinilmiş olan özelliklerin pekiştirildiği ve bir sonraki dönem olan genital evrede yaşanacak önemli süreçlere hazırlık evresi olarak değerlendirilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Benzer şekilde bu evredeki deneyimler ile bir sonraki dönemde kazanılacak olan cinsel kimlik aracılığıyla toplumsal roller daha da pekiştirilmektedir (Hjelle ve Ziegler, 1992). Dolayısıyla bu dönemde çocukların akranlarına olan ilgisinin artmış olması ve sosyal yapı içinde daha fazla yer almasından dolayı çocukların arkadaşlık ilişkilerini, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara odaklanılmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Freud'un kuramının kişiliğin yapısı, gelişimi ve davranışlarının altında yatan sebepleri kapsamlı biçimde ele alması açısından oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre bireylerin sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirebilmesi gelişim dönemlerini başarı biçimde geçirmesi ile ilgili olmaktadır. Özellikle de çocukluk dönemindeki yaşantılar bu noktada önem kazanmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Gelişim dönemlerinin başarılı bir şekilde atlatılması çocukların iyi oluşları, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önemli olmaktadır (Denham ve diğerleri, 2009). Bu dönemde bir önceki dönemlerdeki saplantılar ve dönem içi

problemler kimlik karmaşasına ve aşağılık duygusuna yol açabilmekte ve bu dönemin istendik bir şekilde atlatılabilmesi için bir önceki dönemlerin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi ile özerklik çabalarının desteklenmesine bağlı olabilmektedir (Karaman, 2020; s. 38). Bu bağlamda gelişim dönemlerinde yaşanan takılmaların bir üst döneme geçişi etkilemesi ve bireylerin tüm hayatını etkilemesinin önemi göz önünde bulundurularak çocukların bu dönemleri sağlıklı bir şekilde atlatmasını sağlayacak çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

### ***Sosyal Öğrenme Kuramı***

Sosyal öğrenme kuramı geleneksel davranışçı yaklaşımı aşarak, kişisel ve çevresel unsurların hepsinin birbiriyle iç içe geçmiş belirleyiciler olarak etkide bulunduğunu savunmakta olup davranışın çevreden etkilendiği kabul etmekle birlikte çevrenin de kısmen birey tarafından oluşturulduğu belirtmektedir. Bu yaklaşımın toplumsal gelişim süreçlerinin etkisiyle doğrudan ilişkili olması bakımından oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir (Onur, 1995). Çocuklar çevrelerinde olup bitenleri, insanların davranışlarını ve sonuçlarını gözlemlemekte ve bu gözlemledikleri davranışlardan olumlu sonuçlananları taklit etme eğiliminde olmaktadır. Bireyler gözlem yoluyla öğrenirken bilişsel güçlerini de aktif bir şekilde kullanmakta öğrendiklerine ekleme yapmakta, değiştirebilmekte ya da uyarlayabilmektedir (Kan, 2014).

Sosyal öğrenme kuramının en önemli temsilcilerinden olan Albert Bandura, çocukların etrafındaki insanların davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek ve model alma yoluyla öğrendiğini ifade etmektedir (İnanç ve diğerleri, 2020). Bandura bireylerin doğrudan her türlü bilgiyi öğrenemeyebileceklerini bu sebeple de diğer insanları izleyerek yeni bilgi ve davranışlar öğrenebileceğini savunmuştur (Nabavi, 2012). Bandura'nın teorisi sosyal bir bağlamda başkalarıyla olan etkileşimlerle öğrenmenin gerçekleştiğini fikrine dayanmakta olup insanların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek benzer davranışlar geliştirdiği ifade edilmektedir. Başkalarının davranışları gözlemledikten sonra insanlar bu davranışı özümsemekte ve taklit etmektedir (Bandura, 1977). Bandura ve diğerleri (1963) model almaya yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında saldırgan davranışları gözlemleyen çocukların gözlemleyen çocuklara göre daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramında bireylerin davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek ve model alma yoluyla öğrenmesinden dolayı özellikle çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak çocukların akranları ya da yetişkinlerin model olabileceği ortamların oluşturulması önemli olabilir.

### ***Bilişsel Gelişim Kuramı***

Piaget' göre bilişsel gelişimi fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme süreçleri etkilemektedir (Piaget, 1999). Toplumsal aktarım sürecinde akran, aile ve yetişkin etkileşiminin yanı sıra eğitim süreci de bir toplumsal aktarım olarak görülmektedir. Bireyin bilişsel gelişimi yalnızca fiziksel çevreyle olan eylemlerden oluşmamakta olup toplumsal aktarımdan da etkilenmektedir (Ahioglu-Lindberg, 2011). Piaget'e göre her insan dört gelişim evresinden sırayla geçmekte ancak süresi, etkisi ve yaşanan sorunlarda bireysel farklılıklar oluşmaktadır (Karaman, 2020; s. 36). Piaget bu dört bilişsel gelişim evresini büyümekte olan çocuğun içinde yaşadığı topluma nasıl uyumlandığı sorununu temele alarak ortaya çıkarmıştır (Onur, 1995). Dolayısıyla bireylerin bilişsel gelişimleri desteklemek amacıyla eğitim sürecinde okul ortamlarında da toplumsal aktarımın olumlu yönlerine vurgu yapılarak çalışmaların gerçekleştirilmesi önemli olabilir.

Piaget'e göre çocukların sıradan davranışlarının altında bilişsel gelişimin temelleri yatmakta olup çocukların nesnelere ya da insanlarla olan karşılaşmaları dünyayı anlamaya yönelik temel sağlamaktadır. Bu durum ise doğumdan olgunluk aşamasına gelinceye kadar çeşitli aşamalardan geçerken değişime uğramaktadır (Miller, 2010). Piaget insanı diğer canlılardan ayıran en temel noktanın "soyut sembolik düşünce" olduğuna inanmaktadır ve bireylerin her aşamadaki düşüncelerinin bir diğer aşamadan farklı olduğunu iddia etmektedir (Thompson, 2021). Benzer şekilde Piaget şema, nesne kalıcılığı, benmerkezcilik gibi kavramlarla bilişsel gelişime ayrıntılı açıklamalar getirmiştir (Sanghvi, 2020). Bilişsel gelişim kuramı, temeldeki yapı ile yaşantı arasındaki dinamik etkileşimi vurgulamakta ve bilişsel yeteneklerin gelişimine ve zihnin simgesel oluşumlarını anlama ve kullanma becerisine önem vermektedir (Onur, 1995). Piaget'in amacı çocukların kendi eylemleri sırasında dünyalarını

nasıl algıladıklarını açıklamak olup bilişsel teori zihinsel süreçlerin ve bilişlerin zaman içinde nasıl geliştiğine odaklanmaktadır (Piaget, 1929). Piaget bilişsel gelişimi duyu motor (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlem dönemi (11 yaş üstü) olmak üzere dört evreye ayırmıştır. Çocuklar her aşamada sıralı bir şekilde ilerlemektedir ve her aşama farklı düşünme biçimleri ve bilişsel büyüme ile karakterize olmaktadır (Sanghvi, 2020). Piaget her insan zihninin meraklı, bağımsız ve kendi zihinsel yapılarının aktif bir yaratıcısı olduğunu savunmakta olup her aşamanın kendi hızında ilerlemesi gerektiğini belirtmektedir (Feldman, 2004). Bilişsel gelişim kuramına göre çocukların bilişsel gelişimi ve problem çözme yolları farklı evrelerde birbirinden niteliksel olarak farklılık oluşturmaktadır. Çocukların ergen ve yetişkinlere göre düşünce biçimleri daha az esnek, sembolik ve soyut olmakla beraber benmerkezci bir yapıları bulunmakta ve empati kurma yetenekleri daha zayıf olmaktadır. Çocuklar akranlarının edilgen bir alıcısı olmamalarından dolayı karşılıklarına çıkan olayları ve edindikleri bilgileri etkin bir şekilde yorumlayarak anlamlı hale getirebilmektedirler (İnanç ve diğerleri, 2020).

7-11 yaşlarında "işlem" olarak isimlendirilen yapılar oluşmaya başlamakta olup bu dönemdeki davranış şemaları bebeklerin şemalarından farklı olmaktadır. Somut işlemler düzeyinde bilişsel işlem yapabilen bir çocuk daha önceki evrelerde kullanmadığı "tersine çevirme" ve "korumum" şeklinde iki özelliği kullanmaya başlamaktadır (Piaget, 1977). Piaget'in 7-11 yaş aralığını kapsayan somut işlemler, ebeveyn ve okulun soyut kavramlara yer vermesi ve akademik beklentilerin fazla olması çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe neden olabilmektedir (Karaman, 2020; s. 38). Bu bağlamda çocuklara tüm bu gelişim alanlarını destekleyici deneyim imkanlarının oluşturulması hem çocuk hem de toplum için hayati bir öneme sahiptir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Dolayısıyla bu dönemde yer alan çocukları destekleyici bir okul ortamının ve programların hazırlanması önemli olabilir.



### ***Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı***

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı Freud'un psikoseksüel gelişim dönemlerinden ergenlik evresinden sonra yetişkinlik yıllarını da eklemesiyle ve insanların kendi sorun ve çatışmalarını çözebilecekleri inancıyla ayrılmaktadır (İnanç ve diğerleri, 2020). Erikson'un psikososyal gelişim aşamasında vurgu yaptığı ana unsurlardan biri ego kimliğinin gelişimi olup ego kimliği sosyal etkileşim yoluyla geliştirilen bilinçli bir benlik duygusudur. Ego kimliği başkaları ile günlük etkileşimlerde edinilen yeni deneyimler ve bilgiler aracılığıyla sürekli değişmekte ve bu değişim gelişimi desteklemekte ya da engellemektedir. Bu durum ise hayat boyu devam etmektedir (Thompson, 2021). Bireylerin fizyolojik ve duygusal dürtüleri ile sosyal etkiler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak öz düzenleme mekanizması oluşmakta ve her aşamada bireyin dengeli bir öz düzenleme yapabilmesi için yeni içgüdüler aracılığıyla kendini ve başkalarını anlamayı öğrenmesi gerekmektedir. Böylelikle yaşanan bu deneyimler sonucu bireyin kimlik gelişimi tamamlanmaktadır (Batra, 2013).

Erikson her insanın doğumdan yaşlılığına kadar bir dizi gelişim aşamasından geçtiğini öne sürmekte (Batra, 2013) ve bu dönemler Erikson'un psikososyal gelişim kuramında temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş), özerkliğe karşı utanç ve şüphe (1-2 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk (3-5 yaş), çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu (6-11 yaş), kimliğe karşı kimlik karmaşası (12-19 yaş), yakınlığa karşı uzaklık (20 ve 30'lu yaşlar), üretkenliğe karşı durgunluk (40 ve 50'li yaşlar), benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (60 yaş ve üzeri) olmak üzere sekiz aşama şeklindedir (Erikson, 1993). Erikson bireylerin bu evrelerin her birinde başarıyla çözmek zorunda olduğu temel bir çatışma yaşadığını ifade etmektedir. Erikson'un kuramı, bireyin hayat süresi boyunca yer alan sürekli bir kişilik gelişimi evrelerinden söz ederek Freud'un kuramını aşmaktadır (Onur, 1995). Erikson psikososyal gelişim aşamalarını her gelişim döneminde karşılaşılan sosyal anlamdaki krizlere göre yapılandırmakta olup gelişim esnasında karşılaşılan her problemin düzelmeye şansının olduğunu da ifade etmektedir (Karaman, 2020; s. 31). Bu dönemleri başarılı bir şekilde atlatmanın diğer dönemlerin de başarılı bir şekilde atlatılması için önemli olduğu ifade edilebilir. Bu duruma örnek olarak ilk

dönem olan temel güvene karşı güvensizlik dönemindeki çocuklar eğer temel güven duygusunu kazanmış ise okul döneminde bu çocukların çalışkan, sosyal ilişkilerinde tutarlı olduğu görülürken güven duygusunu kazanamayan çocukların ise tam bir başarı gösteremedikleri görülmektedir (Öztürk, 2007). Dolayısıyla her gelişim dönemini başarıyla atlatmanın bir sonraki gelişim dönemlerinin başarısı ve kimliğin gelişimi için önem arz ettiği ifade edilebilir.

Freud'un gizil dönem olarak isimlendirdiği 6-12 yaş aralığı Erikson'un çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu aşamasına denk gelmektedir. Bu dönemde çocukların ilgisi sosyal ve akademik konulara yönelmekte olup çocukların etrafındaki akranları ve yetişkinler aracılığıyla sosyal dünyası gelişmektedir (Erikson, 1993). Bu dönemde çocuklar okul yaşantılarındaki deneyimleri aracılığıyla kendisine ilişkin başarılı ya da başarısız olduklarını düşündükleri bir benlik algısı geliştirmektedirler (Demirtaş-Zorbaz ve Aktaş, 2020). Bu aşamada çocuklar işbirliğine öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunarak çalışkanlık duygusunu elde etmeye çalışmaktadır. Buna karşı olarak eğer çocuğun kendi becerilerine dair güveni oluşmazsa ya da akranları arasında kendisini istediği konumda görmezse bu durum onun aşağılık duygusunu geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda çocukların bu dönemdeki başarılı olma ihtiyaçlarının görülmesi ve karşılanması önem taşımakta olup çocuklara başarabilecekleri sorumluluk vermek, başarılarına vurgu yapmak, başarabileceğine dair duyulan inancı dile getirmek çocukların çalışkanlık duygusunu pekiştirmesine katkı sağlayacaktır (İnanç ve Yerlikaya, 2012). 9-10 yaşlarında akran ve arkadaş grupları aileden daha öncelikli bir hal almakta olup bu yaştaki çocuklar bağımsız karar verme yolunda ilerlemeye çalışmaktadırlar. Ebeveynlerin bu dönemde çocuğun yaşına uygun sorumluluklar vererek ve çocuğun bağımsızlık isteklerine saygı duyarak dengeli, olumlu ve besleyici bir ilişki içinde olmaları çocukların özgüvenlerinin artmalarına katkı sağlamaktadır Destekleyici ebeveyn çocuk ilişkileri ve çocuklara sosyal etkinliklere katılma fırsatı sağlamak çocukların dayanıklılığını da arttırmaktadır (Malik ve Marwaha, 2022). Benzer şekilde okul ortamında da çocukların başarı

ve çalışkanlık duygusunu tatmasını sağlamak ve olumlu akran ilişkilerine katkı sağlamak amacıyla uygun ortamların ve programların hazırlanması önemli olabilir.

Orta ve geç çocukluk döneminde çocuklar ilgi ve yeteneklerini geliştirerek ve bunları sergileyerek beğenilmek için çaba sarf etmektedirler. Eğer çocuğun gösterdiği çabalar takdir edilirse çalışkanlık becerisini kazanmakta, tersi durumunda ise çocukta aşağılık duygusu oluşmaktadır. Aşağılık duygusunun oluşmasında da okul, aile ve çevrenin her biri etkili olmaktadır (Karaman, 2020; s. 33). Erikson çalışkanlık evresini bireylerin gelecekteki hayatına hazırlanmasında sosyal etkileşimlerle şekillendirdiği kendisine ait yetkinlik ve amaç duygusunu bulmak gibi önemli bir gelişimsel deneyimi tanımlamak amacıyla da kullanmaktadır (Batra, 2013). Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu dönemi çocuğun bilişsel becerileri ile yeni sosyal rollerinin test edildiği bir dönem olup çocuk kendisinden beklenilenin en iyisi yapmak için yoğun bir uğraş göstermektedir. Örneğin çocuk ödevlerinin üstesinden gelmesi durumunda çalışkanlığı geliştirmekte olup üstesinden gelemeyeceğini düşündüğü sırada ebeveynlerinin de çocuğa güvensizlik duyduğunu hissetmesi sonucunda aşağılık duygusu gelişmektedir. Bu dönemde çocuk için yeterlik fiziksel ve zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarabilmesidir (Aytar, 2015; s. 101-102). Bu dönemde çocuklar okul yaşantılarındaki deneyimleri sayesinde kendisine ilişkin başarılı ya da başarısız olduklarını dair bir benlik algısı geliştirmektedirler. Bu sebeple bu dönemde çocukların içinde bulunduğu çevrede “başarma” duygusunu yaşamaları sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim bakımından önemlidir (Demirtaş-Zorbaz ve Aktaş, 2020). Benzer şekilde bu dönemde çocukların akranlarıyla hem ikili ilişkilerde hem de topluluk içerisindeki ilişkileri onların sosyal başarıları ve öznel iyi oluşları için oldukça önemli hale gelmektedir. Bu gelişim aşamasının başarılı bir şekilde atlatılması ile bireylerin saldırgan davranışlarını da azaltmakta ve bireylere kendi akran ilişkilerindeki deneyimlerinin önemli yerlerini görmelerine yardımcı olmaktadır (Denham ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda çocukların bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi, çalışkanlık ve başarı duygusunu hissedebilmesi çocuğun sosyal duygusal becerilerini gelişmesi açısından da önemli olmaktadır. Dolayısıyla bu dönemde çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak

sosyal ortamlar oluşturarak sosyal duygusal becerilerini geliştirecek programların önemli olduğu düşünülebilir.

Özetle Psikanalitik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramlarından yola çıkarak 6-12 yaş aralığında yer alan çocuklar için akran ilişkileri, toplumsal aktarım, sosyal yaşantının içinde daha çok yer almak ve model yoluyla öğrenmek gibi etkenlerin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu dönemde çocuklar sosyal ortamda daha çok var olmakta ve arkadaşlık ilişkileri daha öncelikli hale gelmektedir. Dolayısıyla bu dönemde çocukların sosyal yaşantılarını destekleyici, arkadaş ilişkilerinde onlara yardımcı olacak iletişim becerileri, sosyal yaşamda karşılaştıkları stresli olaylar ve problem durumlarına karşı stresle başa çıkma ile problem çözme becerileri gibi sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların önem arz ettiği düşünülebilir.

### **Sosyal Duygusal Beceri Türleri**

Sosyal duygusal beceriler, bireyin sosyal olaylar karşısındaki davranış ve tutumları ile bu olaylar karşısında kendi duygularını tanıma ve yönetebilme, başkalarının duygularının farkında olma olarak tanımlanmaktadır (Güleç, 2020). Araştırmalarda sosyal duygusal becerilere yönelik araştırmacıların dört temel beceri üzerinde durdukları görülmekte olup bunlar iletişim, problem çözme, benlik saygısını arttırmaya yönelik beceriler ve stres ile baş edebilme becerileridir (Baydan, 2010; Kabakçı, 2006). Bu çalışmada sosyal-duygusal beceriler kapsamında iletişim, stresle baş etme ve problem çözme becerileri ele alınmıştır.

### ***İletişim Becerileri***

İnsan iletişime sahip bir donanımla doğmuş olsa da iletişim becerilerinin kazanılması için bir süreç gerekmektedir. Bunun içinde ilk olarak birey çevreyle iletişime geçerek iletişim örüntülerini ve becerilerini kazanmaktadır. Sosyal duygusal beceriler açısından iletişim kurabilmenin sürekliliğinin sağlanmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Furtuna, 2018). İletişim bilgi üretme, bir başkasına aktarma ve anlamlandırma şeklinde ilerleyen bir

süreç olarak tanımlanmakta olup iletişimin gerçekleşmesi için iki sistemin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Dökmen, 1997). İletişimi oluşturan ana unsurlar; kaynak, alıcı ve mesaj olup kaynaktan çıkan mesajın alıcıya uygun bir biçimde ulaşması halinde iletişimin gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (Toluç, 2020). Şahin'e (1999) göre iletişim konuşan ve dinleyenin duygu ve düşüncelerini her türlü yolu kullanarak diğerlerini aktarılması süreci olup iki ya da daha çok birey arasında anlamların yaratımı ve paylaşılması süreci şeklinde ifade edilmektedir.

Bireylerin sosyal ortamlarda sürekli olarak bağ kurmaları, iletişim halinde olmaları doğal olarak bireyler arasındaki oluşabilecek bazı problemleri de beraberinde getirmekte olup bireylerin yaşadıkları bu problemlere çözüm üretmeleri ve çözüm yolları aramaları önemli hale gelmektedir (Toluç, 2020). Zayıf iletişimin bireylerin hayatında birçok soruna yol açtığı ve sorunların çözümünde de en etkili yolun etkili iletişim becerilerinden geçtiği vurgulanmaktadır (Güven, 2013). Toplumda iletişim becerileri zayıf olan bireylerin bazılarının aşırı çekingen bazılarının ise aşırı saldırgan eğilimin olduğu belirtilmekte olup bu davranışların temelinde ise bu bireylerin nerede nasıl bir iletişim kuracaklarını bilememelerinden kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Balcı ve Ersanlı, 2006). Özellikle çocukların sosyal-bilişsel ve iletişim becerilerinin çocukların akran grubu tarafından kabul edilmesi üzerinde etkisi bulunmaktadır (Burlison ve diğerleri,1992).

İnsanların toplumsal bir yapısının olmasının sosyal uyumu ve karşılıklı iletişimi beraberinde getirdiği ve iletişimsizliğin toplumda kargaşanın ve anlaşmazlıkların oluşmasına sebep olabileceği belirtilmektedir (Çetin, 2022). İletişimin insanların hayatlarının her döneminde yer almasından dolayı etkili iletişim becerisine sahip olmak bireylerin yaşam doyumunu arttırarak hayatlarını zenginleştirdiği ifade edilmektedir (Küçük, 2012). Etkili iletişimin bireyin hayatının yolunda gitmesini sağladığı ve bireylerin büyük oranda kişisel mutluluğunun belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde etkili bir iletişimin arkadaş edinme, arkadaşlıklarını sürdürme ve saygı duyulan bir birey olmayı sağlayabileceği de belirtilmektedir (Mckay ve diğerleri, 2012). Etkili iletişim becerilerinin insan ilişkilerinde

kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu ifade etmekte olup (Korkut, 2005) bireylere kişilerarası ilişkileri güçlendirecek becerileri kazandırmanın bireylerin ilişkilerindeki etkilerini artırarak verimlerini yükselteceği ve dolayısıyla topluma katkıları da o ölçüde çok olacağı belirtilmektedir (Şahin, 1999).

İlkokul ve ortaokul dönemleri çocukların sosyal davranışları aktif olarak öğrenmesi, iletişim ve konuşma becerileri edinmesi için ideal bir dönemdir (Karasheva ve diğerleri, 2021). Ortaokul düzeyindeki çocukların zamanlarının büyük bölümünde okulda bulunmasından dolayı sosyalleşmeleri artmasının toplumsal sorumluluk ve bilinci de beraberinde getirdiği ve bu durumun da iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirdiği ifade edilmektedir (Çetin, 2022). Bu sebeplerle okullarda çocukların iletişim konusundaki yeterliliği ve sınıftaki çocukların sosyal davranışları arasındaki olası bağlantıları anlamak önemlidir (Fagan ve Iglesias, 2000). Araştırmalar iletişim becerilerinin çocukluk ve ergenlik döneminde önemli ölçüde arttığı göstermekte olup bu becerilerde gözlemlenen ilerlemelerin, prososyal davranışların ve stratejik iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışmaların çoğaltılması ve genişletilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Burlison, 1982).

İletişim becerilerinin geliştirilmesi problem çözme becerileri, özgüven, sorumluluk bilinci, farklılıklara saygı, davranış problemleri, işbirliği, empati ve kişilerarası ilişkilerde uyum sağlama gibi bir çok konuda bireylere destek olmaktadır (Çetin, 2022). Bireylerin çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirmesi için iletişim becerileri gerekli olup iletişim bireylerin hayatını kolaylaştırma ve sosyalleşmesini sağlamada oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Eyiñç, 2022). Bazı araştırmalarda iletişim becerilerine dayalı çalışmaların sosyal duygusal uyum üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Atan ve Buluş, 2018). Benzer şekilde çalışmalar iletişim becerisinde akran etkisinin etkili olduğunu da göstermektedir (Burlison ve diğerleri, 1992; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2003; Kamps ve diğerleri, 2017; Timler ve diğerleri, 2007). Bu araştırmalardaki sonuçlara göre akranları ile etkileşime geçmek ve paylaşım yapmak gibi durumların iletişim becerilerini geliştirmeyi destekleyeceği düşünülebilir. Bu araştırmalardan Craig-Unkefer ve Kaiser (2003) çocukların akran odaklı sosyal iletişim becerilerinin

arttırılmasına yönelik bir çalışma yürütmüş ve araştırmanın sonuçları çalışmada uygulanan müdahalenin çocukların akran yönelimli sosyal iletişim davranışlarının geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonrasında çocukların yeni öğrenilen sosyal iletişim becerilerini arkadaş ortamlarında kullandığı, daha çok iletişime geçtiği ve katılımlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların iletişim becerilerine yönelik yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak özel gereksinime ihtiyacı olan bireylere yönelik olduğu ve çoğunlukla teknoloji tabanlı çalışmalar olduğu görülmektedir (Adams ve diğerleri, 2004; Boyd ve diğerleri, 2015; Buffington ve diğerleri, 1998; Chien ve diğerleri, 2015; De Leo ve diğerleri, 2017; Esposito ve diğerleri, 2017; Fletcher-Watson ve diğerleri, 2016; Gökdağ, 2021; Landry ve Loveland, 1989; Özen, 2014; Pennington ve diğerleri, 2004; Ramdoss ve diğerleri, 2011; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Shukla-Mehta ve diğerleri, 2010; Vardarcı, 2011). 10-11 yaş aralığında normal gelişim gösteren çocuklara yönelik çalışmalar sınırlı olmakla birlikte Chandler ve diğerleri (1974) tarafından yapılan çalışmada 8-15 yaş arasındaki çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları araştırmalarının sonucunda iletişim becerilerini geliştirme programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi çocuklara yönelik yapılan bir araştırmada ise Craig-Unkefer ve Kaiser (2002) risk grubunda bulunan okul öncesi çocukların sosyal iletişim becerilerinin bir oyun bağlamında geliştirilmesini inceledikleri araştırmalarında uygulanan müdahalenin çocukların sosyal iletişim becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada Önder ve diğerleri (2015) okul öncesi çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanmış oldukları programda rol oynama, oyun, sanat çalışmaları gibi tekniklerden yararlanmışlardır. Araştırmanın sonucunda uygulanan iletişim becerileri geliştirme programının etkili olduğu ve kalıcılığının da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dışavurumcu sanat temelli çalışmaların iletişim becerilerini geliştirdiği yönünde araştırma sonuçları da mevcuttur. (Arslan ve diğerleri, 2010, Bayrakçı, 2007; Çifci ve Altınova, 2017; Dere, 2019; Görgülü, 2009). Sanatsal temeli olan çalışmalardan drama uygulamaları çocuklar üzerinde duygu ve düşüncelerini ifade etme, grup içerisinde etkileşimde bulunma gibi

birçok açıdan olumlu etkisi bulunmaktadır. Çocukların drama aracılığıyla grup içerisinde arkadaşlarıyla iletişim geçmesi onların cesaretlenmesine ve özgüvenlerinin artmasına da katkıda bulunmaktadır (Ulutaş, 2011).

İletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin kazanılması özellikle ortaokul döneminde saldırganlık, yalan söyleme ve çalma davranışı gibi davranışların azaltılmasında ve kendini doğru aktarabilme, özgüven gibi konularda gelişmeye yardımcı olması açısından önem arz etmektedir. Benzer şekilde bireylerin iletişim becerilerini sürekli ve kalıcı hale getirmesi bu durumu problem çözme stratejisi olarak kullanmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan sosyal beceri etkinlikleri ve grup çalışmaları gibi önleyici çalışmalar problemlerin oluşmasını engellemeye destek olacaktır (Çetin, 2022). Sosyal ve akademik açıdan risk grubunda bulunan çocuklarda da akran etkileşimini destekleyici iletişim ve sosyal beceri müdahalelerinde bulunulması akran ilişkilerindeki sorunları önlemek için önemli olabilmektedir (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Tüm bu bilgilerden yola çıkarak çocukların ilerideki hayatlarında iletişim problemleri yaşamamaları için erken yaşlarda iletişim becerilerini kazandırmanın önemli olduğu ifade edilmektedir. Erken yaşlarda kendini rahatça ifade eden, bir arkadaş grubuna kolaylıkla dahil olabilen çocukların ileri yaşlarında rahat iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşamayacakları düşünülmektedir (Önder ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla etkili iletişimin önemi ve iletişim becerilerinin eksikliği durumunda yaşanılacak problemler incelendiğinde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak programların hazırlanması önemli olabilir.

### ***Stresle Başa Çıkma Becerileri***

Stresle etkin bir şekilde başa çıkma bireyin, sosyal duygusal becerilerinde önemli bir yere sahip olup (Furtuna, 2018) bireyin ruh sağlığını koruyucu ve önleyici işleve sahip olduğu belirtilmektedir (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Stres verici olaylar yaşamın doğal bir parçası olduğu için bireylerin bedensel ve ruhsal sağlığını korumak için stresten uzak bir yaşam seçme şansı olmamakla birlikte stresle sağlıklı bir şekilde baş edebilmenin başarı için gerekli bir anahtar niteliği taşıdığı ifade edilmektedir (Tutuş, 2019). Stres karşısında bireyin vereceği stres



tepkilerini belirleyen pek çok faktör olmakla birlikte bunlardan en başta bireyin kişilik yapısı gelmekte ardından da bireyin düşünce yapısı, yaşadığı sosyokültürel çevre, olumsuz şartlar ve ekonomik durumu bu faktörleri oluşturmaktadır (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Çocukların ve ergenlerin başa çıkma becerilerine yönelik eğer bireyin zaten halihazırda utangaçlık, gelişimsel bozukluklar, dürtü kontrol bozukluğu gibi sosyal bir problemi varsa ya da aile içi problemlerin yoğun olduğu bir ortama sahipse daha fazla risk grubunda buldukları ifade edilmektedir (Güçray ve diğerleri, 2018; s. 19). Dolayısıyla özellikle sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye ihtiyacı olan ve risk grubunda bulunan bireylere yönelik önleyici programlar hazırlanarak uygulanması önem arz etmektedir.

Çocuklar günlük rutinlerinde sürekli olarak stres etkenleriyle karşı karşıya kalırlar ve bu stresörlerle başa çıkma yeteneklerinin psikolojik uyumlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Genç yaşta başa çıkma becerileri repertuarına sahip olmanın, olumsuz yaşam olaylarının bireylerde oluşturabileceği stres etkilerine karşı bir "tampon" veya "moderatör" olabileceği ifade edilmektedir (Pincus ve Friedman, 2004). Çok çeşitli stres ya da risk faktörlerine maruz kalma ile çocukların iyi oluşları arasında tutarlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre bazı çocuklar zorlukların üstesinden gelme konusunda daha dayanıklıdır ve bu bireylerin sosyal destek sisteminin varlığı ile ilişkilendirilmektedir (Smith ve Carlson, 1997). Başa çıkma becerilerindeki gelişimsel değişiklikler incelendiğinde çocukluk döneminde ortaya çıkan problem çözme ve başa çıkma becerilerinin önemine vurgu yapılmaktadır (Compas ve diğerleri, 1991). Dolayısıyla başa çıkma becerilerinin erken yaşta geliştirilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik programların hazırlanmasının önemli olduğu düşünülebilir.

Başta çıkma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların özel gereksinime ihtiyacı olan bireylere ya da ailelerine (Ayyıldız ve diğerleri, 2012; Bozkurt ve diğerleri, 2019; Bristol ve Schopler, 1983; Brown ve diğerleri, 2020; Cuzzocrea ve diğerleri, 2016; Das ve diğerleri, 1997; Dutta ve diğerleri, 2017; Ergüner-Tekinalp ve Akkök, 2004; Gonzalez ve Sellers, 2002; Gülşen ve Özer, 2009; Hall ve Graff, 2011; Hughes, 1999; Iida ve diğerleri, 2018; Luther ve diğerleri, 2005; Snowdon ve diğerleri, 1994; Şengül ve Baykan, 2013; Wanamaker ve Glenwick, 1998;

Zablotsky ve diğeri, 2013) ve sağlık sorunları yaşayan çocuklar ve ailelerine (Charron-Prochownik, 2002; Davis ve diğeri, 1998; Grey ve diğeri, 2011; Guo ve diğeri, 2020; Patterson ve Ware, 1988; Streisand ve diğeri, 2010) yönelik olarak yapıldığı ve geniş bir uygulama alanının olduğu görölmektedir. Başa çıkma becerilerine yönelik uygulanan programların umutsuzluk (Ergüner-Tekinalp ve Akkök, 2004), benlik kavramı (Compas ve diğeri, 1991; Gonzalez ve Sellers, 2002), kaygı ve depresyon (Compas ve diğeri, 1991; lida ve diğeri, 2003; Yamashita ve diğeri, 2018) üzerinde olumlu etkileri olduğu görölmektedir. Dolayısıyla stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların benlik kavramı, depresyon, kaygı ve umutsuzluk gibi değişkenler üzerinde de etkili olduğu ve geniş bir uygulama alanının bulunduğu ifade edilebilir.

Clarke (2006) çocuk ve ergenlerde kişilerarası stresle başa çıkma becerileri üzerine yaptığı bir meta-analiz çalışmasında kişilerarası stres yaşayan bireyler arasında aktif başa çıkma ve uyum arasındaki ilişkiyi anlamada özellikle stres etkeninin kontrol edilebilirliğinin önemine dair ampirik kanıtlar sunmaktadır. Araştırmada özellikle kontrol edilebilir stresörlerle karşı karşıya kalan bireyler için aktif başa çıkmanın önemli olduğu öne sürölmektedir. Ryan (1989) 8-12 yaş arasındaki çocukların bakış açısından tanımlanan stresle başa çıkma stratejileri incelemiş olup kızların erkeklere oranla daha çok sosyal destek ile duygusal davranışların önemine vurgu yaptığı görölmöken erkeklerinde kızlardan önemli ölçüde daha fazla fiziksel egzersiz aktivitesi ifade ettiği görölmüştür. Stresle sağlıklı bir şekilde başa çıkmada gevşeme yöntemleri, düzenli egzersiz yapma, doğru beslenme, etkili iletişim kurabilme, problem çözme becerileri geliştirme ve özkontrolünü sağlama gibi yöntemlerden ve tekniklerden yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Altınçapa ve diğeri (2018) Inter-model dışavurumcu grup sanat terapisinin stresle başa çıkma düzeylerine etkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda katılımcıların strese sebep veren kaynaklarını tanımlayabilme, strese yönelik duygularını fark edebilme, ifade edebilme ve yeniden anlamlandırma becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla stresle başa çıkma stratejilerinde gevşeme teknikleri, fiziksel egzersiz, problem çözme becerileri geliştirme ve

etkili iletişim kurabilme gibi stratejilerin etkili olmasından dolayı mevcut araştırmada da gevşeme-nefes egzersizlerine yer verilmesi, fiziksel aktiviteyi arttırıcı ısınma oyunlarının yer alması, problem çözüme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer almasının stresle başa çıkma becerilerini de geliştirebileceği varsayılabilir. Sonuç olarak stresle başa çıkma becerilerinin çocuklar üzerindeki olumlu etkisinden yola çıkarak çocuklarda stresle başa çıkmayı geliştirecek programların hazırlanmasının ve uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir.

### ***Problem Çözme Becerileri***

Problem çözüme becerileri bireylerin bir sorunu çözmek için daha önceki yaşantıları yoluyla öğrendiği kurallarının ötesine giderek yeni çözümler bulabilmesidir (Korkut, 2002). Problem çözüme becerisi sosyal duygusal beceriler açısından önemli bir alana sahip olmakla beraber yapılan araştırmalar incelendiğinde problem çözüme becerilerindeki eksikliklerinin bireylerde davranış bozuklukları ve saldırganlık gibi sonuçları ortaya çıkarabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda bireylerin etkili problem çözüme becerilerinin önem arz ettiği ifade edilmektedir (Furtuna, 2018). Bireylerin problemler karşısında farklı tepkilerde bulunabileceği ifade edilmekte olup problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden çözümlenmesini beklemek, başkalarının o problemi çözümlenmesini ummak, sorumluluğu başkalarının üzerine atmak gibi yolların denendiği belirtilmektedir. Ancak problem çözüme de bireylerin kendilerinin bu problemi çözmek için harekete geçmemeleri durumunda bu problemin çözümlenmeyeceği vurgulanmaktadır (Korkut, 2002). Bireyler problem çözüme becerisine farklı seviyelerde sahip olmakla beraber problemlerin bireyleri psikolojik olarak olumsuz etkilemesinin sebebinin problem çözüme becerilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Akat, 2020). Bireyin yaşamda sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için problem çözüme becerilerine sahip olması ve sorunlar karşısında esnek çözümler oluşturabilmesinin önemli olduğu vurgulanmakta ve problem çözüme becerisinin gerekli çaba ile zaman içinde gelişebilecek bir olgu olduğu belirtilmektedir (Elma, 2020). Dolayısıyla problem çözüme

yönelik yanlış stratejilerin uygulanması ya da problem çözme becerilerinin yeteri kadar gelişmemiş olmasının bireylerin yaşamlarını olumsuz olarak etkileyeceği ifade edilebilir.

Problem çözme öğrenmek, erken çocukluk dönemindeki en önemli gelişimsel dönüm noktalarından biridir. Çocukların problem çözme becerileri, sosyal yeterliliğin gelişiminde kilit bir özelliği temsil eder. Problem çözme, çocukların zor durumlarda sakin kalmalarını, sosyal ilişkileri hızlı bir şekilde onarmalarını ve ihtiyaçlarını güvenli bir şekilde karşılamalarını sağlar (Joseph ve Strain, 2010). Problem çözme becerileri, çocukların günlük yaşamlarında ve gelecekte yaşayabilecekleri zorluklarla yüzleşmeleri için hayati önem taşımaktadır. Erken çocukluk yıllarında problem çözme becerisi kazanmayan çocuklar, başkalarına karşı daha saldırgan olma eğilimindedir ve bu davranışlarının sonucunda akranlar arasında dışlanma, suç işleme ve yetişkinlik döneminde ruh sağlığı sorunları yaşama gibi sosyal sorunlarla başa çıkma durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler (Ismail ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla problem çözme becerilerinin erken yaşta kazanılmasının bireylerin gelecek yaşama hazırlık yapmaları açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Battistich ve diğerleri (1989) prososyal davranışı geliştirmeye yönelik bir ilkökul programının çocukların bilişsel-sosyal problem çözme becerileri ve stratejileri üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada ilkökul öğrencilerinin prososyal davranışlarını geliştirmeye yönelik çalışmanın problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada da Parkinson ve Creswell (2011) 8-11 yaş aralığındaki çocukların endişe, problem çözme becerileri ve inançlarını incelemiş ve araştırma sonucunda endişeli çocuklara yönelik yapılan müdahalelerin olumlu problem çözme inançlarını artırmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Pellegrini, ve Urbain (1985) çocuklara yönelik uygulanan kişilerarası bilişsel problem çözme eğitimi kapsamında akran ilişkilerinde yaşanan problemleri gidermek için bir sosyal beceri eğitimi yaklaşımı geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda eğitimin risk altındaki çocuklarda ve uyum problemi yaşayan gençlerde ikincil bir önleme stratejisi olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özbey ve Köyceğiz (2020) ise sosyal beceri eğitimi programının akademik özsaygı ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları

araştırmanın sonucunda sosyal duygusal beceri eğitiminin problem çözme becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur. Dereli (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da sosyal beceri eğitimi programının sosyal problem çözme becerilerinin kazanılmasına etkisinin kalıcılığı incelenmiş olup uygulanan programın sosyal problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda endişeli çocuklara yönelik yapılan uygulamaların problem çözme inançlarını da arttırdığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal beceriyi geliştirmeye yönelik uygulanan programların bireylerin problem çözme becerileri geliştirdiği ifade edilebilir.

İlkokul çocuklarında stresli yaşam olayları ile uyum arasındaki ilişkide sosyal desteğin ve sosyal problem çözme becerilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Dubow ve Tisak, 1989). Shure ve Spivack (1982) küçük çocuklarda kişilerarası problem çözme kapsamında önleyici çalışma olarak bilişsel bir yaklaşım ele almış olup araştırma sonucunda problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak birincil korumaya umut verici bir bilişsel yaklaşım sunmuştur. Problem çözme yaklaşımlarının bir çocuğun okulda karşılaşılabileceği kişilerarası problemlerde şiddete başvurmadan ya da geri çekilmeden başa çıkma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Dawson ve Dawson,1985). Dolayısıyla problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan önleyici çalışmaların çocukların karşılaştıkları problemlere yapıcı çözüm bulmalarına ve riskli davranışları azaltmalarına katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

Araştırmalar problem çözme becerilerinin benlik saygısı (Lochman ve Lampron, 1986), üstbiliş ve stratejik işleme (Borkowski ve diğerleri 1989), davranışsal ve akademik uyum (Dubow ve diğerleri, 1991), kaygı (Parkinson ve Creswell, 2011), sosyal ve davranışsal sorunlar (Bushman ve Peacock, 2010), davranım bozuklukları (Kazdin, 2003) ve saldırganlık (Vaughn ve diğerleri,1984) değişkenlerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar çocukların arkadaşlık becerilerinin gelişmesine, sosyal yeterliklerinin artmasına, problem davranışlarının azalmasına ve önlenmesine katkı sağlamaktadır (Joseph ve Strain, 2010). Dolayısıyla çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların davranım bozuklukları,

saldırganlık ile sosyal ve davranışsal sorunların azaltılmasında ve benlik saygısı, üstbiliş, akademik beceriler ile sosyal yeterliklerin artmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Özetle çocukların stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerileri konusunda yeterli kadar gelişmemiş olması ilerleyen yaşamlarında hayatlarının birçok alanının da olumsuz olarak etkilenebileceği düşünülebilir. Bu sebeple çocuklara erken yaşlarda önleyici rehberlik bağlamında stresle başa çıkma, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirecek programların hazırlanmasının çocukların hem kişisel gelişimleri hem de yaşam boyu devam edecek yaşam becerileri elde etmesi açısından önemli olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla bu çalışmada sosyal duygusal becerileri geliştirme kapsamında problem çözme, iletişim ve stresle başa çıkma becerileri odaklı bir program ile çocukları gelecek hayata hazırlayıcı önleyici bir çalışmanın ele alındığı ifade edilebilir.

## **Dışavurumcu Sanat Terapileri ile İlgili Kuramsal Çerçeve**

### ***Dışavurumcu Sanat Terapilerinin Tanımı***

Dışavurumcu terapiler, Uluslararası Dışavurumcu Sanat Terapileri Derneği tarafından derin kişisel ve sosyal gelişim sağlamak amacıyla görsel sanatlar, drama, yaratıcı yazı, müzik, dans ve hareket ile yaratıcı süreçleri içinde barındıran ve bir araya getiren terapiler olarak tanımlanmaktadır (IEATA, 2019). Bir başka ifadeyle terapide sanatsal yöntemlerin kullanılması sanat terapisi olarak tanımlanmaktadır (Dilawari ve Tripathi, 2014). Hoffmann ve diğerleri (2016) ise sanat terapisini danışanların duygularını ifade etmesini kolaylaştırmak için farklı sanatsal araçlar kullanan bir etkileşim biçimi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise sanat terapisi sanat malzemelerinin, yaratıcı sürecin ve ortaya çıkan sanat ürününün terapötik etkileşim için araç olarak kullanıldığı bir alandır (Nguyen, 2015). Moula'ya (2020) göre sanat terapisi kelimelere gerek kalmadan duygusal olarak rahatlamayı kolaylaştırmak için geliştirilen ve kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda da sanat terapisi hem ifade edici hem de alıcı iletişim yöntemlerini kullanarak farklı sanatsal ortamları

(resim, heykel, dans, tiyatro, müzik gibi) kullanan terapi şekli olarak tanımlanmaktadır (Viganò ve Magnotti, 2021).

### ***Dışavurumcu Sanat Terapilerinin Tarihçesi***

Dışavurumcu sanat terapilerinin köklerinin antikçağa kadar uzandığı belirtilmekte ve mağara duvarları ile parşömenler üzerine resim çizme, tören maskeleri oymacılığı yapma, çamur maddeleri kullanarak birtakım şekiller oluşturmanın dışavurumcu terapilerin tarih boyunca süregeldiğinin göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Filiz, 2016). Khanna (1989) ise Pythagoras'ın Yunan tarihinde ruh hastalarında müzik ve dansı kullandığını, rönesans döneminde sanatın terapötik anlamda kullanımının arttığını ve modern psikoterapide de kullanımının yaygın olduğunu belirtmektedir. Türk kültüründe ise dışavurumcu terapi kapsamında müzikle terapinin yaklaşık 6 bin yıllık bir geçmişinin olduğu, Anadolu'da müzikle terapi alanında şifahanelerin kurulduğu ve Edirne'de bulunan II. Bayezid Külliyesi'nin de müzik ile tedavi yapılan en önemli kurumların arasında olduğu ifade edilmektedir (Gençel, 2006). Edirne Sultan II. Beyazıd Darülfıfası'nda müzikle tedavi de sadece musikiden değil aynı zamanda su sesi ve güzel kokulardan da yararlandığı ifade edilmektedir (Karahan ve Tunak, 2016).

### ***Dışavurumcu Sanat Terapilerinin Faydaları***

Sanat terapisi, her yaştan bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığını geliştirmek için yaratıcı sanat yapma sürecini kullanan bir alandır. Sanatsal kendini ifade etmede yer alan yaratıcı sürecin, danışanların çatışmalarını ve sorunlarını çözmelerine, kişilerarası becerileri geliştirmelerine, davranışları yönetmelerine, stresi azaltmalarına, benlik saygısını ve öz farkındalığını artırmalarına ve içgörü kazanmalarına yardımcı olduğu inancına dayanmaktadır (Dilawari ve Tripathi, 2014). Benzer şekilde sanat terapisi duygusal ihtiyaçları karşılamaya, kendini kabul etmeye, benlik saygısını artırmaya, kaygıyı azaltmaya ve sosyal becerileri geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Sanat terapisi hayal gücü, yaratıcılık, empati ve prososyal davranışların geliştirilmesine destek olmaktadır (Hoffmann ve diğerleri, 2016). Sanat

terapisinde danışanlar sanat malzemeleri ile etkileşime girdikçe ve bu malzemeler aracılığıyla kendileri hakkında farkındalık kazandıkça kişisel farkındalık ve büyüme gerçekleşmektedir (Nguyen, 2015). Sanat terapisinin amacı danışanların güvenli bir ortamda sanat malzemeleri ile ilişki kurarak değişim yaşamasını kolaylaştırmaktır (Waller, 2006). Konuşmaya dayalı terapilerin aksine sanat terapisi çizim, resim, heykel, kil gibi sanat malzemelerinin kullanımı yoluyla kişisel değişimi ve gelişimi desteklemektedir (Moula, 2020). Dolayısıyla sanat terapisinin kişilerarası ilişkileri geliştirme, stresi azaltma, içgörü kazandırma, öz farkındalık gibi pek çok alanda kişisel ve sosyal gelişimi desteklediği ifade edilebilir.

Sanat terapisinde boyalar, hamurlar, kil gibi sanat malzemeleri kullanarak bilinmeyen bilinebileceği, konuşulamayanın paylaşılabilmesi ve yaşam deneyimlerinin hikayeleştirilebileceği ve böylelikle de iletişim için önemli yollar oluşturulabileceği ifade edilmektedir (Elbrecht ve Antcliff, 2014). Resim yapmak, çizmek, boyamak gibi etkinlikler bireylerin kendi içsel deneyimlerini anlatmalarına, kendileri hakkında konuşmak için bir başlangıç noktası oluşturmalarına ve geçmiş deneyimleri yeniden yorumlamak için bir araç haline gelmesini sağlayan çalışmalar olabilmektedirler (Hoffmann ve diğerleri, 2016). Düşünceler ve duyguların tam olarak sözel olarak ifade edilememesi durumunda sanat terapisi bireylerin kelimelerle kolayca ifade edemeyecekleri hikayelerini iletmelerine yardımcı olmaktadır. Bazı kişiler için bir anıyı veya hikayeyi sanatsal yöntemlerle aktarmak sözlü anlatımdan daha kolay olabilmektedir (Nguyen, 2015). Dolayısıyla sanat terapisinde kullanılan malzemelerin dışavurumu kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu ve bu sayede de özellikle sözel olarak kendini ifade etmekte zorlanan bireylerin kendini sanat aracılığıyla ifade etmesine yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Sanat terapisinin bireyler üzerindeki olumlu etkileri kısaca özetlenecek olursa bireylerin çatışmalarını çözümlemesine yardımcı olma, kişilerarası becerileri geliştirme, stresi azaltma, benlik saygısını artırma, kaygıyı azaltma, hayal gücünü geliştirme, yaratıcılığı artırma ve sosyal duygusal becerileri geliştirme şeklinde faydaları olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde sanat terapisinde dışavurumu kolaylaştırıcı sanat malzemeleri aracılığıyla bireylerin kelimelere



ihtiyaç duymadan kendilerini sanat aracılığıyla rahat bir şekilde dışa vurdukları belirtilebilir. Dolayısıyla sanat terapisinin bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal tüm alanlarını içine alarak bireylere yardımcı olduğu ifade edilebilir.

### **Dışavurumcu Terapi Türleri**

Mevcut araştırmada dışavurumcu terapinin türleri olarak görsel sanat terapisi, şiir terapi ve intermodel sanat terapilerinden ağırlıklı olarak yararlanılmıştır. Dışavurumcu terapinin diğer türleri olan müzik terapisi, dans-hareket terapisi, drama terapi ve bibliyoterapiden kısaca bahsedilmiştir. Araştırmada hazırlanan programda bu alanlara yönelik yapılan etkinlikler belirtilmiştir.

### **Görsel Sanat Terapisi**

Amerikan Sanat Terapi Derneğine göre sanat terapisi içgörü kazandırmak, sosyal becerileri geliştirmek, çatışmaları azaltmak ve buna benzer birçok amaçlarla sanatın ve yaratıcı süreçlerin terapötik bir ilişki içinde aktif sanat yapımı ve deneyimler yoluyla bireylerin, ailelerin ve toplulukların yaşamlarını zenginleştiren bütünleştirici bir ruh sağlığı ve insan hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (American Art Therapy Association [AATA], 2021). Malchiodi'ye (2003) göre sanat terapisi bireylerin kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etme kapasitesine sahip olduğu fikrinden yola çıkmakta ve terapistin odak noktasının özellikle sanat yapmanın estetik değerlerine değil, bireyin ifade etmesi gereken terapötik gereksinimlerine odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Selderay (2010)'a göre görsel sanatların farklılıkları bütünleştiren yapısı, sağlık sorunları olan bireylerin sıkıntılarını gidermede ya da azaltmada etkili bir araç olarak görülebilmektedir. Görsel sanat çocuklarla iletişimde kelimelerin yeterli olmadığı zamanlarda tamamen farklı bir kanal aracılığıyla iletişim kurulmasını sağlamaktadır. İmgeler ve semboller, bireyleri temsil eden bir şeyler oluşturmalarına ve hikayeler anlatmalarına yardımcı olabilmektedir. Böylelikle sanat yoluyla anlatılan hikayeler bireylerin duygusal onarım, iyileşme ve dönüşümüne giden bir yol oluşturabilmektedir (Quadri, 2014). Dolayısıyla görsel sanat terapisinin resim, boyama, kolaj, heykel gibi teknikler aracılığıyla

bireylerin kendilerini ifade etmelerine ve duygusal onarım yaşamalarına yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Görsel sanat terapisi bireyselleştirilmiş bir terapötik bağlam içerisine yaratıcı sürece odaklanan köklü bir rehabilitasyon tekniği olarak nitelendirilmektedir (Viganò ve Magnotti, 2021). Görsel sanat terapisi güvenli bir ortamda danışanın sanat malzemeleri ile ilişki kurarak olumlu anlamda değişim yaşamasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Quadri, 2014). Benzer şekilde görsel sanat terapisi bireyin duygusal sıkıntılarının üstesinden gelmesi, kendisini daha derinden tanıması ve kabul etmesi için sanatsal ifadeler aracılığıyla bireyin bastırılan duygusal deneyimlerini serbest bırakmayı amaçlamaktadır (Wu ve Lee, 2020). Görsel sanat terapisine dayalı yapılan çalışmaların yas (Weiskittle ve Gramling, 2018), travma ve travma sonrası stres bozukluğu (Avrahami, 2006; McKinnon, 2019; Wu ve Lee, 2020) alanlarında olumlu katkıları da bulunmaktadır. Dolayısıyla görsel sanat terapisinin bireylerin kendini tanıma ve duygularını ifade etmesine yönelik kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu ve yas ve travmaya yönelik de olumlu katkılarının olduğu ifade edilebilir.

Görsel sanat terapisine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak yaşlı bireyler (Masika ve diğerleri, 2020; Masika ve diğerleri, 2021; Souza ve diğerleri, 2022), otizm (Quadri, 2014) ve hafif düzey zihinsel yetersizlik (Masika ve diğerleri, 2022) gibi özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde kanser tanısı olan bireylere yönelik yapılan çalışmalarda bulunmaktadır (Ennis ve diğerleri, 2018; Sukarno ve diğerleri, 2023). Görsel sanat terapisine dayalı bu çalışmaların yaşlı bireyler, özel gereksinimi olan çocuklar ve kanser tanısı olan bireyler üzerinde olumlu katkılarının olduğu görülmektedir.

Özetle görsel sanat terapisinin resim, kil, kolaj gibi dışavurumcu teknikler aracılığıyla bireylerin kendini ifade etmesini kolaylaştırdığı, içgörü kazandırdığı, kişisel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir. Mevcut araştırma kapsamında da ağırlıklı olarak görsel sanat terapisinden yararlanılmış olup çocukların problem olarak gördükleri durumlara ve onları strese sokan durumlara yönelik farkındalık kazanmaları amacıyla resim tekniğinden

yararlanılan etkinliklere yer verilmiştir. Benzer şekilde programda görsel sanat terapisine dayalı olarak yer alan “birlikte çizim yapma” ve “grup resmi” etkinlikleri ile de iletişim becerileri, grupla ilişkiler ve işbirliği kazanımlarının desteklenmeye çalışıldığı ifade edilebilir.

### ***Müzik Terapisi***

Müzik terapisi, danışanların bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal alanlardaki ihtiyaçlarına yönelik olarak müziğin terapötik anlamda kullanılması olarak tanımlanmaktadır (American Music Therapy Association [AMTA], 2021). Müzik ile fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ruhsal tüm gelişim alanları arasında bağlantılar kurulmuştur. Müzik, sosyal ilişkilerin bir yansıması olarak görülmektedir (Bunt, 2003). Yapılandırılmış müzikal çalışmalar, sosyal etkileşim için gerekli olan bir dizi eylemi planlayarak sosyal etkileşim ve uyum becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (LaGasse, 2014).

Müzik terapisinin en yaygın müdahale alanlarının otistik spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklara yönelik olduğu ifade edilmektedir (Carr ve Wigram, 2009). Bu bilgiyi destekler nitelikte olarak alanyazında müzik terapisinin ağırlıklı olarak otizm tanılı çocuklar (Bharathi ve diğerleri, 2019; Broder-Fingert ve diğerleri, 2017; Edgerton, 1994; Dvir ve diğerleri, 2020; Gattino ve diğerleri, 2011; Ghasemtabar ve diğerleri, 2015; Kim ve diğerleri, 2008; LaGasse, 2014; Sharda ve diğerleri, 2019) ve ağır engelli çocuklara (Perry, 2003) yönelik yapıldığı görülmektedir. Pasiali ve Clark (2018) sınırlı kaynakları bulunan gençler için bir müzik terapi sosyal beceri geliştirme programını değerlendirdikleri çalışmalarının sonucunda müzik terapisinin, özellikle iletişim becerileri zayıf olan ve yüksek riskli davranışları bulunan çocuklarda sosyal yeterliliğini geliştirmek için etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde müzik terapisinin davranışsal ve duygusal sorunlar (Porter ve diğerleri, 2017), yas (Hilliard, 2001) ve kaygı bozukluğu (Goldbeck ve Ellerkamp, 2012) üzerinde de etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla müzik terapisinin sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinde, kaygı, davranışsal ve duygusal sorunların azaltılmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Özetle müzik terapisinde bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için müziğin kullandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde müzik terapisi bireylerin sosyal etkileşim ve uyum becerilerini geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmada da hazırlanan programlarda özellikle ısınma etkinliklerinde müzik kullanımına yer verilerek çocukların sosyal etkileşim ve uyumlarına destek olunmaya çalışılmıştır.

### ***Dans ve Hareket Terapisi***

Dans/hareket terapisi, sözel veya sözel olmayacak şekilde gerçekleştirilebilen eylem odaklı terapi olarak tanımlanmaktadır (Crawford, 1999). Çocukların sürekli hareket halinde olması ve tüm hareketlerinin bir iletişim biçimini yansıtmışından dolayı dans hareket terapisinin çocukları için benzersiz bir terapi yöntemi olduğu ifade edilmektedir. Çocukların genel olarak duygusal, sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini belirleyen beden deneyimleriyle dünyayı öğrenmelerinden dolayı dans hareket terapisi çocukların kendilerini, çevreyi ve diğerlerini anlamlı bir şekilde keşfetmelerini sağlayan bir süreç haline gelmektedir (Erfer ve Ziv, 2006). Dans hareket terapisinin stres (Bräuninger, 2012), kaygı bozuklukları (Koolae ve diğerleri, 2014; Nardi ve diğerleri, 2022) üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla dans hareket terapisinin bireylerin kendisini ve çevresini keşfetmesine yardımcı olan bir alan olduğu ve kaygı, stresi azaltmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Özetle dans hareket terapisinin bireylerin bedenleri aracılığıyla kendini ifade etme ve içsel süreçlerini hareket yoluyla dışa vurma gibi katkılarının olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırmada da sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının özellikle ısınma aşamasında çocukların bedenlerini kullanarak ısınmalarına yardımcı olacak etkinliklere yer verilmiştir. Bu çalışmalara örnek olarak “yürüyüşler etkinliği” ve “ayna etkinliği” ile çocukların bedenleri aracılığıyla sözsüz bir şekilde bedenlerine yönelik farkındalık ve uyum becerilerine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

## ***Drama Terapi***

Drama terapisi, psikoterapötik bir ilişki içinde psikolojik büyüme ve değişim sağlamak için drama/tyatro süreçlerinin kasıtlı ve sistematik kullanımını içeren aktif ve deneyimsel bir psikoterapi yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Feniger-Schaal ve Orkibi, 2020). Drama terapisi kişilerarası becerileri ve duygusal işleyişi geliştirmek için oyunu, hayali katılımı ve somutlaştırmayı içermektedir (Frydman ve Mayor, 2023). Tiyatro temelli müdahaleler ile iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve duygusal farkındalık oluşturmak mümkün olabilmektedir. Sergilenen bir performans ile bireyler duygularını ifade edebilmekte, duyguları üzerinde düşünme ve öğrenme fırsatı elde edebilmektedir (Pellicciari ve diğerleri 2013). Drama terapisinin depresif belirtileri azaltma (McAdam ve Johnson, 2018), zorbalığı önleme (Rae, 2009), sosyal kaygı (Anari ve diğerleri, 2009; Dadsetan ve diğerleri, 2007), psikososyal sorunlar (Berghs ve diğerleri, 2022), seçici konuşmazlık (Oon, 2010), travma (Sajnani ve diğerleri, 2018) ve yeme bozuklukları (Pellicciari ve diğerleri, 2013) gibi alanlarda etkili olduğu bulunmuştur. Berghs ve diğerleri (2022) yapmış oldukları bir araştırmada drama terapisinin çocuk ve ergenlerde psikososyal sorunların azalmasına katkıda bulunabileceğini göstermiştir. Araştırmada drama terapisinin psikososyal sorunlar üzerinde olumlu etkileri bulunmuş olup depresif belirtilerde ve travma sonrası stres belirtilerinde azalma sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bir diğer araştırmada da Rahimi Pordanjani (2021) drama terapisinin sosyal beceriler üzerindeki etkililiğini incelediği araştırmasında drama terapisinin katılımcıların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla drama terapisinin çocukların sosyal duygusal becerilerini arttırmada etkili olabileceği düşünülebilir.

Özetle drama terapisinin rol oynama ve doğaçlama gibi teknikler aracılığıyla tiyatral süreci kullanan bir sanat terapisi alanı olduğu ifade edilebilir. Drama terapisinin bireylerin kendini ifade etmesi, içgörü kazanması, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğu da belirtilebilir. Mevcut araştırmada da sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma

programında “sözsüz canlandırma” ve “donuk imge” gibi tekniklerden yararlanılarak çocukların kendilerini drama aracılığıyla anlatması, duygu ve düşüncelerini dışa vurması amaçlanmıştır.

### ***Şiir Terapi***

Şiir terapisi, kişisel gelişim ve iyileşme için şiirin, edebi türlerin ve yaratıcı yazının kullanılması olarak tanımlanmaktadır (McCulliss, 2011). Şiir terapide yaygın olarak kullanılan tekniklerin bir kişiye veya gruba şiir okunması ve şiir okunan kişilerin de bu şiirlere tepki vermelerinin istenmesi olduğu ifade edilmektedir. Terapistin bu teknik esnasında bireylerin tepkilerine hazırlıklı olması ve kullanılacak olan şiirin seçiminde oturumların içeriği ve bireylere uygunluğunun göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Mazza, 2014).

Özetle şiir terapisinin kendini ifade becerisini geliştirmesi, yaratıcılık ve özgüveni arttırması gibi bireyler üzerinde olumlu katkılarının olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırmada da çocukların stres kavramına yönelik farkındalık kazanması amacıyla “akrostiş şiiri yazma etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde edebi türlerin ve yaratıcı yazının kullanımına örnek olarak ise “6 parçalık hikaye tekniği” ve “mektup yazma” etkinlikleri ile problem çözme becerilerinin gelişmesinin amaçlandığı belirtilebilir.

### ***Bibliyoterapi***

Bibliyoterapi okuma etkinliğinin okuma üzerine düşünme yöntemiyle birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Diyalog, bu terapi biçimindeki en önemli faktörlerden biridir. Ayrıca yaratıcı yazma ve sanat gibi etkinlikleri de içermektedir (Lucas ve Soares, 2013). Bibliyoterapi çok çeşitli sorunlar için birçok farklı uygulamada ve birçok farklı formatta yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmalar, bibliyoterapinin çocuklar ve ergenlerin empati geliştirmesine yardımcı olmak için başarılı bir araç olduğunu göstermiştir (McCulliss ve Chamberlain, 2013). Bibliyoterapinin bireylerin kendisiyle ve başkalarıyla ilgili olarak duygu ve düşüncelerini gözlemleyebilme, kendini ifade etme ve sorunlara yeni çözümler bulma gibi faydaları bulunmaktadır (McCulliss ve Chamberlain, 2013).

Bibliyoterapi çocuklarda içgörü, benlik algısı, kişisel sorunlara çözümler, yaşam becerilerinin ve benlik saygısının gelişimi gibi sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (McCulliss ve Chamberlain, 2013). Bibliyoterapi, kişilerarası becerileri ve duygusal olgunluğu destekleyerek empatik anlayışın gelişmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireylerin kendini ifade etmelerine ve benlik kavramını geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Lucas ve Soares, 2013). Dolayısıyla bibliyoterapinin kitaplar aracılığıyla bireylerin kişisel ve sosyal becerilerini geliştirmeye katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

### ***İntermodel Sanat Terapisi***

İntermodel sanat terapisi dışavurumcu terapilerin bir amaç doğrultusunda beraber kullanıldığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde tüm sanat dalları kullanılabilir ve bu durum sanatlar arasında ortaklaşa kullanım alanı oluşmasına imkan sağlamaktadır (Ünlü, 2020). İntermodel sanat terapisinde terapistin danışanın ihtiyaçlarını karşılamak için uygun gördüğü herhangi bir sanat terapisi terapötik çalışmada kullanılabilir ve belirli bir seansta terapiyi geliştirmek için birden fazla sanat formundan yararlanabileceği ifade edilmektedir. Buradaki temel öncülün dışavurumcu sanat terapisinde görsel sanat, müzik, dans ve dramanın danışanın kendilerinin bilinmeyen yönlerini keşfetmelerine, sözsüz olarak iletişim kurmalarına ve içgörü elde etmelerine olanak sağlaması olduğunu belirtmektedir (Malchiodi, 2003). Mevcut araştırmada da intermodel yaklaşım olarak programda çocukların ilk olarak strese yönelik resim yapmaları ardından da bu resme ilişkin bir mektup yazmaları intermodel yaklaşıma örnek olarak verilebilir.

Özetle dışavurumcu sanat terapilerinin görsel sanatlar, müzik, dans/hareket, drama, şiir terapi, bibliyoterapi, yaratıcı yazı ve intermodel sanat terapisi olarak türlerinin bulunduğu görülmektedir. Sanat terapisinin alt dalları birlikte ele alındığında müzik terapisi, fiziksel, zihinsel ve sosyal işlevsellikte olumlu değişiklikler elde etmek için müziği kullanmaktadır. Drama terapisi, bastırılmış duyguları yeniden harekete geçirmeye teşvik etmekte ve farklı sosyal rollere girişe izin vermektedir. Böylelikle olumlu davranışı güçlendirmeye yardımcı olmakta ve estetik ihtiyaçlarının giderilmesini sağlamaktadır. Dans hareket terapisi, hareket ve

dansın bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel dünyasını bütünleştirdiği inancına dayanmaktadır. Bu teknik danışanların genellikle sorun yaşadığı beden bölümünü kabulüne katkıda bulunmaktadır (Hoffmann ve diğerleri, 2016). Görsel sanat terapisinde boyalar, kil, kolaj gibi tekniklerden yararlanılırken (Kar, 2011), şiir terapisi ve bibliyoterapi kişisel gelişim ve iyileşme için şiiri kullanmaktadır (McCulliss, 2011). İntermodel sanat terapisinde tüm sanat dallarının bir arada kullanılması söz konusu olmaktadır (Ünlü, 2020). Dolayısıyla tüm dallar bir arada ele alındığında özellikle çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik katkılarının olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada hazırlanmış olan sanat terapisi yönelimli grupla psikolojik danışma programında ise dışavurumcu sanat terapinin ağırlıklı olarak görsel sanatlar, şiir ve intermodel yaklaşımından yararlanıldığı belirtilebilir.



## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çocuk ve ergenlerde sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılan deneysel araştırmalara kronolojik sıra ile yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olan 10-11 yaş grubuna yönelik çalışmaların sınırlı olmasından dolayı farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalara da yer verilmiştir.

### ***Deneysel Araştırmalar***

Dereli (2009) sosyal beceri eğitimi programının sosyal problem çözme becerilerinin kazanılmasına etkisini incelediği araştırmasında 6 yaşındaki okul öncesi çocukları ile sosyal problem çözme ve başkalarının duygularını anlama becerilerini arttırmaya yönelik program uygulamıştır. Araştırmada toplam 55 çocuk yer almış olup deney grubuna 22 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere sosyal duygusal beceri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan programın deney grubunun sosyal problem çözme becerilerini ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik becerilerini büyük ölçüde etkilediği ve bu etkininin de 1 yıl sonra da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Beebe ve diğerleri (2010) astım tanısı olan çocuklar için sanat terapisinin etkililiğini test ettikleri araştırmalarında astım tanısı olan yaşları 7 ile 14 arasında değişen 22 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubuna dahil edilen çocuklarla 7 hafta boyunca haftada bir gün 60 dakikalık sanat terapisi oturumları gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda çocukların benlik kavramlarının farkına varmasına ve dönüşümüne odaklanmıştır. Araştırmanın sonucu uygulanan sanat terapisi programının astımlı çocuklarda kaygıyı azalttığını, yaşam kalitesini ve benlik kavramını iyileştirdiğini ortaya koymaktadır. 6 ay sonraki izleme testinin sonucunda programın kalıcı etkisinin sürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak sosyal beceri eğitimi programları ve sanat terapisi temelli çalışmaların sosyal problem çözme becerilerini ve başkalarının duygularını anlama becerilerini geliştirdiği, kaygıyı azaltarak yaşam kalitesini arttırdığı ifade edilebilir.

Adela ve diğerleri (2011) tarafından okul öncesi çocuklarda sosyo-duygusal yeterlilikleri geliştirmeye yönelik bir programın değerlendirilmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 9 okul öncesi öğretmenine programla ilgili eğitim verilmiş ve öğretmenler 3-7 yaş aralığındaki 100 çocuğa bir aylık süre boyunca programdaki özel etkinlikleri uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda 5 ve 7 yaşındaki çocuklarda duyguları anlama ve düzenleme, prososyal davranış ve kurallara uyumu içeren sosyo-duygusal yeterliliklerde önemli bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bu tür programların etkili ve gerekli olduğunu ve okullarda çocukların yalnızca bilişsel gelişimine değil, aynı zamanda daha sonraki okul ve yaşam uyumuyla ilgili olarak sosyo-duygusal boyutlara da odaklanması gerektiği de vurgulanmıştır. Bir diğer araştırmada da Beceren (2012) 5 yaşındaki toplam 40 çocuğa yönelik hazırlanmış olduğu ve on iki hafta süren sosyal duygusal öğrenme programının sonucunda araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında sosyal duygusal beceri ile problem davranış puanları arasında anlamlı fark olduğu bulgusunu elde etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmalarda sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik olarak uygulanan programların okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışları, duygu düzenleme, prososyal davranış ve kurallara uyumu içeren sosyo-duygusal yeterlilikler üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2012) 60-72 aylık toplam 90 çocuk ile sosyal duygusal davranışlara yönelik olarak on iki hafta süren yaratıcı drama eğitim programı yürütmüş olup araştırma sonucunda eğitime katılım sağlayan ve sağlamayan çocukların sosyal duygusal davranışlarının cinsiyet, kardeş sayısı ve annelerin eğitim düzeyine göre fark olmadığı annelerin yaşlarına göre fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mynarikova (2012) çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için sanat temelli programın etkililiğini incelediği araştırmasında sosyal ve duygusal gelişimine yönelik olarak yaşları 11-12 yaş arasında değişen toplamda 25 5. Sınıf öğrencisi ile 8 hafta boyunca sanat ağırlıklı bir program yürütmüştür. Program haftada bir kez 45 dakika olacak şekilde planlanmış olup programda iletişim, işbirliği, kendini ifade etme ve duyguları tanıma temalarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda programın tamamlanmasının ardından çocukların kendilerini ifade etmede artık kendilerine daha fazla güvendikleri, sınıf ikliminden daha memnun oldukları ve sınıflarını daha güvenli, samimi ve

işbirlikçi bir ortam olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde sanata dayalı yöntemlerin kullanılmasının çocukların alay edilme ve yanlış anlaşılma korkusu olmadan düşünce ve duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmelerini sağladığı da ortaya konulmuştur. Programda yer alan çizim, müzik veya hareket kullanılan bazı etkinliklerinde çocukların kendilerini ifade etmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak sanat temelli çalışmaların çocukların özgüvenleri, kendini ifade etme becerileri, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri yönünde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilebilir.

Turaşlı ve Zembat (2014) anasınıfına devam eden 6 yaşındaki çocukların benlik algısını desteklemek amacıyla sosyal duygusal hazırlık programı gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda programın uygulandığı çocuklarda benlik algısı düzeyi açısından programa dahil olmayan çocuklara göre anlamlı fark bulunmuş olup benzer şekilde sosyal duygusal uyum seviyeleri bakımından da programa katılan çocuklarda programa katılmayan çocuklara göre anlamlı fark bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Uğur (2015) 6,7 ve 8. Sınıf düzeyindeki 218 öğrenciye yönelik olarak sosyal duygusal beceri eğitimi programı hazırlayarak programın duygusal zekaya etkisini incelemiş olduğu araştırmasının sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bireyler arası, birey içi ve toplam Duygusal Zekâ (EQ) bakımında anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal-duygusal hazırlık programı ve sosyal duygusal beceri eğitimi programlarının çocukların benlik algısını destekleme ve duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydoğdu ve Halim Ulaş (2017) anaokulundaki 5-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak uygulanan ve sekiz hafta süren kukla ve drama etkinliklerinin sosyal duygusal gelişimlerine etkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda yapılan uygulamanın çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Malıyok (2018) anaokulundaki 5 yaş grubu toplam 40 çocuğa yönelik olarak uygulanmış olan dans eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyumları üzerine etkisini incelediği araştırmanın sonucunda dans eğitimine katılan çocukların katılmayan çocuklara göre sosyal duygusal uyum düzeyleri

açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak çocuklar üzerinde uygulanan kukla, drama etkinlikleri ve dans eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyum ve gelişimlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Demirelli (2019) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulamış olduğu atılganlık eğitimi sonucunda verilen eğitimin öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine, iletişim becerileri ve stres seviyelerine anlamlı şekilde etkilerken, problem çözme ve benlik algılarını anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kalkan (2019) yaşları 36-72 ay arasında değişen, sosyal duygusal gelişim açısından risk grubunda bulunan toplam 65 okul öncesi düzeyindeki çocuklara yönelik olarak uygulanan piramit modeli odaklı programın etkililiği incelemiş ve araştırmanın bulguları, uygulanan programının, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejiler üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi çocuklar ve ergenler üzerinde uygulanan atılganlık eğitimi ve öğretmen mesleki gelişim programlarının çocukların ve ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ve gelişimlerine katkı sağladığı belirtilebilir.

Özbey ve Köyceğiz (2020) okul öncesi dönem çocuklar ile yapılan sosyal beceri eğitimi programının akademik özsaygı ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında deney grubunu 48-60 aylık 16 okul öncesi çocuk oluşturmakta olup deney grubuna on dört hafta süreyle sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki bireylerin ön-sontest ve kalıcılık testlerinin anlamlı fark oluşturması sebebiyle uygulanan sosyal beceri eğitimi programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kocak (2020) üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen programının etkisini incelediği araştırmasında araştırmanın örneklemini 3. ve 4. sınıf düzeyindeki toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında deney gruplarına 8 oturumluk program uygulanmış ve araştırmanın sonucunda uygulanan programının deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarında ve

arkadaşlık niteliklerinde artış sağladığı; ancak yalnızlık düzeyinde herhangi fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ve arkadaşlık niteliği sınıfta puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı fark oluşturduğu görülmekte olup bu sonuçlar ışığında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkili olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarında okul öncesi dönem çocukları ve üstün yetenekli çocuklar gibi farklı popülasyonlarda sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların etkili olduğu ifade edilebilir.

Tan (2020) yaratıcı drama eğitiminin yaşları 1 ile 3 arasında değişen bebeği olan annelerin özyeterlik becerileri ile bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelediği araştırmanın sonucunda sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programlarının ve annelerle yapılan yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde etkili bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lavric ve Soponaru (2023) özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerde sanat terapisi ve sosyal duygusal gelişimi ele aldıkları araştırmalarında yaşları 8 ile 11 arasında değişen 20 özel eğitim gereksinimi olan öğrencide kaygıyı azaltmak, empati ve prososyal davranışları geliştirmek için yapılandırılmış bir grup sanat terapisi programı kullanılmıştır. Deney grubu ile yapılan çalışma 10 hafta boyunca haftada bir kez gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda programın uygulanmasının ardından deney grubunun kaygı seviyesinde önemli bir azalma, empati ve prososyal davranışlarda önemli bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada kaygıyı azaltmak, empati ve prososyal davranış gibi sosyal duygusal yeterliliklerin olumlu gelişimini desteklemek için sanat terapisinin eğitim bağlamında kullanılabileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi sanat temelli çalışmaların sosyal duygusal beceriler üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak sosyal duygusal becerileri arttırmaya yönelik olarak farklı popülasyonlarla yapılan sosyal beceri eğitimi programları ve sanat terapisi temelli çalışmaların olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ise sosyal duygusal becerileri

arttırmaya yönelik programların bireylerin sosyal problem çözüme, başkalarının duygularını anlama, duygu düzenleme, prososyal davranış, özgüven, kendini ifade etme becerileri, benlik algısını destekleme ve duygusal zeka alanlarında olumlu katkılarının olduğu ifade edilebilir. Bu programların uygulandığı yaş grubunun ağırlıklı olarak başta okul öncesi olmak üzere ortaokul düzeyindeki öğrenciler ve ebeveynlere yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 10-11 yaş çocuklarına yönelik sosyal duygusal becerileri desteklemeye yönelik programların hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu da ifade edilebilir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, sanatla terapi odaklı grupla psikolojik danışma programının geliştirilme süreci, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli olarak kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarımın kullanılmıştır. Bu tasarımda nitel ve nicel bileşenlerin eşit ağırlığa sahip olduğu, iki aşamadan oluştuğu ve eşzamanlı uygulama şeklinde araştırmaların yürütüldüğü belirtilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntemle araştırmanın gerekçeleri üçgenleme (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity), gelişim (development), başlangıç (initiation) ve genişletme (expansion) olarak beş başlıkta sınıflandırılmaktadır (Greene ve diğerleri, 1989) Bu gerekçelerden üçgenlemenin (triangulation) aynı olayı incelenmek için nitel ve nicel verilerin aynı anda, birbirinden bağımsız şekilde kullanılması olarak tanımlanmakta olup (Creswell ve diğerleri, 2004) bu araştırmanın gerekçesinin “üçgenleme (triangulation)” olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanmasında Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt ölçekleri kullanılmış olup nitel verilerin toplanmasında araştırmacının gözlemleri, her oturum sonunda katılımcıların oturumu değerlendirdikleri oturum günlükleri ve program tamamlandıktan sonra doldurulan süreç değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu deney desen Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1***Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen*

GRUPLAR	ÖN TEST	İŞLEM	SON TEST	İZLEME TESTİ (3 ay sonra)
Deney Grubu	SDBAÖ (PÇB-SBÇ-İB) Uygulaması*	STOGPDP** Uygulaması	SDBAÖ (PÇB-SBÇ-İB) Uygulaması	SDBAÖ (PÇB-SBÇ-İB) Uygulaması
Kontrol Grubu	SDBAÖ(PÇB-SBÇ-İB) Uygulaması	----	SDBAÖ (PÇB-SBÇ-İB) Uygulaması	----

\* SDBAÖ (PÇB-SBÇ-İB): Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt ölçekleri)

\*\* STOGPDP: Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı

Tablo 1’de görüldüğü gibi gruplar sütununda deney ve kontrol grupları yer alırken, öntest-sontest-izleme testleri sütunları sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının deney grubuna uygulanmasından önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan tekrarlı ölçümleri göstermektedir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni “sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı”, bağımlı değişkeni ise Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği aracılığı ile ölçülen “sosyal duygusal beceri düzeyidir”. Deney grubunun izleme ölçümleri ise son testin uygulanmasından üç ay sonra gerçekleştirilmiştir.

**Çalışma Grubu**

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programına dahil edilen 10-11 yaşındaki çocukların belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde bulunan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı araştırdığı konuya ilişkin veri toplarken oluşturacağı örneklem hakkında kendi bilgilerini kullanmakta olup örneklemin öğeleri, elemanları ve paydaşlarının seçiminde kendi öngörüsüne göre karar vermektedir (Korkmaz, 2020). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ise araştırmaya katılacak kişilerin seçiminde gönüllülük esasına dayalı olarak en yakındaki kişileri örnekleme dahil etme olarak tanımlanmakta olup bu örnekleme yönteminde araştırmanın örnekleminin en hızlı ve kolay bir şekilde nasıl elde edebileceği üzerinde durulmaktadır (Özbaşı, 2019). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu deney grubu 14 (kız:8, erkek:6)



kontrol grubu 14 (kız:6, erkek:8) olmak üzere yaşları 10-11 arasında değişen toplam 28 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubunun demografik yapısına ait bilgiler sırasıyla şu şekildedir:

**Tablo 2**

*Deney Grubunun Demografik Yapısının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	8	57,14
	Erkek	6	42,86
Yaş	10	2	14,29
	11	12	85,71
Kardeş Sayısı	1	1	7,14
	2	4	28,57
	3	8	57,15
	4	1	7,14
Yaşamının büyük bölümünü geçirdiği yer	Köy-kasaba	11	78,57
	İlçe	1	7,14
	İl	0	0
	Büyükşehir	2	14,29
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	0	0
	İlkokul	6	42,86
	Ortaokul	3	21,43
	Lise	4	28,57
	Yüksek okul	1	7,14
	Lisans	0	0
Baba eğitim durumu	İlkokul	3	21,43
	Ortaokul	4	28,57
	Lise	6	42,86
	Yüksek okul	0	0
	Lisans	1	7,14

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının %57,14'ünü kız, %42,86'sını erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde ise %14,29'u 10 yaş, %85,71'i 11 yaş grubunda bulunmaktadır. Katılımcıların kardeş sayısı ağırlıklı olarak %57,15

oranla 3 kardeş şeklindedir. Katılımcıların yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği yer ise ağırlıklı olarak %78,57 oranla köy-kasaba oluşturmaktadır. Katılımcıların anne eğitim durumları ağırlıklı olarak %42,86 oranla ilkokul düzeyiyken, baba eğitim durumları ağırlıklı olarak %42,86 oranla lise düzeyinden oluşmaktadır.

Kontrol grubunun demografik yapısının frekans ve yüzde değerleri tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3**

*Kontrol Grubunun Demografik Yapısının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	6	42,86
	Erkek	8	57,14
Yaş	10	2	14,29
	11	12	85,71
Kardeş Sayısı	2	9	64,29
	3	3	21,43
	4	2	14,28
Yaşamının büyük bölümünü geçirdiği yer	Köy-kasaba	11	78,57
	İlçe	2	14,29
	İl	1	7,14
	Büyükşehir	0	0
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	1	7,14
	İlkokul	11	78,58
	Ortaokul	1	7,14
	Lise	0	0
	Yüksek okul	1	7,14
Baba eğitim durumu	Lisans	0	0
	İlkokul	6	42,86
	Ortaokul	5	35,71
	Lise	3	21,43
	Yüksek okul	0	0
	Lisans	0	0

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu katılımcılarının %57,14'ünü erkek, % 42,86'sını kız katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde ise %14,29'u 10 yaş, %85,71'i 11 yaş grubunda bulunmaktadır. Katılımcıların kardeş sayısı ise ağırlıklı olarak %64,29 oranla 2 kardeş şeklindedir. Katılımcıların yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği yer ise ağırlıklı olarak %78,57 oranla köy-kasaba oluşturmaktadır. Katılımcıların anne eğitim durumları ağırlıklı olarak %78,58 oranla ilkokul düzeyiyken, baba eğitim durumları ağırlıklı olarak %42,86 oranla ilkokul düzeyinden oluşmaktadır.

## **İşlem**

Bu bölümdeki bilgiler çalışma grubunun belirlenmesi, sanat terapi odaklı grupla psikolojik danışma programının geliştirilmesi ve uygulama süreci olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Program geliştirme süreci ise kendi içinde “program alt yapısının hazırlanması”, “program tasarım süreci” ve “sanat terapi grupla psikolojik danışma programının içeriği” alt başlıklarından oluşmaktadır.

## ***Çalışma Grubunun Belirlenmesi***

Çalışma grubunun dışlama kriterleri özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler ve davranım problemleri olan bireyler olup içleme kriterleri normal gelişim gösteren, sosyal duygusal gelişime ihtiyacı olan, araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler şeklindedir. Belirtilen kriterlere sahip çocukların belirlenmesi için ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan, ardından da MEB'den gerekli izinler alınmış ve MEB izninin ardından ebeveynlere ve öğrencilere çalışmanın duyurusu yapılmıştır. Araştırmaya ilgi gösteren katılımcılara ve velilere detaylı bilgilendirme yapılmış ve gönüllük esasına göre velilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Ardından ilk olarak 10-11 yaşındaki çocuklara uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği aracılığıyla katılımcılardan elde edilen toplam puanların ortalama puanları baz alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarını etkilememesi açısından homojen bir grup elde edilmiş ve katılımcılar eşit dağılımlı olacak şekilde deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmaya dahil edilecek olan bireylerle

ön görüşmeler yapılarak ve programla ilgili bilgi verilerek çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilere gönüllü onam formları (EK-E) ve “Gruba Katılım Kontratı” (EK-F) formları verilerek doldurmaları istenmiştir. Müdahalenin deney grubuna uygulanmasının ardından kontrol grubuna da uygulama yapılması planlanmıştır. Araştırmanın deney grubunu 8 kız katılımcı ve 6 erkek katılımcı olmak üzere toplam 14 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların bazı demografik özellikleri Tablo 4’te verilmiştir:

**Tablo 4**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri*

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Öğrenci	Cinsiyet	Yaş
K1	Kız	10	Ö1	Erkek	11
K2	Kız	11	Ö2	Kız	11
K3	Kız	11	Ö3	Erkek	11
K4	Kız	11	Ö4	Erkek	11
K5	Erkek	10	Ö5	Erkek	11
K6	Erkek	11	Ö6	Kız	10
K7	Kız	11	Ö7	Erkek	11
K8	Erkek	11	Ö8	Erkek	10
K9	Erkek	11	Ö9	Kız	11
K10	Erkek	11	Ö10	Kız	11
K11	Kız	11	Ö11	Erkek	11
K12	Kız	11	Ö12	Kız	11
K13	Kız	11	Ö13	Erkek	11
K14	Erkek	11	Ö14	Kız	11

Tablo 4’e göre deney grubunda yer alan katılımcıları tanımlamak üzere K1, K2, K3..., K14, kontrol grubundaki katılımcıları tanımlamak üzere Ö1, Ö2, Ö3,...,Ö14 şeklinde kodlamalar yapılmış olup kodlamaların karşısına cinsiyetleri ve yaşlarına ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında deney grubundaki katılımcıların kodları kullanılırken sırasıyla katılımcı numarası, cinsiyeti ve yaşı verilerek kodlanmıştır. Örneğin “K1”

birinci katılımcı olup, cinsiyeti kız olduğu için “K” ve yaşı 10 olduğu için “10” yazılarak “K1\_K\_10” şeklinde kodlama yapılmıştır.

### **Sanat Terapi Grupla Psikolojik Danışma Programının Geliştirilme Süreci**

**Program Alt Yapısının Hazırlanması.** Program alt yapısı oluşturulurken öncelikle çalışma grubunda yer alan 10-11 yaş bireylerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte, sanat terapisinin kuramsal alt yapısı ile birlikte MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Müfredatında yer alan ve programın uygulanacağı grubun gelişimsel özelliklerine yönelik oluşturulan sosyal duygusal gelişim kazanımları ve TC MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmiş olan 13 temel beceri ve yeterlikler de incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak sanat terapisinin kuramsal alt yapısı incelenecek olursa;

**Sanat Terapisinin Kuramsal Alt Yapısı.** Malchiodi (2003) sanat terapisinin sanat, psikoloji, tıp ve eğitim gibi pek çok disiplinin bir sentezi olduğunu ve bu yaklaşımın son 50 yılda birçok perspektiften ortaya çıktığını ifade etmektedir. Kuramsal açıdan incelendiğinde ise psikanalitik ekolün sanat terapisi yaklaşımlarının gelişmesine temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Sanat terapisi, 20. yüzyılın ortalarında ilk kez bir psikoterapi biçimi olarak ortaya çıktığında, kökleri o zamanlar baskın paradigma olan psikanalize dayanmakta olup sanatın bilinçdışının bir yansıması olarak bireyin iç dünyasını ortaya çıkardığını vurgulayan hem psikanalitik hem de Jungcu analitik teorinin temel kavramlarıyla doğal bir uyum içindedir (Malchiodi, 2003). Hümanist psikoterapi kapsamında birey merkezli, Gestalt ve varoluşsal yaklaşımlar danışanın içgörü ve zindelik elde etmek için yaratıcı kaynaklarına olan inancını desteklemekte ve sanat terapi içinde sentezlenerek kullanılmaktadır. Bilişsel-davranışçı yaklaşımları sanat terapisi ile bağlantısı ise olumsuz davranışların veya kaygı üreten düşüncelerin imgelerini oluşturmanın değişimi tetiklemede yardımcı olabileceği fikrine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre imgeler, yalnızca duyguların yansımaları olarak değil, aynı zamanda danışanın stresi, korkuyu veya diğer rahatsız edici duyguları ortadan kaldırmasına

veya azaltmasına yardımcı olmak için değiştirilebilen bilişsel temsiller olarak kabul edilmektedir. Sanat terapisine gelişimsel yaklaşımın temellerini ise çocukluk dönemindeki sanatsal ifadenin gelişimsel yönleri ve Piaget tarafından önerilen bilişsel gelişim düzeyleri oluşturmaktadır. Çoğunlukla çocuklarla çalışmak için uygulanmasına rağmen, ilkeler ve genel yaklaşım birçok uygulayıcı tarafından her yaşta bireyin hem terapisinde hem de değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Malchiodi, 2003). Bu bağlamda bakıldığında sanat terapisinin eklektik bir doğası olduğu ve kişilerarası bir yaklaşım benimsenmesi durumunda sıklıkla hümanist ve Jungcu yaklaşım ele alınabilirken gelişimsel bir yaklaşımın benimsenmesi bazı bilişsel-davranışsal öğeleri ya da müzik, dans/hareket gibi diğer modalitelerin dahil edilmesini içerebilmektedir. Sanat terapisini çalışmalarında kullanan çoğu klinisyen, bir terapistin tek bir teori veya çalışma şekliyle sınırlandırılması durumunda bireyin boyutlarının göz ardı edildiğine inanmaktadır. Sanat terapisinde eklektik bir yaklaşım kullanmak mümkün olsa da her koşulda danışanın ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak seçim yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Malchiodi, 2003).

Sanat terapisinin yaratıcılık, süblime (yüceltme), yaratma ve uğraş olarak dört işlevinin olduğu ifade edilmekte olup (Halmatov, 2020), sanat terapisinin bireylerin kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etme becerisine sahip olduğu inancını desteklediği vurgulanmaktadır (Çınar, 2019). Halmatov (2020; s. 13) sanat terapisinin dört işlevi içerisinde yaratıcılık mekanizmasının bireylerin üretme özelliği ile ilişkili olduğunu ve bunun da bireylerin kendini gerçekleştirme yolunda, kendinde var olan ama fark etmediği yeteneklerini fark etmesi, korku ve kaygılarının üstüne giderek özgüveninin gelişmesini sağladığını ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle bireylerin bunları yapabilmesi sosyal duygusal becerilerini de arttırmasıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Halmatov (2020; s. 15) sanat terapisinde grup çalışmalarının oldukça etkili olduğunu ifade etmekte olup grup aşamalarının tanışma ve uyum aşaması ile uygulama aşamasından oluştuğunu ifade etmektedir. İlk aşamada tanışma, sanat terapisti ve yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi verme aşaması tamamlandıktan sonra uygulama aşaması olan ikinci aşamada grup üyeleri kendilerini daha rahat hissedip korku ve kaygılarında azalmalar

meydana gelmektedir. Koydemir (2016; s. 16) grupla psikolojik danışma esnasında bireylerin kişilerarası ilişkiler sayesinde benlik algısı ve saygısının geliştiğini ifade etmektedir. Bu ortamda bireyler yeni davranışlar deneme fırsatı bulmakta olup diğer grup üyelerinden aldığı geribildirim ve destek ile birey kendine daha çok güven duymaya başlamaktadır. Dolayısıyla sanat terapisinin ve grupla psikolojik danışmanın bireyler üzerindeki olumlu etkilerinden yola çıkılarak mevcut araştırmada çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik katkılarda bulunabileceği düşünülebilir.

***Müfredat ile İlişkilendirme.*** PDR müfredatının amacı incelendiğinde her seviyeden tüm öğrencilere hayat becerilerini kazandırma ve bu kazanımları kullanmalarına destek olmaktır. Bu kapsamda rehberlik programının genel hedefleri (MEB, 2020) ile bu araştırmada planlanan programın hedefleri arasında örtüşen kısımlar şunlardır:

- Bireylerin duygularını ifade edip, kendisinin ve başka bireylerin duygularını anlayan,
- Kişilerarası iletişim becerileri gelişmiş,
- Çevresine ve topluma uyum sağlayabilen,
- Problem çözme becerilerini elde etmiş,
- İyi oluş seviyeleri yüksek bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Sanat terapisinin kullanıldığı alanlar oldukça geniş olup eğitim alanı açısından bakıldığında stresle başa çıkma, motivasyon gibi amaçlarla kullanılabilir. Sanat terapisi şu durumlarda kullanılabilir:

- Sosyal beceri kazandırmak
- Stresi azaltmak
- İletişimi desteklemek
- Sosyal uyumu arttırmak
- Kaygı ve korku sorunlarını azaltmak

- Duygu problemlerini azaltmak (Halmatov, 2020, s. 15-16). Benzer şekilde sanat terapisi zihinsel ve duygusal değişim ile ego işlevlerinde düzeltme sağlama gibi amaçlarla kullanılabilir (Göktepe, 2015; s. 35). Sanat terapisinin hedefleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Danışan ile terapötik ittifakın kurulması, işbirlikçi bir yaklaşımın oluşturulması,
- Güvenli ortamda duygusal boşalım sağlamak
- Bireylerin günlük hayatta bağımsızlıklarını kazanarak sosyal işlevsellik kazanmalarını sağlamak.

- Bireylerin oluşturduğu sanatsal ürünlerle günlük sıkıntılarından uzaklaşıp ikinci bir gözle olaylara bakmasını sağlamak şeklinde hedefleri bulunmaktadır. (Göktepe, 2015). Bu hedefler incelendiğinde müfredatla ilişkilendirme basamağı kapsamında MEB'in rehberlik müfredatında da bireylere farklı bakış açıları kazandırma, sosyal işlevsellik sağlama gibi kazanımlarının olması sanat terapisi ile MEB'in müfredatının uyuşan noktalarını oluşturmaktadır. Rehberlik müfredatında akademik gelişim, kariyer gelişimi ve sosyal duygusal gelişim alanları baz alınarak kazanımlar belirlenmiş olup bu programda ağırlıklı olarak sosyal duygusal gelişim alanını geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmalar akademik başarıyı yordamada bilişsel yeteneklerin sosyal ve duygusal yeterliliğe aracılık ettiğini göstermektedir (Adela ve diğerleri, 2011). Benzer şekilde sanat terapisi çocuklarda kimlik ve başarı duygusunu geliştirmek için kullanılmakta (Shahri ve diğerleri, 2014) ve akademik başarı ve performans üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Cochran, 1996; Pleasant-Metcalf ve Rosal, 1997). Dolayısıyla sosyal duygusal gelişim alanını geliştirme amacı doğrultusunda rehberlik müfredatının sosyal duygusal gelişim alanı ile bu araştırma kapsamında hazırlanan programın örtüştüğü noktalar şu şekildedir:

- Bireylerin kendilerini tanımaları, duygularını anlayarak yönetebilmeleri
- Sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmeleri,
- Hayat becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir.



Bu hedefler için belirlenen kazanımlar ise şu şekildedir:

- Benliğin Farkındalığı
- Duygularını Anlamak ve Yönetmek
- Sosyal Beceriler
- Kişisel Güvenliğini Sağlama

**Temel Beceriler ve Yeterlikler.** T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmiş olan 13 temel beceri ve yeterlikler içerisinde araştırmada uygulanan programın örtüştüğü temel beceri ve yeterlikler şu şekildedir:

**Öz Farkındalık.** Bu kapsamda bu araştırmada uygulanan programda öz farkındalık becerisini geliştirmeye yönelik yer alan ve MEB'in kazanımları ile uyuşan etkinlikler şu şekildedir:

Terapötik kartlar etkinliği, isim etkinliği, 6 parçalı hikaye etkinliği, mucize soru etkinliği, hava durumu etkinliği, zaman makinesi etkinliği, güvenli yer etkinliği.

**Sanat Yeterlilikleri.** Bu kapsamda bu araştırmada uygulanan programda sanat yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yer alan ve MEB'in kazanımları ile uyuşan etkinlikler şu şekildedir:

Beden boyama etkinliği, stresin resmi etkinliği, akrostiş etkinliği, sözsüz canlandırma etkinliği, donuk imge, problemin resmi etkinliği.

**Temel Hayat Yeterlilikleri, İletişim ve Kişiler Arası Beceriler, Problemlerle Başa Çıkma ve Öz Kontrol.** Bu kapsamda bu araştırmada uygulanan programda yer alan etkinlikler şu şekildedir:

Stresin resmi etkinliği, kağıt buruşturma etkinliği, baş etme kartları etkinliği, stres sence neye benziyor? etkinliği, problemin resmi etkinliği, öncesi-sonrası etkinliği, güvenli yer etkinliği

**Program Tasarım Süreci.** Program tasarımı "kazanım aşaması, içerik aşaması, süreç aşaması ve değerlendirme aşaması" olacak şekilde dört aşamalı şekilde kurgulanmıştır.

**Kazanım Aşaması.** Rehberlik hizmetlerinin müfredatları kapsamında programdaki etkinliklerle programın gerçekleştirilmiş olduğu 10-11 yaşındaki çocuklar düzeyindeki sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanımlarla eşleştirilmiştir. Buna göre kazanımlar ve bu kazanımlara uygun olarak hazırlanan etkinlikler şu şekildedir:

Kazanımlar:

- Duygularını uygun biçimde ifade eder.
- Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.
- Olayların duygulara yönelik etkisini fark eder.

Etkinlikler: Güvenli yer etkinliği, stresin resmi etkinliği, beden boyama etkinliği

Kazanımlar

- Karakter güçlerinin önemini açıklar.
- Sahip olduğu karakter güçlerini fark eder.
- Sanatsal ve sportif etkinliklerden hoşlandıklarını ayırt eder.

Etkinlikler: akrostiş etkinliği, sözsüz canlandırma etkinliği, donuk imge, kağıt buruşturma etkinliği, baş etme kartları etkinliği

Kazanımlar

- Problem çözme aşamasında başvurduğu yolları tanımlar.
- Problem çözme basamaklarını ifade eder.

Etkinlikler: Baş etme kartları etkinliği, stres sence neye benziyor? etkinliği, problemin resmi etkinliği, öncesi-sonrası etkinliği, güvenli yer etkinliği

Programın kazanımlarının hazırlaması sürecinde grupta psikolojik danışma ve yaratıcı drama alanlarında çalışmaları bulunan PDR alanında üç akademisyen ile kazanımlar değerlendirilmiştir. Ardından kazanımlara son hali verilmiş olup kazanımlara uygun olan

etkinlikler eklenilmiştir. Programı uygulayan araştırmacının sanat terapisine yönelik eğitim sertifikaları bulunmaktadır ve yüksek lisans tez konusu da sanat terapisi ile ilgilidir.

***İçerik Aşaması.*** Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı sanat etkinliklerine dayalı bir grupla psikolojik danışma programıdır. Programının içeriğini oluştururken uygulama yapılan grubun sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak iletişim, stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri ile ilgili oturumlar planlanmıştır. Sanat terapi seansları ısınma egzersizleri, sanatla ilgili yapılacak etkinlik ve çemberde paylaşım şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır Birinci aşamada ısınma egzersizleri kapsamında meditasyon, yönlendirilmiş imgelem, nefes egzersizleri gibi egzersizlerin yer alarak sanatsal yaratım oluşabilmesi için altyapı hazırlanıp içe dönüşün beklenildiği belirtilmektedir. İkinci aşamada ise yönerge verilerek sanatla ilgili etkinlikler gerçekleştirilmekte ve son aşamada da çemberde toplanılarak ikinci aşamada ortaya çıkan sanat ürününü anlamlandırma, yorumlama ve içselleştirme gerçekleştirilmektedir (Göktepe, 2015). Mevcut araştırmada yer alan programda da oturumlar ısınma, sanatsal temel etkinlik ve değerlendirme olarak 3 aşamadan oluşmaktadır. Program içeriği her oturum için kazanımlar, materyaller, süre, süreç ve değerlendirme başlıkları kapsamında planlanmıştır. Programın hazırlanması aşamasında araştırmacının yüksek lisans tez konusunun da sanat terapisi alanında olmasından ve sanat terapisine yönelik almış olduğu eğitimlerden de yararlanılmıştır. Hazırlanan program içeriği ilgili alanda uzman PDR alanında üç akademisyenin geri bildirimlerine sunulmuştur. Ardından program, alınan geri bildirimlerden yola çıkılıp düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Sanatla terapi odaklı grupla psikolojik danışma programının tamamı eklerde sunulmamakla birlikte EK-H'de sanat terapisi grupla psikolojik danışma programı grup planı ve EK-I'da sanat terapisi grupla psikolojik danışma programı örnek oturumuna yer verilmiştir. Programın her bir oturumu kısaca şu şekilde özetlenebilir.

1. *Oturum.* Grup üyelerinin birbirini tanıması, grup kuralları ve grup süreci ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması ve oturum etkinlikleri gerçekleştirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında terapötik kartlar etkinliği, sanatsal temel etkinlik

aşamasında isim etkinliği ve değerlendirme aşamasında oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

2. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, stresle başa çıkma becerileri ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında beden boyama etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında stresin resmi etkinliği ve değerlendirme aşamasında oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

3. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, stresle başa çıkma becerileri ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında kağıt buruşturma etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında akrostiş etkinliği ve değerlendirme aşamasında baş etme kartları etkinliği ve oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

4. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, stresle başa çıkma becerileri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında sözsüz canlandırma etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında stres sence neye benziyor? etkinliği ve değerlendirme aşamasında güvenli yer egzersizi ve oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

5. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması problem çözme becerileri ile ilgili diğer etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında donuk imge etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında problemin resmi etkinliği ve değerlendirme aşamasında oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

6. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması problem çözme becerileri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında yürüyüşler

etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında 6 parçalı hikaye etkinliği ve değerlendirme aşamasında mucize soru etkinliği ve oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

7. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, problem çözmeye becerileri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında hava durumu etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında öncesi-sonrası etkinliği ve değerlendirme aşamasında zaman makinesi etkinliği ve oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

8. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, iletişim becerileri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında ayna etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında birlikte çizim yapma etkinliği ve değerlendirme aşamasında oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

9. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, iletişim becerileri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında sözsüz iletişim etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında terapötik kartlar etkinliği ve değerlendirme aşamasında oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

10. *Oturum.* Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların ardından ısınma etkinliğinin uygulanması, iletişim becerileri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme ve oturumun değerlendirilmesi şeklinde planlanmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında kulaktan kulağa etkinliği, sanatsal temel etkinlik aşamasında fotoğraf karesi etkinliği ve değerlendirme aşamasında oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

11. *Oturum.* Kapanış oturumu kapsamında katılımcıların olumlu duygularla ayrılmasına yönelik etkinlikler düzenlemiştir ve tüm oturumun değerlendirilmesi yapılarak oturum sonlandırılmıştır. Buna göre oturumun ısınma aşamasında meyve sepeti etkinliği, sanatsal

temel etkinlik aşamasında grup resmi etkinliği ve değerlendirme aşamasında ihtiyacın olan gücü al etkinliği oturumun değerlendirilmesi yer almaktadır.

**Süreç Aşaması.** Deney grubuyla yürütülmüş olan program haftada iki gün ve her bir oturum ortalama 45 dakika olacak şekilde planlanmıştır. İlk oturumda programın genel amacı ve grup kuralları üzerinde durulmuş olup her oturumda grup üyelerinin aktif katılımını destekleyici ısınma etkinlikleri ve sanat terapi odaklı etkinliklere yer verilmiş, son olarak oturumun değerlendirilmesi yapılarak oturumlar sonlandırılacak şekilde planlanmıştır.

**Değerlendirme Aşaması.** On bir oturumluk sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının etkili olup olmadığı değerlendirmek amacıyla nicel verilerle birlikte nitel verilerden de yararlanılmıştır. Nicel veriler deney ve kontrol grubundan, programa yönelik değerlendirmeler ise deney grubundaki katılımcılarından elde edilmiştir. Benzer şekilde her oturum sonrasında oturum günlükleri formu ve program sonrasında süreç değerlendirme formundan yararlanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Programının Uygulama Süreci**

Deney grubuna sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı uygulanmış olup deney grubuna yapılan uygulamanın ardından kontrol grubuna da uygulama yapılmıştır. Deney grubuna “gönüllü onam formu” grup oturumları başlamadan önce verilerek imzalatılmıştır. Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının etkililiğini değerlendirmek için Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği problem çözme, iletişim ve stresle başa çıkma becerileri alt ölçekleri aracılığıyla alınan nicel verilerle birlikte katılımcıların her oturum sonrası değerlendirmelerinin alındığı oturum günlükleri ve süreç sonunda doldurdukları süreç değerlendirme formuyla nitel veriler elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara; grup oturumları başlamadan önce ön-test, programın bitiminde son test, 3 ay sonra da izleme testi olarak Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği problem çözme, iletişim ve stresle başa çıkma becerileri alt ölçekleri uygulanmıştır. Program uygulamasına 2022- 2023 Güz döneminde başlanmış olup her bir oturum ortalama 45 dakika olacak şekilde

gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumların bitiminin ardından öğrencilere katılım belgesi (EK-G) verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırma gerçekleştirilmeden önce ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan (EK-İ) ardından da MEB'den gerekli izinler (EK-K) alınmıştır. Araştırmaya ilgi gösteren katılımcılara ve velilere detaylı bilgilendirme yapılmış ve gönüllük esasına göre velilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Sonrasında veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği düzenlenerek çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçek analizleri sonucunda katılımcılardan elde edilen toplam puanların ortalama puanları baz alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur ( $\bar{x}$ : 2,48,  $\sigma$ :.31) Araştırmaya dahil edilecek olan bireylerle ön görüşmeler yapılarak ve programla ilgili bilgi verilerek çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilere gönüllü onam formları (EK-E) ve "Gruba Katılım Kontratı" (EK-F) formları verilerek doldurmaları istenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Kişisel Bilgi Formu***

Grup sürecine katılan katılımcıların sosyo- demografik bilgilerinin (yaş, sınıf, anna-baba eğitim düzeyi, yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yer) yer aldığı form ile kişisel bilgiler elde edilmiştir.

#### ***Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)***

Baydan (2010) tarafından geliştirilen Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) 21 maddeden oluşmakta olup ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek üçlü Likert türünde olup bana oldukça uygun (3), bana kısmen uygun (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin (SDBAÖ) dört boyutlu olduğu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "İletişim Becerileri (İB)" alt boyutu

için .59, “Benlik Saygısını Artıran Beceriler (BSAB)” alt boyutu için .64, “Problem Çözme Becerileri (PÇB)” alt boyutu için .75, “Stresle Başa Çıkma Becerileri (SBÇB)” alt boyutu için .73 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri ise .92 olarak bulgulanmıştır. Benzer şekilde ölçek testin tekrarı güvenilirlik katsayısının hesaplanması için iki hafta ara ile uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısının .84 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SDBAÖ ölçüt geçerliliği çalışmalarında anlamlı düzeyde korelasyon katsayıları elde edilmiş olup ölçeğin 4. ve 5. sınıf öğrencileri için geçerli düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

SDBAÖ'nün yapı geçerliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılmış olup elde edilen değerler sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre belirlenen faktörler ve maddelere göre faktör yükleri ise birinci faktördeki madde faktör yükleri .42-58, ikinci faktörde .37-.59, üçüncü faktörde .39-.60, dördüncü faktörde .46-.60 arasında değişmekte olup ölçeğin tamamı için ise, .37-.63 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans oranları ise toplam varyansın %25,163'ünün problem çözme becerileri, %4,842'sinin stresle başa çıkma becerileri, %3,839'unun iletişim becerileri ve %3,568'inin benlik saygısını artıran beceriler faktörleri ile açıklandığı bulgusuna ulaşılmış olup dört faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı ise %37,412 olarak bulgulanmıştır. SDBAÖ ile faktörler arasındaki ilişkiler bağlamında ise SDBAÖ'nün yapı geçerliliği için alt ölçek puanları ile toplam puan arasındaki ilişki de incelenmiş olup SDBAÖ'nin alt ölçekleri arasında, alt ölçeklerin birbirleriyle ve toplam puanla ilişkilerinin pozitif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SDBAÖ'nün benzer ölçekler geçerliliğine ilişkin bulgular kapsamında ise SDBAÖ'nün “Sosyal Beceri Ölçeği” (SBÖ) (Kocayörük-Yaya, 2000) ve “Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği” ile ilişkisi incelenmiş olup SDBAÖ'nin toplam puanı ile SBÖ puanları arasındaki ilişki .47 ile anlamlı bulunmuştur. SBÖ ile SDBAÖ'nün iletişim alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı .51 olup bu değer .01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. “Piers-Harris Çocuklar için Öz-



Kavramı Ölçeği" ile SDBAÖ'nün toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkide ise "Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği"nin, SDBAÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları; PÇB ile .60, SBB ile .52, İB ile .55 ve BSAB ile .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için bulunan korelasyon katsayısı ise .78 olup Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği ile SDBAÖ'nin toplam puanı ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada sosyal duygusal beceriler kapsamında problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerilerini ele alan toplamda on bir oturumluk bir uygulama yapılmasından dolayı araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan sosyal duygusal beceri algısı ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt ölçekleri kullanılmış olup benlik saygısını artıran beceriler alt boyutu kullanılmamıştır. Buna göre tez izleme komitesi toplantısında 10-11 yaşındaki çocuklar için on ya da on bir oturumun ideal olabileceği, daha fazla oturum olması halinde çocukların dikkatlerinin dağılabileceğine yönelik görüşler doğrultusunda problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerilerinin ele alındığı on bir oturumdan oluşan bir uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Alanyazında da bu bilgileri destekleyen bilgiler mevcut olup zihinsel gelişim bakımından dördüncü ve beşinci sınıflardaki çocukların konsantrasyon gücünün ve dikkat becerilerinin bu dönemde geliştiği ifade edilmektedir (Doğan, 2007). Benzer şekilde dikkate yönelik yaşanan problemlerin ilk olarak fark edilmeye başlandığı dönemin ilköğretim dönemi olduğu belirtilmekte olup (Yaycı, 2007) bu dönemde çocukların dış uyaranlardan çok fazla etkilenmelerinden dolayı etkinliklere uzun bir süre odaklanarak dikkatini sürdürebilmesinin zor olduğu ifade edilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2000).

### ***Oturum Günlükleri Formu***

Oturum günlükleri formu sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının uygulandığı deney grubu için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oturum günlükleri formu her oturum sonrasında oturumda en etkilendiği, faydalandığı etkinlikler ile kendi duygu ve düşünceleri değerlendirdiği sorulardan oluşmaktadır. "Oturumda beni en etkileyen şeyler,

düşüncelerime ve duygularıma ilişkin fark ettiğim şeyler, en çok faydalandığım şeyler” ve “oturumdan yeterince faydalanılıp faydalanmama” ile ilgili dört açık uçlu ve bir kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

### ***Süreç Değerlendirme Formu***

Üyelerin program sonrasında tüm oturumları göz önünde bulundurarak programı değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. “Bu programda duygu, düşünce ve davranışlarınıza yönelik ne gibi değişiklikler yaşadınız?”, “İletişim becerileriniz ile ilgili ne gibi değişimler yaşadınız? Bu değişimlere 1 ile 10 arasında bir puan verseniz kaç puan verirsiniz?”, “Stresle başa çıkma becerileriniz ile ilgili ne gibi değişimler yaşadınız? Bu değişimlere 1 ile 10 arasında bir puan verseniz kaç puan verirsiniz?”, “problem çözme becerileriniz ile ilgili ne gibi değişimler yaşadınız? Bu değişimlere 1 ile 10 arasında bir puan verseniz kaç puan verirsiniz?” ve “Bu programa yeniden katılsanız neyin farklı olmasını isterdiniz?” gibi altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Nicel verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla SPSS 25 programı kullanılmıştır. Bağımsız gruplardan elde edilen sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi ve tekrarlı ölçümlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi gibi nonparametrik testler kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmada sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programına katılan deney grubundaki katılımcıların sosyal duygusal beceri algısı ölçeğinin problem çözme, iletişim ve stresle başa çıkma becerileri alt ölçeklerinden aldıkları ön test-son test, son test-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla Wilcoxon Sıralı İşaretler testi ile programın uygulamasının ardından deney ve kontrol gruplarının ölçek toplam puanlarının gruplar arasında anlamlı olarak fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri analizi kısmında katılımcılardan oturum günlükleri ve süreç değerlendirme formları ile toplanılan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Oturum günlükleri ve süreç değerlendirme formlarından elde edilen metinler tümevarımsal bir yaklaşıml izlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde NVIVO 12 yazılımından faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı ve bir başka uzman birbirlerinden bağımsız kodlama yapmışlardır. Daha sonra bu kodlamalardan 88 tema ve 16 kod ortaya çıkmış ve bunlarla ilgili 672 kodlama yapılmıştır. Tutarlılığı hesaplamak amacıyla aştığıdaki eştiklik kullanılmıştır:

$$Tutarlılık = \frac{Uzlaşma\ sayısı}{Toplam\ kodlama} \times 100$$

Toplam 618 kodda uzlaşma sağlanmıştır. Eştikte yerine konulduğunda  $(618/672) \times 100 = \%91.96$ 'lık bir uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmada kodlama tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir. Uzlaşılamayan 54 kod tekrar değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

#### Hipotezlerin ve Alt Problemlerin Test Edilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerinin test edilmesine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırmanın ilk üç hipotezi olan Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest puanları ile deney grubu katılımcılarının öntest-sontest-izleme testleri arasında anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular araştırmanın nicel bulguları bölümünde verilmiş olup araştırmanın nitel bölümünde araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemleri olan grup üyelerinin oturuma ve programa ilişkin değerlendirmelerinin yer aldığı bulgulara yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Nicel Bulguları**

Bu bölümde deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik Mann-Whitney U Testi ve deney grubuna uygulanan ölçek alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon analizi sonuçları hipotezler bağlamında sırasıyla sunulmuştur.

I. *“Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Sontest ve Öntest Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?”*

Araştırmanın birinci hipotezi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyut düzeylerinin denkliliğini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına tablo 5'te yer verilmiştir. Programın uygulanmasından sonra *“deney ve kontrol grubu katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri*

*Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının son test ve öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki ifade dilen hipotez için öntest ve son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ise tablo 6’da yer verilmiştir.*

**Tablo 5**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$ <sub>sıra</sub>	$\Sigma$ <sub>sıra</sub>	U	Z	P
SDBAÖ Problem Çözme Becerileri	Deney Grubu	14	14,79	207,00	94,000	-,188	,851
	Kontrol Grubu	14	14,21	199,00			
SDBAÖ Stresle Başa Çıkma Becerileri	Deney Grubu	14	14,25	199,50	94,500	-,163	,871
	Kontrol Grubu	14	14,75	206,50			
SDBAÖ İletişim Becerileri	Deney Grubu	14	13,46	188,50	83,500	-,678	,498
	Kontrol Grubu	14	15,54	217,50			

Tablo 5’teki Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, uygulama öncesi kontrol ve deney gruplarına ait Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme (U=94,000, p>.05), Stresle Başa Çıkma (U=94,500, p>.05) ve İletişim Becerileri (U=83,500, p>.05) alt boyutları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemektedir.

**Tablo 6**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Son Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$ <sub>sıra</sub>	$\Sigma$ <sub>sıra</sub>	U	Z	P
SDBAÖ Problem Çözme Becerileri	Deney Grubu	14	14,25	199,50	94,500	-,164	,870
	Kontrol Grubu	14	14,75	206,50			
SDBAÖ Stresle Başa Çıkma Becerileri	Deney Grubu	14	14,39	201,50	96,500	-,070	,944
	Kontrol Grubu	14	14,61	204,50			

SDBAÖ							
İletişim Becerileri	Deney Grubu	14	11,54	161,50	56,500	-1,948	,051
	Kontrol Grubu	14	17,46	244,50			

Tablodaki Mann-Whitney U Testine göre, uygulama sonrası kontrol ve deney gruplarına ait Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme ( $U=94,500$ ,  $p>.05$ ), Stresle Başa Çıkma ( $U=96,500$ ,  $p>.05$ ) ve İletişim Becerileri ( $U=56,500$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır.

*II. "Deney Grubu Katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Sontest ve Öntest Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?"*

Araştırmanın ikinci hipotezine yönelik olarak deney grubuna uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının ön test-son test puanlarına yapılan Wilcoxon analizi sonuçlarına tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*Deney Grubuna Uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puanlarına Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları*

Deney grubu	Sıra işaretleri	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma sıra$	Z	P
Ön Test/Son Test SDBAÖ Problem Çözme Becerileri	Negatif sıra	4	7,50	30,00	-,908 <sup>b</sup>	,364
	Pozitif sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	5				
	Toplam	14				
Ön Test/Son Test SDBAÖ Stresle Başa Çıkma Becerileri	Negatif sıra	7	7,64	53,00	-1,142 <sup>b</sup>	,251
	Pozitif sıra	5	4,90	24,50		
	Eşit	2				

	Toplam	14				
Ön Test/Son Test						
SDBAÖ	Negatif sıra	5	4,30	21,50	-,122 <sup>b</sup>	,903
İletişim Becerileri						
	Pozitif sıra	4	5,88	23,50		
	Eşit	5				
	Toplam	14				

Deney grubuna uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının ön test/son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun Problem Çözme (  $z = -,908^b$ ,  $p > .05$ ), Stresle Başa Çıkma (  $z = -1,142^b$ ,  $p > .05$ ) ve iletişim becerileri (  $z = -,122^b$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarının ön test/son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur

### III. "Üç Aylık İzleme Dönemi Sonunda Deney Grubu Katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Sontest-İzleme Testi Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?"

Araştırmanın üçüncü hipotezine göre deney grubuna uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının son test-izleme testi puanlarına yapılan Wilcoxon analizi sonuçlarına tablo 8' de yer verilmiştir.

#### Tablo 8

#### Deney Grubuna Uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Son Test-İzleme Testi Puanlarına Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Deney grubu	Sıra işaretleri	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma sıra$	Z	P
Son Test/İzleme Testi						
SDBAÖ	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,961 <sup>b</sup>	,003
Problem Çözme Becerileri						
	Pozitif sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	3				

	Toplam	14				
<hr/>						
Son Test/İzleme Testi						
SDBAÖ	Negatif sıra	1	1,50	1,50	-3,208 <sup>b</sup>	,001
Stresle Başa Çıkma Becerileri						
	Pozitif sıra	13	7,96	103,50		
	Eşit	0				
	Toplam	14				
<hr/>						
Son Test/İzleme Testi						
SDBAÖ	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,844 <sup>b</sup>	,004
İletişim Becerileri						
	Pozitif sıra	10	5,50	55,50		
	Eşit	4				
	Toplam	14				
<hr/>						

Deney grubuna uygulama sonrası ile 3 ay sonra uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği son test/izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun Problem Çözme ( $z = -2,961^b$ ,  $p < .05$ ), Stresle Başa Çıkma ( $z = -3,208^b$ ,  $p < .05$ ) ve İletişim Becerileri ( $z = -2,844^b$ ,  $p < .05$ ) alt boyutlarının son test/izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır

### ***Araştırmanın Nitel Bulguları***

Bu bölümünde araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemleri olan grup üyelerinin oturuma ve programa ilişkin değerlendirmelerinin yer aldığı bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak dördüncü araştırma sorusunda grup üyelerinin oturumlara ilişkin değerlendirmeleri katılımcıların oturum günlüklerine verdiği yanıtlara, beşinci araştırma sorusunda yer alan grup üyelerinin programa ilişkin değerlendirmeleri ise katılımcıların süreç değerlendirme formuna verdiği yanıtlara yönelik olarak temalar ve kodlar oluşturulmuş, ardından da katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Son olarak araştırmacının gözlemleri bağlamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



#### ***IV. “Grup Üyelerinin Oturlara İlişkin Değerlendirmeleri Nelerdir?”***

Araştırmanın dördüncü hipotezine göre grup üyelerinin oturlara ilişkin değerlendirmeleri ile ilgili olarak katılımcıların oturma günlüklerinde verdiği yanıtara yönelik temalar, kodlar ve örnek katılımcı görüşlerine sırasıyla yer verilmiştir. Buna göre oturlarda katılımcıların oturma günlüğüne verdiği yanıtardan elde edilen bulgulara tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9***Katılımcıların Oturum Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular*

Oturumlar/Tema ve Kodlar	En çok faydalandıkları etkinlikler	Kazanımlar	Duygular	Düşünceler	Oturumdan Faydalanma	
<b>1. Oturum</b>	İsim Etkinliği (6)	Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişmesi (8)	Eğlenmiş Hissetmek (4)	Çocukluğa Dönmek (1)	Evet (12)	
	Terapötik Kartlar Etkinliği (6)	Kendini Tanımak (3)	Mutluluk (3)		Hayır (1)	
	Resim Etkinliği (6)	Yeni Bilgiler Edinmek (2)	Sevmek (1)			
		Kendini Geliştirmek (1)	Samimi Hissetmek (1)			
<b>2. Oturum</b>	Mektup Etkinliği (11)	Duygulara Yönelik Farkındalık Kazanmak (4)	Mutluluk (3)	Her Şeyin Güzel Olması (1)	Evet (11)	
	Resim Etkinliği (4)	Stresle Baş Etmeye Yönelik Farkındalık Kazanmak (3)	Eğlenmiş Hissetmek (2)		Hayır (0)	
	Beden Boyama Etkinliği (4)	Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak (2)	Yeniden Doğmuş Gibi Hissetmek (1)			
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (4)		Kendini Geliştirmek (1)		Samimi Hissetmek (1)	
			Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi (1)		Heyecanlanmak (1)	
		Stresin Azalması (1)				
<b>3. Oturum</b>	Kağıt Buruşturma Etkinliği (9)	Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi (10)	Eğlenmiş Hissetmek (1)	Güzel bir konu olması (1)	Evet (13)	
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (6)		Mutluluk (1)		Hayır (0)	
	Akrostatik Etkinliği (5)	Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak (5)			Zamanın İyi Geçmesi (1)	
	Baş Etme Kartları Etkinliği (4)					
	Resim Etkinliği (1)					
<b>4. Oturum</b>	Güvenli Yer Etkinliği (11)	Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi (3)	Eğlenmiş Hissetmek (4)	Oturumun Olması (3)	Evet (13)	
	Sözsüz Canlandırma Etkinliği (4)	Hayal Gücünün Gelişmesi (3)	Rahatlamış Hissetmek (2)		Hayır (0)	
		Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak (2)	Mutluluk (2)			

	Stres Sence Neye Benziyor Etkinliği (4)	Başkalarının Duygularına Farkındalık Kazanmak (1)	Yönelik	Stres Atmak (1) Samimi Hissetmek (1)		
	Tüm Etkinliklerden Faydalanma (2)	Yeni Bilgiler Edinmek (1) Duygulara Yönelik Farkındalık (1)				
<b>5. Oturum</b>	Nefes Egzersizleri (9)	Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi (3)		Eğlenmiş Hissetmek (1)	Oturum Güzel Olması (1)	Evet (12)
	Problemin Resmi Etkinliği (6)	Yeni Bilgiler Edinmek (2)		Çocuk gibi hissetmek (1)		Hayır (0)
	Donuk İmge Etkinliği (2)	Strese Yönelik Farkındalık (1)		Cesur Hissetmek (1)	Oturumun İlham Vermesi (1)	
	Tüm Etkinliklerden Faydalanma (1)	Duygulara Yönelik Farkındalık (1) Başkalarının Problemlerine Farkındalık Kazanmak (1) Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi (1)	Yönelik	Rahatlamış Hissetmek (1) Mutluluk (1)		
<b>6. Oturum</b>	Yürüyüşler Etkinliği (10)	Yaratıcılığın Gelişmesi (2)		Eğlenmiş Hissetmek (2)	Hayallerinin Gerçekleşeceğini Düşünmek (2)	Evet (12)
	Mucize Soru Etkinliği (9)	Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi (1)		Çocuk Gibi Hissetmek (1)		Hayır (0)
	6 Parçalı Hikaye Etkinliği (8)	Problem Çözmenin Önemine Farkındalık (1)	Yönelik	Rahatlamış Hissetmek (1)		
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (3)			Mutluluk (1)		
<b>7. Oturum</b>	Öncesi Sonrası Etkinliği (12)	Duygulara Yönelik Farkındalık Kazanmak (2)		Eğlenmiş Hissetmek (2)	Oturumdan Faydalandığını Düşünmek (2)	Evet (14)
	Zaman Makinesi Etkinliği (10)	Yeni Bilgiler Edinmek (2)		Mutluluk (1)		Hayır (0)
	Hava Durumu Etkinliği (6)	Hayalleri Gerçekleştirmeye Motivasyon Kazanılması (2)	Yönelik			
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (3)	Geçmiş ve Geleceğe Yönelik Farkındalık Kazanmak (1) Ders Çalışmaya Yönelik Farkındalık Kazanmak (1)				
<b>8. Oturum</b>	Birlikte Çizim Yapma Etkinliği (11)	Uyum Sağlama (1)		Eğlenmiş Hissetmek (2)	Oturumda Güzel Etkinliklerin Yapılması (3)	Evet (14)
	Ayna Etkinliği (10)	Yaratıcılığın Gelişmesi (1) Yeni Arkadaşlıklar Edinmek (1)		Mutluluk (2) İyi Hissetmek (1)		Hayır (0)

	Slogan Etkinliği (7)					
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (4)					
<b>9. Oturum</b>	Terapötik Kartlar Etkinliği (8)	Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi (1)	Mutluluk (4)	Oturumun Olması (2)	Güzel	Evet (10)
	Sözsüz İletişim Etkinliği (7)		Eğlenmiş Hissetmek (2)			Hayır (0)
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (3)					
<b>10. Oturum</b>	Kulaktan Kulağa Etkinliği (10)	İletişim Becerilerine Yönelik Farkındalık Kazanmak (3)	Eğlenmiş Hissetmek (3)	Oturumda Etkinliklerin Yapılması (1)	Güzel	Evet (11)
	Fotoğraf Karesi Etkinliği (6)		Mutluluk (2)			Hayır (0)
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (3)					
<b>11. Oturum</b>	İhtiyacın Olanı Al Etkinliği (8)	Kendine Yönelik Farkındalık (2)	Eğlenmiş Hissetmek (3)	Oturumun Olması (2)	Güzel	Evet (10)
	Grup Resmi Etkinliği (7)		Mutluluk (3)			Hayır (0)
	Meyve Sepeti Etkinliği (7)		Cesur Hissetmek (2)			
	Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (2)					

Tabloya 9'a göre katılımcıların oturum günlüklerinden elde edilen bulgular doğrultusunda birinci oturumda katılımcılar en çok faydalandığı "etkinlikler" kapsamında İsim Etkinliği (f = 6), Terapötik Kartlar Etkinliği (f = 6) ve Resim Etkinliği (f = 6) ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*İsim etkinliği* (İsim Etkinliği, K1\_K\_10)

*Resim etkinliği* (Resim Etkinliği, K10\_E\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği "Kazanımlar" kapsamında Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişmesi (f = 8), Kendini Tanımak (f = 3), Yeni Bilgiler Edinmek (f = 2) ve Kendini Geliştirmek (f = 1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Kendimi yavaş yavaş geliştirdim* (Kendini Geliştirmek, K11\_K\_11)

*Kendimi tanıdım* (Kendini Tanımak, K9\_E\_11)

*Bilmediğim şeyleri öğrendim* (Yeni Bilgiler Edinmek, K8\_E\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik "Duygular" teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f = 4), Mutluluk (f = 3), Samimi Hissetmek (f = 1) ve Sevmek (f = 1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Bu oturumda mutlu oldum* (Mutluluk, K7\_K\_11)

Oturuma yönelik "Düşünceler" ile ilgili ise "Çocukluğa Dönmek" düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çocukluğuma döndüm* (Çocukluğa Dönmek, K3\_K\_11)

Katılımcıların "Oturumdan Faydalanma" kısmında ise 12 katılımcı "evet" cevabını verirken 1 katılımcı "hayır" yanıtını vermiştir.

Tablo 9'a göre katılımcıların ikinci oturumda "en çok faydalandığı etkinlikler" Mektup Etkinliği (f =11), Resim Etkinliği (f =4), Beden Boyama Etkinliği (f =4) ve Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =4) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Beden boyayarak nerede ne hissettiğimizi renklerle göstermek* (Beden Boyama Etkinliği, K9\_E\_11)

*Bu oturumda ben mektup yazmada çok etkilendim* (Mektup Etkinliği, K13\_K\_11)

*Resim etkinliği yaparken faydalandım* (Resim Etkinliği, K10\_E\_11)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K2\_K\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği "Kazanımlar" kapsamında Duygulara Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =4), Stresle Baş Etmeye Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =3), Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =2), Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi (f =1) ve Kendini Geliştirmek (f =1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Duygularımı fark ettim* (Duygulara Yönelik Farkındalık Kazanmak, K1\_K\_10)

*Beni strese sokan şeyleri gördüm* (Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak, K11\_K\_11)

*Stresle başa çıkabileceğimi fark ettim* (Stresle Baş Etmeye Yönelik Farkındalık Kazanmak, K4\_K\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik "Duygular" teması incelendiğinde ise Mutluluk (f =3), Eğlenmiş Hissetmek (f =2), Yeniden Doğmuş Gibi Hissetmek (f =1), Samimi Hissetmek (f =1), Heyecanlanmak (f =1) ve Stresin Azalması (f =1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Eğlendim* (Eğlenmiş Hissetmek, K1\_K\_10)

*Çok mutlu oldum* (Mutluluk, K9\_E\_11)

*Yeniden doğmuş gibi hissettim* (Yeniden Doğmuş Gibi Hissetmek, K3\_K\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise “Her Şeyin Güzel Olması” (f =1) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Her şey güzeldi* (Her Şeyin Güzel Olması, K2\_K\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 11 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların üçüncü oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Kağıt Buruştırma Etkinliği (f =9), Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =6), Akrostiş Etkinliği (f =5), Baş Etme Kartları Etkinliği (f =4) ve Resim Etkinliği (f =1) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Baş etme kartları etkinliği beni en çok etkileyen şey* (Baş Etme Kartları Etkinliği, K10\_E\_11)

*Kağıt buruştırma etkinliği* (Kağıt Buruştırma Etkinliği, K1\_K\_10)

*Resim çizmek* (Resim Etkinliği, K14\_E\_11)

*Bu oturumdaki tüm etkinliklerden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K6\_E\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi (f =10) ve Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =5) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Streslenince neler yaptığımı anlamak* (Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak, K13\_K\_11)

*Stresimizi nasıl azaltabileceğimizi öğrendik* (Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi, K10\_E\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =1) ve Mutluluk (f =1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok mutlu oldum* (Mutluluk, K\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Güzel bir konu olması (f = 1) ve Zamanın İyi Geçmesi (f = 1) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok güzel bir konuydu* (Güzel bir konu olması, K11\_K\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 13 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların dördüncü oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Güvenli Yer Etkinliği (f =11), Sözsüz Canlandırma Etkinliği (f =4), Stres Sence Neye Benziyor Etkinliği (f =4) ve Tüm Etkinliklerden Faydalanma (f =2) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Beni bu oturumda etkileyen güvenli yer egzersiziydi* (Güvenli Yer Etkinliği, K7\_K\_11)

*Hayal kurup güvenli yerimize gitmek etkinliğinden etkilendim. Bu etkinlikte etkilendiğim şey yanımızda güvendiğimiz birisinin olması* (Güvenli Yer Etkinliği, K11\_K\_11)

*Canlandırma etkinliği* (Canlandırma Etkinliği, K12\_K\_11)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanma, K2\_K\_11)



Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Hayal Gücünün Gelişmesi (f =3), Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi (f =3), Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =2), Başkalarının Duygularına Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =1), Yeni Bilgiler Edinmek (f =1), Duygulara Yönelik Farkındalık (f =1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Arkadaşlarımın ne hissettiklerini anladım* (Başkalarının Duygularına Yönelik Farkındalık Kazanmak, K6\_E\_11)

*Kartlarda beni strese sokan şeyleri fark ettim* (Strese Yönelik Farkındalık Kazanmak, K4\_K\_11)

*Stresli olduğumda ne yapacağımı öğrendim* (Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi, K6\_E\_11)

*Yeni şeyler öğrendim* (Yeni Bilgiler Edinmek, K8\_E\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =4), Mutluluk (f =2), Rahatlamış Hissetmek (f =2), Stres Atmak (f =1), ve Samimi Hissetmek (f =1), duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok eğlendim* (Eğlenmiş Hissetmek, K13\_K\_11)

*Mutluluk* (Mutluluk, K10\_E\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Oturumun Güzel Olması (f =2) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Bu oturum çok güzeldi* (Oturumun Güzel Olması, K11\_K\_11)

Katılımcıların “Oturdan Faydalanma” kısmında ise 13 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tabloya 9’a göre katılımcıların beşinci oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Nefes Egzersizleri (f =9), Problemin Resmi Etkinliği (f =6), Tüm Etkinliklerden Faydalanma (f =2) ve Donuk İmge Etkinliği (f =1) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Nefes egzersizi yaparken rahatladığımı fark ettim* (Nefes Egzersizleri, K7\_K\_11)

*Nefes egzersizi beni en çok etkileyen şey çünkü nereden nefes almalıyız onu öğrendik*  
(Nefes Egzersizleri, K10\_E\_11)

*Problem çizimi: Bana göre çok ilgi çekici* (Problemin Resmi Etkinliği, K6\_E\_11)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanma, K2\_K\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi (f =3), Yeni Bilgiler Edinmek (f =2), Strese Yönelik Farkındalık (f =1), Duygulara Yönelik Farkındalık (f =1), Başkalarının Problemlerine Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =1), ve Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi (f =1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Bu oturumda kitapların benim için problem çözmeye faydalı olduğunu fark ettim, ondan faydalandım* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K7\_K\_11)

*Problem çözme konusunda ilerledim* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K6\_E\_11)

*Strese girdiğimizde diyafram nefesi alabileceğimizi öğrendim* (Stresle Baş Etme Becerilerinin Gelişmesi, K8\_E\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =1), Çocuk gibi hissetmek (f =1), Cesur Hissetmek (f =1), Rahatlamış Hissetmek

(f =1) ve Mutluluk (f =1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çocuk gibi hissettim* (Çocuk gibi hissetmek, K3\_K\_11)

*Yine çok mutlu oldum* (Mutluluk, K11\_K\_11)

*Bu oturumda rahatladığımı fark ettim* (Rahatlamış Hissetmek, K7\_K\_11)

Oturuma yönelik “Düşüncele ile ilgili ise Oturum Güzel Olması (f =1) ve Oturumun İlham Vermesi (f =1) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Oturumdaki her şey bana bir ilham verdi* (Oturumun İlham Vermesi, , K11\_K\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 12 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların altıncı oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Yürüyüşler Etkinliği (f =10), Mucize Soru Etkinliği (f =9), 6 Parçalı Hikaye Etkinliği (f =8) ve Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =3) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Hikaye oluşturmamızdan etkilendim* (6 Parçalı Hikaye Etkinliği, K8\_E\_11)

*Küre etkinliği* (Mucize Soru Etkinliği, K14\_E\_11)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K2\_K\_11)

*Yürüyüşler etkinliği beni etkiledi* (Yürüyüşler Etkinliği, K1\_K\_10)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Yaratıcılığın Gelişmesi (f =2), Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi (f =1) ve Problem Çözmenin Önemine Yönelik

Farkındalık (f=1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Hikaye yazma ile benim yaratıcılığımın ve problem çözme becerilerimin geliştiğini düşünüyorum* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K6\_E\_11)

*Bu oturumda yaratıcılığımdan faydalandım* (Yaratıcılık, K4\_K\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f=1), Çocuk Gibi Hissetmek (f=1), Rahatlamış Hissetmek (f=1) ve Mutluluk (f=1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok eğlenceliydi çok eğlendim* (Eğlenmiş Hissetmek, K14\_E\_11)

*Sanki bir yaşındaymışım gibi hissettim* (Çocuk Gibi Hissetmek, K3\_K\_11)

*Yine çok mutlu oldum* (Mutluluk, K11\_K\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Hayallerinin Gerçekleşeceğini Düşünmek (f=1) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Hayalimizi yazdığımız etkinlikte sanki hayalim gerçek olacakmış gibi düşündüm* (Hayallerinin Gerçekleşeceğini Düşünmek, K5\_E\_10)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 12 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların yedinci oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Öncesi Sonrası Etkinliği (f=12), Zaman Makinesi Etkinliği (f=10), Hava Durumu Etkinliği (f=6), ve

Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =3) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Hava durumu etkinliğinden etkilendim çünkü benim bugün kızgın mı üzgün mü mutlu mu olduğumu fark etmemi sağladı* (Hava Durumu Etkinliği, K10\_E\_11)

*Öncesi sonrası etkinliğinden çok faydalandım* (Öncesi Sonrası Etkinliği, K4\_K\_11)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K2\_K\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Duygulara Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =2), Yeni Bilgiler Edinmek (f =2), Hayalleri Gerçekleştirmeye Yönelik Motivasyon Kazanılması (f =2), Geçmiş ve Geleceğe Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =1) ve Ders Çalışmaya Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Zaman makinesinde ders çalışıp çalışmamanın farkı beni çok etkiledi* (Ders Çalışmaya Yönelik Farkındalık Kazanmak, K8\_E\_11)

*Hava durumunu etkinliğinde duygularımı fark ettim* (Duygulara Yönelik Farkındalık Kazanmak, K1\_K\_10)

*Geçmişimin ve geleceğimin nasıl olduğunu fark ettim* (Geçmiş ve Geleceğe Yönelik Farkındalık Kazanmak, K4\_K\_11)

*Hayalimin gerçekleşmesi için ne gerekirse yapacağım* (Hayalleri Gerçekleştirmeye Yönelik Motivasyon Kazanılması, K5\_E\_10)

*Yeni şeyler öğreniyorum* (Yeni Bilgiler Edinmek, K2\_K\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =2) ve Mutluluk (f =1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Zaman makinesi etkinliğinde hem eğlendim hem öğrendim* (Eğlenmiş Hissetmek

K10\_E\_11)

*Eğlenceliydi* (Eğlenmiş Hissetmek, K11\_K\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Oturumdan Faydalandığını Düşünmek (f =2) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Bu oturumdan faydalandığımı düşünüyorum* (Faydalandığını Düşünmek, K2\_K\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 14 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların sekizinci oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Birlikte Çizim Yapma Etkinliği (f =11), Ayna Etkinliği (f =10), Slogan Etkinliği (f =7) ve Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =4) ile ilgili olarak katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Ayna etkinliği beni çok etkiledi* (Ayna Etkinliği, K1\_K\_10)

*Birlikte çizim yapma etkinliği* (Birlikte Çizim Yapma Etkinliği, K12\_K\_11)

*Slogan oluşturmak* (Slogan Etkinliği, K10\_E\_11)

*Hepsinden çok faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K13\_K\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Uyum Sağlama (f =1), Yaratıcılığın Gelişmesi (f =1) ve Yeni Arkadaşlıklar Edinmek (f =1) konularında katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Ayna çizimi etkinliği arkadaşlarımla uyum sağlamama yaradı* (Uyum Sağlama, K\_06)

*Slogan etkinliği yaratıcılığımı geliştirdi* (Yaratıcılığın Gelişmesi, K6\_E\_11)

*Yeni bir arkadaş kazandım* (Yeni Arkadaşlıklar Edinmek, K5\_E\_10)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =2), İyi Hissetmek (f =1) ve Mutluluk (f =1) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Eğlenceliydi* (Eğlenmiş Hissetmek, K2\_K\_11)

*Kendimi çok iyi hissettim* (İyi Hissetmek, K8\_E\_11)

*Yine çok mutlu oldum* (Mutluluk, K11\_K\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Oturumda Güzel Etkinliklerin Yapılması (f =3) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Güzel şeyler yaptık* (Oturumda Güzel Etkinliklerin Yapılması, K11\_K\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 14 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların dokuzuncu oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Terapötik Kartlar Etkinliği (f =8), Sözsüz İletişim Etkinliği (f =7) ve Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =3) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Sözsüz iletişim etkinliği* (Sözsüz İletişim Etkinliği, K9\_E\_11)

*Terapötik kartlardan faydalandım* (Terapötik Kartlar Etkinliği, K1\_K\_10)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K2\_K\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi (f =1) konusunda katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili örnek görüş ise şu şekildedir:

*Arkadaşlarımla beraber olmak beni etkiledi* (Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi,

K8\_E\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Mutluluk (f =4) ve Eğlenmiş Hissetmek (f =2) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok mutlu oldum* (Mutluluk, K11\_K\_11)

*Eğlenceliydi* (Eğlenmiş Hissetmek, K10\_E\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Oturumun Güzel Olması (f =2) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Güzel bir oturumdu* (Oturumun Güzel Olması, K11\_K\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 10 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların onuncu oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” Kulaktan Kulağa Etkinliği (f =10), Fotoğraf Karesi Etkinliği (f =6), ve Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =3) ile ilgili olarak katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Fotoğraf karesi etkinliğinden etkilendim* (Fotoğraf Karesi Etkinliği, K5\_E\_10)

*Beni etkileyen şey kulaktan kulağa etkinliğiydi* (Kulaktan Kulağa Etkinliği, K11\_K\_11)

*Hepsinden faydalandım* (Tüm Etkinliklerden Faydalanmak, K2\_K\_11, K3\_K\_11, K11\_K\_11)



Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında İletişim Becerilerine Yönelik Farkındalık Kazanmak (f =3) konusunda katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*İletişim becerilerimi nasıl kullandığımı fark ettim* (İletişim Becerilerine Yönelik Farkındalık Kazanmak, K4\_K\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =3) ve Mutluluk (f =2) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Eğlenceliydi* (Eğlenmiş Hissetmek, K11\_K\_11)

*Mutlu oldum* (Mutluluk, K10\_E\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Oturumda Güzel Etkinliklerin Yapılması (f =1) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok güzel etkinlikler yaptık* (Oturumda Güzel Etkinliklerin Yapılması, K9\_E\_11)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 11 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

Tablo 9’a göre katılımcıların on birinci oturumda en çok faydalandığı “Etkinlikler” İhtiyacın Olanı Al Etkinliği (f =8), Grup Resmi Etkinliği (f =7), Meyve Sepeti Etkinliği (f =7) ve Tüm Etkinliklerden Faydalanmak (f =2) şeklindedir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Grupça resim yapmak çok güzeldi beni açıkçası etkiledi* (Grup Resmi Etkinliği,

K4\_K\_11)

*İhtiyacın olanı al etkinliği* (İhtiyacın Olanı Al Etkinliği, K1\_K\_10)

*Meyve sepeti* (Meyve Sepeti Etkinliği, K11\_K\_11, K12\_K\_11)

Katılımcıların oturumda elde ettiği “Kazanımlar” kapsamında Kendine Yönelik Farkındalık (f =2) konusunda katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Eğlenceli olduğumu fark ettim* (Kendine Yönelik Farkındalık, K13\_K\_11)

Katılımcıların oturuma yönelik “Duygular” teması incelendiğinde ise Eğlenmiş Hissetmek (f =3), Mutluluk (f =3) ve Cesur Hissetmek (f =2) duygularına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok eğlendik* (Eğlenmiş Hissetmek, K9\_E\_11)

*Mutluluk* (Mutluluk, K8\_E\_11)

Oturuma yönelik “Düşünceler” ile ilgili ise Oturumun Güzel Olması (f =2) düşüncesine yönelik ifadeler yer almıştır. Bu temayla ilgili örnek görüş şu şekildedir:

*Çok güzel bir oturumdu* (Oturumun Güzel Olması, K1\_K\_10)

Katılımcıların “Oturumdan Faydalanma” kısmında ise 10 katılımcı “evet” cevabını verirken “hayır” yanıtını veren katılımcı olmamıştır.

#### **V. “Grup Üyelerinin Programa İlişkin Genel Değerlendirmeleri Nelerdir?”**

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna göre grup üyelerinin programa ilişkin genel değerlendirmeleri ile ilgili olarak katılımcıların süreç değerlendirme formlarına verdiği yanıtlara yönelik temalar, kodlar ve örnek katılımcı görüşlerine tablo 10’de yer verilmiştir.

**Tablo 10***Katılımcıların Süreç Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular*

Temalar	Kod	Frekans
Duygu, Düşünce ve Davranışlara Yönelik Değişimler	Duygular	11
	Eğlenmiş Hissetmek	6
	Mutluluk	2
	Sevmek	2
	Cesur Hissetmek	1
		5
	Düşünceler	2
	Yeni Bilgiler Edinmek	1
	Değiştiğini Düşünmek	1
	Hayata Daha Mutlu Bakmak	1
	Korkunun Yenilmesi	5
		4
	Davranışlar	1
	Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi	
Öfke Kontrol Becerilerinin Gelişmesi		
İletişim Becerilerine Yönelik Değişimler	0-10 Arası Derecelendirme	
	10 puan	14
	9 Puan	8
	8 Puan	1
	7 Puan	2
	6 Puan	2
	6 Puan	1
	15	
Problem Çözme Becerilerine Yönelik Değişimler	0-10 Arası Derecelendirme	
	10 Puan	13
	7 Puan	9
	6 Puan	1
		2
		12

Stresle Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Değişimler	0-10 Arası Derecelendirme	
	10 Puan	13
	9 Puan	5
	8 Puan	4
	7 Puan	1
	5 Puan	1
		2
	<hr/>	
	Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi	14
<hr/>		
Programda Yapılması İstenilen Değişiklikler		11
	Farklı Etkinliklerin Eklenmesi	3
	Farklı Konuların Eklenmesi	3
	Aynı Kalması	2
	Oturum Sürelerinin Arttırılması	2
	Bazı Etkinliklerin Daha Uzun Olması	1
<hr/>		
Toplam		113

Tablo 10'a göre katılımcıların süreç değerlendirme formlarından elde edilen bulgular doğrultusunda 113 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcıların Duygu, Düşünce ve Davranışlara Yönelik Değişimler kapsamında Duygular ile ilgili olarak Eğlenmiş Hissetmek (f =6), Mutluluk (f =2), Sevmek (f =2) ve Cesur Hissetmek (f =1) ifadeleri yer almıştır. Bu ifadelerle ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Çok eğlendim (Eğlenmiş Hissetmek, K9\_E\_11, K12\_K\_11)*

*Ben bu özel gruba girdiğim için çok mutluyum (Mutluluk, K8\_E\_11)*

*Severek katıldım, bu grubu çok sevdim (Sevmek, K12\_K\_11)*

Düşünceler kapsamında Yeni Bilgiler Edinmek (f =2), Değiştiğini Düşünmek (f =1), Korkunun Yenilmesi (f =1) ve Hayata Daha Mutlu Bakmak (f =1) ifadelerine yer verilmiştir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Daha iyiyim ve değiştiğimi düşünüyorum (Değiştiğini Düşünmek, K3\_K\_11)*

*Hayata daha mutlu bakıyorum (Hayata Daha Mutlu Bakmak, K11\_K\_11)*

*Korkumu yendim (Korkunun Yenilmesi, K5\_E\_10)*

Davranışlar kapsamında ise Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi (f =4) ve Öfke Kontrol Becerilerinin Gelişmesi (f =1) ile ilgili olarak katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili örnek görüşler şu şekildedir:

*Arkadaşlarım ile daha iyi anlaşabiliyorum (Arkadaşlık Becerilerinin Gelişmesi, K6\_E\_11)*

*Davranışım çok değişti, hiç böyle davranmıyorken çok kızılırdım herkese ama çok değiştim (Öfke Kontrol Becerilerinin Gelişmesi, K9\_E\_11)*

Katılımcıların İletişim Becerilerine Yönelik Değişimleri kapsamında katılımcılar yaşadıkları değişimleri 0-10 Arası derecelendirmiş olup katılımcıların yanıtları incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri, bazı katılımcıların ise 9-6 arasında puanlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların İletişim Becerilerinin Gelişmesi (f=15) konusunda belirttikleri örnek görüşler şu şekildedir:

*İletişim becerilerim biraz kötüydü eskiden 10/3 verirdim ama şimdi 10/7 (İletişim Becerilerinin Gelişmesi, K4\_K\_11)*

*Ben önceden 4 puandaydım sonra 8 oldum, artık rahatça konuşabiliyorum (İletişim Becerilerinin Gelişmesi, K6\_E\_11)*

*Benim iletişim becerilerim 5'ti 10 oldu (İletişim Becerilerinin Gelişmesi, K7\_K\_11)*

*İletişim becerilerim gelişti (İletişim Becerilerinin Gelişmesi, K10\_E\_11)*

*Eskiden iletişim becerilerim 3'tü ama bu oturumdan sonra tam 10'a çıktı, insanlarla daha iyi iletişim kurmaya başladım (İletişim Becerilerinin Gelişmesi, K11\_K\_11)*

Katılımcıların Problem Çözme Becerilerine Yönelik Değişimler kapsamında katılımcılar yaşadıkları değişimleri 0-10 arası derecelendirmiş olup katılımcıların yanıtları incelendiğinde

çoğunlukla 10 puan verilmiş olmakla beraber bazı katılımcıların 6-7 puan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi (f=12) konusunda belirttikleri örnek görüşler şu şekildedir:

*Etkinlikler sayesinde problemlerimi nasıl çözeceğimi öğrendim* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K1\_K\_10)

*Normalde çok iyi değildi burada öğrendiklerimi yapınca geliştirdim, puanım 10* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K7\_K\_11)

*Benimki 3'tü 7 oldu, bu konu da çok iyiydi ama kısa sürdü* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K8\_E\_11)

*Artık çok kolay bir şekilde problemlerimi çözebiliyorum. Bu yüzden 10 puan veriyorum* (Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi, K11\_K\_11)

Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Değişimler kapsamında katılımcılar yaşadıkları değişimleri 0-10 Arası derecelendirmiş olup katılımcıların yanıtları incelendiğinde ağırlıklı olarak 9 ve 10 puan verdikleri görülmüş olup bazı katılımcıların 5, 7 ve 8 puan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi (f=14) konusunda belirttikleri örnek görüşler şu şekildedir:

*Buradaki etkinlikler sayesinde streslerimi azalttım, o yüzden puanım 9* (Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi, K1\_K\_10)

*Eskiden stresle başa çıkamıyordum artık çıkıyorum* (Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi, K3\_K\_11)

*Stresimi atmaya öğrendim* (Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi, K5\_E\_10)

*Önce 1'di, sonra 9 oldum, artık çok rahatım* (Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi, K6\_E\_11)

*Artık stresle başa çıkabiliyorum ve buna 10 veriyorum* (Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Gelişmesi, K K11\_K\_11)

Katılımcılar Programda Yapılması İstenilen Değişiklikler kapsamında Farklı Etkinliklerin Eklenmesi (f =3), Farklı Konuların Eklenmesi (f =3), Aynı Kalması (f =2), Oturum Sürelerinin Arttırılması (f =2) ve Bazı Etkinliklerin Daha Uzun Olması (f =1), ve konularında görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların programda yapılması istenilen değişiklikler konusundaki örnek görüşleri şu şekildedir:

*Ben herhangi bir şeyin farklı olmasını istemem (Aynı Kalması, K6\_E\_11)*

*Ben biraz daha farklı etkinliklerde olsun isterdim (Farklı Etkinliklerin Eklenmesi, K7\_K\_11)*

*Yine isterdim ama farklı konuların olmasını da isterdim (Farklı Konuların Eklenmesi, K13\_K\_11).*

### ***Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular***

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı kapsamında sosyal duygusal beceriler olarak stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri ve iletişim becerileri ele alınmış olup on bir oturumdan oluşan bir program hazırlanmıştır. Program ısınma/hazırlık, sanatsal temel etkinlik aşaması ve değerlendirme aşaması olacak şekilde üç aşamadan oluşmaktadır. Isınma/hazırlık aşamasında grup üyelerinin aktif katılımını destekleyici ısınma etkinlikleri yer verilirken, sanatsal temel etkinlik aşamasında sanat terapi odaklı etkinliklere yer verilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise oturumun değerlendirilmesi oturum günlükleri aracılığıyla yapılarak oturumlar sonlandırılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla lider oturumlar boyunca katılımcıların sosyal duygusal becerilerine yönelik gözlem yapmış ve saha notları tutmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacının gözlemleri bağlamında elde edilen nitel veriler şu şekildedir:

### ***Birinci Oturum Gözlemleri***

Birinci oturumda genel grup kuralları katılımcılarla paylaşılmış, duvara asılmış ve kontrat imzalanmıştır. Katılımcılara kurallara eklemek istedikleri bir şeylerin olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların eklemek istediği bir kural olmadığı ve grup kurallarını uygun gördükleri görülmüştür. Terapötik kartlar etkinliğinde katılımcıların bazılarının (K3\_K\_11;

K4\_K\_11; K5\_E\_10; K8\_E\_11; K9\_E\_11) fiziksel özelliklerine benzer olarak kart seçtikleri görülmüştür. Farklı olarak K12\_K\_11 “*kendisinin yetişkin haline yönelik bir kart seçtiğini ve ilerde böyle görünebileceğini düşündüğünü*” ifade etmiş ve “*yetişkin bir kadın resmi*” seçmiştir. K13\_K\_11 ise “*seçtiği kartı kendisinin küçüklüğüne benzettiği için seçtiğini*” ifade etmiş ve “*küçük bir kız çocuğu resmi*” seçmiştir.

### Şekil 1

#### İsınma Etkinliğine İlişkin Görüntü



Sanatsal temel etkinlik aşamasında katılımcıların isimlerinin üzerine özelliklerini yazarken daha çok hobilerini yazdıkları gözlemlenmiştir. Buna göre K6\_E\_11 ismini yazarken sarı-kırmızı renkler kullanmış olup isminin üzerine yaptığı resimlerde “*müzik dinleme, kitap okuma, top oynama, gol atma, kupa*” resimleri yer alırken yazılarında “*futbol, GS, aksiyon*” yazdığı görülmüştür. K11\_K\_11 ise ismini yazarken yeşil, turuncu, sarı, pembe ve mor renklerini kullanmış olup “*kitap okuma, müzik dinleme, bisiklet sürme, arkadaşıyla vakit geçirme, açık havada resim yapma*” şeklinde hobilerini çizdiği görülmüştür.

Katılımcıların oturumda yaptıkları etkinliklerde eğlendikleri gözlemlenmiştir. Buna göre bazı katılımcılar geribildirimlerinde etkinlikleri yaparken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre K2\_K\_11 “*İsmimizi yazarken eğlendim*”, K9\_E\_11 “*Çok ama çok eğlendik*”, K10\_E\_11



“Resim yaparken eğlendim” şeklinde geri bildirimlerde bulunmuşlardır.

### **İkinci Oturum Gözlemleri**

Isınma etkinliği olarak gerçekleştirilen beden boyama etkinliğinde katılımcıların çoğunun tüm duyguları kullanarak boyama yaptıkları gözlemlenirken (K1\_K\_10; K3\_K\_11; K4\_K\_11; K7\_K\_11; K11\_K\_11; K12\_K\_11; K13\_K\_11) bazıları sadece belirli duyguları kullanmıştır (K5\_E\_10; K6\_E\_11; K9\_E\_11; K10\_E\_11). Buna göre K6\_E\_11 “sadece mutluluk rengi olan sarı rengi ve öfke rengi olan kırmızı rengi kullanarak” boyama yapmıştır. Çoğunlukla tüm duyguları kullanarak boyama yapan K1\_K\_10 ise “öfke rengi olan kırmızı haricinde tüm renkleri kullanmış” olup tüm bedenine renkleri dengeli bir şekilde dağıtmıştır. Katılımcıların en sık kullandıkları duyguların mutluluk, korku ve öfke olduğu gözlemlenmiştir.

Temel etkinlik aşamasındaki resim etkinliğinde “kedi korkusu, salıncaktan düşme, kaybolma, futbolda gol atılması, abiyle kavga etmek, köpek korkusu, annenin kızması, simetri kaygısı ve sınav kaygısı” şeklinde strese sokan durumların sıralandığı görülmektedir. Mektup etkinliğinde ise katılımcıların stresle başa çıkmak için yaptıkları önerilerde “bisiklet sürmek, top oynamak, oyun oynamak, gözlerini kapatıp sahili hayal etmek, dışarı çıkmak, müzik dinlemek, bir arkadaşını aramak, nefes egzersizi yapmak” ile sınav kaygısıyla baş etmede “kendini başarabileceği konusunda motive etme ve bilmediği soruları o anda geçip sonra geri dönme” şeklinde çözüm yolları buldukları görülmüştür. Erkekleri genel olarak “futbol oynarken gol atılması, futbol maçında yenilmek, abi ile kavga etmek, annenin kızması gibi aile içi durumlar” strese sokarken kızlarda “kedi-köpek korkusu, sınav kaygısı” gibi durumların strese yol açtığı görülmektedir.

### **Şekil 2**

*Sanatsal Temel Etkinlik Aşamasına İlişkin Görüntü*



Değerlendirme aşamasında oturum günlükleri doldurulmuş ve bu günlüklerde katılımcıların genel olarak etkilendiği etkinlikler sırasıyla mektup, resim ve boyama etkinliği şeklinde olmuştur. Katılımcıların oturuma yönelik duyguları ise mutluluk ve eğlenme şeklinde olmuştur. Buna göre K1\_K\_10 “*Resim yapmak beni etkiledi, eğlendim*”, K10\_E\_11 “*mutlu hissettim*” ve K12\_K\_11 “*mutluluk ve eğlence*” olarak duygularını ifade etmiştir.

### **Üçüncü Oturum Gözlemleri**

Isınma etkinliği olarak yapılan kağıt buruşturma etkinliğinde katılımcıların kağıdı buruşturmadan önce “*matematik dersinde tahtaya kalkmak, matematik dersine girmek, dalga geçilmek, lavaboda kilitle kalmak, sınav, kardeşinin vurması, dışarıda telefonu bozulduğu için annesinin ona ulaşamayacağı kaygısı, küçükken pazarda annenin elini bıraktığı için kaybolması, anneyi kaybetmek, abinin kızdırması*” şeklinde onları strese sokan durumları düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ardından kağıdı açıp bu kağıdı renklendirmeleri istenmiş ve katılımcılara bu çalışmadan dolayı ne hissettikleri sorulduğunda ise bazı katılımcılar “*rahatlamış*” hissettiklerini ifade etmiştir (K1\_K\_10; K6\_E\_11; K11\_K\_11).

### Şekil 3

#### Isınma Etkinliğine İlişkin Görüntü



Sanatsal temel etkinlik aşamasında yapılmış olan akrostiş etkinliğinde ise katılımcılara “stres” kelimesiyle akrostiş yazmaları istenmiştir. Buna göre yazılan cümleler incelendiğinde katılımcıların genel olarak onları strese sokan durumlar ve stresle ilgili çağrışımlara yönelik cümleler yazdığı gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak K6\_E\_11’in akrostişinde yer alan cümlelerin bazıları “*stres hayatımızın bir parçası, titreyebilir ellerimiz bacaklarımız, eğer o stresin çözümünü bulamazsan, seni bırakmaz o stres*” şeklindedir. Stresle ilgili durumlarda da hayatın bir şekilde yoluna girebileceğine dair umutlu cümleler yazdıkları da gözlemlenmiştir. Buna göre K3\_K\_11’in yazdığı akrostiş şiiri şu şekildedir:

*“Strese girdiğinde*

*Terapi sana iyi gelir*

*Rahat ol biraz*

*Endişelenme*

*Sen çok güzel bir kızsın”*

Stresle ilgili durumlara dair umutlu cümleler yazdığı gözlemlenen K13\_K\_11'in yazdığı akrostiş şiiri ise şu şekildedir:

*“Streslendirse de bazen dünya*

*Tehlikeli bazen ama*

*Renklerle dolu hayat*

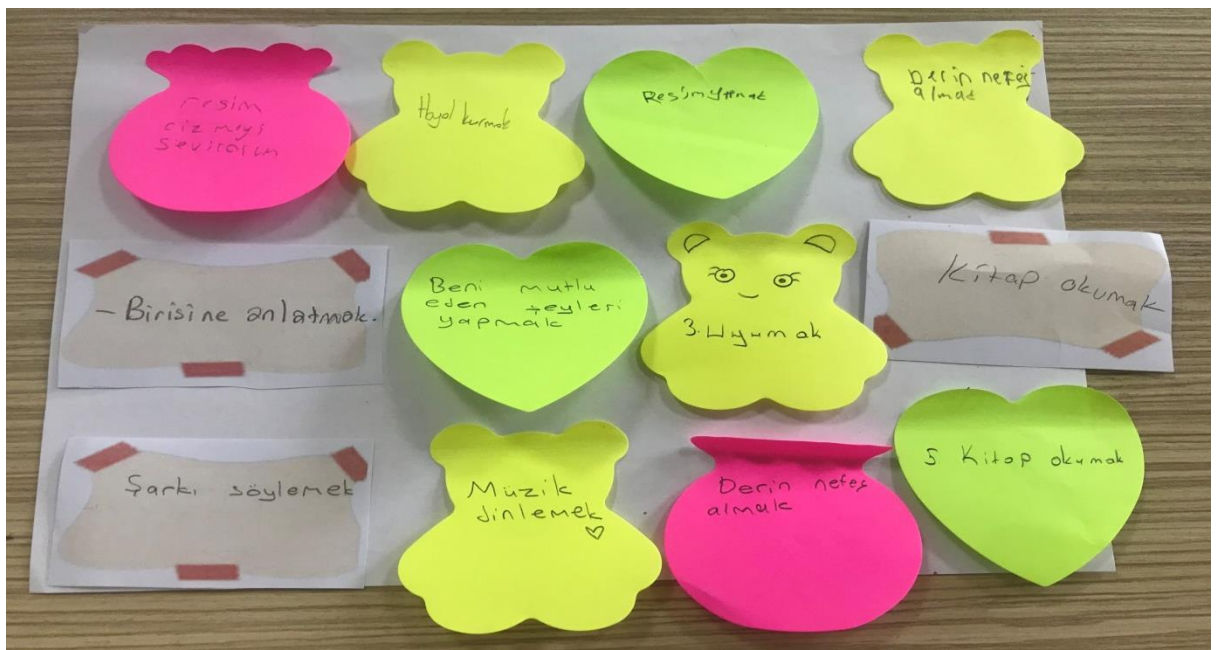
*Eğlenceli olur bu dünya*

*Sevgiyle dolu bu hayat”*

Değerlendirme etkinliği olarak katılımcıların stresle başa çıkmaya yönelik yaptığı eylemleri kartlar ve postitlere yazmaları istenmiştir. Buna göre katılımcılardan gelen stresle başa çıkma yöntemleri “spor yapmak, şarkı söylemek, birisine sarılmak, ağlamak, içimi boşaltmak, problem çözmeyi denemek, top oynamak, resim yapmak, kitap okumak, hayal kurmak, derin nefes almak, sorunu çözmeye çalışmak, sevdiğim bir arkadaşşıma stresimi anlatmak, kendini mutlu eden şeyleri yapmak, kuş’um Bulut’u salıp onunla vakit geçirmek, uyumak, yazmak, çizmek, oyun oynamak, dışarıya çıkmak, 10’a kadar saymak” şeklindedir.

#### Şekil 4

##### Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü



### ***Dördüncü Oturum Gözlemleri***

Isınma etkinliği olarak yapılan canlandırma çalışmasında katılımcılara onları strese sokan durumlarda kendilerini rahatlatmak için neler yaptıkları sorulmuş ve gönüllü katılımcıların yaptıkları etkinliği sözsüz olarak canlandırmaları istenmiştir. Bu sırada diğer grup üyeleri de ne olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır. Buna göre katılımcıların stresle başa çıkmak için “*arkadaşlarıyla konuşmak, uyumak ve televizyon izlemek*” şeklinde canlandırma yaptıkları gözlemlenmiştir. Diğer katılımcıların da canlandırmaları tahmin etme konusunda zorlanmadıkları ve doğru tahminlerde buldukları gözlemlenmiştir.

Sanatsal temel etkinlik aşamasında katılımcılardan terapötik kartlarda onları strese sokan ve stresle ilişkisini temsil edeceğini düşündüğü bir kart seçmesi istenmiştir. Buna göre katılımcıların seçtikleri kartlara yönelik onları strese sokan durumlar incelendiğinde “*örümcek fobisi, komik duruma düşmek, yüksek yerden düşme korkusu ve karanlık korkusu*” (K1\_K\_10; K4\_K\_11; K11\_K\_11; K14\_E\_11) şeklinde paylaşımlar gelmiştir. Katılımcılar stresli durumlarda “*kağıda yazmak, ellerini bağlayıp oturmak, oyun oynamak ve ormana bakmak*” (K2\_K\_11; K9\_E\_11; K12\_K\_11; K13\_K\_11) şeklinde davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların seçtikleri karta yönelik yaşadıkları duygularla ilgili olarak ise “*stres, korku, utanç, komik ve üzüntü*” (K2\_K\_11; K6\_E\_11; K10\_E\_11) duygularını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların onları strese sokan durumlarda aile ve arkadaş ilişkilerindeki etkiler incelendiğinde ise katılımcıların ailesinin de bu durumdan dolayı verdikleri tepkiye “*öfkelenme, üzülmeye, ceza verme, abarttığını söyleme*” (K1\_K\_10; K6\_E\_11; K7\_K\_11; K10\_E\_11) gibi tepkiler verdiğini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bir diğer taraftan ise böyle bir durumda “*arkadaşlarının destek olduğunu*” ifade edenler de olmuştur (K2\_K\_11; K11\_K\_11).

Değerlendirilme aşamasında gerçekleştirilen güvenli yer egzersizinde katılımcıların kendilerini güvende hissettikleri yerler, yanındaki güvendiği kişiler ve güvenli yerin isimleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11***Güvenli Yer Egzersizi Katılımcı Yanıtları*

Katılımcı Numarası	Yer	Kişiler	Güvenli Yerin İsmi
1	Ev	Baba	Kendi Evim
2	Yatakhane	Abi	Yatakhane
3	Köy	Arkadaş	Güzel Hayalim
4	Babaanneninin Evi	Kardeş	Hayal Dünyam
5	Şehir	Dayı	İsim Yok
6	Ev	Kardeş	İsim Yok
7	Deniz	Arkadaş	Martıların Sesi
8	Köy	Kardeş	İsim Yok
9	Çiçek Bahçesi	Baba	Çiçek Bahçesi
10	Ev	Abi	İsim Yok
11	Köy	Arkadaş	Okulun Önünde
12	Havuzlu Ev	Kuzen	Güzel Bir Dünya
13	Ada	Kardeş	Cennet
14	Babaanne Evi	Dede	İsim yok

Katılımcıların paylaşımları incelendiğinde katılımcıların kendilerini en güvende hissettikleri yerler en çok ev, köy ve babaanneninin evi olurken kendilerini en çok güvende hissettiren kişiler baba, abi, kardeş ve arkadaş şeklindedir.

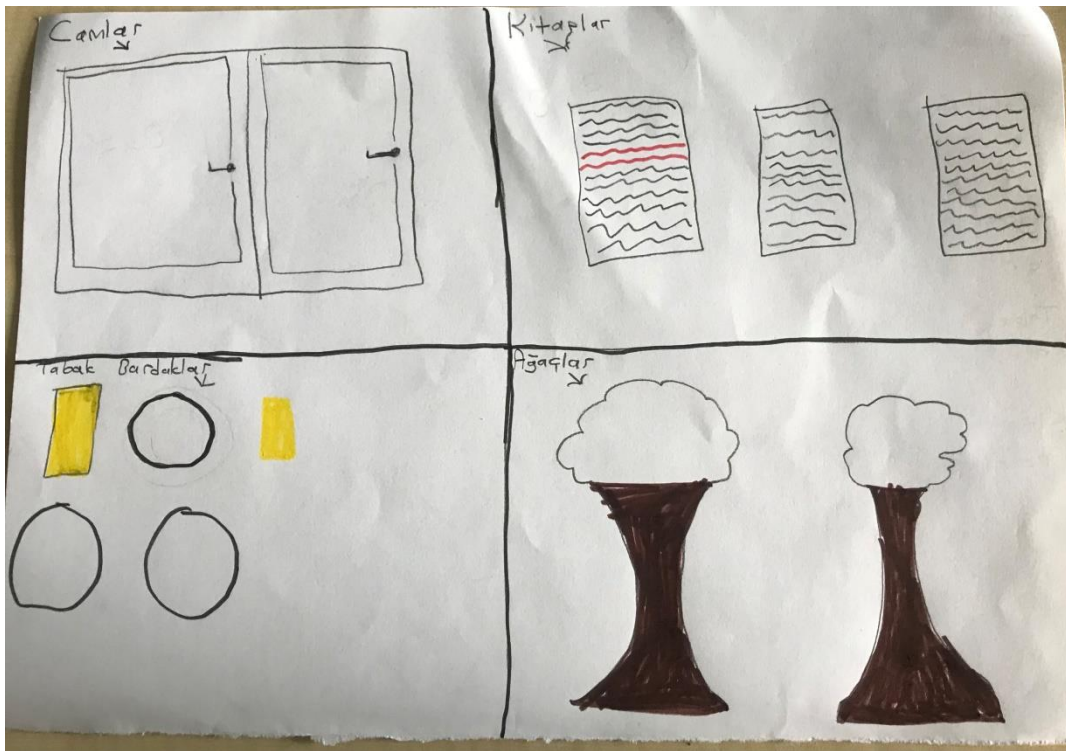
### Beşinci Oturum Gözlemleri

Isınma etkinliğinde katılımcılara problem denildiğinde akıllarına ne geldiğini düşünmeleri ve bunu donuk imge ile göstermeleri istenmiştir. Buna göre iki katılımcı gönüllü olmuş ve katılımcıların donuk imge ile gösterdikleri problemler “*sınav esnasında zor soruların çözümü*” (K11\_K\_11) ve “*evde kilitli kalma durumunda nasıl bunun üstesinden gelineceği*” (K6\_E\_11) ile ilgili olmuştur.

Sanatsal temel etkinlik aşamasında katılımcıların problem olarak resmettikleri durumlar incelendiğinde ağırlıklı olarak “*sınav esnasında soruları çözememek, başarısız olmak*” (K1\_K\_10; K4\_K\_11; K6\_E\_11) gibi sınava yönelik durumlar ile “*evde kilitli kalma, annenin kızdığı durumlar, kaybolmak, sahneye çıkma korkusu*” (K5\_E\_10; K7\_K\_11; K10\_E\_11) şeklinde problemlerin yer aldığı görülmektedir.

### Şekil 5

#### Sanatsal Temel Etkinlik Aşamasına İlişkin Görüntü



Değerlendirme aşamasında ise katılımcılar ile nefes egzersizi çalışmaları yapılmış olup katılımcıların yönergelere uygun bir şekilde nefes egzersizlerini yapmaya çalıştıkları

gözlemlenmiştir. Katılımcılar bu oturumu değerlendirirken bazı katılımcılar “*problem çözme becerileri konusunda farkındalıklarının arttığını*” (K1\_K\_10; K3\_K\_11) ve “*problem çözme konusunda ilerleme kaydettiklerini*” (K6\_E\_11; K7\_K\_11) ifade etmişlerdir.

### Altıncı Oturum Gözlemleri

Isınma etkinliği olarak gerçekleştirilen yürüyüşler etkinliğinde katılımcıların eğlendikleri gözlemlenmiş olup katılımcılardan bazıları bu durumu sözel olarak da ifade etmişlerdir. Buna göre K1\_K\_10 “*Yürüyüşler etkinliği beni etkiledi*” ve K14\_E\_11 “*Yürüme etkinliği çok eğlenceliydi*” şeklinde katılımcılar düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Sanatsal temel etkinlik aşamasında 6 parçalı hikaye etkinliği yapılmış ve katılımcıların hikayeleri için belirledikleri kişilerin genellikle “*kendileri, arkadaşları, babaları, kedileri ve süper kahramanlar*” şeklinde olduğu görülmüştür. Kahramanların başarması gereken görevler incelendiğinde ise çoğunlukla “*dünyayı kötülerden kurtarmak, birisine yardımcı olmak, çevreyi temiz tutmak*” şeklindedir. Kahramanlara yardım eden kişiler ise daha çok onların tanıdığı “*dost ya da arkadaş*” olurken hikayeler genel olarak “*mutlu sonla*” bitmektedir.

### Şekil 6

#### Sanatsal Temel Etkinlik Aşamasına İlişkin Görüntü

<p>1- Kahramanlarını Belirle Bir süper kahraman olarak bütün dünyanın bildiği kedilerden bir olan kahraman ve cinsiyeti bir kız ve çok cesur her şeye karşı koza bilen bir kedi ve de özel güçleri var.</p>	<p>2- Bu Kahramanın Bir Görevi Olsun Ve kedilerin görevi kötülerin aldığı düngö elması</p>	<p>3- Kahramanın Bir Engelle Karşılaşsın Bikkatlice giderken köprü vardı ve o köprü ikiye ayrılmıştı ve o köprü rünün altında sular vardı. Ama kedi geçemedi.</p>
<p>4- Bu Engeli Aşmak İçin Kahramana Biri Veya Bir Şey Yardım Etsin En goli arkadaşın arkadaşın geldi.</p>	<p>5- Kahramanın Bu Engeli Aşsın Ve beraber engeli aşsınlar.</p>	<p>6- Bu Hikayeye Bir Son Belirle Ve herkesin her keşifleri alkışlamış.</p>



Değerlendirme aşamasında katılımcılara mucize soru sorulmuş ve onlara dağıtılan küre resimlerinin içine verdikleri yanıtlara göre resim çizmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcıların ifade ettikleri ve çizdikleri sorunlar ağırlıklı olarak “*sınav başarısıyla*” (K1\_K\_10; K2\_K\_11; K4\_K\_11; K6\_E\_11; K11\_K\_11) ilgiliyken bunun gerçekleşmesi durumunda ise gelecekte “*sınavdan başarılı olma, yüksek not alma*” (K1\_K\_10; K2\_K\_11; K4\_K\_11) şeklinde sonuçların olacağı şeklinde görseller betimledikleri gözlemlenmiştir.

### **Yedinci Oturum Gözlemleri**

Isınma etkinliği olarak “hava durumu” etkinliğinde katılımcılar ağırlıklı olarak “*güneş, bulut, yağmur, rüzgar, kar*” gibi hava olaylarından yararlanmışlardır. Katılımcıların paylaşımlarından bazıları şu şekildedir:

K3\_K\_11: *Bugün güneş bana göz kırptı*

K7\_K\_11: *Bulut benim için geldi*

K10\_E\_11: *Rüzgar benim için esiyor*

K11\_K\_11: *Kara bulutlar etrafımı sardı*

K14\_E\_11: *Bulutlar bana sırtını döndü*

Sanatsal temel etkinlik aşamasında “öncesi-sonrası” etkinliği yapılmış olup katılımcılara onlara dağıtılan fotoğrafların öncesinde ve sonrasında ne olmuş olabileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcıların fotoğrafların öncesinde olan durumları ağırlıklı olarak “*arkadaşlarıyla tartışma, arkadaşları tarafından dışlanma*” şeklinde olumsuz durumlar olarak ifade ederlerken sonrasında bu “*problemlerin ağırlıklı olarak çözüldüğüne*” yönelik paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Değerlendirme etkinliği olarak ise “zaman makinesi” etkinliği yapılmış olup zaman makinesiyle bundan 10 yıl sonrasına gittiklerinde problem olarak karşılaştıkları durumların ortadan kalktığını düşünmeleri istenmiş ve böyle bir durumda neler yaşanabileceğinin resmini çizmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcıların problem olarak gördükleri durumlar ağırlıklı

olarak “sınav notlarının düşük olması” (K1\_K\_10; K2\_K\_11; K4\_K\_11; K6\_E\_11; K8\_E\_11) şeklindeyken gelecekte bu problem çözüldüğünde “notlarının yükseldiğini, başarılı olduklarını ve hayallerini gerçekleştirdiklerine” (K1\_K\_10; K2\_K\_11; K4\_K\_11; K6\_E\_11) dair paylaşımlarda buldukları gözlemlenmiştir.

### Şekil 7

Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü



### Sekizinci Oturum Gözlemleri

Isınma etkinliği olarak ayna etkinliği yapılmış ve katılımcıların ısınma etkinliğinde oldukça eğlendikleri gözlemlenmiştir. Buna göre K10\_E\_11 “Ayna etkinliğinde çok eğlendim” ve K12\_K\_11 “Ayna etkinliği beni çok etkiledi” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Sanatsal temel etkinlik aşamasında birlikte çizim yapma etkinliği yapılmış ve bazı katılımcılar etkinliği yaparken karşısındakinin yansımalarını yapmanın “farklı bir deneyim olduğunu” ifade ederken (K6\_E\_11; K11\_K\_11; K13\_K\_11) bazı katılımcılar bu etkinliğin “arkadaşlarıyla uyum sağlamasına yardımcı olduğunu” (K6\_E\_11) ifade etmişlerdir.

Değerlendirme etkinliğinde katılımcıların iletişim becerilerine yönelik slogan yazdıkları gözlemlenmiştir. Buna göre katılımcılardan gelen bazı sloganlar şu şekildedir:

K2\_K\_11: “İletişim hayatın bir parçasıdır”

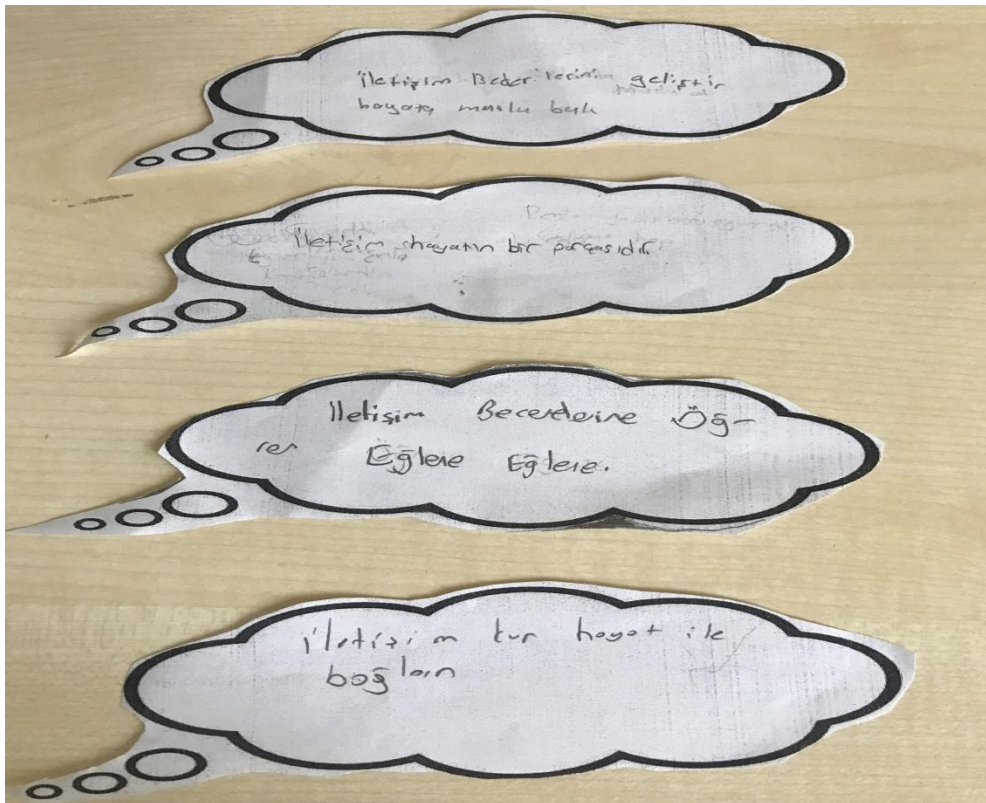
K3\_K\_11: “İletişim becerilerini geliştir, hayata mutlu bak”

K11\_K\_11: “İletişim kur hayat ile bağlan”

K13\_K\_11: “İletişim becerilerini öğren eğlene eğlene”

### Şekil 8

Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Görüntü



### Dokuzuncu Oturum Gözlemleri

Isınma etkinliğinde “sözsüz iletişim” etkinliği yapılmış olup bu etkinlikte katılımcıların birbirleriyle konuşmadan, aynı anda aynı rakamları söylemeden 10’a kadar sayması hedeflenmiştir, katılımcıların en fazla 8’e kadar saydıkları gözlemlenmiştir.

Sanatsal temel etkinlik aşamasında terapötik kartlar etkinliği yapılmış olup katılımcılara kartlardan insanlarla ilişkilerini yansıttığını düşündüğü kartı seçmeleri ve bu kartlara yönelik

hikaye yazmaları istenmiştir. Buna göre katılımcıların hikayeleri incelendiğinde genel olarak temanın “arkadaşlık” (K2\_K\_11; K7\_K\_11; K11\_K\_11; K12\_K\_11) olduğu görülmektedir, bunun dışında birkaç katılımcının “aile” (K1\_K\_10; K5\_E\_10; K13\_K\_11) ilişkilerini yansıtan hikayeler yazdıkları da görülmüştür. Katılımcılara karttaki kişilerin kimleri temsil ettiği ve aralarında nasıl bir iletişim geçtiği sorulduğunda gelen yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

K11\_K\_11: “İki arkadaş yolda yürürken birisinin eşyası yere düşüyor, diğeri de onu alıp yıkatıp arkadaşına geri veriyor”

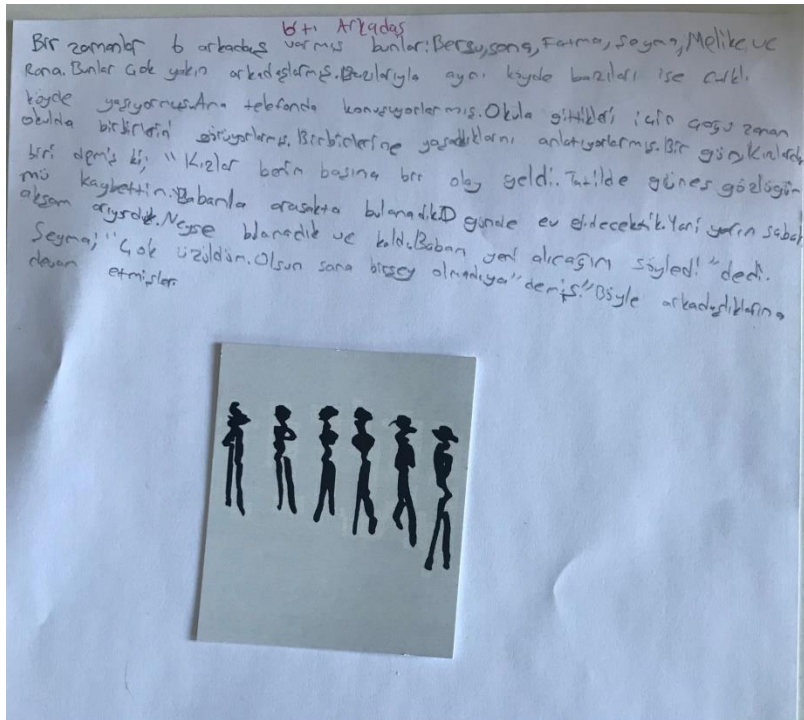
K12\_K\_11: “Arkadaşlar var, oyun oynarken tartışmaya başlıyorlar, ardından birbirlerinden özür diliyorlar.”

K13\_K\_11: “Dayım vardı, bayramdı, şeker toplamaya gittik. Dayım, babam ve annem evdelerdi, çay içiyorlardı. Sonra da birlikte oyun oynama kararı aldık”

K14\_E\_11: “3 kişi var, ellerini havaya kaldırıyorlar, sanki bir şeyler başarmış gibiler”

## Şekil 9

### Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması Etkinliğine İlişkin Görüntü



Değerlendirme aşamasında katılımcılar bu oturumda genel olarak tüm etkinliklerden faydalandıklarını ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre K10\_E\_11 “eğlenceli ve güzeldi”

ve K11\_K\_11 “*bu oturumda tüm etkinliklerden faydalandım*” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

### **Onuncu Oturum Gözlemleri**

Isınma etkinliği olarak gerçekleştirilen kulaktan kulağa etkinliğinde liderin ilk söylediği cümle “*sosyal duygusal becerilerimizi geliştiriyoruz*” şeklinde olup son katılımcıdan gelen cümle “*sosyal bilgiler dersinde geliyoruz*” şeklindedir. Liderin ikinci söylediği cümle ise “*iletişim becerilerimizle varız*” şeklinde olup son katılımcıdan gelen cümle “*becerilerimizi geliştiriyoruz*” şeklindedir.

Sanatsal temel etkinlik aşamasında fotoğraf karesi etkinliği gerçekleştirilmiş olup katılımcılara bu fotoğraftaki insanlarla iletişime geçmek isteseler bunu nasıl yapacaklarına ve neler konuşacaklarına dair sorular sorulmuştur. Buna göre katılımcıların fotoğraftaki kişileri genellikle arkadaş olarak değerlendirmiş oldukları ve onlarla iletişime geçme sebeplerinin genellikle oyun oynamaya yönelik (K2\_K\_11; K9\_E\_11; K11\_K\_11; K14\_E\_11) olduğu gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar *buradaki kişilerin haritadan bir yer bulmaya çalıştığını* (K12\_K\_11), *çadır kurup kamp yaptıklarını* (K8\_E\_11) ve *gazetede bir yarışma gördüklerine* (K3\_K\_11) yönelik paylaşımlarda bulunmuşlardır. Buradaki kişilerle iletişime geçerken K4\_K\_11 “*onlara komik anılarını anlatıp ortamı eğlendirebileceğini*” ifade etmiştir. K13\_K\_11 ise “*buradaki kişilerin iletişim becerilerini nasıl geliştirebileceklerini konuştuklarını ve kendisinin de onlara iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik yapma önerisinde bulunarak iletişime geçeceğini*” ifade etmiştir. Katılımcıların bu etkinliği değerlendirmeleri istendiğinde ise katılımcılardan bazılarının bu etkinlikte “*sanki oradaymış gibi hissettim*” şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür (K1\_K\_10; K14\_E\_11)

Değerlendirme aşamasında katılımcılara “*yabancı bir ortama girdiklerinde neler yaşadıkları, buradaki kişilerle nasıl iletişime geçtikleri ve kendi tanıdıkları arkadaşlarıyla daha çok hangi konularda iletişime geçtikleri*” sorulmuştur. Buna göre katılımcılardan gelen yanıtların bazıları şu şekildedir:

K2\_K\_11: *“Yabancı bir ortama girdiğimde ilk başta utanırım, sonrasında ise alışırım. Arkadaşlarımla ise daha çok dertleşiyorum”*

K4\_K\_11: *“Yeni bir ortama girdiğimde korku ve stres yaşıyorum, sonrasında alışınca da konuşmaya çalışırım. Onlara ismini, okulunu ve yaşını sorarım. Arkadaşlarımla ise dertleşirim, ödev konularında yardımlaşırız.”*

K8\_E\_11: *“Ben yabancı ortama girdiğimde hemen arkadaşlık yaparım, tanışırım, adını sorarım, arkadaş olalım mı? diye sorarım. Kendi arkadaşlarımla da oyun oynamaya yönelik konuşurum”*

Katılımcıların ilk defa girecekleri ortamlarda genel olarak stres, korku, panik gibi duygular yaşayıp ardından rahatladıklarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Yeni bir insanla tanışırken de adını, okulunu, yaşını sorma şeklinde iletişime geçtiklerini ifade edenler olmuştur (K1\_K\_10; K5\_E\_10; K7\_K\_11). Arkadaşları ile iletişime geçtikleri konular ise genellikle oyun, ödev ve dertleşme şeklindedir (K2\_K\_11; K9\_E\_11; K11\_K\_11).

### **On Birinci Oturum Gözlemleri**

Isınma etkinliği olarak gerçekleştirilen meyve sepeti etkinliğinde katılımcıların eğlendikleri ve ısındıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların geribildirimleri incelendiğinde eğlendiklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Buna göre bu durumu K8\_E\_11 *“meyve sepeti etkinliği çok eğlenceliydi”* ve K9\_E\_11 *“çok eğlendik”* şeklinde ifade etmiştir. Sanatsal temel etkinlik aşaması etkinliğinde katılımcılar grup olarak resim yapmış olup katılımcıların resmi incelendiğinde daha çok arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğine dair resimler yaptığı gözlemlenmiştir.

Değerlendirme aşamasında *“ihtiyacın olan gücü al”* etkinliği gerçekleştirilmiş olup bu etkinlikte erkek katılımcıların seçtikleri kartların ağırlıklı olarak *“cesur”* kız katılımcıların ise *“nazik”* olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılardan bazıları (K4\_K\_11; K13\_K\_11) kart seçerken kararsız kalıp arkadaşına kendisinin nasıl biri olduğunu arkadaşlarına sorduğunda aldıkları geribildirimler ile kendilerine yönelik farkındalık kazandıklarına dair ifadelerde bulunmuşlardır. Buna göre K4\_K\_11 *“ihtiyacın olan gücü al etkinliğinde arkadaşlarım bana nazik olduğumu söylediğinde nazik olduğumu fark ettim”* ve K13\_K\_11 *“eğlenceli olduğumu fark ettim”* şeklinde



## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı çocukların sosyal duygusal becerileri kapsamında stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış on bir oturumluk grupla psikolojik danışma programıdır. Programının içeriği oluşturulurken uygulama yapılan grubun sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak iletişim, stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri ile ilgili konular ele alınmıştır. Program ısınma/hazırlık, sanatsal temel etkinlik aşaması ve değerlendirme aşaması olacak şekilde üç aşamadan oluşmakta olup program süresince her oturumda grup üyelerinin aktif katılımını destekleyici ısınma etkinlikleri ve sanat terapisi odaklı etkinliklere yer verilmiş, son olarak oturumun değerlendirilmesi oturum günlükleri aracılığıyla yapılarak oturumlar sonlandırılmıştır.

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya yönelik elde edilen sonuçlar özetlenmiş olup ardından nicel ve nitel değerlendirmeler beraber ele alınıp tartışılmış ve son kısımda da önerilere yer verilmiştir.

#### **Sonuç**

1. Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı uygulama sonrası kontrol ve deney gruplarına ait sosyal duygusal beceri algısı ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutları puan ortalamaları gruplar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.
2. Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programına katılan katılımcıların sosyal duygusal beceri algısı ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutları puanları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.



3. Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programına katılan katılımcıların üç aylık izleme dönemi sonunda sosyal duygusal beceri algısı ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının son test/izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ise grup üyelerinin oturumlara ilişkin değerlendirmelerine yönelik olarak oturum günlükleri incelendiğinde katılımcıların oturumlarda ağırlıklı olarak hissettikleri duygu mutluluk, rahatlama ve eğlence olurken, oturumdan etkilendikleri ve faydalandıkları kısımlarda da ağırlıklı olarak sanatsal temel etkinlik aşamasında yer alan etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar oturumda yer alan tüm etkinliklerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise oturumlarda ele alınan konular olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerileri ile ilgili olarak katılımcıların oturum değerlendirmelerinde farkındalıklarının arttığı ve bu becerilerinin geliştiğine yönelik ifadeler bulunmaktadır.

5. Grup üyelerinin programa ilişkin genel değerlendirmeleri incelendiğinde süreç değerlendirme formunda katılımcılar programın katkıları konusunda oturumda yeni şeyler öğrendikleri, genel olarak oturumlardan katkı sağladığı, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerilerinin geliştiği yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik yaşadıkları değişimlerde ise arkadaşlık becerilerinin gelişmesi, iletişim, stresle başa çıkma becerilerinin gelişmesi, öfke kontrolünü sağlayabilme, hayata daha iyi bakmak ve iyi olmak ile ilgili ifadeler yer vermişlerdir. İletişim becerileri, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerilerinde yaşadıkları değişimlerde ise katılımcılar genel olarak olumlu değişimler yaşadıklarını ifade etmiş olup yaşadıkları değişimleri 0-10 arası derecelendirme yapmaları istenildiğinde iletişim becerilerinde katılımcıların ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri, bazı katılımcıların ise 9-6 arasında puanlama yaptıkları; stresle başa çıkma becerilerinde katılımcıların ağırlıklı olarak 9 ve 10 puan verdikleri bazı katılımcıların ise 5, 7 ve 8 şeklinde puanlama yaptıkları; problem çözme becerilerinde ise çoğunlukla 10 puan verilmiş olmakla beraber bazı katılımcıların 6-7 puan verdikleri

görülmüştür. Katılımcılar bu programla ilgili görüşlerinde ise farklı konuların eklenmesi, oturum sayısının ve süresinin arttırılmasına yönelik görüş belirtmiş olmaları süreçten olumlu faydalandıkları ve farklı konulardan da yararlanmak istedikleri yönünde yorumlanabilir.

## **Tartışma**

Bu bölümde, araştırmanın problemine dayalı olarak geliştirilen hipotezlere ve alt problemlerine ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla tartışılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak araştırmada hipotezler ve alt problemleri bağlamında elde edilen bulgulara yer verilmiş, ardından bu bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular tartışılırken 10-11 yaşındaki bireylerin sosyal duygusal becerileri kapsamında stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerilerine yönelik yapılan deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmesinden dolayı sosyal duygusal becerilere yönelik olarak normal gelişim göstermeyen bireyler ile farklı gelişim döneminde bulunan bireylerle yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

### ***Araştırmanın Nicel Bulgularına Yönelik Tartışma***

Bu bölümde araştırmanın ilk üç hipotezi olan Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest puanları ile deney grubu katılımcılarının öntest-sontest-izleme testleri arasında anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular ışığında sırasıyla tartışılmıştır.

#### ***1. Araştırmanın Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına Yönelik Hipotezi ile İlgili Tartışma***

Araştırmanın sonuçlarına göre sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programı uygulama sonrası kontrol ve deney gruplarına ait sosyal duygusal beceri algısı ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutları son test-ön test puanlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal

beceriler kapsamında iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerilerini konu alan bazı araştırma sonuçları mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterirken (Akpınar, 2004; Cheng ve Ray, 2016; Kascsak, 2012; Kaşgarlı, 2014) bazı araştırmaların ise paralellik göstermediği görülmüştür (Ajallooeian ve diğerleri, 2015; Baydan, 2010; Bushman ve Peacock, 2010; Çelik, 200; Çetingöz ve Doğru, 2017; Çifci ve Altınova, 2017; D'Amico ve Lalonde, 2017; Durualp ve Aral, 2010; Güner, 2007; Kirschenbaum, 1979; Özdil, 2008; Shure ve Spivack, 1982; Rahimi Pordanjani, 2021; Uzamaz, 2000; Valizadeh ve diğerleri, 2009). Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamasının nedeni olarak kontrol grubundaki çocukların MEB Rehberlik müfredatında yer alan sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik programı almaya devam etmeleri olarak düşünülebilir. Bir başka ifadeyle kontrol grubu sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik farklı bir program alan bir grup şeklinde değerlendirilebilir. Bir başka neden olarak ise ekolojik yaklaşım ele alınabilir. Ekolojik yaklaşıma göre bireyler geçmiş hayat tecrübelerinin, içerisinde bulunduğu çevre şartlarının, çevresindeki sistemlerle ilişkisinin ve kişisel özelliklerinin birleşimi olarak ifade edilmektedir (Danış, 2006). Dolayısıyla mevcut araştırmada da deney ve kontrol grubunun içinde bulunduğu toplumda diğer bireylerle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmasından dolayı sosyal çevreyle olan etkileşimler bireylerin davranışlarını ve sosyal duygusal becerilerini değiştirmiş ve geliştirmiş olabilir.

*II. Araştırmanın Deney Grubu Katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Sontest- Öntest Puanları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına Yönelik Hipotezi ile İlgili Tartışma*

Araştırmanın sonucunda sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programına katılan katılımcıların sosyal duygusal beceri algısı Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının puanları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırma bulguları ile örtüşürken (Aydın ve İmamoğlu, 2001; Kascsak, 2012; Totan, 2011) bazıları ile

örtüşmemektedir (Adela ve diğerleri, 2011; Ajallooeian ve diğerleri, 2015; Alwaely ve diğerleri, 2021; Arslan ve diğerleri, 2010; Bayrakçı, 2007; Çifci ve Altınova, 2017; D'Amico ve Lalonde, 2017; Dereli,, 2009; Görgülü, 2009; Güner, 2007; Koçak, 2020; Opre ve diğerleri, 2011; Özbey ve Köyceğiz, 2020; Rahimi Pordanjani, 2021; Shure ve Spivack, 1982; Söylemez, 2002; Ünlü, 2010; Valizadeh ve diğerleri, 2009). Bu durumun sebebi katılımcı özellikleri ile ilgili olabilir. Bu kapsamda incelendiğinde ise zihinsel gelişim bakımından dördüncü ve beşinci sınıflardaki çocukların konsantrasyon gücünün ve dikkat becerilerinin bu dönemde geliştiği ifade edilmektedir (Doğan, 2007). Renk (2019) tarafından yapılan bir araştırmada 10-13 yaş aralığındaki çocuklarda oyunsal etkinliklerin ve fiziksel aktivitenin dikkat gelişimi üzerine etkisini incelenmiş olup 14 hafta boyunca uygulanan oyunsal etkinliklerin çocukların dikkat gelişimini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada Özdemir (2019) 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları kullanılarak yapılan etkinliklerin çocukların dikkat gelişimine olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir araştırma olarak ise Yıldız (2013) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği araştırmasında sınıf düzeyinin artmasıyla okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da katılımcıların özellikle ısınma oyunlarında dikkat düzeyleri yüksekken okuma ve yazma gerektiren aktivitelerde motivasyonlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların yaş özellikleri göz önünde bulundurularak oturumlarda yapılan etkinlikleri eğlenceli vakit geçirdikleri aktiviteler ve oyunlar olarak algılamış oldukları düşünülebilir ve bu durum da oturumlarda ele alınan kazanımların çocuklar tarafından içselleştirememesine neden olmuş olabilir. Bu durumun bir başka nedeni olarak ise ebeveyn katılımlı olarak programın yürütülmemiş olması olabilir. Bazı araştırmalarda aile katılımlı olarak yürütülen sosyal duygusal beceri programlarının çocukların sosyal duygusal beceriler üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Burubatur, 2020; Göktaş ve Ogelman, 2016; Vural, 2006). Buna göre Burubatur (2022) üçüncü sınıf öğrencileri ve anneleri ile yürüttüğü araştırmasında aile katılımlı olarak oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinden oluşan bir program uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın işbirliği, görev ve sorumlulukları eğlenerek yerine getirme, sabır, cesaret, özgüven artışı sağladığı ve sosyal

ilişkilerinde bu unsurları ön plana aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmada da aile katılımı sağlanarak programın uygulanmamış olması deney grubunun öntest- sontest arasında anlamlı farklılık oluşmamasına neden olmuş olabilir. Sanat temelli çalışmalarla sosyal duygusal becerileri geliştirmeye odaklanan bazı çalışmaların çalışma grubunda olumlu değişiklik sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kılıçoğlu, 2016; Mynarikova, 2012). Buna göre Kılıçoğlu (2016) sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik yapmış olduğu dışavurum temelli grup çalışmasında oturum sonlarında katılımcılara ev ödevleri ve sosyal iletişim ağı grup görevleri vermiştir. Mynarikova (2012) ise çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için uygulamış olduğu sanat temelli programında değerlendirme aşamasının daha fazla üzerinde durulmuş ve çocukların duygularını ifade etmesi, oturumlarda yaşadıkları deneyimleri paylaşması konusunda daha fazla teşvik edilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada sanat terapisi odaklı programda ev ödevi, sosyal iletişim ağı grup ödevine yer verilmemiş olması ve değerlendirme aşamasına çok fazla zaman ayrılamamasından dolayı programa katılan katılımcılarda anlamlı değişimler yaşanmamış olabilir.

*III. Araştırmanın Üç Aylık İzleme Dönemi Sonunda Deney Grubu Katılımcılarının Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Sontest-İzleme Testi Puanları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına Yönelik Hipotezi ile İlgili Tartışma*

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programına katılan katılımcıların üç aylık izleme dönemi sonunda sosyal duygusal beceri algısı ölçeğinin Problem Çözme, Stresle Başa Çıkma ve İletişim Becerileri alt boyutlarının puanları açısından son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu alanyazındaki bazı araştırma bulguları ile çelişirken (Durualp ve Aral, 2010; Vaughn ve diğerleri, 1984) sosyal duygusal beceri çalışmalarının kalıcılığını inceleyen ve izleme testinde anlamlı sonuçlar elde edilen bazı araştırma sonuçları mevcut araştırmayı desteklemektedir (Ajallooeian ve diğerleri, 2015; Baydan, 2010; Bornstein ve diğerleri 1977; D'Amico ve Lalonde,

2017; Dereli, 2009; Kılıçoğlu, 2016; Kirschenbaum, 1979; Koçak, 2020; Özbey ve Köyceğiz, 2020; Tagay ve diğerleri, 2010). Kapıkıran ve diğerleri (2006) yapmış oldukları araştırmalarında çocukların yaşlarının büyümesine bağlı olarak sosyal becerilerinin daha fazla gelişebileceğine yönelik bulgu elde etmiş olmaları mevcut araştırmada da çocukların yaşa ve zamana bağlı olarak sosyal duygusal becerilerinin zaman içinde gelişebileceği düşünülerek üç aylık izleme süreci sonucunda becerilerinin geliştiği düşünülebilir. Bu durumun bir diğer sebebi programın uygulamasının tamamlanmasının ardından MEB PDR müfredatındaki sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmasına devam edilmesi olabilir. Dolayısıyla üç aylık dönem boyunca da çocukların sosyal duygusal becerileri gelişmiş olabilir. Sosyal beceriyi arttırmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı uygulamalarda oyun ve rol oynama tekniklerine yer verilmesinin elde edilecek olan becerilerin kalıcılığını arttırabileceği ifade edilmektedir (Tagay ve diğerleri, 2010). Dolayısıyla bu çalışmada yer alan programdaki etkinliklerde ısınma oyunlarına ve rol oynama tekniklerine yer verilmesi kalıcılığını arttırmış olabilir. Vardarlı (2020) tarafından sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yaşları 8-12 arasında değişen çocuklarla yapılan çalışmanın sonucunda katılımcıların çalışmada elde ettiği becerileri günlük yaşama aktarabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla duygusal becerileri geliştirmeye yönelik uygulanan programların kalıcı etkisinin olmasının bir diğer sebebi olarak, programa katılan katılımcıların program sürecinde elde ettikleri kazanımları hayatlarında oturumlar tamamlandıktan sonra uygulama şanslarının olması ile açıklanabilir. İzleme testinde anlamlı sonuçların çıkması katılımcıların problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerileri gibi sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programındaki uygulamalar ile katılımcıların elde ettikleri kazanımları, bilgi ve becerileri günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabildikleri ve bu kazanımları kalıcı hale getirebildikleri şeklinde düşünülebilir.

### ***Araştırmanın Nitel Bulgularına Yönelik Tartışma***

Bu bölümünde araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemi olan grup üyelerinin oturuma ve programa ilişkin değerlendirmelerinin yer aldığı bulgulara yönelik olarak araştırmanın nitel bulguları sırasıyla tartışılmıştır.

#### *IV. Araştırmanın Grup Üyelerinin Oturumlara İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Alt Problemi ile İlgili Tartışma*

Grup üyelerinin oturumlara ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde arkadaşlık ilişkileri, grup ilişkileri, işbirliği, kendini tanıma, yaratıcılık, öğrenmeye açıklık, duygulara yönelik farkındalık ve akademik performans konularında kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla sırasıyla bu kazanımlar bağlamında elde edilen bulgulara ve bulgulara yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Katılımcıların oturum günlüklerine verdikleri yanıtlara yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların kazanımları kapsamında arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmadaki sonuçlarla araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir (Bornstein ve diğerleri, 1977; Kılıçoğlu, 2016; Koçak, 2020; McDonald ve Holttum, 2020; Shahri ve diğerleri, 2014; Uzamaz, 2000). Uzamaz (2000) ergenlerle yapmış olduğu araştırmasında sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. McDonald ve Holttum (2020) sosyal, duygusal ve zihinsel açıdan sıkıntı yaşayan 37 ilkokul öğrencine yönelik olarak sanat terapisi odaklı grup çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmen ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi sonucunda sanat terapisinin sınıf içerisinde aktif katılım, öğretmen ve akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler sağladığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Aslan (2008) dramaya dayalı sosyal beceri eğitiminin 6 yaşındaki çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi incelenmiş ve araştırma sonucunda çocukların olumlu ilişkileri sürdürme ile grupla ilişkileri sürdürme davranışlarında olumlu sonuçlar elde etmiştir. Sanat terapisinin çocukların çevresiyle daha iyi bir kişisel uyum sağlamasına yardımcı olduğu ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesini sağladığı ifade edilmektedir (Shahri ve diğerleri, 2014). Benzer şekilde

Kim ve diğeri (2014) sanat terapisi odaklı grup çalışmalarının katılımcıların kişilerarası ilişkilerinde gelişme yaşamalarına katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla bu çalışmada yer alan sanatsal uygulamalar aracılığıyla katılımcıların kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları olumlu değişimlerin sanatın kişilerarası ilişkileri geliştirmesi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda araştırma sonuçları destekler nitelikte olan arkadaş ilişkilerindeki olumlu gelişmeler yaşama ve sosyalleşmeyi sağlamaya yönelik katılımcı ifadelerine ve gözlem sonuçlarına ise şu şekilde yer verilebilir:

Birinci oturumda K1\_K\_10, K5\_E\_10, K9\_E\_11 ve K10\_E\_11 oturum günlüklerinde “arkadaşlık, dostluk” kavramlarına yer verirken K3\_K\_11 “arkadaşlarımın nelerden hoşlandığını öğrendim” şeklinde ifadelerle yer vermiştir. K8\_E\_11 oturumda onu en çok etkileyen ve en çok faydalandığı şeylerin “arkadaşlarımızı tanımak” ve “arkadaşlarımla özel şeyler konuşmak” şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Dördüncü oturumda K6\_E\_11 oturum günlüğünde “maske etkinliğinde arkadaşlarımın ne hissettiğini anladım” şeklinde bir cümle kurarken K13\_K\_11 oturumda duygularına ilişkin olarak “arkadaşımıyla eğlenmek” şeklinde bir cümle kurmuştur. Beşinci oturumda K6\_E\_11 oturumda en etkilendiği şeyi problem çözmeye yönelik donuk imge etkinliğinde “arkadaşımın hangi konularda problem yaşadığını öğrendim” şeklinde belirtmiştir. Sekizinci oturumda ise K5\_E\_10 bu oturumda en faydalandığı şeyi “yeni bir arkadaş kazandım” sözleri ile ifade etmiştir. K6 bu oturumda onu en çok etkileyen şeyi ayna etkinliğinde “arkadaşlarımla uyum sağlama” cümlesiyle belirtmiştir. Dokuzuncu oturumda K8\_E\_11 oturum günlüğünde “arkadaşlarımla beraber olmak” ifadesine yer verirken, onuncu oturumda K7\_K\_11 “çok eğlendim arkadaşlarımla” ifadesini kullanmıştır. On birinci oturumda katılımcıların oturum günlüklerindeki ifadeleri incelendiğinde ise K4\_K\_11 ve K12\_K\_11 “arkadaşlarımla vakit geçirip eğleniyoruz” ve “ihtiyacın olan gücü al etkinliğinde arkadaşlarım bana nazik olduğumu söylediğinde nazik olduğumu fark ettim” ifadelerini kullanarak arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçirme ve arkadaşlarından geribildirim alarak kendine yönelik farkındalık kazanmaya yönelik ifadeler kullanmışlardır.



Araştırmanın sonucunda katılımcıların elde ettiği kazanımların bir diğeri de grupla ilişkileri sürdürme ve işbirliği olarak ifade edilebilir. Bu bulgu alanyazınla da desteklenmektedir (Aslan, 2008; Baker ve diğeri, 2009; Lavric ve Soponaru, 2023; McDonald ve Holttum, 2020; Mynarikova, 2012; Tagay ve diğeri, 2010; Yıldız, 2022). Sosyal beceriyi geliştirmeye yönelik olarak Tagay ve diğeri (2010) tarafından sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiş ve araştırmada uygulanan programda işbirliği, sorumluluk, empati ve kendini kontrol gibi beceriler ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma uygulamaları bireylerin kendine odaklı ve işbirlikçi olmayan davranışlardan uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır (Sutherland ve diğeri, 2010). Dolayısıyla mevcut araştırmada da grup çalışmasını ve işbirliği destekleyecek *“grup resmi, birlikte çizim yapma, ayna etkinliği”* gibi sanat etkinliklerine yer verilmesinin katılımcıların işbirlikçi davranışlarının gelişmesine yardımcı olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda mevcut araştırmada grup ilişkilerini sürdürme ve işbirliğine yönelik gözlem sonuçlarına göre on birinci oturumda sanatsal temel etkinlik aşaması etkinliğinde katılımcılar grup olarak resim yapmış olup katılımcıların resmi incelendiğinde daha çok arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğine dair resimler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu oturumda katılımcıların ifadeleri incelendiğinde ise K1\_K\_10, K2\_K\_11, K4\_K\_11, K12\_K\_11 ve K13\_K\_11 bu oturumda onları etkileyen ve faydalandıkları şeyleri *“grupça resim çizmek”, “grupça resim çalışması yapmak”, “grupça resim yapmak çok güzeldi beni açıkçası etkiledi”* ve *“grup etkinliği beni çok etkiledi”* cümleleriyle ifade ederek işbirlikçi çalışmaya yönelik ifadelere yer vermişlerdir.

Oturum günlüklerinden elde edilen bir başka kazanımda da katılımcıların kendilerini tanımalarına ve yaratıcılıklarının geliştiğine yönelik ifadelere yer vermesiydi. Bu bulgu alanyazın ile de desteklenmektedir (Cobbett, 2016; Isis ve diğeri, 2010; Riley, 2001). Cobbett (2016) okul temelli sanat terapisi uygulamalarının sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler yaşayan ergenlerin kendilerinin yeni yönlerini keşfetmelerine yardımcı olduğu,

özsaygıyı arttırdığı bulgusuna ulaşmış ve bu durumunda sanat terapisinin yaratıcı yapısıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Sanat terapisi uygulamalarında katılımcıların yaptıkları resimler ve yazdığı şiirler gibi birçok çalışmanın terapötik malzeme taşıması katılımcıların farkındalığını geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Eracar 2013). Sanat terapisinin yaratıcılığı geliştirdiği (Halmatov, 2020; Isis ve diğerleri, 2010; Riley, 2001) ve sanat terapisi odaklı grup çalışmalarının katılımcıların kendini anlama ve kendini tanıma açısından etkili olduğunu ifade etmektedirler (Kim ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla bu araştırmada da sanat terapisi odaklı grup çalışmasında yer alan “*isim etkinliği, 6 parçalı hikaye etkinliği, mucize soru*” gibi etkinliklerin katılımcıların kendini tanımalarına ve yaratıcılıklarını geliştirmesine yardımcı olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda araştırmada bu bulguları destekler nitelikte olarak birinci oturumda gerçekleştirilmiş olan isim etkinliğinde katılımcılar isimlerini yazarak her harfin üzerine kendini tanıtabilecek olan bilgilere görselleştirerek yer vermişlerdir. Buna göre bu oturum sonrasında katılımcılar oturum günlüklerinde kendini tanıdığına yönelik ifadeler yer vermişlerdir (K6\_E\_11, K9\_E\_11, K11\_K\_11). Gözlem sonuçlarında ise katılımcıların isim etkinliğinde isimlerinin üzerine özelliklerini yazarken daha çok hobilerini ve kendilerini tanıtabilecek bilgileri yazdıkları gözlemlenmiştir. Yaratıcılık kapsamında ise altıncı oturumda katılımcılardan bazıları yaratıcılıklarının geliştiği yönünde ifadeler yer vermişlerdir (K4\_K\_11, K6\_E\_11). Gözlem sonuçlarına göre ise sekizinci oturumda bazı katılımcıların yaratıcılıklarının geliştiğini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Buna göre bazı katılımcıların yaratıcılıklarının gelişmesi ve kendini tanımayla yönelik ifadeleri şu şekildedir:

K4\_K\_11: *Bu oturumda yaratıcılığımın faydalandım.*

K6\_E\_11: *Hikaye yazma ile benim yaratıcılığımın ve problem çözme becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.*

K9\_E\_11: *Kendimi tanıdım.*

Oturum günlüklerinde katılımcıların oturumlardan genel olarak olumlu duygularla ayrıldıkları, duygulara yönelik farkındalık ve duyguları ifade etmeye yönelik kazanımlar elde ettikleri de görülmektedir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir (Beebe ve diğerleri, 2010;

Cobbett, 2016; Halmatov, 2020; Hoffmann ve diğerleri, 2016; Khadar ve diğerleri, 2013; Mynarikova, 2012; Shahri ve diğerleri, 2014; Ware ve diğerleri, 2012). Khadar ve diğerleri (2013) çocuklara yönelik sanat terapisi odaklı olarak yaptıkları grup çalışmasında resim, heykel, şiir yazma, hikaye anlatma, dans ve drama tekniklerine yer vermiş olup çalışma sonucunda uygulamaların çocukların anılarını ve duygularını paylaşmasına yardımcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Sutherland ve diğerleri (2010) sanat terapisi uygulamasının yapıldığı odaların duvarlarını kağıtla kaplayarak bu duvarları “Öfke ve Hayal Kırıklığı Duvarı” olarak kullanmışlar ve öğrencilerin çalışma esnasında bu duvarlara kendilerini o anda rahatsız eden her şeyi yazmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin kızgın, üzgün veya hüsrana uğramış hissetme hakkına saygı duymak ve ardından bu duyguların ifadesine izin vermek amaçlanmış ve bu şekilde öğrencilere yardımcı olunabileceği düşünülmüştür. Sonuç olarak ise bu çalışmaların katılımcıların olumsuz duygularını en aza indirmenin ve hatta önlemenin etkili bir yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beebe ve diğerleri (2010) astım tanısı olan çocuklarla yaptıkları sanat terapisi oturumlarında çocukların hastalıkla ilgili duygularını ifade etmeleri için maske yapımı etkinlikleri ile öfkelerini dindirmek ya da öfkelerini dönüştürmek için kilden kızgın volkanlar yapıp onları sakin dağlara dönüştürme gibi etkinlikler uygulamışlardır. Araştırma sonucunda ise uygulamanın çocukların kaygılarını azalttığı ve yaşam kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Cobbett (2016) ise okul temelli sanat terapi uygulamaları sonucunda öğrencilerden alınan geribildirimlerde uygulamaların duygularını düzenlemede başarılı olduğunu ve öğrencilerden birinin bu durumu “*moralin bozukken öfkeni birinden çıkarmak yerine, öfkeni gösterecek ve öfkeni dindirip seni mutlu edecek bir şeyler yapabilirsin*” şeklinde ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada da katılımcıların öfkelerini, kaygı ve streslerini ifade etmelerine yönelik olarak üçüncü oturumda “*kağıt buruşturma etkinliği*” yapılmış ve bu etkinlikle katılımcıların olumsuz duygularını sanatsal bir çalışmaya dönüştürmeleri istenmiştir. Oturum sonrasında katılımcılar özellikle stres duygularına yönelik farkındalık kazandıklarını ve stresle baş etme becerilerinin geliştiğine dair ifadeler yer vermişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

K10\_E\_11: *Stresimizi nasıl azaltabileceğimizi öğrendik.*

K13\_K\_11: *Streslenince neler yaptığımı anladım.*

Oturum günlüklerinde katılımcıların oturumlar esnasında rahatlama, eğlenme, samimiyet ve mutluluk gibi duygulara yer verdikleri görülmektedir. Gözlem sonuçlarında oturumların çoğunluğunda mutluluk ve eğlence duygularına yer verildiği gözlemlenmiştir. Sanatsal çalışmalar esnasında katılımcıların sözel olarak ifade edemediği duygular çoğu zaman sanatsal bir ürün ortaya koyarken serbest bırakılabilmektedir (Sutherland ve diğerleri, 2010). Benzer şekilde Halmatov (2020) bireylerin sanatsal çalışmalar aracılığıyla duygularını dışa vurduklarını ve bu sayede de değişim yaşadıklarını ifade etmektedir. Sanat terapisinin yaratıcı etkinlikler aracılığıyla katılımcılarda rahatlama hissi oluşturduğu ifade edilmektedir (Shahri ve diğerleri, 2014). Cobbett (2016) ise okul temelli sanat terapi uygulamaları esnasında katılımcıların süreçte eğlendikleri ve bunu durumu da bir katılımcının *“bir sürü farklı şey yapabildiğin, fikrini söyleyebildiğin ve kötü bir şey olmayacağını bildiğin keyifli bir zaman”* olarak ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da sanat uygulamalarına yer verilmesinin bireylerin yaşadığı değişimlerde sanatın duyguları ifade etmede kolaylaştırıcı rolüyle ilgili olduğu düşünülebilir. Duygulara yönelik farkındalık, duyguları ifade etme ve yaşanan değişimlerle ilgili katılımcılardan gelen ifadeler incelendiğinde ise ikinci oturumda K1\_K\_10 *“duygularımı fark ettim ve bu bana iyi geldi”*, K4\_K\_11 *“çok streslendiğim zamanlarda duyguların ne olursa olsun o duyguların geçeceğini öğrendim”*, K6\_E\_11 *“stresle başa çıkabileceğimi fark ettim”*, K8\_E\_11 *“kızdığım yerleri öfkelendiğim yerleri fark ettim”* ve K11 *“hislerimi vücudumun neresinde hissettiğimi fark ettim”* şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Süreç değerlendirme formlarında ise K9\_E\_11 *duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik yaşadığı değişikliği “davranışım çok değişti, hiç böyle davranmıyorken çok kızıyordum herkese ama çok değiştim”* ve K11\_K\_11 *“hayata daha mutlu bakıyorum”* şeklinde kendilerini ifade ederek öfke kontrolünü sağlama ve mutlu olmaya yönelik cümleler kurmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise katılımcıların akademik başarı kapsamında hayalleri gerçekleştirmeye yönelik motivasyon kazanması, ders çalışmaya ve geçmiş-

geleceğe yönelik farkındalık kazanması konularında kazanımlar elde ettiği görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarıyla alanyazındaki bulguların örtüştüğü ifade edilebilir (Adela ve diğerleri, 2011; Aygün, 2017; Koçak, 2020). Araştırmalar akademik başarıyı yordamada bilişsel yeteneklerin sosyal ve duygusal yeterliliğe aracılık ettiğini göstermektedir (Adela ve diğerleri, 2011). Aygün (2017) sosyal duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme, akademik başarı ve sınıf iklimini algılamaya yönelik etkisi incelenmiş ve araştırmada ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere “Yapabilirsin!” programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın katılımcıların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiği, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını olumlu olarak etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sanat terapisi çocuklarda kimlik ve başarı duygusunu geliştirmek için kullanılmakta (Shahri ve diğerleri, 2014) ve akademik başarı ve performans üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Cochran, 1996; Pleasant-Metcalf ve Rosal, 1997). Dolayısıyla bu araştırmada da sanat terapisi odaklı çalışmalar sonucunda katılımcıların akademik başarıya yönelik motivasyonun artmış olabileceği düşünülebilir. Bu bulguları destekler nitelikte olan akademik başarıya yönelik katılımcıların ifadeleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Yedinci oturumda zaman makinesi etkinliğine yönelik olarak katılımcıların ifadeleri incelendiğinde K8\_E\_11 *“zaman makinesinde ders çalışıp çalışmamanın farkı beni çok etkiledi”*, K4\_K\_11 *“geçmişimin ve geleceğimin nasıl olduğunu fark ettim”*, K5\_E\_10 *“hayalimin gerçekleşmesi için ne gerekirse yapacağım”* ve K6\_E\_11 *“zaman makinesi şablonu sayesinde hayallerimizin peşinden koşmamız gerektiğini fark ettim”* şeklinde geleceğe yönelik hedef belirleme, umutlu olma ve bu hedeflere ulaşmak için de akademik başarıyı yüksek tutmaya yönelik farkındalık kazandıkları ifade edilebilir. Bu oturumdaki gözlem sonuçlarında da katılımcıların problem olarak gördükleri durumlar ağırlıklı olarak sınav notlarının düşük olması şeklindeyken gelecekte bu problem çözüldüğünde notlarının yükseldiğini, başarılı olduklarını ve hayallerini gerçekleştirdiklerine dair paylaşımlarda buldukları gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları incelendiğinde ikinci oturumdaki mektup etkinliğinde katılımcıların sınav kaygısıyla baş etmede kendini başarabileceği konusunda motive etme ve bilmediği soruları o anda geçip

sonra geri dönme şeklinde çözüm yolları buldukları görülmüştür. Benzer şekilde katılımcılara mucize sorunun sorulduğu oturumda katılımcıların ifade ettikleri ve çizdikleri sorunlar ağırlıklı olarak sınav başarısıyla ilgiliyken bunun gerçekleşmesi durumunda ise gelecekte sınavdan başarılı olma, yüksek not alma şeklinde sonuçların olacağı şeklinde görsellerin yer alması akademik başarıya yönelik ifadeler olarak değerlendirilebilir.

#### *V. Araştırmanın Grup Üyelerinin Programa İlişkin Genel Değerlendirmelerine Yönelik Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma*

Grup üyelerinin programa ilişkin genel değerlendirmelerine yönelik olarak katılımcılar süreç değerlendirme formlarında problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerilerine yönelik yaşadıkları değişimlerle ilgili olarak değerlendirmeler yapmış olup bu bölümde problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerilerine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma yapılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların programa ilişkin genel değerlendirmeleri kapsamında programda ele alınan stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik yaşadıkları değişimleri değerlendirmeleri ve bu değişimleri 1 ile 10 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda ilk olarak stresle başa çıkma becerilerine yönelik olarak katılımcılar olumlu anlamda değişiklik yaşadıklarına dair ifadelerde bulunmuş olup derecelendirmelerinde yüksek puanlar verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alan yazında gerçekleştirilen araştırmalarla benzerlik taşımaktadır (Adela ve diğerleri, 2011; Ajallooeian ve diğerleri, 2015; Alwaely ve diğerleri, 2021; Aygün, 2017; Baydan, 2010; D'Amico ve Lalonde, 2017; Dilawari ve Tripathi, 2014; Hoffmann ve diğerleri, 2016; Kılıçoğlu, 2016; Kirschenbaum, 1979; Koçak, 2020; Opre ve diğerleri, 2011; Rahimi Pordanjani, 2021; Sevin, 2021; Tagay ve diğerleri, 2010; Uğur, 2015; Vardarlı, 2020; Ware ve diğerleri 2012). Vardarlı (2020) yaşları 8-12 arasında değişen çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla bir program geliştirmiş ve nitel bulgular sonucunda genel olarak katılımcıların sosyal duygusal becerilerinin geliştiği ve elde ettiği becerileri günlük yaşama aktarabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada da Sevin (2021) lösemili çocukların

sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için yapmış olduğu çalışmasında çocuklarla yapmış olduğu derinlemesine görüşmeler sonucunda çalışma öncesinde çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlarken çalışma sonrasında çocukların kendilerini önemli düzeyde açtıkları ve oturumlara istekli bir şekilde aktif olarak katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında dışavurumcu ve terapötik işlevi açısından sanatın, kelimelerin yeterli olmadığı zamanlarda çocukların duygu ve düşüncelerini aktarmada onları güçlendirip desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Koçak (2020) üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirdiği programın sonucunda psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal duygusal becerileri kapsamında iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve benlik saygısı becerilerinde anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ware ve Swank (2012) bir sosyal beceri grubundaki çocukların deneyimlerinin fenomenolojik bir keşfi isimli çalışmalarında katılımcıların deneyimlerini birçok yönden olumlu ve yararlı olarak tanımlamışlardır. Buna göre ortaya çıkan temalarda karşılıklı kabul ve destek, gelişmiş kişilerarası beceriler, grup deneyimi hakkında olumlu duygular, başkalarının bakış açısını anlama, duyguları ifade etme ve yönetme becerisinde gelişme, belirli becerileri öğrenme ve uygulama ve grup dışında gelişme alanlarını içermekteydi. Sanat terapisi bireylerin iletişim kurma, stresle başa çıkma ve kendi kişiliklerinin farklı yönlerini keşfetmesine yardımcı olmak için kullanılabilir. Sanatsal kendini ifade etmede yer alan yaratıcı süreç, insanların çatışmaları ve sorunları çözmelerine, kişilerarası becerileri geliştirmelerine, davranışları yönetmelerine, stresi azaltmalarına, benlik saygısını ve öz farkındalığını artırmalarına ve içgörü kazanmalarına yardımcı olduğu inancına dayanmaktadır (Dilawari ve Tripathi, 2014). Sanat terapisi duygusal ihtiyaçları karşılamaya, kendini kabul etmeye, benlik saygısını artırmaya, kaygıyı azaltmaya, bilişsel ihtiyaçları karşılamaya ve sosyal becerileri geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Hoffmann ve diğerleri, 2016). Sanat terapisinin güvenli bir alan oluşturması, başa çıkma stratejilerini öğretmeyi sağlaması, kendini ifade etmeyi kolaylaştırması ve sosyalleşmeyi sağlayan eğlenceli oturumlar gerçekleştirilmesi gibi katkılarının bulunduğu ifade edilmektedir (McDonald ve Holtum, 2020). Dolayısıyla bu çalışmada da sanatın terapötik işlevlerinden yararlanılması, bu kapsamda da

sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasıyla çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmede uygun etkinliklerin yer almasının rolü olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde katılımcıların kendilerini sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları noktalarda sanat etkinliklerini kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesi ve grup içerisinde paylaşımda bulunmasının da sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada sosyal duygusal beceriler kapsamında ele alınan stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik olarak katılımcıların süreç değerlendirme formundaki ifadelerinden yola çıkılarak değerlendirilecek olursa ilk olarak stresle başa çıkma becerilerine yönelik olarak katılımcılar olumlu anlamda değişiklik yaşadıklarına dair ifadelerde bulunmuş olup derecelendirmelerinde yüksek puanlar verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alan yazında gerçekleştirilen araştırmalarla benzerlik taşımaktadır (Boatwright, 2017; Dilawari ve Tripathi, 2014; Hoffmann ve diğerleri, 2016; Ryan, 1989; Samadzadeh ve diğerleri, 2013; Ware ve diğerleri 2012). Bu araştırmalarda stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Samadzadeh ve diğerleri (2013) sanatsal temelli grup çalışması aracılığıyla öfkeli çocuklarda başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bir araştırma gerçekleştirmiş olup araştırma sonucunda sanatsal çalışmaların çocukların başa çıkma stratejilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boatwright (2017) duygusal problemleri olan çocuklarda stresi azaltma ve başa çıkma becerilerini geliştirmede sanat terapisinin etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda sanat terapisinin başa çıkma becerilerini artırma ve stresi azaltmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ryan (1989) 8-12 yaş aralığındaki çocukların bakış açısından stresle başa çıkma stratejilerini tanımladığı araştırmasında stresle başa çıkmada sosyal destek, fiziksel egzersiz gibi aktivitelerin öneminin vurgulandığı görülmüştür. Bu araştırmada uygulanan programda stresle baş etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen üçüncü oturumda baş etme kartları etkinliğinde katılımcıların baş etme becerileri olarak ifade ettikleri stratejiler arasında “*birisine sarılmak, sevdiğim bir arkadaşşıma stresimi anlatmak*” gibi sosyal destek ifadeleri ile “*spor yapmak, top oynamak*” gibi fiziksel



egzersiz aktivitelerinin yer alması bulguları paralellik göstermektedir. Dışavurumcu sanat terapisinin bireyler üzerinde kendini ifade etme, hayal gücünü geliştirme, aktif katılım sağlama, zihin-beden ilişkisini kullanarak ve serebral korteks ağlarını etkinleştirip güçlendirerek çocukların stresli durumlarla başa çıkmalarına ve duygularını yönetmelerine yardımcı olabilecek olumlu duygu düzenleme becerilerini geliştirebileceğine dair alanyazında bulgular vardır (Nazeri ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla bu çalışmada da sanat terapisinin stresle başa çıkma becerileri üzerindeki olumlu etkilerinden yola çıkarak uygulanan sanat terapisi odaklı programın çocukların stresle başa çıkma becerilerine olumlu katkıda bulunduğu düşünülebilir. Buna göre katılımcıların stresle başa çıkmaya yönelik yaşadığı değişimlerle ilgili verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

*K3\_K\_11: Eskiden stresle başa çıkamıyordum artık çıkıyorum.*

*K5\_E\_10: Stresimi atmayı öğrendim.*

*K6\_E\_11: Önce 1'di, sonra 9 oldu, artık çok rahatım.*

*K11\_K\_11: Artık stresle başa çıkabiliyorum ve buna 10 veriyorum.*

*K12\_K\_11: Stresle başa çıkma puanım eskiden 8'di, şimdi 10 oldu, çok iyi.*

Gözlem sonuçları incelendiğinde ise ikinci oturumda mektup etkinliğinde katılımcıların stresle başa çıkmak için yaptıkları önerilerde “bisiklet sürmek, top oynamak, oyun oynamak, gözlerini kapatıp sahili hayal, etmek, dışarı çıkmak, müzik dinlemek, bir arkadaşını aramak, nefes egzersizi yapmak” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Dolayısıyla katılımcıların stresle başa çıkmada kendilerini rahatlatacak etkinliklerin farkında oldukları ve bunları kullandıkları ifade edilebilir. Stresle başa çıkmaya yönelik gerçekleştirilen baş etme kartları etkinliğinde ise katılımcıların mektup etkinliğinde yazdıkları ifadelerle benzer şekilde baş etme yöntemleri yazdıkları gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda iletişim becerilerine yönelik olarak katılımcılar genel olarak olumlu anlamda değişiklik yaşadıklarına ifade etmiş olup yüksek puanlarla derecelendirme

yaptıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu alanyazındaki bulgularla da desteklenmektedir (Dilawari ve Tripathi, 2014; Gholamalizadeh ve diğerleri, 2018; Hoffmann ve diğerleri, 2016; Kılıçoğlu, 2016; Mynarikova, 2012; Shahri ve diğerleri, 2014; Ware ve diğerleri 2012). Bu çalışmalarda iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programlarının etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Shahri ve diğerleri (2014) utangaç kız öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla yapmış olduğu sanat temelli araştırmasının sonucunda çalışmanın öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgulara ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Mynarikova (2012) sanat terapisine dayalı olarak gerçekleştirmiş olduğu çalışmasının sonucunda sanat terapisinde yer alan etkinlikler çocukların çizim, müzik veya hareket kullanarak kendilerini ifade etmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevin (2021) çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmek amacıyla yapmış olduğu sanat terapisi odaklı çalışma sonucunda çocukların kelimelerin yeterli gelmediği durumlarda duygu ve düşüncelerini sanat aracılığıyla ifade ettikleri vurgulanmıştır. Benzer şekilde Cobbett (2016) okul temelli sanat terapi uygulamaları sonucunda öğrencilerden alınan geribildirimlerde uygulamaların kendini ifade etmede etkili olduğunu ve katılımcılardan birinin bu durumu “*bazen söylemek istediklerimi söylemek zordu ama ben sanat çalışmalarını yaparken deyim yerindeyse sözcükler serbest kaldı ve ben de fikrimi söylemek için kendimi o kadar gergin hissetmedim*” şeklinde ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sanatın doğrudan duygu organlarına hitap etmesinin bireylerin içindikileri dışa vurmalarını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Eracar, 2013). Riley (2001) bireylerin sanat aracılığıyla kendilerini ifade etmelerinin sözel olarak ifade etmekten daha kolaylaştırıcı olduğunu ve sanat terapisinin ergenlere kendi iletişim şekillerinin kontrolünü sağlama imkanı sunarak kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada katılımcıların iletişim becerilerinde yaşanan olumlu gelişmelerde sanat terapisinin kendini ifade etme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi, katılımcıların grup içerisinde kendisini ifade etmelerine yönelik yapılan paylaşımlar, birbirleriyle etkileşime geçmelerine yardımcı olacak etkinliklerin yer alması ve diğer katılımcıların iletişim becerilerini gözlemlene ortamının olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Buna göre bu bilgileri

destekler nitelikte olarak mevcut araştırmada katılımcıların kendini ifade etme ve iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik süreç değerlendirme formunda yer alan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

*K4\_K\_11: İletişim becerilerim biraz kötüydü eskiden 10/3 verirdim ama şimdi 10/7.*

*K6\_E\_11: Ben önceden 4 puandaydım sonra 8 oldum, artık rahatça konuşabiliyorum.*

*K7\_K\_11: Benim iletişim becerilerim 5'ti 10 oldu.*

*K8\_E\_11: Benimki 5'ti ama şimdi 9 oldu, çok eğlendim ama bu konuyu çok sevdiğim için biraz daha uzun olsaydı daha iyi olurdu.*

*K11\_K\_11: Eskiden iletişim becerilerim 3't ama bu oturumlardan sonra tam 10'a ıktı.*

*K14\_E\_11: Puanım 10, oldukça iyiydi.*

Araştırma sonucunda problem çözme becerilerine yönelik olarak katılımcılar genel olarak olumlu anlamda değişiklik yaşadıklarına ifade etmiş olup derecelendirmelerindeki puanlamaların yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu alanyazındaki bulgularla da örtüşmektedir (Dilawari ve Tripathi, 2014; Hoffmann ve diğerleri, 2016; Khadar ve diğerleri, 2013; Koçak, 2020; Ware ve diğerleri 2012). Bu araştırmalarda problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programlarının etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Khadar ve diğerleri (2013) ocuklara yönelik sanat terapisi odaklı olarak yaptığı grup çalışmasında resim, heykel, şiir yazma, hikaye anlatma, dans ve drama tekniklerine yer vermiş olup çalışma sonucunda çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sanat terapisi davranışsal ve duygusal bozukluğu olan çocuklar için problemlerini anlamak ve çözmek amacıyla ipuçları sağladığı için faydalı olabilmektedir (Shahri ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla araştırma bulgularında katılımcıların problem çözme becerilerinde olumlu gelişmeler yaşamasında sanat terapisinin problem çözme becerilerine yönelik etkisi, grup çalışması esnasında katılımcıların benzer problemler yaşadıklarını fark etmeleri ve birbirlerine geribildirim vermeleri, problem olarak gördükleri durumların çözümüne yönelik çözümler bulabilmeleri ve problem çözme konusunda olumlu ve umutlu paylaşımlarda bulunmalarının

etkisinin olduğu düşünülebilir. Buna göre katılımcıların süreç değerlendirme formunda problem çözme becerilerine yönelik değerlendirmelerinden bazıları şu şekildedir:

K1\_K\_10: *Etkinlikler sayesinde problemlerimi nasıl çözeceğimi öğrendim.*

K7\_K\_11: *Normalde problem çözme becerilerim çok iyi değildi burada öğrendiklerimi yapınca gelişti, puanım 10.*

K8\_E\_11: *Benimki 3'tü 7 oldu, bu konu da çok iyiydi ama kısa sürdü.*

K11\_K\_11: *Artık çok kolay bir şekilde problemlerimi çözebiliyorum. Bu yüzden 10 puan veriyorum.*

Gözlem sonuçları incelendiğinde ise beşinci oturumda katılımcıların problem olarak resmettikleri durumlar incelendiğinde ağırlıklı olarak “*sınav esnasında soruları çözememek, başarısız olmak*” gibi sınava yönelik durumlar ile “*evde kilitli kalma, annenin kızdığı durumlar, kaybolmak, sahneye çıkma korkusu*” şeklinde problemlerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar bu oturumda problem çözme becerileri konusunda farkındalıklarının arttığını ve ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Altıncı oturumun değerlendirme aşamasında katılımcılara mucize soru sorulmuş ve katılımcıların ifade ettikleri ve çizdikleri sorunlar ağırlıklı olarak sınav başarısıyla ilgiliyken bunun gerçekleşmesi durumunda ise “*gelecekte sınavdan başarılı olma, yüksek not alma*” şeklinde sonuçların olacağı şeklinde görseller betimledikleri gözlemlenmiştir. Yedinci oturumun sanatsal temel etkinlik aşaması etkinliğinde katılımcıların onlarla paylaşılan fotoğrafların öncesinde olan durumları ağırlıklı olarak “*arkadaşlarıyla tartışma, arkadaşları tarafından dışlanma*” şeklinde olumsuz durumlar olarak ifade ederlerken sonrasında bu problemlerin ağırlıklı olarak çözüldüğüne yönelik paylaşımlarda bulunmuşlardır. Değerlendirme etkinliğinde katılımcıların problem olarak gördükleri durumlar ağırlıklı olarak sınav notlarının düşük olması şeklindeyken gelecekte bu problem çözüldüğünde notlarının yükseldiğini, başarılı olduklarını ve hayallerini gerçekleştirdiklerine dair paylaşımlarda buldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların problem olarak gördükleri durumlar için

çözüm yolları buldukları ve problemlerin çözümü ve geleceğe dair de umutlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal becerileri kapsamında problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bu bulgu alanyazın ile de desteklenmektedir (Ajallooeian ve diğerleri, 2015; Baydan, 2010; Bornstein ve diğerleri 1977; D'Amico ve Lalonde, 2017; Dereli, 2009; Kılıçoğlu, 2016; Kirschenbaum, 1979; Koçak, 2020; Özbey ve Köyceğiz, 2020; Tagay ve diğerleri, 2010). Halmatov (2020) sanat terapisinin grup çalışmalarında büyük bir etkisinin olduğunu ve sanatsal temel etkinlik aşamasında grup üyelerinin kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade ederken Kim ve diğerleri (2014) sanat terapisi temelli grupla psikolojik danışma çalışmalarının bireylerin kendini anlama, kendini tanıma ve kişilerarası ilişkilerinin gelişmesi açısından etkili olduğunu belirtmektedirler. Sanat terapisi bireylerin iletişim kurma, stresle başa çıkma ve kendi kişiliklerinin farklı yönlerini keşfetmesine yardımcı olmak için kullanılabilir. Sanatsal kendini ifade etmede yer alan yaratıcı süreç, insanların çatışmaları ve sorunları çözmelerine, kişilerarası becerileri geliştirmelerine, davranışları yönetmelerine, stresi azaltmalarına, benlik saygısını ve öz farkındalığını artırmalarına ve içgörü kazanmalarına yardımcı olduğu inancına dayanmaktadır (Dilawari ve Tripathi, 2014). Dolayısıyla bu araştırmada katılımcıların iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerileri gibi sosyal duygusal becerilerle ilgili yaşadıkları değişimlere yönelik sanat uygulamalarının kullanıldığı grupla psikolojik danışma çalışmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bir diğer sebep olarak ise sosyal beceriyi arttırmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı uygulamalarda oyun ve rol oynama tekniklerine yer verilmesinin elde edilecek olan becerilerin kalıcılığını arttırabileceği ifade edilmektedir (Tagay ve diğerleri, 2010). Benzer şekilde sosyal öğrenme yaklaşımının kısa bir sürede davranış değişikliğinde etkili olduğunun ifade edilmesi (Tagay ve diğerleri, 2010) nedeniyle bu çalışmanın problem çözme becerileri,

iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerileri gibi sosyal duygusal beceriler üzerinde kalıcı sonuç elde edilmesine katkı sağlamış olabilir.

## **Öneriler**

Araştırmanın süreci ve sonuçları göz önünde bulundurularak ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak öneriler sıralanmıştır.

### ***İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler***

1. Sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının uygulandığı yaş grubu 10-11 yaş grubu olduğu için diğer yaş grupların olduğu ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı örneklem grupları ile de araştırmalar yürütülebilir.
2. Türkiye’de sosyal duygusal becerilerin gelişimine yönelik uygulamaların uzun süreli etkisini araştırmaya yönelik çalışmaların sayısının kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik uygulanan programlara katılan katılımcıların stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerilerini incelemeye yönelik boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırmada yöntem olarak karma desen kullanılmış olup sosyal duygusal becerilerin hangi değişkenlerle ilişkisi olabileceğini ortaya koyan ilişkiisel çalışmalar ile sosyal ve duygusal beceri yetersizliklerinin nedenlerini ortaya koyan araştırmalar da gerçekleştirilebilir.
4. Araştırmada nitel veri elde etmek amacıyla sosyal duygusal becerileri geliştirme amaçlı sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma programının etkililiğini değerlendirmek için kullanılan oturum günlüğü ve süreç değerlendirme formlarına ek olarak velilerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri de alınabilir.
5. Bu araştırmanın sadece Sakarya iliyle sınırlı olmasından dolayı ileride gerçekleştirilecek olan araştırmalarda Türkiye’nin farklı illerinde bulunan bireyler seçilerek araştırma gerçekleştirilebilir.

6. Bu araştırma 14 deney, 14 kontrol olmak üzere toplamda 28 birey ile gerçekleştirilmiş olup ilerleyen çalışmalarda örneklem sayısı artırılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

7. Sosyal duygusal becerilerin erken yaşta kazanılmasının önemi göz önüne alınarak okul öncesi ve ilkökul döneminden başlanılıp sosyal duygusal beceri geliştirmeye yönelik programları uygulanarak etkililiği incelenebilir.

8. Bu araştırmada plasebo grubunun kullanılmamasından dolayı ileride yapılacak olan araştırmalarda plasebo gruplarından da yararlanılarak karşılaştırma çalışmaları gerçekleştirilebilir.

9. Bu araştırmada izleme testi 3 ay sonra gerçekleştirilmiş olup ileride yapılacak araştırmalarda 6 ay gibi daha uzun bir süre sonrasında izleme testi yapılarak programın kalıcılığı incelenebilir.

10. Bu araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde gözlem, oturum günlükleri ve süreç değerlendirme formlarından yararlanılmış olup araştırmanın bireysel olarak yapılacak görüşmelerle desteklenmesine yönelik önerilerde de bulunulabilir.

11. Bu araştırma kapsamında sosyal duygusal becerilere yönelik olarak katılımcıların stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirme amacıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Süreç değerlendirme formlarında katılımcıların farklı konuların da ele alınmasına yönelik ifadelerde bulunmalarından dolayı ileride yapılacak olan çalışmalarda sosyal duygusal becerilere yönelik iş/görev performansı kapsamında öz denetim, sorumluluk, azim; duygu dengeleme/düzenleme kapsamında strese dayanıklılık, duygu kontrolü, iyimserlik; başkalarıyla etkileşime geçme kapsamında enerjik olma, kendinden emin olma, sosyal olma, işbirliği kapsamında empati/duygudaşlık, ortaklık/uyumluluk, güven; açık fikirlilik kapsamında merak, yaratıcılık, esneklik/anlayış; birleşik beceriler kapsamında öz yeterlik ve başarıma güdüsü kazandırmaya yönelik beceriler ele alınabilir.

12. Bu araştırmada elde edilen nitel değerlendirmeler kapsamında süreç değerlendirme formunda katılımcıların oturumların sayısının ve süresinin artırılmasına yönelik ifadelerinin

bulunmasından dolayı ileride yapılacak olan araştırmalarda oturumların sayısı ve süresinin arttırılması önerisinde bulunulabilir.

13. Araştırmada sanat terapisinin değerlendirme aşamasına yeteri kadar zaman ayrılamamasından dolayı katılımcıların oturumda ele alınan kazanımları yeteri kadar içselleştirememesi gibi bir olasılığın bulunması sebebiyle ileride yapılacak araştırmalarda sanat terapisinin değerlendirilme aşamasına daha fazla zaman ayrılabilir.

14. Bu araştırmada aile katılımı olmadan program yürütüldüğü için ilerleyen çalışmalarda katılımcıların aileleri tarafından da desteklenmesini sağlamak amacıyla aile katılımlı çalışmalar yürütülebilir.

### ***Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler***

1. Sosyal duygusal becerilerin çocuklara erken yaşlarda öğretilmesinin 21. Yüzyıl toplumları için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline geldiği ve günümüzde çeşitli davranış problemlerinin erkenden belirlenmesini ve önlenmesinin önemli bir hale geldiği ifade edilmektedir (Becerren, 2012). Bu sebeple çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri aracılığıyla önleyici rehberlik kapsamında çalışmaların gerçekleştirilmesi önerisinde bulunulabilir.

2. Araştırmanın nitel bulgularında katılımcıların programda yer alan etkinlikler aracılığıyla eğlenerek öğrendiklerinin gözlemlenmesinden dolayı sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinde sanat etkinliklerine dayalı çalışmalara yer verilmesi önerisinde bulunulabilir.

3. Sosyal ve duygusal becerilerin yetersizliğinin günlük yaşamda bireylerin şiddet davranışları ve birçok olumsuz davranışları sergilemesine yol açabildiği ifade edilmektedir (Kabakçı ve Korkut, 2010). Dolayısıyla özellikle şiddete meyilli olup risk grubunda bulunan öğrenciler ile okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri tarafından bireysel ve grup rehberliği ile psikolojik danışma faaliyetleri yürütülebilir.



### ***Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler***

1. Sosyal Duygusal Beceri Geliştirme Programları tüm kademelere genellenebilir.
2. Bireylerin kendini gerçekleştirme yolundaki en önemli becerilerin sosyal ve duygusal beceriler olduğu ve çocukların yaşam becerilerini geliştirebilmeleri için eğitim ortamlarında sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinin ve desteklenmesinin önem arz ettiği ifade edilmektedir (Yılmaz, 2014). Dolayısıyla Türkiye’de her okulun kendi şartlarına uygun bir şekilde, sosyal duygusal beceri programlarını akademik öğrenme ve müfredat kaynaklarına entegre ederek oluşturması, uygulaması ve uygulama sonuçlarını değerlendirmesinin etkili olabileceği düşünülebilir.
3. Çocukların gelişimsel sorunlarına ve sosyal etkileşimleriyle ilgili durumların saptanarak erken bir şekilde müdahaleye yönelik çalışmaların oluşturulmasının ve yürütülmesinin önem arz ettiği ifade edilmekte olup erken dönemde alınabilecek önlemlerle gelecek yıllarda meydana gelebilecek olumsuzlukların önüne geçilmesine olanak tanınabileceği belirtilmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Dolayısıyla sosyal duygusal becerilerin özellikle okul öncesi dönemden başlayarak kazandırılmasına yönelik programlar hazırlanması önerisinde bulunulabilir.
4. Çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirme temelli bakanlık destekli projeler geliştirilerek uygulanabilir.

## Kaynaklar

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and other developmental Disabilities*, 19(2), 87-94. <https://doi.org/10.1177/10883576040190020301>
- Adegani, L. A. (2017). *The use of expressive arts therapy with women from an Iranian background: New possibilities for self-expression* [Unpublished doctoral dissertation] Alliant International University.
- Adela, M., Mihaela, S., Elena-Adriana, T., & Monica, F. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2161-2164. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.419>
- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Ajalloeian, E., Gorji, Y. & Niknejadi, F. (2015). Evaluate the effectiveness of social skills training through group therapy play on reducing rational aggression boy elementary school student in esfahan city (2013-2014). *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 3(01), 1-5. <https://doi.org/10.24200/jsshr.vol3iss01pp1-5>
- Akalın, N. (2021). *Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Akat, M. (2020). *Ergenlerin kişiler arası problem çözme becerileri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akhan, L. U. (2012). Psikopatolojik sanat ve psikiyatrik tedavide sanatın kullanılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 132-135.
- Akhmedova, Z. (2022). Development of active and passive vocabulary in preschool children with motor alalia using art therapy elements. *Ann. For. Res*, 65(1), 7148-7161.
- Akpınar, O. (2004). *Grup rehberliğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Altınçapa, B., Adalı Kaya, B. Y. ve Eren, N. (2018). Inter-model dışavurumcu grup sanat terapisinin hemşirelik son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 11-19. <https://doi.org/10.30934/kusbed.341762>
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early child development and care*, 191(16), 2484-2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149.
- American Art Therapy Association (AATA), (2021). *Art therapy*. <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
- American Music Therapy Association (AMTA), (2021). *Music therapy*. <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy>

- Anari, A., Ddadsetan, P., & Sedghpour, B. S. (2009). The effectiveness of drama therapy on decreasing of the symptoms of social anxiety disorder in children. *European Psychiatry*, 24(S1), 1-1. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(09\)70747-3](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(09)70747-3)
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Arbay, B. ve Akfırat, F. Ö. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39, 397-405.
- Ashori, M., & Yazdanipour, M. (2018). Investigation of the effectiveness of group play therapy training with cognitive-behavioral approach on the social skills of students with intellectual disability. *Archives of Rehabilitation*, 19(3), 262-275. <https://doi.org/10.32598/rj.19.3.262>
- Atan, A. ve Buluş, M. (2018). Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 213-230.
- Ataseven, E. (2018). *Kronik servislerde yatmakta olan kronik şizofreni tanılı hastalarda sanat terapisi ile farkındalık temelli bilişsel davranışçı terapi*

*uygulamalarının semptom profili, içgörü ve sosyal işlevsellik üzerine etkisi*  
[Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Avrahami, D. (2006). Visual art therapy's unique contribution in the treatment of post-traumatic stress disorders. *Journal Of Trauma & Dissociation*, 6(4), 5-38.  
[https://doi.org/10.1300/J229v06n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J229v06n04_02)

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.

Aydoğdu, F. ve Halim Ulaş, A. (2017). Bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (56), 346-354.

Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Aytar, A G. (2015). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 101-102) içinde. Anı Yayıncılık.

Ayyıldız, T., Şener, D. K., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(2), 1-12.  
[https://doi.org/10.1501/Ashd\\_0000000078](https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000078)

Baker, J., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2009). Teaching social skills in a virtual environment: An exploratory study. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 209-226. <https://doi.org/10.1080/01933920903039195>

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21.
- Balcı, S. ve Ersanlı, K. (2006). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3. <https://doi.org/10.1037/h0048687>
- Barath, A. (2003). Cultural art therapy in the treatment of war trauma in children and youth: Projects in the former Yugoslavia. *The psychological impact of war trauma on civilians: An international perspective*, 155-170.
- Barrera, M. E., Rykov, M. H., & Doyle, S. L. (2002). The effects of interactive music therapy on hospitalized children with cancer: A pilot study. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 11(5), 379-388. <https://doi.org/10.1002/pon.589>
- Başarı, Ş., Latifoğlu, G. ve Güneyli, A. (2018). Influence of bibliotherapy education on the social-emotional skills for sustainable future. *Sustainability*, 10(12), 4832. <https://doi.org/10.3390/su10124832>
- Batra, S. (2013). The psychosocial development of children: Implications for education and society—Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 249-278.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied*

*Developmental Psychology*, 10(2), 147-169. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6)

Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Beceren, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.

Beebe, A., Gelfand, E. W., & Bender, B. (2010). A randomised controlled trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 126(2), 263–266. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2010.03.019>

Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341. <https://doi.org/10.2307/1511128>

Berghs, M., Prick, A. E. J., Vissers, C., & Van Hooren, S. (2022). Drama therapy for children and adolescents with psychosocial problems: A systemic review on effects, means, therapeutic attitude, and supposed mechanisms of change. *Children*, 9(9), 1358. <https://doi.org/10.3390/children9091358>

- Bharathi, G., Venugopal, A., & Vellingiri, B. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 55, 1-6.
- Bilge, A. ve Engin, E. (2016). Kişilerarası ilişkiler kuramı temelli çözüm odaklı terapinin etkinliği: Geriye dönük bir inceleme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 261.
- Bingöl, F. B. (2014). *Çalışan ergenlerde stresle baş etme grup çalışmasının stresle baş etme ve depresif belirti düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bingöl, G. ve Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Blalock, S. M., Lindo, N., & Ray, D. C. (2019). Individual and group child-centered play therapy: Impact on social-emotional competencies. *Journal of Counseling & Development*, 97(3), 238-249. <https://doi.org/10.1002/jcad.12264>
- Boatwright, J. (2017). *The impact of art therapy on decreasing stress and improving coping skills in children with emotional disturbances* [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Mary of the Woods College.
- Borkowski, J. G., Estrada, M. T., Milstead, M., & Hale, C. A. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 57-70. <https://doi.org/10.2307/1510252>
- Bornstein, M.R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: A multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 10-183. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-183>



- Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., & Hooren, S. V. (2020). Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Frontiers in psychology, 11*, 584685. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685>.
- Boyd, T. K., Hart Barnett, J. E., & More, C. M. (2015). Evaluating iPad technology for enhancing communication skills of children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 51*(1), 19-27. <https://doi.org/10.1177/1053451215577476>
- Boz, M., Uludağ, G. ve Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 137-158.
- Bozkurt, G., Uysal, G. ve Düzkaya, D. S. (2019). Examination of care burden and stress coping styles of parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of pediatric nursing, 47*, 142-147. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.05.005>
- Bräuninger, I. (2012). Dance movement therapy group intervention in stress treatment: A randomized controlled trial (RCT). *The Arts in Psychotherapy, 39*(5), 443-450. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.07.002>
- Bristol, M. M., & Schopler, E. (1983). Stress and coping in families of autistic adolescents. *Autism in Adolescents and Adults, 251-278*.
- Broder-Fingert, S., Feinberg, E., & Silverstein, M. (2017). Music therapy for children with autism spectrum disorder. *Jama, 318*(6), 523-524. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.9477>

- Brown, M., Whiting, J., Kahumoku-Fessler, E., Witting, A. B., & Jensen, J. (2020). A dyadic model of stress, coping, and marital satisfaction among parents of children with autism. *Family Relations*, 69(1), 138-150. <https://doi.org/10.1111/fare.12375>
- Buffington, D. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1998). Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 535-545.
- Bulduk, S., Dinçer, Y., Usta, E. ve Bayram, S. (2017). Demanslı yaşlılara uygulanan sanat terapi yönteminin bilişsel durum üzerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Contemporary Medicine*, 7(1), 36-41. <https://doi.org/10.16899/gopctd.95724>
- Bulut, S. S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2), 325-356.
- Bunt, L. (2003). Music therapy with children: a complementary service to music education?, *British Journal Of Music Education*, 20(2), 179-195. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005370>
- Burleson, B. R. (1982). The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. *Child development*, 53(6), 1578-1588. <https://doi.org/10.2307/1130086>
- Burleson, B. R., Delia, J. G., & Applegate, J. L. (1992). Effects of maternal communication and children's social-cognitive and communication skills on children's acceptance by the peer group. *Family Relations*, 264-272.

- Burubatur, M. (2022). *Aile katılımı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin çocuk ve aile üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bushman, B. B., & Peacock, G. G. (2010). Does teaching problem-solving skills matter? An evaluation of problem-solving skills training for the treatment of social and behavioral problems in children. *Child & Family Behavior Therapy, 32*(2), 103-124.
- Butler, J. D. (2017). The complex intersection of education and therapy in the drama therapy classroom. *The Arts in Psychotherapy, 53*, 28-35. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.010>
- Carr, C., & Wigram, T. (2009). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: A systematic review. *British Journal of Music Therapy, 23*(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/135945750902300102>
- Chancellor, B., Duncan, A., & Chatterjee, A. (2014). Art therapy for Alzheimer's disease and other dementias. *Journal of Alzheimer's Disease, 39*(1), 1-11. <https://doi.org/10.3233/JAD-131295>
- Charron-Prochownik, D. (2002). Special needs of the chronically ill child during middle childhood: Application of a stress-coping paradigm. *Journal of Pediatric Nursing, 17*(6), 407-413. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2002.129792>
- Cheng, Y. J., & Ray, D. C. (2016). Child-centered group play therapy: Impact on social-emotional assets of kindergarten children. *The Journal for Specialists in Group Work, 41*(3), 209-237. <https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1197350>
- Chien, M. E., Jheng, C. M., Lin, N. M., Tang, H. H., Taelle, P., Tseng, W. S., & Chen, M. Y. (2015). iCAN: A tablet-based pedagogical system for improving

- communication skills of children with autism. *International Journal of Human-Computer Studies*, 73, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.06.001>
- Collie, K., Bottorff, J. L., & Long, B. C. (2006). A narrative view of art therapy and art making by women with breast cancer. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 761-775. <https://doi.org/10.1177/1359105306066632>
- Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool social–emotional skills training: A controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699-711. <https://doi.org/10.1177/1049731511408115>
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/027112140202200101>
- Crawford, A. M. (1999). *An integration of mind /body medicine and the expressive arts therapies* [Unpublished doctoral dissertation]. The Union Institute Cincinnati.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- Çağlayan, M. (2019). *İki farklı sınıf öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamı ve öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Çetin, Ç. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerine sinema/video destekli psikolojik danışmanın etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çetingöz, D. ve Doğru, S. S. Y. (2017). Göç eden çocuklara sunulan sosyal beceri eğitim programının stresle baş edebilme durumlarına etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 187-202.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1974). Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10(4), 546. <https://doi.org/10.1037/h0036735>
- Çifci, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342961>
- Çiftçi, H. A. ve Balat, G. U. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87. <https://doi.org/10.17679/inuefd.310000>
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 35, 10-23.
- Cobbett, S. (2016). Reaching the hard to reach: Quantitative and qualitative evaluation of school-based arts therapies with young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 403-415. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1215119>

- Cochran, J. L. (1996). Using play and art therapy to help culturally diverse students overcome barriers to school success. *The School Counselor*, 43(4), 287-298.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of social Issues*, 47(4), 23-34. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1991.tb01832.x>
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2003). Increasing peer-directed social-communication skills of children enrolled in Head Start. *Journal of Early Intervention*, 25(4), 229-247. <https://doi.org/10.1177/105381510302500401>
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., Costa, S., Filippello, P., & Larcán, R. (2016). Parental stress, coping strategies and social support in families of children with a disability. *Child Care in Practice*, 22(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1064357>
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dadsetan, P., Anari, A., & Saleh Sedghpour, B. (2007). Social anxiety disorders and drama-therapy. *Journal of Iranian Psychologists*, 4(14), 115-123.
- D'Amico, M., & Lalonde, C. (2017). The effectiveness of art therapy for teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *Art Therapy*, 34(4), 176-182. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1384678>
- Danış, Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 45-54.
- Das, S., Das, B., Nath, K., Dutta, A., Bora, P., & Hazarika, M. (2017). Impact of stress, coping, social support, and resilience of families having children with autism:

- A North East India-based study. *Asian Journal of Psychiatry*, 28, 133-139.  
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.03.040>
- Davidson, M., Boland, E. A., & Grey, M. (1997). Teaching teens to cope: Coping skills training for adolescents with insulin-dependent diabetes mellitus. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 2(2), 65-72.  
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.1997.tb00062.x>
- Davis, C. C., Brown, R. T., Bakeman, R., & Campbell, R. (1998). Psychological adaptation and adjustment of mothers of children with congenital heart disease: Stress, coping, and family functioning. *Journal of Pediatric psychology*, 23(4), 219-228. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/23.4.219>
- Dawson, R. L., & Dawson, R. L. (1985). *Problem solving* (pp. 86-94). Macmillan Education UK.
- De Leo, G., Gonzales, C. H., Battagiri, P., & Leroy, G. (2011). A smart-phone application and a companion website for the improvement of the communication skills of children with autism: clinical rationale, technical development and preliminary results. *Journal of Medical Systems*, 35, 703-711.
- Deane, K., Carman, M., & Fitch, M. (2000). The cancer journey: bridging art therapy and museum education. *Canadian Oncology Nursing Journal*, 10(4), 140-142.
- Demir, A. Ö. (2021). *Altıncı ve yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin sosyal becerileri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Demirelli, M. A. (2019). *Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demirtaş-Zorbaz, S. ve Aktaş, E. F. (2020). Orta ve geç çocukluk dönemi uyum problemleri. Ş. Baştemur (Ed.), *Yaşam dönemleri uyum sorunları* (s. 137) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Deniz, E. A. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin otizmli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Denny, J. M., & Fagen, A. C. (1970). Group art therapy with university students: A comparative case analysis. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 7(3), 164. <https://doi.org/10.1037/h0086579>
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 37(10), 1419-1427. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.10.1419>
- Deshmukh, S. R., Holmes, J., & Cardno, A. (2018). Art therapy for people with dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (9). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011073.pub2>



- Dias Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., & Veiga, G. (2022). Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 6508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752930>
- Dilawari, K., & Tripathi, N. (2014). Art therapy: A creative and expressive process. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 81-85.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. (2. Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Dubow, E. F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60(6), 1412-1423. <https://doi.org/10.2307/1130931>
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62(3), 583-599. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01554.x>
- Durrani, H. (2020). *Sensory-based relational art therapy approach (S-BRATA): Supporting psycho-emotional needs in children with autism*. Routledge.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.

- Dvir, T., Lotan, N., Viderman, R., & Elefant, C. (2020). The body communicates: Movement synchrony during music therapy with children diagnosed with ASD. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 101658. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101658>
- Edgerton, C. L. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 31-62. <https://doi.org/10.1093/jmt/31.1.31>
- Elbrecht, C., & Antcliff, L. R. (2014). Being touched through touch. Trauma treatment through haptic perception at the Clay Field: A sensorimotor art therapy. *International Journal of Art Therapy*, 19(1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/17454832.2014.880932>
- Elma, T. (2020). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı, atılganlık düzeyi ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Ennis, G., Kirshbaum, M., & Waheed, N. (2018). The beneficial attributes of visual art-making in cancer care: An integrative review. *European Journal of Cancer Care*, 27(1), e12663. <https://doi.org/10.1111/ecc.12663>
- Eracar N (2013) *Sözden Öte Sanatta Terapi ve Yaratıcılık* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erfer, T., & Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 238-246. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2006.01.001>
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Akkök, F. (2004). The effects of a coping skills training program on the coping skills, hopelessness, and stress levels of mothers of

children with autism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26, 257-269.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.

Esposito, M., Sloan, J., Tancredi, A., Gerardi, G., Postiglione, P., Fotia, F., ... & Vicari, S. (2017). Using tablet applications for children with autism to increase their cognitive and social skills. *Journal of Special Education Technology*, 32(4), 199-209. <https://doi.org/10.1177/0162643417719751>

Eyiñç, A. (2022). *Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Fagan, J., & Iglesias, A. (2000). The relationship between fathers' and children's communication skills and children's behavior problems: A study of Head Start children. *Early Education and Development*, 11(3), 307-320. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1103\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1103_5)

Favara-Scacco, C., Smirne, G., Schilirò, G., & Di Cataldo, A. (2001). Art therapy as support for children with leukemia during painful procedures. *Medical and Pediatric Oncology: The Official Journal of SIOP—International Society of Pediatric Oncology (Société Internationale d'Oncologie Pédiatrique)*, 36(4), 474-480. <https://doi.org/10.1002/mpo.1112>

Fazio-Griffith, L. J., & Ballard, M. B. (2014). Cognitive behavioral play therapy techniques in school-based group counseling: Assisting students in the development of social skills. *Vistas Online*, 18, 1-14.

Fehlner, J. D. (1994). Art therapy with learning-blocked, depressed children. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 8(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08322473.1994.11432202>

- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: The unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2004.11.005>
- Feniger-Schaal, R., & Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68. <https://doi.org/10.1037/aca0000257>
- Filiz, Ş. (2016). Sanat terapisinin felsefi boyutları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 169-183.
- Fletcher-Watson, S., Petrou, A., Scott-Barrett, J., Dicks, P., Graham, C., O'Hare, A., ... & McConachie, H. (2016). A trial of an iPad™ intervention targeting social communication skills in children with autism. *Autism*, 20(7), 771-782. <https://doi.org/10.1177/1362361315605624>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in psychotherapy*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- Freud, S. (1923). *The Ego And The Id*. W. W. Norton & Company
- Froeschle, J. G., & Riney, M. (2008). Using Adlerian Art Therapy to Prevent Social Aggression among Middle School Students. *Journal of Individual Psychology*, 64(4). 417-431.

- Frydman, J. S., & Mayor, C. (2023). A Scoping Review on the Use and Potential of School-Based Drama Therapy to Enhance Socio-emotional Skills in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01471-1>
- Gattino, G. S., Riesgo, R. D. S., Longo, D., Leite, J. C. L., & Faccini, L. S. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: a randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(2), 142-154. <https://doi.org/10.1080/08098131.2011.566933>
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gençel, Ö. (2006). Müzikle tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 697-706.
- Gilbert, J. N., & Morawski, C. (2005). Stress coping for elementary school children: A case for including lifestyle. *Journal of Individual Psychology*, 61(4).
- Ghasemtabar, S. N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., & Poudineh, Z. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced Biomedical Research*, 4, 157. <https://doi.org/10.4103/2277-9175.161584>
- Gholamalizadeh, S., Asghari, F., & Farhangi, A. (2018). The effectiveness of child-centered play therapy on social anxiety and communication skills of preschool children. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 12(1), 202-207.
- Goldbeck, L., & Ellerkamp, T. (2012). A randomized controlled trial of multimodal music therapy for children with anxiety disorders. *Journal of Music Therapy*, 49(4), 395-413. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.4.395>

- Gonzalez, L. O., & Sellers, E. W. (2002). The effects of a stress-management program on self-concept, locus of control, and the acquisition of coping skills in school-age children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 15(1), 5.
- Gökalp, K. (2015). *Müzik terapisinin yaşlı kanser hastalarının anksiyete ve uyku kalitesi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gökdağ, H. (2021). *Zihin engelli çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde tablet tabanlı konuşma üreten mobil uygulamaların etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Göktaş, İ. ve Ogelman, H. G. (2016). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1). 416-437. <https://doi.org/10.17218/husbed.31108>
- Göktepe, A. K. (2015). *Sanat terapi*. Nesil Basım Yayıncılık.
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Green, B. L., Malsch, A. M., Kothari, B. H., Busse, J., & Brennan, E. (2012). An intervention to increase early childhood staff capacity for promoting children's social-emotional development in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 40, 123-132. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0497-2>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>

- Grey, M., Jaser, S. S., Whittemore, R., Jeon, S., & Lindemann, E. (2011). Coping skills training for parents of children with type 1 diabetes: 12-month outcomes. *Nursing Research*, 60(3), 173.  
<https://doi.org/10.1097/NNR.0b013e3182159c8f>
- Guo, J., Luo, J., Yang, J., Huang, L., Wiley, J., Liu, F., ... & Whittemore, R. (2020). School-aged children with type 1 diabetes benefit more from a coping skills training program than adolescents in China: 12-month outcomes of a randomized clinical trial. *Pediatric Diabetes*, 21(3), 524-532.  
<https://doi.org/10.1111/pedi.12975>
- Güçray, S., Kaya, A. ve Saçkes, M. (2018). Yaşam becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-310.
- Gül, K. C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güleç, D. (2020). *Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güler, G. (2020). *Bağlanma stillerinin stresle başa çıkma stratejileri ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerine etkisi incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Gülşen, B. ve Özer, F. G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Stresle Baş Etme Durumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 413-420.
- Gümüşbaş, B. (2008). *Stresle başa çıkma yolları eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doyumu*

- üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Günay, C. (2017). *Şizofreni hastalarında sanat terapi uygulamasının pozitif ve negatif belirtiler ile aleksitimi düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Güven, B. (2013). İletişim kavramı ve iletişim sürecinin temel öğeleri. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim becerileri* (s. 2-4) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hajra, B., & Saleem, T. (2021). The use of Islamic patterned art therapy: healing of psychological problems among university students. *Journal of Religion and Health*, 60, 4361-4386. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01240-7>
- Halabi, O., El-Seoud, S. A., Alja'am, J. M., Alpona, H., & Al-Hassan, D. (2017). Immersive virtual reality in improving communication skills in children with autism. *International Journal Of Interactive Mobile Technologies*, 11(2), 146-158.
- Hall, H. R., & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 34(1), 4-25. <https://doi.org/10.3109/01460862.2011.555270>
- Halmatov, S. (2020). *Sanat Terapisi Resim Teknikleri, Metaforlar ve Semboller* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Henley, D. (1998). Art therapy in a socialization program for children with attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Art Therapy*, 37(1), 2.



- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, And Applications*. McGraw-Hill Book Company.
- Hilliard, R. E. (2001). The effects of music therapy-based bereavement groups on mood and behavior of grieving children: A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 38(4), 291-306. <https://doi.org/10.1093/jmt/38.4.291>
- Hoffmann, B., Kalcheva, A., Lekova-Dimitrova, B., Tilov, B., Torniyova, B., Ivanova, M., & Angelova, J. (2016). The role of expressive therapies in therapeutic interactions; art therapy-explanation of the concept. *Trakia Journal of Sciences*, 14(3), 197-202. <https://doi.org/10.15547/tjs.2016.03.001>
- Hughes, R. S. (1999). An investigation of coping skills of parents of children with disabilities: Implications for service providers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(3) 271-280.
- Iida, N., Wada, Y., Yamashita, T., Aoyama, M., Hirai, K., & Narumoto, J. (2018). Effectiveness of parent training in improving stress-coping capability, anxiety, and depression in mothers raising children with autism spectrum disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 3355-3362.
- International Expressive Arts Therapy Association (IEATA), (2021). *Expressive arts*. <https://www.ieata.org>
- Isis, P. D., Bush, J., Siegel, C. A., & Ventura, Y. (2010). Empowering students through creativity: Art therapy in Miami-Dade county public schools. *Art Therapy*, 27(2), 56-61. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129712>
- Ismail, N., Ismail, K., & Aun, N. S. M. (2015). The role of scaffolding in problem solving skills among children. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 85, 154-158.

- Italia, S., Favara-Scacco, C., Di Cataldo, A., & Russo, G. (2008). Evaluation and art therapy treatment of the burnout syndrome in oncology units. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 17(7), 676-680. <https://doi.org/10.1002/pon.1293>
- İnal, B. E. (2019). *Ebeveynler tarafından uygulanan SELECT müdahale programının bebeklerde ve küçük çocuklarda sosyal duygusal gelişime etkilerinin bilimsel incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Javadian, S. R., & Sabet Eqlidi, S. (2022). The effectiveness of solution-focused group counseling on anxiety and social skills among female students. *Social Work In Mental Health*, 20(2), 174-183. <https://doi.org/10.1080/15332985.2021.1995571>
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40. <https://doi.org/10.1177/1096250610365144>
- Ju, C. I. (2014). Effectiveness of teaching in expressive arts therapy-emotionally traumatized preschool children. *Asian Social Science*, 10(12), 195.
- Kabakçı, Ö. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren*

*öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi].  
Gazi Üniversitesi.

Kamps, D. M., Mason, R., & Heitzman-Powell, L. (2017). Peer mediation interventions to improve social and communication skills for children and youth with autism spectrum disorders. *Handbook of Social Skills And Autism Spectrum Disorder: Assessment, Curricula, And Intervention*, 257-283.

Kan, A. (2014). Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. S. B. Filiz (Ed.). *Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 79-80) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.

Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.

Karasheva, Z., Amirova, A., Ageyeva, L., Jazdykbayeva, M., & Uaidullakzy, E. (2021). Preparation of Future Specialists for the Formation of Educational Communication Skills for Elementary School Children. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 467-484.  
<https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5954>

Kacsak, T. M. (2012). *The impact of child-centered group play therapy on social skills development of kindergarten children* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina at Charlotte.

- Kaşgarlı, L. (2014). *İlköğretim 4.sınıf öğrencilerine yapılan iletişim grup çalışma programının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kar, Ö. (2011). *Heykel ve sanat terapisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Karadağ, E. ve Uğur, Ö. (2015). Kanserli hastalarda çok konuşulmayan bir uygulama: Sanat terapisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(2), 142-144.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Kaya, A. (2014). *Dışavurumcu sanat terapinin üniversite öğrencilerinde akış durumu ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kazdin, A. E. (2003). Problem-solving skills training and parent management training for conduct disorder. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 241–262).
- Khadar, M. G., Babapour, J., & Sabourimoghaddam, H. (2013). The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of oppositional defiant disorder (ODD) in elementary school boys. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1872–1878. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.051>
- Khanna, M. (1989). *A phenomenological investigation of creativity in person-centered expressive therapy* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Tennessee.

- Kılıç, C. ve Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661. <https://doi.org/10.17152/gefad.950775>
- Kılıç Duran, ř. (2007). 9.10. 11 Yaşındaki ocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, A. N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kızıldaş, E. (2016). *Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1758-1766. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0566-6>
- Kim, S., Kim, G. & Ki J. (2014). Effects of group art therapy combined with breath meditation on the subjective well-being of depressed and anxious adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 519-526. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.002>
- Kirschenbaum, D. S. (1979). Social competence intervention and evaluation in the inner city: Cincinnati's Social Skills Development Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(4), 778. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.4.778>

- Kocayörük-Yaya A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Koçak, S. S. (2020). *Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kol, S. (2014). Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim. 6. *Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi*, 233-243.
- Koo, J., & Thomas, E. (2019). Art therapy for children with autism spectrum disorder in India. *Art Therapy*, 36(4), 209-214.  
<https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1644755>
- Koolae, A. K., Sabzian, M., & Tagvae, D. (2014). Moving to ward Integration: Group Dance/movement therapy with children in Anger and Anxiety. *Middle East Journal of Nursing*, 8(4), 3-7.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 155) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Kostyunina, N. Y., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2016). Adolescents' School Anxiety Correction by Means of Mandala Art Therapy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1105-1116.

- Kurtulan, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4–7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Küçük, M. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. E. N. Orhon ve U. Eriş (Ed.), *İletişim bilgisi* (s. 2-20) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal Of Music Therapy*, 51(3), 250-275. <https://doi.org/10.1093/jmt/thu012>
- Landry, S. H., & Loveland, K. A. (1989). The effect of social context on the functional communication skills of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(2), 283-299.
- Larkin, R., & Thyer, B. A. (1999). Evaluating cognitive–behavioral group counseling to improve elementary school students' self-esteem, self-control, and classroom behavior. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 14(3), 147-161.
- Launonen, K. (1996). Enhancing communication skills of children with Down syndrome: Early use of manual signs. *Augmentative and alternative communication: European Perspectives*, 213-231.
- Lavric, M., & Soponaru, C. (2023). Art Therapy and Social Emotional Development in Students with Special Educational Needs: Effects on Anxiety, Empathy, and Prosocial Behaviour. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 606-621. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Lee, K. (2003). Maternal coping skills as a moderator between depression and stressful life events: Effects on children's behavioral problems in an intervention program. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4), 425.

- Lee, S. L., & Liu, H. L. A. (2016). A pilot study of art therapy for children with special educational needs in Hong Kong. *The Arts in Psychotherapy, 51*, 24-29.  
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.005>
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42*(4), 405-417.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20066>
- Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education, 98*, 192-205.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.018>
- Luther, E. H., Canham, D. L., & Cureton, V. Y. (2005). Coping and social support for parents of children with autism. *The Journal of School Nursing, 21*(1), 40-47.  
<https://doi.org/10.1177/10598405050210010901>
- Lochman, J. E., & Lampron, L. B. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*, 605-617.
- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy, 26*(3), 137-147.  
<https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>
- Malchiodi, C. A. (2003). Expressive arts therapy and multimodal approaches. *Handbook of art therapy*, 106-117.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies: History, theory, and practice*. Expressive Therapies. C. A. Malchiodi (Ed.),  
<https://www.psychologytoday.com/files/attachments/231/malchiodi3.pdf>



- Maliyok, G. (2018). *5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Masika, G. M., Yu, D. S., & Li, P. W. (2020). Visual art therapy as a treatment option for cognitive decline among older adults. A systematic review and meta-analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 1892-1910. <https://doi.org/10.1111/jan.14362>
- Masika, G. M., Yu, D. S., & Li, P. W. (2021). Can visual art therapy be implemented with illiterate older adults with mild cognitive impairment? A pilot mixed-method randomized controlled trial. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 34(1), 76-86. <https://doi.org/10.1177/0891988720901789>
- Masika, G. M., Yu, D. S., Li, P. W., Lee, D. T., & Nyundo, A. (2022). Visual art therapy and cognition: effects on people with mild cognitive impairment and low education level. *The Journals of Gerontology: Series B*, 77(6), 1051-1062. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbab168>
- Mazza, N. (2007). Words from the HEArt: Poetry therapy and group work with the homeless. *Journal of Poetry Therapy*, 20(4), 203-209. <https://doi.org/10.1080/08893670701714647>
- Mazza, N. (2014). *Şiir terapi: Teori ve Pratik* (1. Baskı). Okuyan Us Yayınları.
- McAdam, E., & Johnson, D. R. (2018). Reducing depressive symptoms in adolescents with posttraumatic stress disorder using drama therapy. In a. Zubala & V. Karkou (Ed.), *Arts therapies in the Treatment of Depression* (pp. 48-67). Routledge.

- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- McCulliss, D. (2011). Poetry therapy. In L. L'Abate & I. Sweeney (Ed.), *Research on Writing: Approaches in Mental Health* (pp. 93-114). Emerald Group Publishing Limited.
- McCulliss, D., & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 13-40. <https://doi.org/10.1080/08893675.2013.764052>
- McDonald, A., & Holttum, S. (2020). Primary-school-based art therapy: a mixed methods comparison study on children's classroom learning. *International Journal of Art Therapy*, 25(3), 119-131. <https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1760906>
- Mckay, M., Davis, M., & Fanning, P. (2012). *İletişim Becerileri* (Ö. Gelbal, Çev.). HYB Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 1983).
- McKinnon, K. K. (2019). Drawing out trauma: Visual art therapy for child sexual abuse victims. *Intuition: The BYU Undergraduate Journal of Psychology*, 14(1), 7.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Mercan, Ç. S. ve Yavuzer, H. (2007). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202. <https://doi.org/10.17755/esosder.291364>

- Miller, P. H. (2011). Piaget's theory: Past, present, and future. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 649–672). Wiley Blackwell.
- Miles, S. (2018). *The effects of mindfulness and art therapy on stress management* [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Mary of the Woods College.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/17143025\\_SINIF\\_REHB\\_ERLYK\\_PROGRAMI\\_2020.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHB_ERLYK_PROGRAMI_2020.pdf)
- Monti, D. A., Peterson, C., Kunkel, E. J. S., Hauck, W. W., Pequignot, E., Rhodes, L., & Brainard, G. C. (2006). A randomized, controlled trial of mindfulness-based art therapy (MBAT) for women with cancer. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 15(5), 363-373. <https://doi.org/10.1002/pon.988>
- Moula, Z. (2020). A systematic review of the effectiveness of art therapy delivered in school-based settings to children aged 5–12 years. *International Journal of Art Therapy*, 25(2), 88-99. <https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1751219>
- Mynarikova, L. (2012). Art-Based Program for Social and Emotional Development of Children. *Online Submission*, 8, 720-726.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1, 24.
- Nainis, N., Paice, J. A., Ratner, J., Wirth, J. H., Lai, J., & Shott, S. (2006). Relieving symptoms in cancer: innovative use of art therapy. *Journal of Pain and*

*Symptom Management*, 31(2), 162-169.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2005.07.006>

Nardi, A. B., Or, M. B., & Engelhard, E. S. (2022). Dance movement therapy processes and interventions in the treatment of children with anxiety disorders derived from therapy logs. *The Arts in Psychotherapy*, 80, 101951.  
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101951>

Nazeri, A., Ghamarani, A., Darouei, P., & Ghasemi Tabatabaei, G. (2020). The effect of expressive arts therapy on emotion regulation of primary school students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(2), 132-143.  
<https://doi.org/10.29252/jcmh.7.2.12>

Nesbitt, L. L., & Tabatt-Hausmann, K. (2008). The Role of the Creative Arts Therapies in the Treatment of Pediatric Hematology and Oncology Patients. *Primary Psychiatry*, 15(7), 56-62

Nguyen, M. A. (2015). Art therapy—A review of methodology. *Dubna Psychological Journal*, 4, 29-43.

Nicholas, L. G., & Lister, S. (2018). Using art therapy with pediatric oncology patients. In S.L. Bertman (Ed.), *Grief and the healing arts* (pp. 99-117). Routledge.

Nigmatullina, I. A., & Gerasimenko, J. A. (2016). Correction of School Disadaptation of Teenagers by Art Therapy Methods. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 2037-2045.

Nissimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 341-348. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2008.07.003>

Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral

- functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development, 24(7)*, 1000-1019.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi* (12. Baskı). İmge Kitapevi Yayınları.
- Oon, P. P. (2010). Playing with Gladys: A case study integrating drama therapy with behavioural interventions for the treatment of selective mutism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15(2)*, 215-230.  
<https://doi.org/10.1177/1359104509352892>
- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O., & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for Improving Children'Socio-Emotional Competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 678-683.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.292>
- Önder, A., Dağal, A. B., & Şallı, A. G. D. (2015). 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında "iletişim becerileri programının" etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4)*, 355-362.
- Özaydın, L., İfter, T. E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(01)*, 15-34. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000112](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112)
- Özen, A. (2014). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine eğitim uzmanlarıyla çalışırken gerekli olan etkili iletişim becerilerinin kazandırılması* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu Üniversitesi.
- Özbey, S. ve Köyceğiz, M. (2020). A Study on the Effect of the Social Skill Education on the Academic Self Respect and Problem Solving Skills of the Pre-School

Children. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(8), 176-189.

<https://doi.org/10.31458/iejes.727590>

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Öztürk, Z. A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde (4., 5., 6., 7. ve 8.sınıflar) dindarlık kaygı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Özü, Ö. (2010). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stresle *başça çıkma becerileri eğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali düzeylerine etkisi: Karşıyaka vergi dairesi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Özbaşı, D. (2019). Örneklem belirleme. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 124) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Özcan, H. (2012). *Sanat terapisi çalışmasının kanser hastası çocukların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Özdemir, H. (2019). *10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve video oyun konsollu hareket etkinliklerinin dikkat, ekran ve kağıt okuma performansı üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Öztürk, M., Sayar, K., Tüzün, Ü. ve Kandil, S. T. (2000). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu'nda metilfenidat ve benlik saygısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 10(3), 139-143.

- Panagiotopoulou, E. (2018). Dance therapy and the public school: The development of social and emotional skills of high school students in Greece. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 25-33. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.11.003>
- Parkinson, M., & Creswell, C. (2011). Worry and problem-solving skills and beliefs in primary school children. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(1), 106-112. <https://doi.org/10.1348/014466510X523887>
- Partridge, E. E. (2022). Art therapy and older adults. In M. Rastogi, R. P. Feldwisch, M. Pate & J. Scarce (Ed.) *Foundations of Art Therapy* (pp. 379-412). Academic Press.
- Pasiali, V., & Clark, C. (2018). Evaluation of a music therapy social skills development program for youth with limited resources. *Journal of music therapy*, 55(3), 280-308. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824308-4.00012-0>
- Patterson, K. L., & Ware, L. L. (1988). Coping skills for children undergoing painful medical procedures. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 11(2-3), 113-143. <https://doi.org/10.3109/01460868809038009>
- Pellegrini, D. S., & Urbain, E. S. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 17-41. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1985.tb01626.x>
- Pellicciari, A., Rossi, F., Iero, L., Di Pietro, E., Verrotti, A., & Franzoni, E. (2013). Drama therapy and eating disorders: a historical perspective and an overview of a Bolognese project for adolescents. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 19(7), 607-612. <https://doi.org/10.1089/acm.2011.0623>

- Pennington, L., Goldbart, J., & Marshall, J. (2004). Speech and language therapy to improve the communication skills of children with cerebral palsy. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2).  
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD003466.pub2>
- Perry, M. M. R. (2003). Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development. *Journal of Music Therapy*, 40(3), 227-246. <https://doi.org/10.1093/jmt/40.3.227>
- Petrescu, D. M. (2013). One size doesn't fit all: An inclusive art therapy approach for communication augmentation and emotion control in children with autism [Unpublished Master thesis]. Ontario College of Art & Design University.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception Of The World*. Routledge & K. Paul.
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought* (A. Rosin, Çev.). Grossman Publishers. (Orijinal eserin basım tarihi 1972).
- Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem Yayınevi.
- Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 223-240.
- Pişirir, N. (2020). *Okul öncesinden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Pleasant-Metcalf, A. M., & Rosal, M. L. (1997). The use of art therapy to improve academic performance. *Art Therapy*, 14(1), 23-29.  
<https://doi.org/10.1080/07421656.1997.10759250>
- Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H. J., ... & Heale, A. (2017). Music therapy for children and adolescents with behavioural



- and emotional problems: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(5), 586-594.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12656>
- Powell, M. A. (2014). *Using the embodiment-projection-role paradigm within drama therapy to develop affective social competence in children* [Unpublished Master thesis]. Concordia University.
- Quadri, O. O. (2014). Visual art Therapy: A Viable Tool for Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Proceedings of the 9 th UNILAG Annual Research Conference and Fair*,
- Quamma, J. P., & Greenberg, M. T. (1994). Children's experience of life stress: The role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 295-305.  
[https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2303\\_7](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2303_7)
- Rae, K. (2009). *Bullying prevention and the drama therapist in schools: a comparison of four drama therapy prevention models* [Unpublished doctoral dissertation]. Concordia University.
- Rahimi Pordanjani, S. (2021). Effectiveness of drama therapy on social skills of autistic children. *Practice in Clinical Psychology*, 9(1), 9-18.  
<https://doi.org/10.32598/jpcp.9.1.344.2>
- Ramdoss, S., Lang, R., Mulloy, A., Franco, J., O'Reilly, M., Didden, R., & Lancioni, G. (2011). Use of computer-based interventions to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 20, 55-76. <https://doi.org/10.1007/s10864-010-9112-7>

- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social–emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1733. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.010>
- Renk, M. (2019). *10-13 Yaş grubu çocuklarda oyun sal etkinliklerin dikkat gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Rezazadeh, H., Froutan, R., Abadi, A. A., Mazloum, S. R., & Moghaddam, K. (2020). Effects of art therapy program on anxiety and depression among 6-12-year-old burned children. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 8(B), 126-132. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2020.3916>
- Richardson, P., Jones, K., Evans, C., Stevens, P., & Rowe, A. (2007). Exploratory RCT of art therapy as an adjunctive treatment in schizophrenia. *Journal of Mental Health*, 16(4), 483-491. <https://doi.org/10.1080/09638230701483111>
- Riley, S. (2001). Art therapy with adolescents. *Western Journal of Medicine*, 175(1):54.
- Robinson, K. S. (2009). Part of the team; art therapy with pre-school children with developmental delays and disabilities in a children's treatment centre setting. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 22(2), 34-43. <https://doi.org/10.1080/08322473.2009.11434781>
- Roghanchi, M., Mohamad, A. R., Mey, S. C., Momeni, K. M., & Golmohamadian, M. (2013). The effect of integrating rational emotive behavior therapy and art therapy on self-esteem and resilience. *The Arts in Psychotherapy*, 40(2), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.12.006>

- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.  
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002>
- Ruddy, R., & Milnes, D. (2005). Art therapy for schizophrenia or schizophrenia-like illnesses. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4).  
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD003728.pub2>
- Ryan, N. M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing & Health*, 12(2), 111-122.  
<https://doi.org/10.1002/nur.4770120208>
- Sabzian, M. (2015). Impact of poetry therapy and movement/dance therapy in decreasing aggression and anxiety among preschool children. *Journal of Pediatric Nursing*, 1(4), 11-21.
- Sajjani, N., Mayor, C., Burch, D., Feldman, D., Davis, C., Kelly, J., ... & McAdam, L. (2018). Collaborative discourse analysis on the use of drama therapy to treat trauma in schools. *Drama Therapy Review*, 5(1), 27-47.  
[https://doi.org/10.1386/dtr.5.1.27\\_1](https://doi.org/10.1386/dtr.5.1.27_1)
- Salderay, B. (2010). Görsel Sanatlar ve Tedavi (Terapi). *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(6), 133-145.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., & Shahbazzadegan, B. (2013). The effect of visual arts on education of coping strategies in annoyed children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 771-775.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.145>

- Sampurno, M. B. T., Prabandari, Y. S., & Marianto, M. D. (2020). Theoretical Exploration of Art Therapy and Education for Autistic Children. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, 4(2), 260-276.
- Sanghvi, P. (2020). Piaget's theory of cognitive development: a review. *Indian Journal of Mental Health*, 7(2), 90-96.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178.  
<https://doi.org/10.1177/1098300708316259>
- Sarandöl, A., Akkaya, C., Eracar, N. ve Kirli, S. (2013). Şizofreni hastaları ve yakınlarıyla yapılan sanatla terapinin hastalık belirtileri, bireysel ve toplumsal beceriler üzerine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(4), 333-339. <https://doi.org/10.5455/apd.39256>
- Schultz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R., & Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39, 143-148.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-011-0450-4>
- Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577-593.  
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>
- Schweizer, C., Knorth, E. J., Van Yperen, T. A., & Spreen, M. (2020). Evaluation of 'Images of Self,' an art therapy program for children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD). *Children and Youth Services Review*, 116, 105207. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105207>

- Semerci, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara Üniversitesi.
- Sevin, Ç. (2021). *Sanatla sosyal hizmet: Lösemili çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için bir mesleki uygulama denemesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Shahri, M., Moeinikia, M., Zahed, A., & Narimani, M. (2014). Investigation the impact of paint therapy on communication skills of shyness girl students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 327-331. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.165>
- Sharda, M., Silani, G., Specht, K., Tillmann, J., Nater, U., & Gold, C. (2019). Music therapy for children with autism: investigating social behaviour through music. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(11), 759-761. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30265-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30265-2)
- Shukla-Mehta, S., Miller, T., & Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 23-36. <https://doi.org/10.1177/1088357609352901>
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341.
- Siu, A. F. (2014). Effectiveness of Group Theraplay® on enhancing social skills among children with developmental disabilities. *International Journal of Play Therapy*, 23(4), 187. <https://doi.org/10.1037/a0038158>

- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71(2), 231-256.
- Snowdon, A. W., Cameron, S., & Dunham, K. (1994). Relationships between stress, coping resources, and satisfaction with family functioning in families of children with disabilities. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 26(3), 63-76.
- Somakçı, P. (2003). Türklerde müzikle tedavi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 131-140.
- Souza, L. B. R. D., Gomes, Y. C., & Moraes, M. G. G. D. (2022). The impacts of visual Art Therapy for elderly with Neurocognitive disorder: a systematic review. *Dementia & Neuropsychologia*, 16, 8-18.  
<https://doi.org/10.1590/1980-5764-DN-2021-0042>
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(6), 713-726. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00659>
- Streisand, R., Mackey, E. R., & Herge, W. (2010). Associations of parent coping, stress, and well-being in mothers of children with diabetes: examination of data from a national sample. *Maternal and Child Health Journal*, 14, 612-617.  
<https://doi.org/10.1007/s10995-009-0497-7>

- Sukarno, A., Maryana, S., Antia, A., Rosya, E., Dewi, R., & Mulyana, B. (2023). Visual Art Therapy Improved Psychological Distress among Patients with Cancer: A Quasi-experimental Study. *Health Education and Health Promotion, 11*(1), 1001-1007.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C., & Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy, 36*(1), 15-23. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80050-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80050-4)
- Sutherland, J., Waldman, G., & Collins, C. (2010). Art therapy connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy, 27*(2), 69-74. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129720>
- Stafstrom, C. E., Havlena, J., & Krezinski, A. J. (2012). Art therapy focus groups for children and adolescents with epilepsy. *Epilepsy & Behavior, 24*(2), 227-233. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2012.03.030>
- Steffen, H. (2007). *Integrative expressive therapy: a program development for children* [Unpublished doctoral dissertation]. Chicago School of Professional Psychology.
- Şahin, F. Y. (1999). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 22*(110), 12-19.
- Şengül, E. (2008). *Kültür tarihi içinde müzikle tedavi ve Edirne Sultan II. Bayezid Darüşşifası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Şengül, S., & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi, 14*(1), 30-39.

- Şirin-Ayva, A. B., & Canel, A. N. (2019). Psikolojik Danışma Sürecinde Yeni Bir Model: Macera Terapisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 47-65.  
<https://doi.org/10.23863/kalem.2019.119>
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Acar, N. V. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 19-28.
- Talwar, S. (2007). Accessing traumatic memory through art making: An art therapy trauma protocol (ATTP). *The arts in psychotherapy*, 34(1), 22-35.  
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2006.09.001>
- Tan, E. (2020). *Yaratıcı drama eğitiminin annelerin özyeterlik becerileri ile bebeklerinin sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Taylor, L., & Ray, D. C. (2021). Child-centered play therapy and social-emotional competencies of African American children: A randomized controlled trial. *International Journal of Play Therapy*, 30(2), 74.  
<https://doi.org/10.1037/pla0000152>
- Thompson, M. J. (2021). Piaget's Stages of Cognitive Development and Erikson's Stages of Psychosocial Development. In C. Laver-Bradbury, M. J. J. Thompson, C. Gale & C. M. Hooper (Ed.) *Child and adolescent mental health* (pp. 55-59). CRC Press.
- Timler, G. R., Vogler-Elias, D., & McGill, K. F. (2007). Strategies for promoting generalization of social communication skills in preschoolers and school-aged children. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 167-181.  
<https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000269931.18881.90>



- Tipple, R. (2003). The interpretation of children's artwork in a paediatric disability setting. *Inscape*, 8(2), 48-59. <https://doi.org/10.1080/17454830308414054>
- Toluç, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Triantoro, S., & Astrid, Y. (2014). The efficacy of art therapy to reduce anxiety among bullying victims. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(4), 77-88.
- Tucker, A. R. (2009). Adventure-based group therapy to promote social skills in adolescents. *Social Work with Groups*, 32(4), 315-329. <https://doi.org/10.1080/01609510902874594>
- Tucker, C., Schieffer, K., Wills, T. J., Hull, C., & Murphy, Q. (2017). Enhancing social-emotional skills in at-risk preschool students through Theraplay based groups: The Sunshine Circle Model. *International Journal of Play Therapy*, 26(4), 185. <https://doi.org/10.1037/pla0000054>
- Tunç, A. (2007). *Ergenlerin olumsuz beden imgelerine yönelik geliştirilen bilişsel-davranışçı ve değiştirilmiş sanat terapisi programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Turaşlı, N. K. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2).

- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Türk, E. (2014). Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14 (3), 143-158.
- Uğur, F. Z. (2015). *6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Unpublished doctoral dissertation]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.116>
- Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uysal, R. B. (2020). *Suriyeli sığınmacı çocuklara uygulanan theraplay oyun terapisinin duygusal problemler ve davranış problemleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Valizadeh, S., Berdi Ozouni Davaj, R., & Dadkhah, A. (2009). The Effectiveness of Group Coping Skills Ttraining on Reducing Stress of Mothers with Disabled Children. *Iranian Rehabilitation Journal*, 7(2), 9-12.

- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vardarlı, B. (2020). *Sosyal duygusal beceri araştırmaları çocuklar için sanal gerçeklik sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi programının tasarlanması ve etkililiğinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Vaughn, S. R., Ridley, C. A., & Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(3), 213-223. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90019-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90019-4)
- Vazgeçer, E. K. (2013). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan macera temelli öğretim uygulamalarının 11-12 yaş grubu öğrencilerin benlik saygısı ile problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Viganò, C., & Magnotti, R. (2021). Visual Art Therapy in Psychiatry Rehabilitation. *Arts Therapies in Psychiatric Rehabilitation*, 3-19.
- Vural, E. D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 271-282. <https://doi.org/10.1177/1359104506061419>

- Wanamaker, C. E., & Glenwick, D. S. (1998). Stress, coping, and perceptions of child behavior in parents of preschoolers with cerebral palsy. *Rehabilitation Psychology, 43*(4), 297. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.43.4.297>
- Ware, J. N., Ohrt, J. H., & Swank, J. M. (2012). A phenomenological exploration of children's experiences in a social skills group. *The Journal for Specialists in Group Work, 37*(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/01933922.2012.663862>
- Weiskittle, R. E., & Gramling, S. E. (2018). The therapeutic effectiveness of using visual art modalities with the bereaved: a systematic review. *Psychology research and behavior management, 9*-24.
- Whiston, S. C., & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of counseling & development, 76*(4), 412-426. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02700.x>
- Wu, C., & Lee, S. Y. (2020). After the intervention after the intervention an evaluation and analysis of visual art therapy in the treatment of PTSD. *International Journal of Clinical and Experimental Medicine, 13*(10), 7646-7653.
- Yan, H., Chen, J., & Huang, J. (2019). School bullying among left-behind children: the efficacy of art therapy on reducing bullying victimization. *Frontiers in psychiatry, 10*, 40. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00040>
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerinin geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 193.213.

- Yıldırım, G. ve Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 965-978. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9760>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 261-271.
- Yıldız, M. (2022). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine ve fen başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yılmaz, T. (2019). *Bipolar bozukluk tanısı almış hastalarda yapılandırılmış sanat terapi grubunun benlik saygısı üzerine etkisi: Kamu hastane örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., & Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1380-1393. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1693-7>
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. *Educating people to be emotionally intelligent*, 79-94.
- Zubaroglu Yanardağ, M. (2016). *Çözüm odaklı kısa terapiye dayalı bireylerle sosyal hizmet müdahalesinin gençlerin umutsuzluk ve stres düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

## Ekler

### EK-A: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

2. Sınıf Düzeyiniz:

3. Yaşamınızın büyük bölümünü nerede geçirdiniz?

Köy-Kasaba ( ) İlçe ( ) İl ( ) Büyük Şehir ( )

4. Annenizin eğitim düzeyi (mezuniyeti) aşağıdakilerden hangisidir?

Okur yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

Yüksek Okul ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

5. Babanızın eğitim düzeyi (mezuniyeti) aşağıdakilerden hangisidir?

Okur yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

Yüksek Okul ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

### EK-B: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) Örnek Maddeler

Örnek Maddeler	Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
3. Bir problemim olduğunda, onu nasıl çözeceğimi bilirim.	( )	( )	( )
9. Hatalarım olsa da değerli biriyim.	( )	( )	( )
12. Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.	( )	( )	( )
15. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	( )	( )	( )
18. Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	( )	( )	( )
21. Kendimi beğenirim.	( )	( )	( )

**EK-C: Oturum Günlükleri Formu**

Bu formu, içten bir biçimde doldurmanız beklenmektedir. Vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutulacaktır.

1. Bu oturumda beni en çok etkileyen şey/şeyler

.....

.....

.....

.....

2. Bu oturumda düşüncelerime ilişkin fark ettiğim yeni şeyler

.....

.....

.....

.....

3. Bu oturumda duygularıma ilişkin fark ettiğim yeni şeyler

.....

.....

.....

.....

4. Bu oturumda en çok faydalandığım şey/şeyler

.....

.....

.....

.....

5. Bu oturumdan yeterince faydalandığınıza inanıyor musunuz? Evet ( ) Hayır( )

**EK-D: Süreç Değerlendirme Formu**

Bu formu, içten bir biçimde doldurmanız beklenmektedir. Vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutulacaktır.

Bu programın size katkıları neler oldu?

.....  
.....

Bu programda duygu, düşünce ve davranışlarınıza yönelik ne gibi değişiklikler yaşadınız?

.....  
.....

İletişim becerileriniz ile ilgili ne gibi değişimler yaşadınız? Bu değişimlere 1 ile 10 arasında bir puan verseniz kaç puan verirsiniz? (1:çok az, 10: oldukça fazla)

.....  
.....

Stresle başa çıkma becerileriniz ile ilgili ne gibi değişimler yaşadınız? Bu değişimlere 1 ile 10 arasında bir puan verseniz kaç puan verirsiniz? (1:çok az, 10: oldukça fazla)

.....  
.....

Problem çözme becerileriniz ile ilgili ne gibi değişimler yaşadınız? Bu değişimlere 1 ile 10 arasında bir puan verseniz kaç puan verirsiniz? (1:çok az, 10: oldukça fazla)

.....  
.....

Bu programa yeniden katılsanız neyin farklı olmasını isterdiniz?

.....  
.....



**EK-E: Gönüllü Onam Formu****ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU****(Deney Grubu)****Grup Uygulaması İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu****T.C. Hacettepe Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik  
Anabilim Dalı****BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ÇOCUK ONAM FORMU**

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda tez aşaması kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Çalışma kapsamında oturumlarda zaman zaman fotoğraf çekimi, ses ya da görüntü kaydı alınacak olup bu kayıtlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Sanat Terapisi odaklı grupla psikolojik danışma oturumları 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nın Güz döneminde Sakarya'daki bir devlet orta okulunda gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda uygulama boyunca COVID-19 önlemleri olarak katılımcıların sosyal mesafe, maske ve dezenfektan kullanımına dikkat edilecektir. Program her bir oturum ortalama 45 dakika olacak şekilde planlanmıştır. İlk oturumda programın genel amacı ve grup kuralları üzerinde durulacak olup her oturumda grup üyelerinin aktif katılımını destekleyici ısınma etkinlikleri ve sanat terapi odaklı etkinliklere yer verilecek, son olarak oturumun değerlendirilmesi yapılarak oturumlar sonlandırılacak şekilde planlanmıştır. Programının etkililiğini değerlendirmek için nicel verilerle birlikte katılımcıların değerlendirmeleri alınarak nitel veriler de elde edilecektir. Deney ve kontrol gruplarına; grup oturumları başlamadan önce ön-test, programın bitiminde ise son test, 3 ay sonra da izleme testi olarak "Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği" uygulanacaktır. Benzer şekilde her oturum sonrasında oturum günlükleri formu ve program sonrasında süreç değerlendirme formundan yararlanılacaktır. Tüm oturumların bitiminin ardından tüm öğrencilere katılım belgeleri verilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Çalışmaya katılmayı istememe hakkına sahip olmanızla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman ayrılabilir ve çalışmayı kendi isteğinizle sonlandırdığınız için herhangi bir

yükümlülükle karşılaşmayacaksınız. Bu bilgiler doğrultusunda sizden aşağıdaki katılımcı beyanını yanıtlamanız beklenmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Türkan DOĞAN ve Uzman Psk. Dan. Merve ÇALIK

Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda doktora tezi kapsamında yürütülen ve katılımcı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Çalışmaya katılmam durumunda verdiğim kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılabileceğine inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyor musunuz?

( ) Evet, kabul ediyorum.

( ) Hayır, kabul etmiyorum.

Tarih:

Katılımcı:

Adı-soyadı:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Merve ÇALIK

İmza:

Sorumlu Danışman:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Türkan Doğan

**ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN EBEVEYN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU****(Deney Grubu)****Grup Uygulaması İçin Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu****T.C. Hacettepe Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik  
Anabilim Dalı****BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ ONAM FORMU**

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda tez aşaması kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Çalışma kapsamında oturumlarda zaman zaman fotoğraf çekimi, ses ya da görüntü kaydı alınacak olup bu kayıtlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Sanat Terapisi odaklı grupla psikolojik danışma oturumları 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nın Güz döneminde Sakarya'daki bir devlet orta okulunda gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda uygulama boyunca COVID-19 önlemleri olarak katılımcıların sosyal mesafe, maske ve dezenfektan kullanımına dikkat edilecektir. Program her bir oturum ortalama 45 dakika olacak şekilde planlanmıştır. İlk oturumda programın genel amacı ve grup kuralları üzerinde durulacak olup her oturumda grup üyelerinin aktif katılımını destekleyici ısınma etkinlikleri ve sanat terapisi odaklı etkinliklere yer verilecek, son olarak oturumun değerlendirilmesi yapılarak oturumlar sonlandırılacak şekilde planlanmıştır. Programının etkililiğini değerlendirmek için nicel verilerle birlikte katılımcıların değerlendirmeleri alınarak nitel veriler de elde edilecektir. Deney ve kontrol gruplarına; grup oturumları başlamadan önce ön-test, programın bitiminde ise son test, 3 ay sonra da izleme testi olarak "Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği" uygulanacaktır. Benzer şekilde her oturum sonrasında oturum günlükleri formu ve program sonrasında süreç değerlendirme formundan yararlanılacaktır. Tüm oturumların bitiminin ardından tüm öğrencilere katılım belgeleri verilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup çocuğunuzun kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Çalışmaya çocuğunuzun katılmamasını isteme hakkına sahip olmakla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra çocuğunuz istediği zaman ayrılabilir ve çalışmayı kendi isteğiyle sonlandırdığı için herhangi bir yükümlülükle karşılaşmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Türkan DOĞAN ve Uzman Psk. Dan. Merve ÇALIK

### Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda doktora tezi kapsamında yürütülen ve velisi bulunduğum öğrencinin katılımcısı olması teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Velisi bulunduğum öğrencinin çalışmaya katılması durumunda hem benim hem de öğrencimin verdiği kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve velisi bulunduğum öğrencinin araştırmaya katılması için yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Velisi olduğunuz çocuğun gönüllü olarak araştırmaya katılmasını kabul ediyor musunuz?

( ) Evet, kabul ediyorum.

( ) Hayır, kabul etmiyorum.

Tarih:

Katılımcının Velisinin:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Merve ÇALIK

İmza:

Sorumlu Danışman:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Türkan Doğan

## ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

(Kontrol Grubu)

Grup Uygulaması İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu

T.C. Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik  
Anabilim Dalı

### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ÇOCUK ONAM FORMU

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda tez aşaması kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmanın etkililiğinin değerlendirmesinde ön-test, sontest ve izleme testi verileri toplanacaktır. Çalışma nedeniyle herhangi bir müdahale sizlere yapılmayacaktır. Sizden ön-test, sontest ve izleme olmak üzere 3 kez anket doldurmanız istenecektir. Uygulama başarılı olduğu takdirde dilerseniz uygulamaya sizde katılabileceksiniz.

Bu bilgiler doğrultusunda sizden aşağıdaki katılımcı beyanını yanıtlamanız beklenmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Türkan DOĞAN ve Uzman Psk. Dan. Merve ÇALIK

Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda doktora tezi kapsamında yürütülen ve katılımcı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Çalışmaya katılmam durumunda verdiğim kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyor musunuz?

( ) Evet, kabul ediyorum.

( ) Hayır, kabul etmiyorum.

Tarih:

Katılımcı:

Adı-soyadı:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Merve ÇALIK

İmza:

Sorumlu Danışman:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Türkan Doğan

**ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN EBEVEYN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU****(Kontrol Grubu)****Grup Uygulaması İçin Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu****T.C. Hacettepe Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik  
Anabilim Dalı****BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ ONAM FORMU**

Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda tez aşaması kapsamında yürütülmektedir.

Bu çalışmanın etkililiğinin değerlendirmesinde ön-test, sontest ve izleme testi verileri toplanacaktır. Çalışma nedeniyle herhangi bir müdahale çocuğunuza yapılmayacaktır. Çocuğunuzdan ön-test, sontest ve izleme olmak üzere 3 kez anket doldurması istenecektir. Uygulama başarılı olduğu takdirde derseniz çocuğunuz uygulamaya katılabilecektir.

Bu bilgiler doğrultusunda sizden aşağıdaki katılımcı beyanını yanıtlamanız beklenmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Türkan DOĞAN ve Uzman Psk. Dan. Merve ÇALIK

Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı'nda doktora tezi kapsamında yürütülen ve velisi bulunduğum öğrencinin katılımcısı olması teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Velisi bulunduğum öğrencinin çalışmaya katılması durumunda hem benim hem de öğrencimin verdiği kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılabileceğine inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve velisi bulunduğum öğrencinin araştırmaya katılması için yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Velisi olduğunuz çocuğun gönüllü olarak araştırmaya katılmasını kabul ediyor musunuz?

( ) Evet, kabul ediyorum.

( ) Hayır, kabul etmiyorum.

Tarih:

Katılımcının Velisinin:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Merve ÇALIK

İmza:

Sorumlu Danışman:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Türkan Doğan



**EK-F: Gruba Katılım Kontratı**

Oturumlar süresince tüm grup kurallarına uyacağıma, oturumlara aktif olarak katılacağıma ve zamanında geleceğime, gizliliğe uygun şekilde davranacağıma ve grubun işleyişine katkı sağlayacağıma söz veriyorum.

Bu yazılanların hepsini kendi isteğimle kabul ediyorum ve imzama atıyorum.

Adı Soyadı:

İmza:

**EK-G: Katılım Belgeleri**

## EK-H: Sanat Terapisi Grupla Psikolojik Danışma Programı Grup Planı

Programın temel amacı, grup üyelerinin duygularını tanıma ve yönetebilme, problem çözme, iletişim ve stresle başa çıkma becerileri gibi sosyal duygusal becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda grupla psikolojik danışma programının alt amaçları şunlardır;

1. Grup üyeleri kendi kişisel özelliklerine yönelik farkındalık kazanır.
2. Grup üyelerinin bedensel farkındalıkları artar.
3. Grup üyeleri duygularına yönelik farkındalık sağlar
4. Grup üyeleri stres kavramını sanatsal etkinlikler aracılığıyla somutlaştırır.
5. Grup üyeleri stresle baş etmede sağlıklı stratejiler geliştirir.
6. Grup üyeleri problem kavramını sanatsal etkinlikler yoluyla somutlaştırır.
7. Grup üyeleri problem çözme becerileri konusunda beceri kazanır.
8. Grup üyeleri iletişim becerileri konusunda farkındalık ve beceri kazanır.

Oturum	Oturumun Amacı	Kazanımlar	Etkinlikler
1. Oturum	Grup üyelerinin birbirini tanıması, grup kuralları ve grup süreci ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması, üyelerin kendini tanıması	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Üyeler grup süreci ve kuralları hakkında bilgi sahibi olur.</li> <li>2. Grup üyeleri birbirini tanır.</li> <li>3. Üyeler kendi kişisel özelliklerine yönelik farkındalık kazanır.</li> </ol>	<p>Isınma aşaması: Terapötik Kartlar Etkinliği</p> <p>Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: İsim etkinliği</p> <p>Değerlendirme Aşaması</p>
2. Oturum	Grup üyelerinin stresli durumlarda yaşadıkları bedensel duyumlara yönelik farkındalıklarının artırılması, stres kavramını resim yoluyla somutlaştırması, stresle başa çıkma yollarına	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grup üyelerinin bedensel farkındalıkları artar.</li> <li>2. Grup üyeleri stres kavramını resim yoluyla somutlaştırır.</li> <li>3. Grup üyeleri stresle başa çıkma yollarına</li> </ol>	<p>Isınma Aşaması: Beden boyama etkinliği</p> <p>Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Stresin Resmi Etkinliği</p> <p>Değerlendirme Aşaması</p>

	yönelik mektup yoluyla farkındalık sağlması	yönelik mektup yoluyla farkındalık sağlar.	
3. Oturum	Üyelerin stresi akrostiş aracılığıyla somutlaştırmasını sağlamak, stresle baş etmede sağlıklı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmak	1. Grup üyeleri stresi akrostiş aracılığıyla somutlaştırır. 2. Grup üyeleri stresle baş etmede sağlıklı stratejiler geliştirir.	Isınma Aşaması: Kağıt buruşturma etkinliği Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Akrostiş Etkinliği Değerlendirme Aşaması: Baş Etme Kartları Etkinliği
4. Oturum	Grup üyelerinin stresi terapötik kartlar aracılığıyla somutlaştırmasını sağlamak, stres ile sağlıklı başa çıkma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak	1. Grup üyeleri stresi terapötik kartlar aracılığıyla somutlaştırır. 2. Grup üyeleri stres ile sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirir.	Isınma Aşaması: Sözsüz Canlandırma Etkinliği Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Stresence neye benziyor? Etkinliği Değerlendirme Aşaması: Güvenli Yer Egzersizi
5. Oturum	Grup üyelerinin problem kavramını donuk imge ve resim yoluyla somutlaştırmalarını sağlamak, nefes egzersizleri aracılığıyla kendilerini rahatlatmalarını sağlamak	1. Grup üyeleri problem kavramını donuk imge ve resim yoluyla somutlaştırır. 2. Grup üyeleri nefes egzersizlerini öğrenir.	Isınma Aşaması: Donuk İmge Etkinliği Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Problemin Resmi Etkinliği Değerlendirme Aşaması
6. Oturum	Grup üyelerinin problem çözme becerilerini 6 parçalı hikaye tekniği ve mucize soru tekniği yoluyla arttırmak	1. Grup üyeleri problem çözme becerileri konusunda beceri kazanır.	Isınma Aşaması: Yürüyüşler Etkinliği Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: 6 Parçalı Hikaye Etkinliği Değerlendirme Aşaması: Mucize soru etkinliği
7. Oturum	Grup üyelerinin problem çözme becerilerine yönelik fotoğraflar ve resim aracılığıyla geliştirilmesini sağlamak	1. Grup üyeleri problem çözme becerilerini geliştirir.	Isınma Aşaması: Hava Durumu Etkinliği Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Öncesi-sonrası etkinliği Değerlendirme Aşaması: Zaman Makinesi Etkinliği

8. Oturum	Grup üyelerinin iletişim becerilerine yönelik ayna etkinliği ve birlikte çizim yapma etkinliği ile farkındalık kazandırmak	Grup üyeleri iletişime yönelik farkındalık kazanır.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Isınma Aşaması: Ayna etkinliği</li> <li>2. Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Birlikte çizim yapma etkinliği</li> <li>3. Değerlendirme Aşaması</li> </ol>
9. Oturum	Grup üyelerinin iletişim becerilerine yönelik terapötik kartlar aracılığıyla farkındalık kazandırmak	Grup üyeleri başkaları ile ilişkisi ve iletişimi konusunda farkındalık kazanır.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Isınma Aşaması: Sözsüz İletişim Etkinliği</li> <li>2. Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Terapötik Kartlar Etkinliği</li> <li>3. Değerlendirme Aşaması</li> </ol>
10. Oturum	Grup üyelerinin iletişim becerilerine yönelik fotoğraf aracılığıyla farkındalık kazandırmak	Grup üyeleri başkaları ile iletişimi konusunda fotoğraflar aracılığıyla farkındalık kazanır.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Isınma Aşaması: Kulaktan kulağa etkinliği</li> <li>2. Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Fotoğraf Karesi Etkinliği</li> <li>3. Değerlendirme Aşaması</li> </ol>
11. Oturum	Grup üyelerinin tüm süreci değerlendirmesini ve olumlu duygularla oturumdan ayrılmalarını sağlamak	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grup üyeleri tüm süreci değerlendirir.</li> <li>2. Grup üyeleri olumlu duygularla ayrılır.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Isınma Aşaması: Meyve Sepeti Etkinliği</li> <li>2. Sanatsal Temel Etkinlik Aşaması: Grup Resmi Etkinliği</li> <li>3. Değerlendirme Aşaması: İhtiyacın olan gücü al etkinliği</li> </ol>

## **EK-I: Sanat Terapisi Grupla Psikolojik Danışma Programı Örnek Oturum**

### **2. OTURUM**

**Amaç:** Grup üyelerinin stresli durumlarda yaşadıkları bedensel duyumlara yönelik farkındalıklarının artırılması, stres kavramını resim yoluyla somutlaştırması, stresle başa çıkma yollarına yönelik mektup yoluyla farkındalık sağlanması

#### **Kazanımlar:**

Grup üyelerinin bedensel farkındalıkları artar.

Grup üyeleri stres kavramını resim yoluyla somutlaştırır.

Grup üyeleri stresle başa çıkma yollarına yönelik mektup yoluyla farkındalık sağlar.

**Araç- Gereçler:** Beden boyama şablonu, boyalar, mektup şablonu, kalem, oturum değerlendirme günlükleri

**Süre:** 45 dakika

#### **Süreç:**

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

##### **Etkinlik 1: Beden boyama etkinliği (5 dakika)**

Grup üyelerine beden boyama şablonu verilerek duyguları nerede hissettiklerini düşünerek belirlenen renklerle bedenlerinin o bölgelerini boyamaları istenir. Ardından üyelerden en çok hangi duyguları yaşadıkları ve bu duyguları bedenlerinin hangi bölgelerinde hissettikleri üzerinden paylaşımlar alınır.

#### **B- SANATSAL TEMEL ETKİNLİK AŞAMASI**

##### **Etkinlik 2: Stresin Resmi Etkinliği (20 dakika)**

Üyelerden kendilerini stresli hissettikleri anları düşünerek bunu yansıtacak bir resim yapmaları istenir. Ardından üyelere “buradaki kişiye onu rahatlatacak bir mektup yazmak isteseyiz ne yazardınız?” sorusu sorularak mektup şablonu verilir ve bu yönergeye uygun olarak mektup yazmaları istenir.


#### **C- DEĞERLENDİRME**

##### **Etkinlik 3: (20 dakika)**

Stresin resmi etkinliği ve mektuplar grup üyeleri ile birlikte değerlendirilir.

Grup üyeleri tarafından oturum değerlendirme günlükleri doldurulur.

**EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**



T.C.  
**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 / 765

Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

**Toplantı Tarihi** : 19 NİSAN 2022 SALI  
**Toplantı No** : 2022/07  
**Proje No** : GO 22/132 (Değerlendirme Tarihi: 15.02.2022)  
**Karar No** : 2022/07-17

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Türkan DOĞAN'ın sorumlu araştırmacı olduğu ve Uzm. Psk. Merve ÇALIK'ın doktora tezi olan, GO 22/132 kayıt numaralı "*Sanat Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Üzerine Etkisi*" başlıklı proje önerisi araştırmının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, idari izinlerin tamamlanması kaydı ile 20 Nisan 2022 - 20 Nisan 2023 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan **uygun bulunmuştur**. Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.

**EK-K: Milli Eğitim Müdürlüğü İzni**

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-62926172  
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi  
(Merve ÇALIK)

07/11/2022

## VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğrencisi Merve ÇALIK'ın "*Sanat Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Üzerine Etkisi*" konulu çalışma yapma talebi Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün 26.10.2022 tarihli ve 62124917 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın Erenler Mehmet Gölhan Ortaokulu öğrencilerine eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü soruların kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Murat KARASU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

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

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı/SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14  
E-Posta: [istatistik54@meb.gov.tr](mailto:istatistik54@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Volkan AKGÜL  
Unvan : Programcı  
Faks:2642513611  
İnternet Adresi: [sakarya.meb.gov.tr](http://sakarya.meb.gov.tr)



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **8c12-c8ab-36da-9a07-01e9** kodu ile teyit edilebilir.

## EK-L: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) Kullanım İzni

← Re: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Kullanım İzni



yaprak baydan <yaprakbaydan@yahoo.com>

1.06.2021 Sal 09:18

Kime: Siz

Çok sevindirir kolay gelsin teşekkürler

iPhone'umdan gönderildi

merve calik <merve\_pdr35@hotmail.com> şunları yazdı (31 May 2021 21:29):

Merhabalar ben uzman psikolojik danışman Merve Çalık,  
Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında, Prof. Dr. Türkan Doğan  
danışmanlığında yürütmeyi planladığımız doktora tezimiz kapsamında "Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeğiniz" için  
kullanım izni istemekteyiz.  
Şimdiden çok teşekkür ederiz.  
Sağlıklı günler dileriz...



**EK-M: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

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

(İmza)

Merve ÇALIK

**EK-N: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

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

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sanat Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/07/2023	241	345574	19/06/2023	%14	2129985406

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Merve ÇALIK

Öğrenci No.: N18148796

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü:  Y.Lisans  **Doktora**  Bütünleşik Dr.

İmza

**DANIŞMAN ONAYI**UYGUNDUR.  
Prof. Dr. Türkan DOĞAN

## EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report

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

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Educational Science

Thesis Title: The Effect Of Art Therapy Focused Group Counseling On Children's Social Emotional Skills

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/07/2023	241	345574	19/06/2023	%14	2129985406

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Merve ÇALIK

**Student No.:** N18148796

**Department:** Educational Science

**Program:** Psychological Counseling and Guidance

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

**ADVISOR APPROVAL**  
APPROVED

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

## EK-Ö: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Teziminle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

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

(imza)

Merve ÇALIK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezini erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

