

C. ÖZDEMİR

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2025

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DUYGU DÜZENLEME ODAKLI YARATICI YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU
OLAN ERGENLERDE STRES SEVİYELERİ VE BAŞA
ÇIKMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

CEREN ÖZDEMİR

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MART
2025**

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DUYGU DÜZENLEME ODAKLI YARATICI YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU
OLAN ERGENLERDE STRES SEVİYELERİ VE BAŞA
ÇIKMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

CEREN ÖZDEMİR

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ELİFCAN CESUR**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MART
2025**

ETİK BEYAN

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Ceren ÖZDEMİR

TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi Programında Yüksek Lisans öğrencisi Ceren ÖZDEMİR tarafından Dr. Öğr. Üyesi Elifcan CESUR'un danışmanlığında hazırlanan “Duygu Düzenleme Odaklı Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Ergenlerde Stres Seviyeleri ve Başa Çıkma Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 20 /03/2025 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Jüri (Danışman)

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Jüri

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

İTHAF

Bu tezin her kelimesini dünyaya gelişimin, ilk sözcüklerimin, çocukluğumun kahramanı ve en güçlü yanımla olan ikiz kardeşime ithaf ediyorum.

İkiz Kardeşim İrem'e



TEŞEKKÜR

Öncelikle hem tez çalışmam hem de lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca tüm bilgi ve deneyimleriyle bana her anlamda destek olan, alanım ve mesleğimle ilgili tüm çalışmalarım boyunca her an yanımda hissedip örnek alacağım tez danışmanım ve çok değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elifcan CESUR'a sonsuz ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yine tez sürecimde ve hayat yolculuğum boyunca da bana her anlamda sınırsız desteklerini sunan, hem dost hem de meslektaşlarım olan Nergiz KILIÇ, Damla TARAOĞLAN ve Uzm. Çge. Yağmur DEMİRCİ' ye kalbimin en derinlerinden teşekkür ediyorum.

Son olarak tüm kelimelerimin ve yaşarken koruduğum cesaretimin mimarı olan anneme sevgi, saygı ve en büyük teşekkürü sunuyorum.

Ceren ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	ii
TEZ ONAYI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ ve AMAÇ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Özgöl Öğrenme Bozukluğu	8
2.1.1. Özgöl Öğrenme Bozukluğunun Belirtileri.....	8
2.1.2. Özgöl Öğrenme Bozukluğunda Tanılama Süreci.....	11
2.1.3. Ergenlik Döneminde Özgöl Öğrenme Bozukluğu	13
2.2. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Olan Ergenlerde Stres Kaynakları ve Östres.....	14
2.2.1. Genel Stres Kaynakları	15
2.2.2. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Olan Ergenlerde Stres Kaynakları	17
2.2.3. Östres	19
2.3. Başa Çıkma Becerileri ve Duygu Düzenleme	20
2.4. Yaratıcı Yazma	25
2.4.1. Yaratıcı Yazma Teknikleri.....	28

2.4.2. Yaratıcı Yazmanın Ergenlerde Stres Seviyeleri ve Başa Çıkma Üzerine Etkisi.....	29
3. GEREÇ ve YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Deseni.....	32
3.2. Çalışma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Ergenlerde Sıkıntı- Östres Ölçeği (ESÖÖ):	35
3.3.2. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği:.....	36
3.4. Veri Toplama Süreci	36
3.5. DDOYEP'in Geliştirilmesi, İçeriği ve Uygulanması.....	37
3.5.1. DDOYEP'in Geliştirilmesi	37
3.5.2. DDOYEP'in İçeriği	38
3.5.3. DDOYEP'in Uygulanması.....	41
3.6. Etik İlkeler	45
3.7. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR	47
5. TARTIŞMA.....	56
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	64
6.1. Sonuç	64
6.2. Öneriler	65
KAYNAKLAR.....	67
EKLER.....	80

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler	34
Tablo 3.2. Oturumlarına Göre Amaçların Dağılımı	39
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Uygulama Öncesi Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	47
Tablo 4.2. Öntest-Sontest Uygulamalarına Göre Kontrol Grubunda Ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Wilcoxon Testi Sonuçları	49
Tablo 4.3. Öntest-Sontest Uygulamalarına Göre Deney Grubunda Ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Wilcoxon Testi Sonuçları	51
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Uygulama Sonrası Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Erişi (Büyüme-Gelişme) Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puan Farklarının Cohen-d İstatistiksel Testi Sonuçları	55

SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

APA : American Psychiatric Association

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

ÇÖGDY : Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik

DDOYEP : Duygu Düzenleme Odaklı Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Programı

DSM – 5 : Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı

DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü

ESÖÖ : Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği

ICF-CY : Çocuklar İçin İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NJCLD : National Joint Committee on Learning Disabilities

ÖÖG : Özgül Öğrenme Bozukluğu

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

WHO : World Health Organization

WISC – R : Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-Geliştirilmiş Formu

ÖZET

Duygu Düzenleme Odaklı Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Ergenlerde Stres Seviyeleri ve Başa Çıkma Becerileri Üzerine Etkisi

Bu araştırmada, 14-18 yaş aralığında Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı olan ergenlere yönelik duygu düzenleme becerilerine odaklanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, ergenlerin stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları, Kırklareli ilinin Merkez ilçesinde belirlenen bir rehabilitasyon merkezine devam eden Özgül Öğrenme Bozukluğu tanılı sekiz ergenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak; ergenlerin stres seviyelerini belirlemek adına Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve başa çıkmaya yönelik beceri puanlarının ölçülmesi için Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubunun küçük olması nedeniyle nonparametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi ile grupların öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, Wilcoxon Testi ile deney ve kontrol gruplarının içsel değişimleri incelenmiştir. Ayrıca, Cohen-d istatistiği ile programın etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ergenlerin östres seviyeleri, farkındalık düzeyleri ve dikkati dağıtma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Cohen-d istatistiği sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın Östres ve Farkındalık alt boyutlarında yüksek düzeyde ($d=0.80$), Sıkıntı ve Dikkati Dağıtma alt boyutlarında orta düzeyde ($d=0.50$), Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutlarında ise düşük düzeyde ($d=0.20$) olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, yaratıcı yazma etkinliklerinin Özgül Öğrenme Bozukluğu tanılı ergenlerin stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Duygu Düzenleme, Yaratıcı Yazma, Özgül Öğrenme Bozukluğu, Ergenlik, Stres, Başa Çıkma

ABSTRACT

Effects of Emotion Regulation-Focused Creative Writing Activities on Stress Levels and Coping Skills in Adolescents with Specific Learning Disability

This study aimed to examine the effects of creative writing activities focused on emotion regulation skills on the stress levels and coping abilities of adolescents diagnosed with Specific Learning Disorder (SLD) between the ages of 14 and 18. The study was conducted using a pretest-posttest control group experimental design, one of the quantitative research methods. The experimental and control groups consisted of eight adolescents diagnosed with SLD who attended a rehabilitation center located in the central district of Kırklareli province. As data collection tools, the Adolescent Distress-Eustress Scale was used to assess adolescents' stress levels, and the Mindful Coping Scale was employed to measure their coping skills. Due to the small sample size, nonparametric analysis methods were utilized in the study. The Mann-Whitney U test was applied to compare the pretest and posttest scores between the groups, while the Wilcoxon test was used to analyze within-group changes in the experimental and control groups. Additionally, Cohen's d statistic was calculated to determine the effect size of the program. The findings revealed statistically significant differences in adolescents' eustress levels, awareness, and distraction abilities ($p < 0.05$). According to Cohen's d results, the differences between the experimental and control groups showed a large effect size in the Eustress and Awareness subscales ($d = 0.80$), a moderate effect size in the Distress and Distraction subscales ($d = 0.50$), and a small effect size in the Prevention of Negative Emotions and Self Revealing subscales ($d = 0.20$). The study findings suggest that creative writing activities have varying degrees of effectiveness on the stress levels and coping skills of adolescents diagnosed with Specific Learning Disorder.

Key words: Emotion Regulation, Creative writing, Specific Learning Disorder, Adolescence, Coping, Stress

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Beyin her yaşta yeni nöronlar üretir. Ancak ergenlik döneminde bu süreç, yetişkinlere kıyasla dört ila beş kat daha hızlı gerçekleşir. Ergen beyni, yaşamın diğer dönemlerinden farklı olarak kullanılmayan nöronları hızla budar (Damour, 2024). Yaklaşık on yaş civarında, beyin yetişkin bir insanın beyin boyutuna ulaşır. Ancak ergenlik sürecindeki değişimler, beynin büyümesinden ziyade yeniden yapılanmasıyla ilgilidir. Bu yeniden yapılanma özellikle prefrontal korteks ve limbik sistemde belirgin şekilde gözlemlenir (Steinberg, 2014). Beynin yenilenme süreci, evrimsel olarak daha eski bölgelerden başlayarak, karmaşık işlevleri yöneten bölgelere doğru ilerler. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte, beyin gelişimi merkezler arasındaki bağlantıların arkadan öne doğru olgunlaşmasıyla şekillenir. Bu nedenle, gelişimini en geç tamamlayan bölgeler prefrontal bölge ve frontal kortekstir. Henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış prefrontal korteks, ergenin mantıklı karar verme ve problem çözme becerilerini sınırlayabilir (Damour, 2024; Karaismailoğlu, 2023; Lenroot ve Giedd, 2006). Bu gelişim sürecinde, sinaptik bağlar da belirgin bir dönüşüm geçirir. Ergenlik boyunca, kullanılan sinaptik bağlar güçlenerek kalıcı hale gelirken, kullanılmayan bağlar budanarak yerini daha etkili sinir yollarına bırakır. Bu süreç sonucunda ergenlik sonunda, çocukluk dönemine kıyasla daha az sayıda ancak daha güçlü ve kalıcı nöronal bağlar oluşur (Giedd, 2004).

Beynin yoğun gelişim sürecinde olduğu bu dönemde, ergenlik birçok duygusal yoğunluğu da beraberinde getirir. Dopamin seviyesindeki artış, yeni ve güçlü duygusal deneyimleri ergenler için daha ilgi çekici hale getirir. Bu nedenle, ergenlerin risk alma davranışları daha anlaşılır olur. Ayrıca, ergen beyni strese karşı hem oldukça hassas hem de esnek bir yapıdadır (Damour, 2024; Steinberg, 2018). Araştırmalar, pubertal değişimlerin yanı sıra stres, cinsel aktivite ve sosyal ilişkilerin de yoğun duygularla bağlantılı olduğunu göstermektedir (Dahl, 2004; Spear, 2000).

Bu nedenle, ergenlerin duygusal deneyimlerini nasıl düzenledikleri önemli bir konudur.

Ergenlerin duygularını ifade etmeleri, duygusal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Duyguların sözel veya sözel olmayan yollarla ifade edilmesi, bireyin duygusal deneyimlerini bilişsel olarak düzenlemesine yardımcı olur (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Bu süreçte, duygular önce beynin otomatik ve duygusal tepkiler veren limbik sisteminde işlenir ve ardından prefrontal kortekse taşınarak daha bilinçli bir şekilde analiz edilir (Gross, 2015). Bu bilişsel ve duygusal işleme sürecinin etkinliği, ergenlerin iç dünyalarını daha derinlemesine anlamalarına ve duygularını yönetmelerine olanak tanır. Duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi, bireyin stresle başa çıkma becerilerini güçlendirirken psikolojik iyi oluşunu da olumlu yönde etkileyebilir. Ancak her ergenin stresle başa çıkma şekli farklıdır ve kullanılan yöntemler bireyin yaşadığı deneyimler, kişisel eğilimleri ve çevresel faktörler doğrultusunda değişkenlik gösterebilir (Santrock, 2020).

Baş çıkma, bireyin karşılaştığı zorlu süreci anlamasını, yönetmesini ve çözüm üretmesini sağlayan bir süreçtir. Bu süreç bağımsız bir yapıdan ziyade, ergenin kurduğu sosyal ilişkilerden ve çevresindeki dinamiklerden etkilenir. Çevresel beklentiler ve bireyin alışkın olduğu savunma mekanizmaları, baş çıkma stratejilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Portes ve Rivas, 2011). Ancak stresin kaynağı ve bireyin kişisel özellikleri doğrultusunda etkili baş çıkma yöntemleri farklılık gösterebilir. Özellikle özel gereksinimi olan bireylerde, baş çıkma stratejileri tipik gelişim gösteren bireylerden daha farklı dinamiklere sahip olabilir.

Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) tanısı konan ergenler, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla eğitim süreçlerinde ve sosyal alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Akademik becerilerde yaşanan güçlükler, bu bireylerin benlik algısını zedeleyebilir ve özgüven eksikliği, kaygı ya da yalnızlık hissi gibi duygusal sorunlara yol açabilir (Gresham ve Elliott, 1990). Özellikle akademik hayatta yaşatlarının daha başarılı olduğunu gözlemleyen ÖÖB’li ergenler, bu durum karşısında kendilerini yetersiz hissedebilirler (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2021).

ÖÖB’li bireyler, eğitimde yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra sosyal dışlanma nedeniyle de psikososyal uyum süreçlerinde zorluk yaşayabilmektedir (Mugnaini vd., 2009).

Sonuç olarak, ergenlerin güven duymaya, takdir edilmeye ve kendini değerli görmeye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçların karşılanması, ergenlerin kendini tanıyıp kabul etmesini, olaylar karşısındaki tavırlarını öngörebilmesini, kendi kendini değerlendirmesini ve gerektiğinde eleştirebilmesini sağlar. Ayrıca başkalarının gözünden kendini görebilme, iyi ve kötü yanlarını bilerek gelişim için adım atma gibi beceriler kazanmasına da katkıda bulunur (Kulaksızoğlu, 2018). Duygu düzenleme odaklı çalışmaların bu beceriler üzerinde etkili olabileceği ve yaratıcı yazmanın bireyin içsel süreçleriyle bağ kurmasını destekleyebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

ÖÖB tanısı olan ergenlerle Duygu Düzenleme Odaklı Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Programı (DDOYEP) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri programının, ergenlerin stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerinde etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. DDOYEP uygulaması sonrasında deney grubundaki ergenlerin Sıkıntı – Östres Ölçeği’nin sıkıntı alt boyutundaki puanları farklılaşmakta mıdır?
2. DDOYEP uygulaması sonrasında deney grubundaki ergenlerin Sıkıntı – Östres Ölçeği’nin östres alt boyutundaki puanları farklılaşmakta mıdır?
3. DDOYEP uygulaması sonrasında deney grubundaki ergenlerin Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’nin farkındalık alt boyutundaki puanları farklılaşmakta mıdır?
4. DDOYEP uygulaması sonrasında deney grubundaki ergenlerin Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’nin dikkati dağıtma alt boyutundaki puanları farklılaşmakta mıdır?
5. DDOYEP uygulaması sonrasında deney grubundaki ergenlerin Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’nin olumsuz duyguları önleme alt boyutundaki puanları farklılaşmakta mıdır?

6. DDOYEP uygulaması sonrasında deney grubundaki ergenlerin Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutundaki puanları farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

ÖÖB tanısı alan bireyler genellikle normal ya da normalin üzerinde bilişsel performansa sahip olmalarına rağmen, akademik becerilerde belirgin zorluklar yaşamaktadır. Okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşitlarıyla aynı seviyeye ulaşmada güçlük çeken bu bireyler, konuşma ve yazma dilini anlamada ve kullanmada da zorlanabilmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2021; Santrock, 2020). ÖÖB'li ergenlerin yavaş gelişim göstermeleri, duygusal olgunluk, bilgiyi işleme, bilinçli farkındalık ve karar verme süreçlerindeki yetersizlikleri, onların sosyal-duygusal gelişim açısından daha riskli bir konumda olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, ergenliğin beraberinde getirdiği risk faktörlerinden etkilenmemesi ve sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesi, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha öncelikli bir önem taşımaktadır (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2021). ÖÖB'li ergenlerin eğitim süreçlerini ve psikososyal uyumlarını destekleyici müdahaleler, onların hem akademik hem de sosyal yaşantılarında daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Bu noktada, yazmanın yalnızca tipik gelişim gösteren ergenler için değil, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için de etkili bir araç olabileceği görülmektedir. Yazma, bireyin duygularını yapılandırarak ifade etmesini sağlayan, duygusal rahatlamayı destekleyen ve bilişsel süreçleri güçlendiren bir yöntemdir (Pennebaker ve Seagal, 1999; Ullrich ve Lutfendorf, 2002). Talat Parman (2000), *Ergenlik Ya da Merhaba Hüznün* adlı kitabında, “Eğer yazmak kendini dile getirmenin bir biçimiye, ergenlik de kendini dile getirmenin vazgeçilmez bir gereksinim haline geldiği bir dönemdir.” diyerek yazmanın ergenler için ne denli önemli bir ifade aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Yaratıcı yazma öncelikle yaratıcı düşünmeyi ve hayal kurmayı gerektirir. Bu yolla imgelem biçiminde gerçeklere uymayan ya da doyum olanağı bulunmayan amaçlar, beklentiler, istekler düş ve yaratıcılık yoluyla doyuma kavuşur. Engellerin aşılmasında, sorunların çözülmesinde etkili ve gerçekçi yollar yaratıcı düşünceyle bulunabilir. Kişi yaratıcı tasarımlar yaparak duygu ve düşüncelerini yüceltme olanağı

kazanır (Köknel,1987). Yaratıcı yazma, açıklanması güç olan duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde etkili bir yol sunabilir. Bir ifade etme aracı olarak yaratıcı yazma, ergene öznesi olmadığı duygu, düşünce ve yaşantılarını paylaşmak ve baş etmek için cesaret verebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ÖÖB tanısı olan ergenlerle DDOYEP geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu araştırmada;

- Katılımcı ergenlerin anket ve ölçek sorularına içten, doğru ve samimi yanıtlar verdiği kabul edilmektedir.
- Verilerin elde edilmesi sırasında ergenlerin çevresel koşullardan etkilenmediği varsayılmaktadır.
- Veri toplama araçlarının ÖÖB tanılı ergenlerin stres, östres seviyelerini ve başa çıkma mekanizmalarını ölçmek için uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, katılmaya gönüllü olan ergenlerin Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeğine verilen cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 8 ergen (4+4) ile sınırlıdır. Küçük örneklem grubu, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamakta ve daha geniş bir popülasyon için geçerliliğini belirsiz kılmaktadır. Bu durum, araştırmanın temel sınırlılıklarından biridir.
- Elde edilen bulgular, Kırklareli ili Merkez ilçesinde bulunan bir rehabilitasyon merkezine devam eden, 14-18 yaş aralığındaki ÖÖB tanılı ergenleri kapsamaktadır. Araştırmanın farklı yaş gruplarına, kültürel bağlamlara veya farklı bireysel özelliklere sahip kişiler için genellenebilir olup olmadığı bilinmemektedir. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmektedir.
- Çalışma belirli bir süre ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, zaman içinde farklı etkilerin ortaya çıkıp çıkmadığı veya sonuçların değişip değişmediği

değerlendirilememiştir. Ölçümler, sadece deney başlamadan önce ve müdahale tamamlandıktan sonra toplanan verilerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma yaratıcı yazmanın kısa süreli etkileri üzerinde durmaktadır.

- Yaratıcı yazma geniş bir kavramdır. Araştırmada yaratıcı yazmanın genel etkileri ele alınmış; hangi tür yaratıcı yazının (şiir, hikâye, günlük, deneme vb.) daha etkili olabileceğine dair ayrıntılı bir değerlendirme yapılmamış olması araştırmanın sınırlılıklarından biridir.
- Araştırmada küçük örneklem olması sebebiyle cinsiyetin veya sosyokültürel geçmişin yaratıcı yazma üzerindeki etkisi ele alınmamıştır. Örneğin, erkek ve kız ergenler veya sosyoekonomik düzeyi değişen ergenler arasında yazmanın etkilerinin farklılaşma durumu belirtilmemiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında belirtilebilir.

1.6. Tanımlar

Özgül Öğrenme Bozukluğu: ÖÖB, bireyin zeka düzeyi, yaşı ve aldığı eğitimden bağımsız olarak, belirli akademik becerilerde (okuma, yazma, matematik) belirgin ve sürekli güçlük yaşaması ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Ergenlik Dönemi: Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasında kalan ve 10 – 19 yaş aralığını kapsayan dönemdir (Kulaksızoğlu, 2009).

Duygu Düzenleme: Duyguların yoğunluğunu, süresini ve ifade ediliş biçimlerini kontrol edebilmeye yönelik stratejileri içerir. Bireyin yaşadığı duyguları nasıl deneyimlediğini, deneyimlenen duyguları nasıl ifade ettiğini ve duyguları yönetme biçimlerini kapsayan süreçlerin tamamı olarak ifade edilebilir (Gross, 1998).

Stres: Çevreden gelen talep ve uyaranlar ile bireyin baş etme kapasitesi arasında bir uyumsuzluk oluştuğunda ortaya çıkan duygusal, fiziksel ve bilişsel tepkiler bütünüdür. Tehdit, baskı veya zorlanma sonucunda organizmanın iç dengesinin bozulmasına karşı geliştirilen uyum sürecidir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Östres: Bireyin motivasyonunun ve performansının artırmasını sağlayarak gelişimini destekleyen **pozitif stres** türüdür (Selye, 1974).

Başa Çıkma: Kişinin deneyimlerini gözden geçirmesini ve olaylara verdiği fiziksel ve bilişsel tepkileri yönetme sürecini kapsar. Bu süreçte birey stresi yaratan durumlarla baş edebilmek için stratejiler geliştirir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Yaratıcı Yazma: Düşünme ve kurgulama süreci ile başlayarak hayal gücünün, duygu ifadeleri ve özgün düşüncelerin aktif olarak kullanılmasıyla estetik ve sanatsal bir yazılı anlatımın oluşturulmasıdır (Morley, 2007).



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Özgöl Öğrenme Bozukluğu

DSM-5'e göre ÖÖB, bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu bozukluk, bireyin akademik becerilerinde belirgin ve kalıcı zorluklarla kendini göstermektedir (APA, 2013). ÖÖB her türlü eğitsel çabaya rağmen bireyin akademik başarısızlığının süreklilik göstermesi ve ilgili yaşa ait ortalamanın çok altında olması durumu ile karakterizedir. ÖÖB tanısı alan bireylerde en yaygın güçlüklerin başında okumada yaşanan sorunlar gelmektedir. Araştırmalar, bu bireylerin yaklaşık %85'inin okuma becerilerinde belirgin zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Okuma güçlüğü, yazma ve matematik becerilerinde yaşanan sorunlar takip etmektedir (Çakıroğlu, 2021). ÖÖB tanılı bireylerde bu akademik güçlükler; disleksi (okuma güçlüğü), disgrafi (yazma güçlüğü) ve diskalkuli (matematik güçlüğü) gibi farklı alanlarda kendini gösterebilmektedir (Melekoğlu, 2021).

ÖÖB'nin ortaya çıkış nedenleri kesin olarak belirlenememekle birlikte, genetik faktörler ve beyin yapısına bağlı etkenler en çok üzerinde durulan nedenler olarak göze çarpmaktadır. Bilim insanları geçmişten günümüze kadar yaptıkları çalışmalarda çoğunlukla ÖÖB'nin nörolojik bulgularını tespit etmeye odaklanmışlardır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin beyinde hatalı bir işleyişin olduğu ve bilgiyi işleme, hafıza ile ilgili kısıtlılıklar, analiz etme konularında zorlanmalarının beyindeki bu işleyiş farklılığından dolayı olduğu konusunda ortak kanaya varmışlardır (Silver, 2010). Bunların yanı sıra doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası süreçlerde yaşanan biyolojik faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir (Melekoğlu, 2021).

2.1.1. Özgöl Öğrenme Bozukluğunun Belirtileri

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar akademik hayata başlamadan önce ÖÖB'nin erken belirtilerini göstermektedirler. Okul öncesi dönemde birden fazla gelişim alanında ilgili yaşa ait gelişim aralığının altında performans sergileme ÖÖB'nin erken dönem belirtilerindendir. ÖÖB'li çocuklar bir veya birkaç gelişim alanında

yaşı ait ortalamanın altında gelişim gösterirken diğer alanlarda gelişimleri normal veya normalin üstünde olabilir (Melekoğlu, 2021). Çocuklar gelişim dönemlerini farklı hızlarda tamamlayabilirler. Ancak, bazı gelişim alanlarındaki belirgin gerilikler ve öğrenmeye yönelik ilginin azalması ÖÖB'ye yönelik şüphe uyandırabilir. Küçük yaşlardan itibaren keşfetmeye ilgi duyan çocuklar, ÖÖB'li olduklarında bu ilgide belirgin azalmalar gösterebilirler. Ayrıca, bazen üst düzey başarı sergileyip bazen en basit becerilerde zorlanmaları tutarsız başarı örüntülerine yol açabilir. ÖÖB'li çocukların özsaygı ve özgüvende dönemsel düşüşler yaşamaları da erken belirtiler arasında yer almaktadır (Aslan, 2015; Melekoğlu, 2021). Okul öncesi dönemde kendisi ile akranlarının performansı arasındaki farklılıkları karşılaştırmayan çocuklar yaşları ilerledikçe bu farklılıkları daha iyi ayırt edebilecektir. Gelişen farkındalıkla birlikte çocuğun kendi performansını yaşıtları ile kıyaslamaya başlaması sosyal-duygusal gelişimi açısından riskler oluşturabilir (Bender, 2022).

Çocuklar tüm gelişim dönemlerinde akranları ile etkileşim halinde öğrenirler. Akran öğretimi, çocukların birbirleriyle düşüncelerini paylaşmalarını sağlayarak akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Öğrenme sürecinde güçlü iletişim başarıyı destekleyen önemli bir faktördür (Gök, 2018; Mazur, 1997). Lev Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı kavramına göre, birey kendisinden daha ileri düzeyde olan birinin desteğiyle gelişimini sürdürebilir. Sosyal çevrenin sunduğu destek, bireyin potansiyeline ulaşmasını sağlayarak bilişsel gelişimi destekler (Kapanadze, 2019; Vygotsky, 1978). ÖÖB'nin erken belirtilerinden olan özsaygı ve özgüven eksikliği, çocukların sosyal etkileşimden kaçınmasına yol açabilir. Bu durum, akran etkileşiminin sağlayacağı gelişimsel katkılardan mahrum kalmalarına neden olabilir.

Vygotsky (1978), dil gelişiminin de sosyal çevre ve kültürden etkilendiğini belirtmiştir. Erken dönemde ÖÖB şüphesi bulunan ve ÖÖB tanısı alan çocukların %60'a yakınında dil ve konuşma bozuklukları olduğu bilinmektedir. Bu çocuklar kurallı cümle oluşturma, kelime hatırlama, doğru kelime seçme ve karmaşık cümleleri anlama gibi alanlarda güçlük yaşayabilirler (Melekoğlu ve Sak, 2021). Yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle kendiliğinden konuşmayı gerektiren oyunlardan ve kelimelerin doğru telaffuzunu içeren etkinliklerden kaçınabilirler. Öğretmenin yüksek sesle okuduğu hikayeleri anlamakta ve dikkatlerini sürdürmekte zorlanabilirler. Dikkat becerilerindeki yetersizlik nedeniyle sıralı yönergeleri

hafızalarında tutmakta güçlük çekebilir ve öğretmenleri tarafından ilgisiz olarak değerlendirilebilirler (Doğan, 2012). Dil ve sosyal-duygusal gelişimde yaşanan bu tür yetersizlikler, çocukların sosyal ortamlarda kendilerini etkili şekilde ifade etmelerini ve sürece aktif katılmalarını zorlaştırabilir.

ÖÖB tanısı koyulabilmesi için çocukların yalnızca erken dönemde bahsedilen bu belirtileri göstermesi yeterli değildir; akademik becerileri edinmede ve ilerlemede zorluk yaşamaları gerekmektedir. Bu nedenle, ilkokulda belirgin problemler ortaya çıkmadan önce resmi bir tanı konulması mümkün değildir (Görgün, 2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan bu çocuklar okul öncesi dönemde tanı almamış olsalar da, onlara göre daha hızlı öğrenen akranları daha popüler hale geldiğinde sosyal ilişkiler kurma konusunda dezavantajlı durumda olabilmektedirler. İlkokula başlanması ile birlikte sosyal-duygusal alandaki yetersizlikleri akademik alanda zorlanmalar takip etmektedir (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2021).

ÖÖB'nin ilkokul sürecine ait belirtileri arasında okumada yavaşlık, hatalar yapma veya zorlanma, okuduğunu anlamada güçlük çekme, yazılı anlatımda ve yazma becerilerinde yaşanan zorluklar, sayıları algılama ve matematiksel hesaplamaları yapmada güçlük çekme ile matematiksel akıl yürütme becerilerinde yetersizlikler yer almaktadır (APA, 2013). ÖÖB tanılı bireyler, heterojen bir grup oldukları için her bireyde görülen belirgin özellikleri sıralamak güçtür. Ancak çoğunda en az bir akademik beceride güçlük yaşama, dil ve konuşma problemleri ile dikkat eksikliği gibi yaygın belirtiler gözlenebilmektedir (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Ayrıca bu çocuklarda yalnızca akademik zorluklar değil, bilişsel, davranışsal ve nörolojik düzeyde ek belirtiler de ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; hiperaktivite, dürtüsel davranış örüntüleri, bellek ve yürütücü işlevlerde bozulmalar, duygusal uyumsuzluk, motor koordinasyon problemleri ve sosyal etkileşimde zorlanma gibi faktörler, hem akademik hem de sosyal yaşamlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Ebejer vd., 2010; Meltzer, 2018; Pennington ve Bishop 2009).

Öğretmenler sıklıkla ÖÖB'li çocukların diğer öğrencilere göre daha fazla yıkıcı davranış sergilediklerini ve sınıfa uyum becerilerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir (Bender, 2022; Bryan, Burstein ve Ergul, 2004). İlkokul sınıflarında ÖÖB'li

çocukların dikkat ve organize olma becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle; diğerlerine göre verilen işi planlama, sürdürme ve tamamlamada ciddi oranda zorlandıkları görülmektedir. Hafıza ve dikkat becerilerinin yetersizliğinden dolayı bilgileri organize etmek ve hatırlamakta zorlanabilirler. Okul kurallarını, arkadaşlarından ödünç aldıkları bir eşyayı, kişisel eşyalarını, ev ödevlerini unutabilirler. Dürtüsel davranışları nedeniyle arkadaşlarını kızdırabilir ve onlarla ilişkilerine zarar verebilirler. (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2021). Arkadaşlık ilişkileri arasında dilin morfolojisi, cümleleri anlama, kelime bilgisi, sözel bellek gibi dilin kullanım alanına ilişkin becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle konuşmaları takip etmede ve bağlama uygun sohbeti sürdürmede güçlük yaşayabilir, kendilerine yapılan şaka veya mizahi unsurları yorumlamakta zorlanabilirler (Aslan, 2015; Doğan, 2012).

Verilen görevin başından kalkmadan geçirdikleri süre kısadır (Teglasi, Cohn ve Meshbesher, 2004). Tipik gelişim gösteren çocuklar, kendilerine verilen görevlerle %60 ila %85 oranında meşgul olabilirken, ÖÖB'li çocuklar bir görevin başında kalma süresi açısından %30 ila %60 arasında değişen bir oranda kalabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında ÖÖB'li çocuklar sınıf içerisinde verilen işi tamamlayabilmek için iki kat daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır. Bu fark dikkat eksikliği ve işin gerekli yanlarına odaklanma becerisi ile birleştiğinde ÖÖB'li çocukların genel görev yönelimindeki açık oldukça büyüktür (Bender, 2022).

2.1.2. Özgül Öğrenme Bozukluğunda Tanılama Süreci

ÖÖB erken yaşlardan itibaren çeşitli belirtilerle kendini gösterebilir. Ancak her çocukta farklı şekillerde ortaya çıkması ve bazı belirtilerin gelişimsel farklılıklardan ayırt edilmesinin zor olması, tanılama sürecini karmaşık hale getirmektedir (Melekoğlu, 2021). Bu nedenle, tanılama süreci dikkatli gözlemler ve çok yönlü değerlendirmeler gerektirir. İlkokula devam eden çocukların ailesi veya öğretmenleri, çocuğun akademik ve günlük yaşamdaki performansına dayanarak öğrenme güçlüğü şüphesi duyabilir. Bu şüphe doğrultusunda gerekli müdahaleler izlenerek tanılama süreci başlatılır.

İlk aşama tıbbi tanılamadır. Ülkemizde tıbbi değerlendirme, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (ICD-10) ölçütleri ile Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5) kullanılarak ve Çocuklar İçin İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF-CY) dikkate alınarak yapılmaktadır (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik [ÇÖGDY], 2019). Tıbbi tanılama sürecinde öğrenme güçlüğü'nün görsel, işitsel, zihinsel veya motor yetersizliklerden ya da duygusal bozukluklar ile çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajlardan kaynaklanmadığının belirlenmesi önemli bir kriterdir (Santrock, 2020). ÖÖB'nin diğer yetersizliklerden ayırt edilmesi adına IQ testlerine, okuldaki rehber ve sınıf öğretmenlerinin başarı ve davranışa yönelik gözlemlerine, fizik ve dil konuşma terapistlerinin incelemesine başvurulur. Tıbbi tanılama için diğer önemli ölçüt bireyin yetenek ve başarı puanları arasındaki tutarsızlıktır. Öğrenme güçlükleri tanılama sürecinde yaygın olarak standart puan tutarsızlığı yöntemi kullanılmaktadır (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2005). Bu yöntemde aynı ortalama ve standart sapma puanlarına sahip olan zeka ve başarı testi puanları elde edilmekte, daha sonra başarı puanı zeka puanından çıkarılarak, oluşan fark büyükse ÖÖB'den şüphelenilmektedir (Bender, 2022). Bireyin performansları arasındaki farklılıkların belirlenmesi için ülkemizde genellikle Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WISC-R) zeka testi kullanılmaktadır (Turgut vd., 2010).

Ülkemizde tanıya yönelik tıbbi değerlendirme, bireyin eğitim sürecine yönelik yeterli bilgi sunmadığından tanılamamanın ardından yapılan eğitsel değerlendirme ile çocuğa uygulanacak eğitsel müdahalenin ve eğitimsel sürecin planlaması ve çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitim kurumuna yerleştirilmesi amaçlanır. Eğitimsel değerlendirme sürecinde norm temelli testler ve ölçüt bağımlı araçlar kullanılarak müfredat temelli değerlendirme yapılmaktadır (Değirmenci ve Şahin, 2018). Eğitsel değerlendirme Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) gerçekleştirilen bu değerlendirmede bireyin var olan performansı ile ulaşması gereken akademik ve gelişimsel becerileri arasındaki fark belirlenir. Bireyin eğitsel ihtiyaçlarının açıklandığı bir rapor ile uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmesi sağlanır. Bu çocukların eğitimsel ihtiyaç ve

ilerlemelerini takip etmek adına yerleştirildikleri kurumda bir birim oluşturularak Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlanır (MEB, 2020).

2.1.3. Ergenlik Döneminde Özgül Öğrenme Bozukluğu

Ergenlik, bireylerin fiziksel ve hormonal değişimlerden yoğun şekilde etkilendiği, sosyal ilişkilerin ve kimlik gelişiminin ön plana çıktığı dinamik bir süreçtir. Bu dönemde gençler, romantik ilişkiler kurma ve güçlü sosyal bağlar geliştirme gibi yeni ihtiyaçlarla karşılaşırken, aynı zamanda beyin yapısındaki değişimler nedeniyle duygusal dalgalanmalar yaşayabilirler (Larson ve Lampman-Petratis, 1989; Sarıtaş ve Gençöz, 2011). Sinirbilimsel açıdan bakıldığında, prefrontal korteksin gelişimi yirmili yaşların sonlarına kadar devam ederken, limbik sistem ergenlik döneminde en yüksek hassasiyet seviyesine ulaşır. Bu durum, yoğun, tutarsız ve değişken duygular yaşanmasına neden olabilir (Atalar ve Sağlam, 2023; Santrock, 2020). Kimlik arayışı ve sosyal kabul ihtiyacı, ergenliği zaten zorlu bir süreç haline getirirken, bu durum ÖÖB tanılı bireyler için daha da karmaşık bir hal alabilir. ÖÖB’li ergenler, tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer gelişimsel özelliklere sahip olmalarına rağmen, akademik ve sosyal becerilerde yaşadıkları zorluklar nedeniyle akran zorbalığına daha fazla maruz kalabilmektedirler. Zeka düzeyleri normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen, eğitim ortamında akranlarından farklılaşmaları ve akademik başarısızlık yaşamaları, onların sosyal kabul görmesini zorlaştırabilir (Aksoy, 2019; Aydemir, 2024; Durualp, 2014; Gardiner ve Gander, 2007). Bu nedenle, ÖÖB’li ergenler stresle başa çıkmada ve duygusal düzenlemeyi sağlamada akranlarına kıyasla daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir.

Okul ortamı, ergenler için hem akademik hem de sosyal gelişimin merkezinde yer almaktadır (Aksoy, 2019). Ancak sosyal kabulde yaşanan zorluklar, ÖÖB’li bireylerin benlik algısını olumsuz etkileyerek düşük öz yeterlilik inancı geliştirmelerine neden olabilmektedir (Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Rothman ve Cosden, 1995). Sosyal ilişkilerde zorlanan ergenler, onay görmek adına istemedikleri davranışları sergileyebilir ve bu durum, tehlikeli alışkanlıklar edinmelerine yol açabilir (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2021). Ergenlik döneminde beyindeki hızlı değişimlerin yanı sıra dopamin seviyesindeki artışın riskli davranışlara zemin hazırladığı bilinmektedir (Damour, 2024). Dopamin arayışıyla birleşen sosyal kabul

ihtiyacı, ÖÖB'li ergenlerin tehlikelere daha açık hale gelmesine neden olabilir. Sosyal-duygusal destek alamayan ÖÖB'li ergenler için bu durum, akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilir.

ÖÖB'li ergenler, konuşma ve yazılı dili anlama ve kullanma konusunda çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Dinleme, düşünme, okuma-yazma ve erken okuryazarlık becerilerinde yaşanan güçlükler, akademik yaşamda en belirgin engeller arasında yer almaktadır. Bu nedenle, ÖÖB'li bireyler için geliştirilen eğitim programları genellikle okuma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Ancak yalnızca akademik başarıya odaklanmak yeterli değildir; sosyal ve duygusal becerilerin desteklenmesi de büyük önem taşımaktadır. Çünkü kişilik gelişimi, sosyal-duygusal yeterlilikler ve iletişim becerileri, bireyin yaşam boyu başarısını belirleyen kritik faktörler arasındadır (Santrock, 2020). Bender ve arkadaşları (1999), öğrenme güçlüğü olan gençlerin akademik sorunlardan çok, kişilik, duygusal ve sosyal konularla ilgili kaygılar yaşadığını öne sürmüştür. Ergenlik döneminde aktif sosyal hayatın önemi göz önüne alındığında, ÖÖB tanılı bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin ve kişilerarası ilişkilerinin desteklenmesi, onların gelecekteki mesleki başarılarını doğrudan etkileyebilir (Elias, 2004; Elksnin ve Elksnin, 2004; Malian ve Nevin, 2002). Bu bağlamda, ÖÖB tanılı ergenlerin kişisel, sosyal ve duygusal yeterliliklerinin desteklenmesi, onların yetişkinlik döneminde daha bağımsız ve başarılı bireyler olmalarına yardımcı olabilecek önemli bir adımdır.

2.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Ergenlerde Stres Kaynakları ve Östres

Ergenlik, bireyin kimlik gelişimini sürdürdüğü, kendisini ve çevresini anlamlandırmaya çalıştığı dinamik bir dönemdir (Erikson, 1968). Bu süreçte ergenler; akademik başarı, sosyal kabul, aile beklentileri ve gelecek kaygısı gibi çeşitli stres kaynaklarıyla karşı karşıya kalabilirler. Özellikle ÖÖB tanısı almış ergenler, öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nedeniyle tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla stres deneyimleyebilirler. Okuma, yazma, matematik, dikkat ve organizasyon gibi alanlardaki güçlükler yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda benlik algılarını ve sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkileyebilir (Fletcher vd., 2018). Bu durum, ÖÖB'li ergenlerin hem kendilerine hem de çevrelerine dair algılarında kırılganlık oluşturabilir ve kimlik gelişimlerini

zorlaştırabilir (Meltzer vd., 2007). Ergenlerin yaşadığı bu zorluklar, uyumu bozan stres unsurları olarak değerlendirilebilir. Ancak belirli bir düzeyde stres, organizma için uyarıcı bir etkiye sahip olabilir (Selye, 1974). Selye (1974), organizmanın belirli ölçüler içinde yararına olan ve uyumun sürdürülmesini sağlayan stresi “östress” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, belirli bir seviyede stresin davranışta bulunma ve gelişim için gerekli olduğu söylenebilir.

2.2.1. Genel Stres Kaynakları

Stres kavramı genel olarak “organizmaya zarar veren uyarın” ya da “zorlanma sonucu organizmanın verdiği tepki” olarak tanımlanmıştır (Eryılmaz, 2009; Köknel, 1998). Birçok farklı şekilde tanımlanan stres kavramı için organizmanın tehdit altında olması ve bu tehdit unsuru karşısında zorlanması ile ortaya çıkan durumdur denilebilir (Eryılmaz, 2009). Tehdit altında hisseden organizma harekete geçmek için belirli düzeyde strese ihtiyaç duyar. Hafif düzeydeki stres, kişinin yapıcı olması adına uyarın sağlayan güdülenme aracı olabilir. Sinir sistemi aktif olarak işlev gösterebilmek için belli bir uyarım miktarına ihtiyaç duyar. Fakat stresin yoğunluğu arttıkça birey için fiziksel ve psikolojik zorlanmalarla sonuçlanır (Rowshan, 2000).

İnsan hayatı düşünüldüğünde stres her dönemde önemli bir unsurdur. Yaşanan deneyimler bireyin tekrar denge kurmasını gerektirecek ve var olan savunma ve çözüm yollarını yetersiz kılacak nitelikteyse kişi bu olayı atlatıp tekrar uyum sağlamak için çabalayacaktır (Basut, 2006). Erik Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı’na göre insan yaşamı her dönemin kendine özgü karmaşaları içerdiği sekiz gelişim dönemine ayrılmaktadır. Birey içerisinde bulunduğu dönemin hedeflerine ulaşabilmek için o döneme ait çatışmanın üstesinden gelmelidir. Erikson’un sınıflamasına göre ergenlik dönemi; kimlik krizinin yaşandığı ve gencin bir kimlik inşa ettiği dönemdir (Erikson, 1968). Bu kimlik oluşumu sürecinde benliğe ve geçmiş yaşantılara ilişkin algılar temellenirken geleceğe dair planlamalar yapılmaktadır (Davey vd., 2008). Ergenler kendilerine has ahlak sistemi ve değer yargıları oluşturmak, meslek seçimi yapmak, duygusal bağımsızlık kazanmak gibi gelişim görevlerini gerçekleştirme yolunda kendilerini inşa etmeye çalışırlar (Havighurst, 1948). Bu inşa sürecine ergenin öğrenim ve kişisel hayatında başarılı olmasını isteyen aile, öğretmenler ve çevrenin beklentileri de eşlik eder (Kalafat ve Dilmaç, 2020). Toplumsal etkiler, sosyal hayatta yer edinmeye çalışan ergen için

fazlasıyla öneme sahiptir. Bu nedenle toplumun ergenin gelecek ve başarı süreçlerine dair beklentisi, hızla değişen beden ve beyin yapılarına uyum sağlamaya çalışan ve kimlik arayışı içinde olan ergen için ayrıca stres faktörüdür (Parlaz vd., 2012).

Toplumun ve ebeveynlerin ergenden beklentileri hızla değişmektedir. Bunun önemli sebeplerinden biri de ergenin bedenindeki ve zihinsel süreçlerindeki değişimlerdir. (Santrock, 2017). “*Artık genç*” olan ergenin bir yandan çocukluğu ile kurduğu bağdan uzaklaşarak dengeyi koruması gerekir. Diğer yandan toplumsal beklentiler, ergeni değiştirmeye zorlamaktadır (Erikson, 1968). Özellikle ergenlik döneminin sonları ile genç yetişkinlik dönemlerini kapsayan ve beliren yetişkinlik olarak adlandırılan dönemde ergenler yetişkin olmanın sorumluluğu ile çocukluğa veda etmenin zorluğu arasında sıkışabilirler (Arnett, 2000; Atak, 2011). Ergen henüz toplumsal sorumlulukların tamamına sahip değildir ancak yeni rolleri keşfedebilir. Yetişkin rolünü üstlenemez ancak çocukluktan da kopması beklenir. Bu nedenle bir ara evre olarak kabul edilen ergenlik dönemi, Hall (1904) tarafından “fırtına ve stresler” dönemi olarak tanımlanmıştır (Canat vd., 2009).

Ergenliğin bir karmaşa dönemi olarak anılmasında hızlı nörolojik yapılanmanın yanı sıra cinsel olgunlaşma da etkilidir. Beliren cinsel duyguları kontrol etme ve cinsel kimliği ortaya koyma karmaşık bir süreçtir (Savin Williams, 2011). Fiziksel ve cinsel gelişme, sosyal olgunlaşma ve kimlik krizinin gerçekleştiği, çocukluktan erişkin hayata geçiş dönemi olan ergenlikte belirgin şekilde gözlemlenen stres faktörlerinden bir diğeri de ebeveynler ile yaşanan çatışmalardır (Collins ve Madsen, 2006; Parlaz, 2012). Kimliğini yeniden tanımlayarak uyum sağlamak zorunda kalan ergenin toplum ve ebeveynler ile çatışma içinde bulunması olağandır (Atak, 2011; Erikson, 1968). Puberte, artan idealist düşünceler, karşılıklı değişen beklentiler, eğitim hayatı ve akranlarla ilişkilerde yaşanan değişimler ile bağımsızlık arzusu ebeveyn – ergen ilişkilerini etkileyebilen önemli unsurlar olarak sayılabilir (Steinberg, 1988).

Bilişsel değişimler nedeniyle ergen, önceki gelişim dönemlerine oranla ebeveynlerini daha mantıklı şekilde sorgular. İletişimdeki dinamiklerin sarsılmasıyla ebeveynler itaat eksikliği olarak gördükleri davranışları çoğunlukla artan baskı ile yönlendirmek isterler (Santrock, 2020). Ancak bu durum birçok stres faktörü ile savaşılan ve

beyindeki hızlı yapılanma nedeniyle dopamin arayışı içerisinde olan ergeni akran ve flört ilişkileri içerisinde çare ve huzur aramaya itebilir (Steinberg vd., 2008).

Ergenlerin arkadaşları ve akran grupları tarafından onaylanıp sevmeye güçlü şekilde ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Dışlandıklarında ya da sosyal olarak reddedildiklerinde bu onlar için aşırı stres ve kaygı kaynağı olabilir. Akranları tarafından nasıl tanındıkları hayatlarının neredeyse en önemli parçasıdır (Santrock, 2020). Gottman ve Parker (1987) ergenler için arkadaşlığın işlevlerini altı madde halinde sıralamışlardır. Bunlar; yoldaşlık, uyarım, fiziksel destek, ego desteği, diğerlerine göre nerede olduğunu anlamayı içeren sosyal karşılaştırma, yakınlık ve şefkat ihtiyacıdır. Ergenler için arkadaşlık ilişkileri onların duygusal gelişimlerini destekleyen ve stres faktörleri ile baş etmelerine yardımcı olan önemli bir etmendir. Aile üyeleri veya arkadaşlar gibi başkalarına olan olumlu bağlanma, ergenlerin yaşamında strese karşı devamlı bir koruyuculuk üstlenir (Mikulincer ve Shaver, 2012). Yoğun stres durumlarında ergenlerin duygusal destek alabilecekleri kişilere ulaşabilmeleri ve duygularını paylaşmaları son derece önemlidir (Williams ve Merten, 2009).

2.2.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Ergenlerde Stres Kaynakları

Ergenlik, bireyin kendini bulma, kimlik inşa etme ve uyum sağlama sürecidir. Ergenler sık sık kendileriyle ilgili içsel muhakemeler yapar (Blos, 1967; Erikson, 1968) ve bu süreçte “Ben kimim?” sorusuna yanıt ararlar (Erikson, 1968). Parman (2024), ergenlerin aynı zamanda “Ben normal miyim?” sorusunu da yönelttiklerini ve bu sorgulamanın ideal kimlik arayışıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Parman’a göre bu, üst benliğin benlik idealine ulaşma çabasıdır. Benlik sorgulamaları, kimlik inşa sürecinde önemli bir köprü işlevi görür (Erikson, 1968; Harter, 1999). ÖÖB tanıılı ergenler ise benliğe yönelik sorgulamalarını daha çok “Yeterli miyim?” veya “Çevrem tarafından nasıl algılanıyorum?” soruları etrafında şekillendirebilirler. Bilişsel olarak yeterli oldukları için kendilerini akranlarıyla karşılaştırabilir ve bu farkı açıkça gözlemleyebilirler. Ancak, bu farkındalık ayrışma odaklı sorgulamalara yol açarak kimlik gelişimlerini zorlaştırabilir. Benlik ideallerine ulaşmalarını güç hale getiren bu durum, üst benlik için önemli bir stres ve baskı kaynağı oluşturabilir (Meltzer ve Krishnan, 2007).

Öğrenme güçlüğü yaşayan ergenler de tipik gelişim gösteren akranları gibi yaşamlarında çeşitli seçimler yapmak ve hedeflerine ulaşmak isterler. Ancak, ÖÖB tanılı bireylerin dinleme, konuşma, okuma-yazma, odaklanma, aritmetik, mantık yürütme, organize olma, mesleki deneyim kazanma, toplumsal ilişkiler ve sosyal-duygusal gelişim gibi alanlarda yaşadığı güçlükler, beklentileri konusunda onları karamsarlığa sürükleyebilir (Silver, 1989; Fletcher vd., 2018). Kişi, kendisinde eksik veya değersiz gördüğü yönleri nedeniyle benliğine karşı saldırgan bir tutum geliştirebilir ve yetenekleri doğrultusunda seçimler yapamadığını hissedebilir. Aynı zamanda, ebeveynlerinin ve çevresinin beklentilerine uygun tercihler yapamadığını düşünerek kendisini başarısız ve yetersiz görebilir. Bu durum, ebeveynlerini hayal kırıklığına uğrattığı veya onları utandırdığı hissine kapılmasına neden olabilir. Hem kendi beklentilerini hem de toplumun beklentilerini karşılayamayan ergenin üst benliği sarsılır ve yerini yargılayıcı içsel konuşmalara bırakır (Eiguer, 2018). Ergenin kendisine yönelik bu yargılayıcı bakışı, çevresi tarafından olumsuz değerlendirilme korkusunu artırarak özgüveninde dalgalanmalara neden olur. Diğerleri tarafından kabul görmeyeceği kaygısı, sosyal ortamlardan uzaklaşma eğilimini besleyebilir (Yavuz ve Durualp, 2023).

Akademik alanda yaşadığı sorunlar nedeniyle sosyal çevreye adapte olmakta zorlanan ÖÖB’li ergenler için bu durum okul başarısında düşüşe neden olabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, akademik becerilerini geliştirmek amacıyla destek eğitim sınıflarında eğitim görmekte ve bu süreçte akranlarından ayrılmaktadır. Ancak, ders saatleri içinde akranlarından ayrılmaları, etiketlenme ve dışlanmış hissetme riskini artırabilir (Bender, 2016). Akademik yetersizlikler, ebeveyn beklentilerini karşılayamama ve akran baskısıyla birleştiğinde, ÖÖB’li ergenlerde öğrenilmiş çaresizlik ve benlik saygısında zedelenmelere yol açabilir (Sakız vd., 2016).

Genel olarak, tipik gelişim gösteren ve ÖÖB tanılı ergenlerin okul, aile, toplum ve arkadaşlık ilişkileri içinde çeşitli stres unsurlarıyla mücadele ettikleri söylenebilir. Bronfenbrenner (1986), Ekolojik Kuram’ında bireyin ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkileri mikrosistem içinde ele alır. Mikrosistem, bireyin yaşamında en büyük etkiye sahip çevredir. Okul hayatı, aile ve arkadaş ilişkilerinin bireyin gelişiminde kritik bir rol oynadığı göz önüne alındığında, ÖÖB’li ergenler

akademik zorlukların yarattığı duygularla çoğu zaman yalnız kalmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerinin yeterince gelişmemesi, onların aile ve arkadaş çevresinden bekledikleri duygusal desteği almalarını zorlaştırmakta ve yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkisini daha da derinleştirebilmektedir (Bronfenbrenner, 1986; Sarı vd., 2022). ÖÖB’li bireylerin sosyal-duygusal süreçlerde yaşadığı bu zorluklar, günlük ve akademik yaşamda karşılaştıkları birçok problemin temelinde yer alabilir (Özülkü ve Bağlama, 2022). Bu nedenle, müdahale programları içinde duygu düzenleme ve baş etme stratejilerinin desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. ÖÖB tanıılı ergenlerin, strese neden olan yaşam olaylarını kontrol edebilmek için farklı başa çıkma stratejileri geliştirmeleri, onların bu süreçle daha sağlıklı bir şekilde baş etmelerine katkı sağlayabilir (Price ve Stuart, 2002).

2.2.3. Östres

Stresi düzenleyen mekanizmalar, fiziksel ve zihinsel durumumuzda gerekli değişimleri sağlayarak stres kaynağıyla başa çıkmamıza veya ondan uzaklaşmamıza yardımcı olur. Bu süreç, bir dizi stres hormonunun salgılanmasını tetikler ve organizmanın strese karşı uygun bir yanıt geliştirmesini sağlar. Adrenalin hormonu kaçış tepkisiyle ilişkilendirilirken, noradrenalin savaş tepkisini desteklemektedir (Özel ve Karabulut, 2018). Sempatik sinir sisteminin, gerçek bir tehdit karşısında ya da kişinin tehdit olarak algıladığı durumlarda gösterdiği tepki “savaş ya da kaç” olarak adlandırılmaktadır (Siegel ve Bryson, 2018). Sempatik ve parasempatik sistemler; damar genişliği, nabız hızı, göz kaslarının uyarılması, kanın pıhtılaşma durumu, dikkat ve uyanıklık gibi işlevleri düzenleyerek organizmanın korunmasına yardımcı olur (Baltaş ve Baltaş, 1990). Bu sayede organizma, kendini savunmaya hazır hale gelir (Siegel ve Bryson, 2018).

Stresin yalnızca “can sıkıntısı” veya “üzüntü” olarak tanımlanması doğru bir yaklaşım değildir. Stres, yaşamın her alanında etkisini gösteren temel bir fizyolojik tepkidir ve organizmanın çevresel taleplere uyum sağlamasında önemli bir rol oynar (Baltaş ve Baltaş, 1990). Selye (1974), stresin yalnızca olumsuz etkilerle sınırlı olmadığını, aksine günlük yaşamın beklentilerine uyum sağlamak için fizyolojik ve bilişsel işlevselliği desteklediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, bireyi motive eden ve

performansını artırarak harekete geçmesini kolaylaştıran stres türü “östress” ya da “iyi stres” olarak adlandırılmıştır.

Bu noktada, Yerkes-Dodson Yasası, bireylerin en yüksek performanslarını baskı altında hissettiklerinde ortaya koyduklarını savunmaktadır. Ancak bu yasaya göre stres belirli bir düzeye kadar performansı artırırken, aşırı stresin zamanla performans düşüşüne neden olduğu ifade edilmektedir (Yerkes ve Dodson, 1908). Stresin etkisini anlamada önemli bir diğer yaklaşım ise Lazarus ve Folkman’ın (1984) işlemsel stres modelidir. Bu modelde, stres yaratan durumların birey tarafından iki aşamalı bir değerlendirme sürecinden geçtiği öne sürülmektedir. Öncelikle, birey karşılaştığı durumun kendisi için olumlu (östress) ya da olumsuz (sıkıntı) olup olmadığını kişisel yargılarına göre değerlendirir. Ardından, olayla nasıl başa çıkabileceğini, olası sonuçlara karşı nasıl önlem alabileceğini ve kriz olarak algıladığı durumu nasıl avantaja çevirebileceğini düşünür (Folkman ve Lazarus, 1986; Lazarus vd., 1991).

Bu çerçevede, stres kavramının hem sıkıntı (distres) hem de östress boyutlarını içeren bütüncül bir yapı olduğu söylenebilir. Stresli bir durum karşısında bireyin verdiği östress tepkisi, sıkıntı tepkisine kıyasla daha fazla başa çıkma motivasyonu içerir. Bu nedenle, stresin birey üzerindeki etkisi, stresin türüne ve bireyin bu durumu nasıl değerlendirdiğine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Folkman, 1997; McGowan vd., 2006).

2.3. Başa Çıkma Becerileri ve Duygu Düzenleme

Baş çıkma süreci, bireyin zorlu yaşam olaylarıyla mücadele etmek, strese karşı uyum sağlamak ve psikolojik dengesini korumak amacıyla geliştirdiği bilişsel ve davranışsal stratejileri ifade eder (Lazarus, 1976). Bu süreç; problemlere çözüm bulma, olumsuz duygularla baş etme ve ruhsal dengeyi sürdürme çabasını içerir (Santrock, 2020). Özellikle ergenlik dönemi, bireyin yoğun stres faktörleriyle karşılaştığı ve bu stresin olumsuz etkilerinden korunabilmek için çeşitli stratejiler geliştirmesi gereken kritik bir evredir (Folkman, 1984). Benzer şekilde, duygu düzenleme becerileri de stresle baş etmede önemli bir rol oynar ve başa çıkma becerilerine benzer biçimde bilişsel ve davranışsal stratejileri kapsar. Başa çıkma

stratejileri daha çok problem çözmeye odaklanırken, duygu düzenleme becerileri duyguların yoğunluğunu kontrol etmeye yöneliktir (Compas vd., 2001).

Ergenlik, bireyin hem biyolojik hem de psikososyal açıdan hızlı değişimler yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde stresle baş etme ve duyguları düzenleyebilme becerileri, psikolojik iyi oluş açısından büyük önem taşır. Ancak bireylerin mizacındaki farklılıklar nedeniyle, stresle başa çıkmak için tercih ettikleri yöntemler de değişkenlik gösterir. Müzik dinlemek, spor yapmak, sanatsal etkinliklere katılmak ya da yazı yazmak gibi faaliyetler, ergenlerin sıkça başvurduğu yöntemler arasında yer alır (Damour, 2024; Gross, 1998). Başa çıkma süreci yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı değildir; çevresel etkenler de bu süreci doğrudan etkiler. Aile yapısı, sosyal destek mekanizmaları ve çevrenin beklentileri gibi dışsal faktörler, ergenin stresle nasıl başa çıktığını belirleyen önemli unsurlardandır (Portes ve Rivas, 2011). Başa çıkma becerileri daha çok dışsal stres kaynaklarına yönelirken; duygu düzenleme, içsel duygusal tepkileri anlamlandırma, yoğunluğunu azaltma ve uygun biçimde ifade etme süreçlerine odaklanır. Kişinin duygularını tanıyabilmesi, anlamlandırabilmesi ve ifade edebilmesi; hem başa çıkma hem de duygu düzenleme açısından temel bir beceridir (Aldao vd., 2010; Compas vd., 2001). Bu becerilerin gelişmemiş olması, ergenlik döneminde bireyin stresle baş etme kapasitesini düşürebilir ve yeni stres kaynakları oluşturabilir (Eryılmaz, 2009). Stresle başa çıkamayan bireyler, alkol ya da madde kullanımına yönelebilir; bu da uzun vadede daha büyük sorunlara ve olumsuz alışkanlıklara yol açabilir (Basut, 2006).

Tüm bu bilgiler ışığında, ergenlerin başa çıkma ve duygu düzenleme becerilerini nasıl geliştirdikleri önemli bir araştırma konusudur. Ergenler, beden ve beyin yapılarındaki değişimlere uyum sağlamanın yanı sıra; bağımsızlık arzusu, sosyal ilişkiler, akademik beklentiler, meslek seçimi ve yetişkin rollerine hazırlanma gibi birçok stres kaynağıyla da baş etmek zorundadır (Compas vd., 2014; Steinberg, 2017). Bu dönemde ergenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri; önceki yaşantılarından, başkalarının deneyimlerinden, kendilik algılarından, aile ilişkilerinden ve sosyal çevreden aldıkları destekten etkilenmektedir (Eryılmaz, 2009; Öngen, 2002). Duygularını etkili biçimde düzenleyebilen bireyler stresli durumlarla daha kolay başa çıkabilirken, aynı şekilde etkili başa çıkma stratejileri kullanmak da bireyin duygusal dengesini korumasına katkı sağlar. Bu durum, başa çıkma ve duygu

düzenleme stratejilerinin birbirini karşılıklı olarak etkileyip desteklediğini göstermektedir (Compas vd., 2001; Compas vd., 2014).

Ergenin tercih ettiği başa çıkma yolları; anne-çocuk bağlanması, ebeveyn-çocuk arasındaki stres yaşantıları, ebeveyn tutumları, ebeveynlerin kendi başa çıkma biçimleri, ailenin ekonomik düzeyi ve ergenin benlik algısı gibi çok boyutlu faktörlerden etkilenmektedir (Baykal, 1996; Compas ve Williams, 1990; Lakey ve Dickinson, 1994). Bu çerçevede, aile ilişkilerinin ergenin başa çıkma stratejilerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ergenlik döneminde ise stresle etkili başa çıkmada sosyal destek ağlarının, akran ilişkilerinin ve okul ortamındaki sosyal etkileşimlerin belirleyici olduğu görülmektedir (Hirsch, 1985). Ergenlikte sosyal desteğe başvurma, başa çıkma yolları arasında en karmaşık olanıdır. Bunun temel nedeni, ergenin bir yandan bağımsızlık mücadelesi verirken diğer yandan duygularını yönetmek için sosyal ilişkilere ihtiyaç duymasıdır (Oral, 2004). Ergenler, bu süreçte kendilerini meşgul eden ya da rahatlatan etkinliklere yönelmek, fiziksel aktivitelere katılmak veya problem çözmeye odaklı stratejiler geliştirmek gibi çeşitli başa çıkma yollarını tercih edebilirler (Price ve Stuart, 2002).

Artan deneyimlerle birlikte, ergenlerin başa çıkma becerileri de gelişmektedir. Soyut düşünme, duygusal farkındalık ve duyguları yönetme becerilerinin artmasıyla birlikte, birden çok faktörü göz önünde bulundurarak daha karmaşık düşünceler geliştirebilirler (Compas et al., 1997). Beyindeki prefrontal bölgelerin olgunlaşması da duygu düzenlemeye ilişkin bilişsel stratejilerin gelişimini desteklemektedir (Casey et al., 2010). Bu bağlamda Gross (2013), ergenliğin duygu düzenlemede bir başka değişim dönemi olduğunu vurgulamaktadır. Ergenlikte geçmiş deneyimler ile gelecek beklentileri arasında bağlantı kurma becerilerinin gelişmesi, yeni başa çıkma stratejilerinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Eryılmaz, 2009). Ancak ergenler, çeşitli stres faktörlerine rağmen çoğu zaman yeterli başa çıkma becerilerine sahip değildirler. Bu eksiklik; düşük akademik başarı, uyum sorunları, kaygı düzeyinde artış ve depresyon gibi psikolojik sıkıntılara neden olabilmektedir. Bu nedenle ergenlerin çeşitli ve etkili başa çıkma yolları ile duygu düzenleme stratejileri geliştirmeleri, psikolojik iyi oluşları açısından büyük önem taşımaktadır (Compas et al., 2014; Eryılmaz, 2009; Price ve Stuart, 2002).

Lazarus (1976), başa çıkma becerilerini “hafifletici davranışlar” ve “doğrudan eylemler” olarak ikiye ayırmaktadır. Doğrudan eylemler; tehlike anında gösterilen saldırganlık, kaçma ya da donup kalma gibi fiziksel tepkileri ifade ederken, hafifletici davranışlar bireyin ruh halini yatıştırmak ve kendini daha iyi hissetmek için başvurduğu stratejileri kapsar (Basut, 2006; Lazarus, 1976). Buna ek olarak Lazarus ve Folkman (1984), başa çıkma yollarını problem odaklı ve duygu odaklı olarak da sınıflandırmaktadır. Problem odaklı başa çıkma, stres kaynağını ortadan kaldırmak veya etkisini azaltmak amacıyla planlı çözümler üretmeyi içerir. Birey çevresinden bilgi toplayarak stresle doğrudan yüzleşmeyi hedefler. Duygu odaklı başa çıkma ise stresin neden olduğu duyguları düzenlemeye odaklanır. Bu stratejiler, bireyin zorlayıcı duygularla başa çıkmasına, onları yönetmesine veya etkilenmemesine yönelik yaklaşımlar içerir. Örneğin, yapıcı düşünme, duyguyu küçültme veya olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşma gibi yollar tercih edilebilir (Folkman ve Lazarus, 1985).

Lazarus ve Folkman (1984), başa çıkma stratejilerini yedi başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar; yüzleşme, ergenlerin sıkça başvurduğu sosyal destek arama, planlı sorun çözme, kendini kontrol etme, mesafe koyma, sorumluluk alma ve kaçma/kaçınmadır. Bu stratejilerden yüzleşme, sosyal destek arama ve planlı sorun çözme problem odaklı; kendini kontrol etme, mesafe koyma, sorumluluk alma ve kaçma/kaçınma ise duygu odaklı stratejiler olarak değerlendirilmektedir (Folkman ve Lazarus, 1985; Glidden, Billings ve Jobe, 2006). Başa çıkma becerileri, özellikle kaçınmaya dayalı stratejilerde duyguları bastırma ya da görmezden gelme eğilimindeyken; duygu düzenleme stratejileri, duyguların bastırılmasından ziyade tanınması, dönüştürülmesi ve sağlıklı biçimde ifade edilmesine odaklanır. Ayrıca, başa çıkma stratejileri çoğunlukla stresli olay sırasında veya sonrasında devreye girerken, duygu düzenleme stratejileri olay öncesi, sırasında ve sonrasında etkili bir biçimde kullanılabilir (Compas et al., 2001; Gross, 1998). Bu nedenle, iki alanın birbiriyle iç içe geçtiği göz önünde bulundurularak, başa çıkma ve duygu düzenleme becerilerinin birlikte desteklenmesi önem taşımaktadır.

Başa çıkma ve duygu düzenleme süreçlerini şekillendiren önemli kavramlardan biri de farkındalıktır. Psikolojik bir süreç olarak farkındalık; bireyin dikkatini yalnızca içinde bulunduğu ana odaklaması ve bu sırada yargılayıcı iç sesinden

uzaklaşabilmesi olarak tanımlanır. Öfke, kıskançlık gibi olumsuz duygulardan ya da bireyin kendisine ve çevresine zarar verebilecek düşünce ve davranış kalıplarından uzaklaşabilmesini mümkün kılan bu kavram, başa çıkma sürecinde önemli bir işlev üstlenmektedir (Özyeşil vd., 2011; Siegel vd., 2009). Bilinçli farkındalık; bireyin duyu organları aracılığıyla gelen uyaranları aktif bir şekilde fark etmesini sağlayarak “anı yaşama” deneyimini sunar ve olayları yargılamadan kabul etmeyi esas alır (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Araştırmalar, farkındalık düzeyinin artmasıyla birlikte stresin azaldığını ortaya koymaktadır (Shapiro, Warren Brown ve Biegel, 2007). Bu bağlamda bireyin iç ve dış dünyasında meydana gelen olaylara farkındalıkla yaklaşması, olumsuz duyguları bastırmak yerine kabul etmesini kolaylaştırmakta; bu da zihinsel meşguliyeti ve duygusal yükü azaltmaktadır (Siegel vd., 2009). Bilinçli farkındalığın temelinde yer alan yargısız düşünme tutumu, bireyin başa çıkma becerilerini daha işlevsel biçimde kullanmasına katkı sağlamaktadır (Arslan, 2018).

Başa çıkma stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, ergenlerin stresle başa çıkma biçimlerinde önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Örneğin, Basut’un (2004) suça karışmış ve karışmamış ergenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, suça karışan ergenlerin etkili başa çıkma stratejilerine sahip olmadıkları ve bu durumun daha yüksek stres belirtileriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Oğul (2000), ergenlerin algılanan kontrol düzeyleri ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kontrol düzeyi arttıkça problem odaklı başa çıkma stratejilerinin daha çok tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Başa çıkma stratejilerinin etkinliği yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda bilişsel ve nörofizyolojik süreçlerle de ilişkilidir. Goldin ve Gross’un (2010) araştırması, farkındalık temelli stres azaltma yöntemlerinin kaygı ve depresyon belirtilerini azalttığını, öz saygıyı artırdığını ve dikkati dağıtma gibi başa çıkma stratejilerinde rol oynayan beyin bölgelerinin aktivitesini yükselttiğini göstermiştir. Ayrıca, stres tepkisinde kilit bir rol oynayan amigdala aktivitesinde de azalma gözlenmiştir. Bu tür bulgular, etkili başa çıkma stratejilerinin ergenlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Eryılmaz, 2009).

Stresle başa çıkma süreci; bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejileri kapsamakla birlikte, bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar bu stratejilerin etkililiğini belirleyen önemli değişkenlerdir. Özellikle ÖÖB yaşayan ergenler, akademik ve sosyal yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmak adına çeşitli stratejilere ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte, sosyal-duygusal becerilerdeki sınırlılıklar ve çevresel beklentilere uyum sağlama konusundaki zorluklar, bu bireyleri daha kırılgan hâle getirebilir (Bronfenbrenner, 1986; Özülkü ve Bağlama, 2022). Bu nedenle, stresle sağlıklı başa çıkabilme becerileri, ÖÖG’li ergenlerin hem akademik hem de sosyal yaşamda daha güçlü ve uyumlu bireyler olmaları açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.4. Yaratıcı Yazma

Yaratmak, meydana getirilen şeyden bağımsız olarak oluşturan kişiye güç veren ve kendine ait bir alana hakim olduğunu hissettiren bir uğraştır. Yaratma alanı yazmak olabileceği gibi diğer sanat dalları, yemek pişirme, bilim, dikiş dikme, bahçe düzenleme gibi birçok alana yayılabilir. Ortaya koyulan ürün ne olursa olsun yaratmak insanın özünde olanı en iyi biçimde sunmasını sağlar (Gündüz, 2003). *Kaçırdıklarımız* adlı kitabında Adam Phillips (2020) “Bir şey meydana getirmek kendini bir şeyin içinden çekip çıkarmak anlamına gelebilir” diyerek üreten insanın bir yandan kendini ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Bolton’a göre (2011) yazmak her zaman kendinden bir parça çıkarmaktır.

Kendini ortaya koymanın yollarından biri olan yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ifade etmesini sağlayan temel bir dil becerisidir. Sözlü iletişime kıyasla daha kalıcı bir araç olan yazı, bireyin kendini ifade etmesine, bilgi ve deneyimlerini aktarmasına imkan tanır (MEB, 2017; Vardar, 1982). MEB’in (2017) tanımına göre yazma, beyinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülmesi sürecidir ve bireyin bilişsel, duygusal ve devinimsel becerilerini eş zamanlı olarak kullanmasını gerektirir (Bonanno, 2001; Fredrickson ve Branigan, 2001; Köksal, 2001).

Yazmak, yalnızca bir iletişim aracı değil, bireyin kendisini keşfetmesini sağlayan güçlü bir yöntemdir. İnsanlar yaşadıkları deneyimleri başkalarıyla paylaşmak isteseler de, bazen bunu yapmaktan kaçınabilirler. Oysa yazmak, bireylere

kendilerini daha iyi hissetmeleri ve tanımları için önemli bir fırsat sunar (Estates, 2002). Bu süreçte yazılan her şey, kişinin en az bir yanının yansımasıdır. Yazmak, bireyin kendini kendine kanıtlama çabasıdır. İnsan dış dünyadaki pek çok şeye hükmetmeye çalışsa da, aynı gücü kendisine yönlendirdiğinde içinden kolayca sıyrılamayacağı bir çatışmanın ortasında kalabilir (Akbayır, 2021; Gündüz, 2003). Bu içsel çatışma içinde yazan kişi, duygularını ve düşüncelerini tanıma fırsatı bulur (Allen vd., 2020). Freudcu teoriye göre edebiyatın ve fantezilerin kökeni bilinçaltına, çatışmalara ve içgüdülere dayanır. Freudcu terminolojide edebiyat ile psikoterapi arasındaki ilişki, bilinç öncesi ve bilinçaltı materyallerin keşfedilmesi ve duygulara biçim kazandırılması için kelimelerin karşılıklı kullanımına dayanır (Brenner, 1973). Nitekim, duygu ve düşünceleri yazıya dökmenin psikolojik ve fiziksel sağlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Help the Hospices, 2005; Lepore ve Smyth, 2002). Yazmak, olumsuz deneyimlere ışık tutarak iyileşmek için bireyin içsel gücünü uyandırmasına yardımcı olabilir (Bolton, 2011; Staricoff, 2004; White, 2004).

Herhangi bir duygu, hem o duyguyu arındırmak hem de gelecekte ona karşılık uygun hareket yollarını anlamak için yaratıcı yazma sürecinde keşfedilebilir. Yazarken anılar, düşünceler ve duygular derinlemesine incelenir ve ifade edilir. Yapılan çalışmalar, isteklerini, ihtiyaçlarını, umutlarını ve korkularını daha iyi anlayan bireylerin hasta olma olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, duygularıyla güçlü bir bağ kuran kişilerin hastalandıklarında daha hafif semptomlar yaşadığı ve daha hızlı iyileşme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Garland vd., 2007; Pennebaker ve Chung, 2007; Stuckey ve Nobel, 2010).

Burns ve Lowe (1966), yazmayı işlevsel ve yaratıcı olmak üzere iki temel kategoriye ayırmaktadır. İşlevsel yazma, nesnel, bilgilendirici ve gerçekçi bir nitelik taşıırken, yaratıcı yazma bireyin iç dünyasında var olan duygu, düşünce ve imgeleri özgün bir biçimde ifade etmesine dayanır. Aşlıoğlu'na (1993) göre yaratıcı yazma, dış dünyadan edinilen izlenimlerin farklı ve özgün bir biçimde sunulmasıdır. Bu süreç, bireyin gözlemlerini, yaşantılarını ve düşüncelerini yeniden kurgulamasına, onları kendine has bir anlatımla ifade etmesine olanak tanır (Demir, 2011).

Özer ve Şahan (2011), yaratıcı yazmayı bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bireyi duygusal ve bilişsel olarak yazmaya hazırlayan ve süreci en az ürün kadar önemseyen bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı yazma etkinlikleri, bireyin duyularını harekete geçirerek gözlem yapma, sorgulama, eleştirel düşünme ve özgün anlatım becerilerini geliştirmeye katkı sunar (İpşiroğlu, 2006). Aynı zamanda bireyin kendini daha özgür hissetmesini sağlayarak duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade etmesine yardımcı olur. Bu yönüyle yaratıcı yazma, yalnızca edebi bir beceri değil, bireyin dünyayı anlama, yorumlama ve kendine özgü bir sesle ifade etme sürecinin temel bir parçasıdır (Temizkan, 2010).

Yaratıcı yazmanın düşünme ve kurgulamayı içerdiği bilinmektedir. Dolayısıyla yaratıcı süreçler yalnızca duygusal değil bilişsel becerileri de içine alan biliş – duygu yelpazesinde yer almaktadır (Sawyer ve Henriksen 2024). Yaratıcı kişilerin beyinleri birbiriyle ilintili görülmeyen şeyler arasında ilişki kurmak konusunda çok daha etkindir. Yaratıcı süreçlerin bağlantı kortekslerinin daha aktif olmasına katkıda bulunduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Beaty vd., 2015; Jung ve Haier, 2007; Karaçay, 2019).

Yaratıcı yazma türleri olarak roman, öykü, piyes ve senaryo yazımları sayılabilir. Ancak tüm yaratıcı yazma türleri için ayırt edici özellik yaratıcı yazmanın ortaya çıkarma gücüdür (Gündüz,2003). İnsanlar çalkantılı zamanlarda kontrol duygusu kazanmak ya da kaygı içeren yaşam geçişleriyle başa çıkmak için farklı türlerde yazımlar ortaya koyabilir. Yaratıcı yazma sanatı kişilerin kendilerini, birbirlerini ve dünyayı daha iyi anlamalarına ve derinliğe ulaşmalarına yardımcı olma gücüne sahiptir (Bolton, 2011). Jung’a göre tüm insanlar, yaratıcılığın farklı biçimleri aracılığıyla dolaylı bir anlam dünyası geliştirirler (Putzel, 1975). Benzer şekilde, Sartre (1985) insanın doğası gereği bir hikaye anlatıcısı olduğunu vurgulayarak, “İnsan her zaman hikaye anlatıcısıdır; kendisinin ve başkalarının hikayeleriyle çevrili yaşar. Başına gelenleri onlar aracılığıyla görür ve hayatını hikaye anlatıyormuş gibi yaşamaya çalışır” der. Bu bakış açısıyla, insanların hikayeler yaratarak hem iç dünyalarını hem de dış dünyada süregiden yaşamı anlamlandırmaya çalıştıkları söylenebilir (Bolton, 2011).

2.4.1. Yaratıcı Yazma Teknikleri

Yazmak, geniş bir düşünme sürecinin sonucudur. Yaratıcı yazma ise yalnızca yazma eylemini değil, aynı zamanda kurgulama süreçlerini de içerir. Bu süreç; metnin konusunun, kahramanlarının, olay örgüsünün, mekan ve zaman unsurlarının tasarlanmasını kapsar (Temizkan, 2010). Kişi, yazacağı konuyu belirlemek için düşünme, gözlem yapma, okuma veya izleme gibi yöntemlere başvurabilir. Ardından, hikayede yer alacak kahramanlar belirlenir ve tasvir edilir. Karakterlerin başına gelecek olaylar kurgulandıktan sonra, ana olay örgüsünü destekleyecek yan olaylar da eklenebilir. Olay akışının giriş, gelişme ve sonuç şeklinde planlanması önemlidir; ancak anlatı, hikayenin başından, ortasından ya da sonundan başlatılabilir. Son olarak, mekanın ve zamanın tasvir edilmesiyle metnin ana hatları şekillenir (Demir, 2011; Narlı, 2002; Temizkan, 2021).

Yazının içinde anlatıcı, eserin sözcüsü konumundadır ve metnin içeriğini okuyucuya aktaran kişidir. Anlatıcının bakış açısı, metnin yapısını ve okuyucuyla kurduğu ilişkiyi belirler. Bu bakış açıları; kahraman, gözlemci ve hakim anlatıcı olmak üzere üç gruba ayrılır. Gözlemci anlatıcı, karakterlerin iç dünyasını ve düşüncelerini bilemez; yalnızca dışarıdan gördüklerini aktarır. Kahraman anlatıcı, olayları kendi bakış açısından sunar ve bilgisi sınırlıdır; aynı anda birden fazla yerde olup biteni bilemez. Hakim anlatıcı ise her şeyi bilen ve gören bir konumda olup karakterlerin iç dünyasına dair detayları da aktarabilir (Çetin, 2019).

Yaratıcı yazma teknikleri, bireyin iç dünyasını açığa çıkarmasını, düşünmeye teşvik edilmesini ve sözlü ifadelerin yazıya aktarılmasını kolaylaştırmayı amaçlar (Bulman, 2007; Temizkan, 2021). Bu amaç doğrultusunda birçok farklı teknik uygulanabilir. Örneğin, yarım bırakılan metni tamamlama yöntemi, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlam ve bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlar. Tahminde bulunma tekniği ise yalnızca metnin sonunu değil, öncesini de tahmin etmeyi içerebilir. Verilen bir fotoğrafın ya da izlenen kısa bir videonun metne dökülmesi de yaygın bir yaratıcı yazma uygulamasıdır. Rastgele seçilen sözcüklerin kullanıldığı bir metin oluşturma ya da ilişkisiz kısa cümleleri birleştirerek yeni bir bağlam içinde genişletme yöntemi, bazı kaynaklarda “kolaj tekniği” olarak tanımlanır (Akbayır, 2021).

Karakter tasarlamaya yönelik yaratıcı yazma tekniklerinde ise öncelikle karakterin temel özellikleri belirlenir. Cinsiyeti, mesleği, ilgi alanları, yaşadığı ortam gibi unsurlar belirlendikten sonra, bu karakterlerin içinde yer aldığı bir metin kurgulanarak yaratıcı yazma çalışması gerçekleştirilir (Bayer, 2019).

Yaratıcı yazma sürecinde deneysel teknikler de önemli bir yer tutar. Deneysel yazma, bireyin kendi özgün yöntemlerini geliştirmesine olanak tanıdığından farklı yaklaşımlar ortaya çıkabilir (Erdoğan, 2019). Örneğin, Rico'nun (1983) geliştirdiği kümeleme tekniği, bir kelimeyi merkeze alarak onun etrafında anılar, duygular ve çağrışımlarla yeni imgeler oluşturmayı içerir. Koch (1970) ise çocukların yaratıcı yazma becerilerini desteklemek için her dizesi "*keşke*" veya "*ben eskiden*" gibi ifadelerle başlayan, zıt kavramları ele alan şiirler yazmalarını önermektedir.

Gündüz (2003), *Öykü ve Roman Yazma Sanatı* adlı kitabında, yaratıcı yazmanın yazan kişinin zihninde "Ne yazacağım?" ve "Nasıl yazacağım?" sorularına yanıt aramasıyla şekillendiğini belirtir. "Ne yazacağım?" sorusu hayal etme ve kurgulama sürecini başlatırken, "Nasıl yazacağım?" sorusu yazının dili, anlatım biçimi, olay örgüsü ve karakterlerin geliştirilmesi gibi unsurları kapsar. Benzer şekilde, Şenol Erdoğan'ın (2019) *Yaratıcı Yazarlık ve Deneysel Yazma Teknikleri* kitabında da çeşitli yaratıcı yazma denemelerine yer verilmiştir. Örneğin, Bernstein'in otuz gün boyunca her sabah uyanır uyanmaz rüyalarını yazması, Mayer'in bir obje veya fikri günlerce inceleyerek hakkında yazılar kaleme alması ya da var olan veya olmayan birine mektup yazması gibi teknikler, yaratıcı yazma sürecine katkı sağlayan yöntemler arasında sayılmaktadır.

2.4.2. Yaratıcı Yazmanın Ergenlerde Stres Seviyeleri ve Başa Çıkma Üzerine Etkisi

Bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde yazının önemli bir araç olduğu bilinmektedir. Yazma eylemi, bireyin yaşantılarını güvenli bir alan içerisinde yeniden yapılandırmasına, kabullenmesine ve bu süreçte farkındalık geliştirmesine katkı sağlar (Allen vd., 2000; Chandler ve Schneider, 2009). Bu aynı zamanda bireyin iç dünyasını anlamlandırmasını da kolaylaştırır (Frattaroli, 2006; Turan ve Tekin, 2023; Pennebaker ve Seagal, 1999). Yaratıcı yazma ise bireyin deneyimlerini

özgürce ve hata yapma kaygısı duymadan ifade etmesine olanak tanıyarak duygusal bir rahatlama sunar (Paez vd., 1999; Tsatsou Nikolouli, 2020). Bununla birlikte, geçmiş yaşantıların anlamlandırılmasına da katkıda bulunur (Forgeard vd., 2013; Gross, 1998). Oral (2008), 11-15 yaş arası çocukların dünyayı algılama biçimlerini ve bilişsel yapılarını anlamada yazının etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar, yaratıcı yazma etkinliklerine ilk etapta hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin mesafeli yaklaştığını; ancak zamanla yazmanın öğrenciler için psikolojik bir rahatlama aracına dönüştüğünü göstermektedir. Özellikle çocukların sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları duygu ve düşüncelerini yazılı olarak daha kolay aktardıkları belirlenmiştir (Long ve Davis, 2011). Ayrıca, yazma çalışmaları ile duygusal zeka arasındaki ilişkiye bakıldığında, yazının empati becerilerini desteklediği ve duyguları tanımada önemli bir rol oynadığı bildirilmektedir (Puspitoningrum vd., 2024).

Çeşitli araştırmalar, bireylerin yaşadıkları olayları açıkça ifade etmelerinin bağışıklık sistemini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Pennebaker, 1997, 2012; Richards vd., 2000; Spera vd., 1994). Smyth'in (1998) yaptığı sistematik inceleme, yazılı anlatımın fizyolojik, psikolojik ve bilişsel açılardan olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Bolton (2011), *Write Yourself (Kendini Yaz)* adlı kitabında yazmanın endişe, depresyon veya zorlayıcı yaşam olaylarıyla mücadele eden bireyler için iyileştirici bir etkisi olabileceğini vurgulamaktadır. Bolton'a göre, yaratıcı yazma süreci klinik teoride anlatsal, hümanist ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmakta olup bireyin psikolojik iyilik halini desteklemektedir.

Smyth (1998), yazmanın bireylere olayları daha küçük ve yönetilebilir parçalara ayırarak kontrol duygusu kazandırdığını ifade etmektedir. Yazılı anlatım sürecinde bireyler, stres kaynaklarını belirleyebilir, onlara verdikleri duygusal tepkileri analiz edebilir ve zamanla bu durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirebilirler (Anderson ve MacCurdy, 2000; Reynolds vd., 2000; Soliday vd., 2004). Yazma süreci ayrıca bireylerin olaylara bakış açılarını değiştirmelerine de yardımcı olabilir (Lepore, 1997; Sloan ve Marx, 2004). Kısa vadede bireylerin yazdıktan hemen sonra duygusal yoğunluk yaşamaları mümkündür; ancak uzun vadede yapılan araştırmalar, yazmanın genel sağlık durumunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Epstein-Barr virüsü taşıyan öğrencilerin stresli deneyimleri hakkında yazmalarının

bağışıklık sistemlerini güçlendirdiği belirlenmiştir (Esterling vd., 1994). Benzer şekilde, olumlu deneyimler üzerine yazmanın da bireyin genel iyilik haline katkı sağladığı görülmüştür (Burton ve King, 2004).

Genel olarak, duyguların sözlü olarak ifade edilmesinin faydalı olduğu bilinmekle birlikte, yazılı anlatımın bireylerin günlük yaşamlarında birçok avantaj sunduğu görülmektedir. Ergenlerin, duygularını sözel olarak ifade etmek yerine yazmayı tercih edebileceği belirtilmektedir (Torre ve Lieberman, 2018). Yazmak, düşünceleri daha somut hale getirerek zihinsel durumları düzenlemeye yardımcı olur. Özellikle kaçınan veya içedönük bireyler için yazma, zorlayıcı duygularla başa çıkmada etkili bir araç olabilir (Ruini ve Mortara, 2021).

Yazılı anlatım, bireylerin duyguları üzerine düşünme becerilerini geliştirerek duygusal farkındalıklarını artırabilir. Aynı zamanda, yazılı ifade süreci sayesinde duyguların ayrıntılı bir şekilde ele alınması psikolojik rahatlama sağlayabilir (Greenberg ve Safran, 1987). Böylece, ifade edilen ve hafifleyen duygularla başa çıkmak veya yeni başa çıkma stratejileri geliştirmek daha kolay hale gelebilir (Bolton, 2011; Rombough, 2017; Staricoff, 2004).

Sonuç olarak, yazı sadece bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda psikolojik ve fiziksel sağlık üzerinde de olumlu etkiler yaratabilen güçlü bir araçtır. Yaratıcı yazma, bireyin iç dünyasını özgün bir şekilde ifade etmesini, kendisini daha iyi anlamasını ve duygusal dengesini sağlamasını destekler (Travagin vd., 2015). Yazılı anlatım süreci, bireyin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmasına, olaylara yeni bir bakış açısıyla yaklaşmasına ve yaşam deneyimlerini yeniden değerlendirmesine katkı sunar. Bu yönüyle yazı, yalnızca bir iletişim aracı değil, bireyin içsel gelişimini destekleyen bir süreç olarak da değerlendirilebilir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı ÖÖB tanılı ergenlere uygulanan duygu düzenleme odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri programının deney grubundaki ergenlerin stres ve östres seviyeleri ile stresle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada 14 – 18 yaş arası özgül öğrenme bozukluğu tanılı ergenler için DDOYEP geliştirilmiştir. Deney grubu ile ilk hafta bilgilendirme oturumu, sonraki on hafta boyunca haftada iki oturum olacak şekilde toplamda yirmi bir oturum gerçekleştirilmiştir. Yirmi uygulama oturumundan oluşan program kapsamında, sekiz oturum deney grubundaki tüm katılımcılarla grup halinde gerçekleştirilmiş, kalan on iki oturum ise her bir katılımcıyla bireysel olarak uygulanmıştır.

Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test uygulanmıştır. Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, DDOYEP'in geliştirilmesi, içeriği ve uygulanması, verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

ÖÖB tanılı ergenlere uygulanan DDOYEP'in deney grubundaki ergenlerin stres ve östres seviyeleri ile stresle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılan bu araştırma nicel yöntemde tasarlanmış ve ön test – son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar, gönüllülükleri ve dahil edilme kriterlerine uygunlukları doğrultusunda seçilmiştir. Her iki gruba da ön test, aynı zaman diliminde uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında, deney grubunda DDOYEP kullanılırken kontrol grubunda herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sürecinin ardından, her iki gruba da aynı test, aynı zaman diliminde son test olarak uygulanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Araştırmanın değişim beklenen bağımlı değişkenleri Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile puanlanan stres – östres seviyeleri ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği ile

farkındalık, dikkati dağıtma, olumsuz duyguları önleme, kendini yapıcı olarak ifade etme alt boyutlarından elde edilen puanlarken, bu değişimi sağlaması beklenen bağımsız değişkeni ise DDOYEP'dir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesi için Kırklareli il merkezindeki tüm rehabilitasyon merkezlerinin müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İş birliğine açık bir rehabilitasyon merkezi seçilmiş ve bu merkezle deneysel sürecin detayları planlanmıştır. Araştırma için gönüllü katılım sağlamayı kabul eden ergenlere ve ailelerine ulaşmak amacıyla kurum müdürü ve rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden ergenler ve ailelerine araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, ardından gönüllü onam formları dağıtılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Kırklareli il merkezindeki rehabilitasyon merkezinde eğitim gören tüm 14-18 yaş aralığındaki ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda, örneklemi il merkezinde bulunan bir rehabilitasyon merkezine devam eden, DDOYEP uygulamasına katılım için gerekli okuma ve yazılı anlatım kapasitesine sahip ve kurum müdürü ile rehber öğretmenlerin iş birliğiyle seçilen katılımcılar oluşturmuştur. Bu seçim sürecinde, rehabilitasyon merkezindeki rehber öğretmenlerin rehberliği temel alınmıştır.

Çalışmaya katılım kriterlerini karşılayan ve gönüllü olan toplam 12 ergen (6 deney, 6 kontrol grubu) belirlenmiştir. Ancak bazı katılımcılar, gönüllü olmalarına ve aile onam formlarının alınmasına rağmen deneysel sürece başlamadan önce katılmaktan vazgeçmiştir. Bu durum doğrultusunda, deney ve kontrol grupları toplamda 8 katılımcı (4 deney, 4 kontrol) olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilme kriterleri şu şekildedir:

- 14-18 yaş arasında olması,
- DSM-5 kriterlerine göre ÖÖB tanısı almış olması,

- Ek tanının bulunmaması,
- Ailesinin araştırmaya katılım izni vermesi,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlaması,
- Okuma ve okuduğunu anlamada DDOYEP için gerekli seviyede olması,
- Yazılı dili kullanarak kendini ifade edebilme becerisine sahip olması,
- Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması,
- Türkçe konuşabiliyor olması.

Bu kriterlerden herhangi birini karşılamayan ergenler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 0.1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	1	25,0	2	50,0
	Erkek	3	75,0	2	50,0
	Toplam	4	100,0	4	100,0
Çocuğun Yaşı	14	1	25,0	3	75,0
	15	-	-	1	25,0
	16	1	25,0	-	-
	17	1	25,0	-	-
	18	1	25,0	-	-
	Toplam	4	100,0	4	100,0
Çocuğun Sınıf Düzeyi	8. sınıf	1	25,0	3	75,0
	9. sınıf	-	-	1	25,0
	10. sınıf	1	25,0	-	-
	11. sınıf	1	25,0	-	-
	12. sınıf	1	25,0	-	-
	Toplam	4	100,0	4	100,0

Tablo 3.1’de sunulan demografik verilere göre, DDOYEP uygulamasına gönüllü olarak katılan sekiz ergenden üçü kız, beşi erkektir. Deney grubunda bir, kontrol

grubunda iki olmak üzere toplam üç kız ergen yer alırken; kontrol grubunda iki, deney grubunda üç olmak üzere toplam beş erkek ergen çalışmaya katılmıştır.

Çalışmaya katılan ergenlerin yaş dağılımı incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin yaşları 14, 16, 17 ve 18 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki ergenlerin ise üçü 14, biri ise 15 yaşındadır.

Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde, deney grubundaki ergenler farklı sınıf seviyelerindedir. Bu gruptaki katılımcılar sırasıyla 8., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Kontrol grubundaki ergenlerin ise üçü 8. sınıf, biri ise 9. sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, DDOYEP'in etkililiğini değerlendirmek amacıyla iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Ergenlerin sıkıntı ve östres düzeylerini belirlemek için Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği, farkındalık, dikkati dağıtma, olumsuz duyguları önleme ve kendini yapıcı şekilde ifade etme becerilerini ölçmek için ise Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada yalnızca yaş ve cinsiyet bilgileri toplanacağı için ayrıca bir demografik bilgi formu uygulanmamıştır. Bu doğrultuda, katılımcılardan bilgilerini söz konusu ölçekler üzerine yazarak belirtmeleri istenmiştir.

3.3.1. Ergenlerde Sıkıntı- Östres Ölçeği (ESÖÖ):

Branson ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiş ve Akgün (2021) ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. On maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek olarak her madde 0-4 arasında (hiç-biraz-çok) değişen puanlarla derecelenmiştir. Ölçek "Sıkıntı" ve "Östres (Yapıcı-Olumlu Stres)" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken her maddeye karşılık gelen iki alt ölçek bazında toplanarak değerlendirilir; ESÖÖ-Sıkıntı Toplam (2, 5, 6, 7, 10) ve ESÖÖ- Östres Toplam (1, 3, 4, 8, 9). Sıkıntı ve Östres boyutundan alınan puanlar 0-20 arasında değişmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakta ve ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Sıkıntı boyutundan alınan puanların yüksekliği, stresin gerilim ve sıkıntıya yol açan bir kavram olarak algılandığını; Östres boyutundan alınan puanların yüksekliği ise, stresin yapıcı ve teşvik edici olarak algılandığını

göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda, iki alt boyutun Cronbach's α değerleri sırasıyla .86 ve .81 olarak hesaplanmıştır (Akgün ve ark., 2021). Bu araştırma kapsamında Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayıları sıkıntı alt boyutu için 0.765 ve östres alt boyutu için 0.687 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği:

Tharaldsena ve Bruc (2011) tarafından geliştirilmiş ve Çutuk ve Türk (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar farkındalık, dikkati dağıtma, olumsuz duyguları önleme ve kendini yapıcı olarak ifade etme alt boyutlarıdır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her alt boyut puanı kendi içinde toplanarak veri elde edilmektedir. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Bilinçli başa çıkma ölçeğinin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayısı farkındalık alt boyutu için .71, dikkati dağıtma alt boyutu için .79, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için .72, kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur (Çutuk ve Türk, 2019). Bu araştırma kapsamında Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayıları farkındalık alt boyutu için 0.739, dikkati dağıtma alt boyutu için 0.741, kendini yapıcı olarak ifade etme alt boyutu için 0.768, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için ise 0.404 olarak bulunmuştur. Uzunsakal ve Yıldız (2018)'e göre Cronbach alfa katsayıları $0.40 < R^2 < 0.60$ değerleri arasında ise düşük güvenilirlikte olduğu kabul edilmektedir ancak olumsuz duyguları önleme alt boyutu ölçek içerisinde beş madde ile ifade edilmektedir. Şeker ve Gençdoğan (2006), ölçek alt boyutlarının 10'dan az madde içermesi durumunda düşük alfa değerlerine neden olabileceğini bildirmişlerdir. Buna göre olumsuz duyguları önleme alt boyutunun az sayıda madde içermesinin düşük Cronbach alfa katsayısına neden olabileceği söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı, Kırklareli Merkez ilçesindeki rehabilitasyon merkezleri ile görüşmüş ve iş birliğini kabul eden bir merkezin müdürü ve rehber öğretmenleriyle detayları planlamıştır. Rehber öğretmenlerin desteğiyle ailelere ulaşılmış ve araştırma hakkında yüz yüze bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ergenlerin ön test verileri, 01.06.2024 –

06.06.2024 tarihleri arasında katılımcılarla rehabilitasyon merkezi iş birliğiyle toplanmıştır. 15.06.2024 – 30.09.2024 tarihleri arasında deney grubuna müdahale uygulanmış, ardından 07.10.2014 – 12.10.2024 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarından son test verileri toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında, katılımcıların ölçek maddelerini anlamama veya kelime bilgisi yetersizliği nedeniyle yanlış yanıt verme olasılığını önlemek amacıyla araştırmacı sürece eşlik etmiştir. Her bir ölçeğin uygulanması 15 – 25 dakika arasında sürmüştür.

3.5. DDOYEP’in Geliştirilmesi, İçeriği ve Uygulanması

Araştırmada uygulanan DDOYEP hakkındaki bilgiler; programın geliştirilmesi, içeriği ve uygulanmasını kapsayacak şekilde üç başlık altında ele alınmıştır:

3.5.1. DDOYEP’in Geliştirilmesi

Ergenlik, yoğun duyguların yaşandığı ancak bu duyguların kontrol edilmesinde zorlanılan bir dönemdir. Beynin gelişim sürecinde limbik sistem (duygusal tepkiler) hızla gelişirken, prefrontal korteks (kontrol ve düzenleme mekanizması) henüz tam olarak olgunlaşmamıştır. Bu durum, ergenlerin duygusal yoğunluklarını düzenlemekte zorlanmalarına neden olabilir (Dahl, 2004; Nelson vd., 2005). Ayrıca, öğrenme güçlüğü yaşayan ergenler, yaşitlarına kıyasla bilişsel farkındalık, duygusal olgunluk ve karar verme süreçlerinde daha fazla güçlük çekebilirler (Melekoğlu ve Sak, 2021). Bu bağlamda DDOYEP, ÖÖB tanıılı ergenlerin duygusal düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanmış bir yaratıcı yazma programıdır. Program, ergenlerin duygularını ifade etmelerini ve yönetmelerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir.

DDOYEP, yirmi oturumdan oluşacak şekilde tasarlanmış ve on iki bireysel, sekiz grup oturumunu içermektedir. Vygotsky’nin yaklaşımına göre, çocuklar gelişim süreçleri boyunca, bağımsız olarak yapabildikleri ile kendilerinden daha yetenekli akranları ya da bir yetişkin ile etkileşimde yapabildikleri arasındaki mesafeyi “Potansiyel Gelişim Alanı” olarak tanımlar (Vygotsky, 1998). Bu etkileşim ve aktarım süreci, çocuğun düşünme becerilerini geliştiren bir alandır. Yetişkinle ya da akranlarıyla iletişim halinde olan bir çocuk, bu süreç sayesinde daha üst düzey

düşünme becerileri kazanır. Yeni bilgi ve düşünme becerilerine ulaşan çocuk, başlangıçta destek olarak yapabildiği davranışları zamanla kendi başına yapabilir hale gelir (Bodrova ve Leong, 2013; Parke ve Gauvain, 2009). DDOYEP, Vygotsky'nin yaklaşımına göre grup etkinlikleri kapsamında ergenlerin birbirleriyle etkileşim halindeyken öğrenecekleri alana dayandırılarak tasarlanmıştır. Program, ergenlerin bireysel etkinliklerde de uygulayıcı konumundaki yetişkinle aktif iletişim halinde bulunarak öğrenmelerini destekler nitelikte geliştirilmiştir.

Programın geliştirilmesi sürecinde, duygu düzenleme becerileri ve duygusal-sosyal gelişim becerilerinin kazandırılması üzerine literatür taramaları yapılmış, kazanılacak beceriler kolaydan zora ilkesine göre sıralanarak planlanmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda programın amaç ve kazanımları belirlenmiş ve sırasıyla sunulmuştur.

DDOYEP'in geliştirilmesi sürecinde, Dr. Öğr. Üyesi Elifcan Cesur'un süpervizörlüğünde etkinlikler tasarlanmış, oluşturulan etkinlik programı, müdahale programları geliştirme konusunda uzman bir Çocuk Gelişimi profesörü ve yaratıcı yazma alanında uzmanlaşmış bir Türk Dili ve Edebiyatı profesörünün görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, etkinliklerin hedeflenen becerilerle uyumu ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiş, yapılan düzenlemeler sonucunda DDOYEP son haline getirilmiştir.

3.5.2. DDOYEP'in İçeriği

Oturumlar için etkinlik planı oluşturulurken belirlenen amaçlar, programın genel hedefleriyle uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Etkinlikler, duygusal becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla basitten karmaşığa doğru bir sıralama izleyerek düzenlenmiştir. Oturumlar, ergenlerin eğitim sürecinden keyif almaları ve dikkatlerini sürdürebilmeleri amacıyla oyun temelli bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Oyun, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirerek, katılımı artırmayı ve öğrenmeyi pekiştirmeyi hedefler (Marion, 2010). Bir oturum için, desteklenmesi hedeflenen beceriler, kullanılacak yöntem ve teknikler, gerekli materyaller, uygulama süreci ve değerlendirme aşamaları detaylı bir şekilde planlanmıştır. Bu kapsamlı yapı, etkinliklerin amacına uygun şekilde uygulanmasını ve hedeflenen becerilerin kazandırılmasını sağlamaktadır.

Programda desteklenmesi hedeflenen 11 ana amaç şu şekildedir:

Amaç 1: Jest ve mimikleri yorumlama becerilerini destekleme

Amaç 2: Duyguları fark etme becerisini destekleme

Amaç 3: Duyguları isimlendirme becerisini destekleme

Amaç 4: Duygularını tanımlama becerilerini destekleme

Amaç 5: Duygu, düşünce veya istekleri ifade etme becerisini destekleme

Amaç 6: Düşünceler ve olaylar arasında bağlantı kurma becerisini destekleme

Amaç 7: Duygu, düşünce ve davranışların birbirini etkilediğini fark etme

Amaç 8: Empati becerisini destekleme

Amaç 9: Bakış açısı alma becerilerini destekleme

Amaç 10: Problemlerle başa çıkma becerilerini destekleme

Amaç 11: Duygu düzenleme becerilerini destekleme

Amaçların uygulama oturumlarına göre dağılım tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 0.2. Oturumlarına Göre Amaçların Dağılımı

Amaç Oturum	Amaç 1	Amaç 2	Amaç 3	Amaç 4	Amaç 5	Amaç 6	Amaç 7	Amaç 8	Amaç 9	Amaç 10	Amaç 11
1.Oturum	+	+	+	+							
2.Oturum	+	+	+	+	+	+					
3.Oturum	+	+	+	+	+	+					
4.Oturum	+	+	+	+	+			+			
5.Oturum	+	+	+	+				+			
6.Oturum		+	+	+				+			
7.Oturum	+	+	+	+				+			
8.Oturum		+	+	+	+	+	+	+			
9.Oturum		+	+	+	+						
10.Oturum		+	+	+		+		+			
11.Oturum		+	+	+	+	+					
12.Oturum		+	+	+		+		+	+		

Tablo 0.3. Oturumlarına Göre Amaçların Dağılımı (Devam)

Amaç Oturum	Amaç 1	Amaç 2	Amaç 3	Amaç 4	Amaç 5	Amaç 6	Amaç 7	Amaç 8	Amaç 9	Amaç 10	Amaç 11
13.Oturum		+	+	+	+	+					
14.Oturum		+	+	+	+	+					
15.Oturum		+	+	+	+	+	+		+	+	+
16.Oturum		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17.Oturum		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18.Oturum		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
19.Oturum	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
20.Oturum	+	+	+	+	+			+	+	+	+

DDOYEP'in içeriği hakkında verilen bilgiler aşağıda sunulmuştur:

1. 2. ve 3. oturumlar: İlk üç oturumun amacı, katılımcıların duygusal farkındalıklarını geliştirmek ve duygusal ifade becerilerini güçlendirmektir. Bu oturumlarda, görsel ve yazılı materyaller kullanılarak katılımcılara duyguları tanıma ve adlandırma pratiği yaptırılır. Bu süreçle, katılımcıların farklı duygusal durumları anlamaları ve ayırt etmeleri hedeflenir. Oturumlarda kullanılan yaratıcı yazma yöntemi, katılımcıların duygularını ifade etmelerini desteklemek amacıyla bir araç olarak kullanılmaktadır. Katılımcılar, örnek olaylar ve duygusal tepkiler üzerinden hikaye yazarak, duygu deneyimlerini kelimelere dökmeye teşvik edilir. Bu yöntemin, hem duygu adlarını öğrenmelerine hem de bu duygulara verdikleri içsel tepkileri daha derinlemesine keşfetmelerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Ayrıca yaratıcı yazma yöntemi, duygu düzenleme becerilerini desteklemeyi hedefler. Katılımcılar, bu yöntemle duygular üzerine düşünmeye ve düşünceler ile olaylar arasında bağ kurmaya yönelik becerilerini geliştirme fırsatı bulur.

4. 5. 6. 7. ve 8. oturumlar: Bu beş oturum, ilk üç oturumdan farklı olarak grup çalışmaları da içermektedir. Grup etkileşimlerinin, katılımcıların istek, düşünce ve yazılarını paylaşarak birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını desteklemesi ve programın hedeflerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Katılımcılar arasında kurulan bu etkileşimlerin, empati becerilerini geliştirmeye katkıda bulunabileceği öngörülmektedir. Başkalarının duygusal süreçlerini ve kendilerinden farklı tepkilerini fark etmeleri, katılımcılar için değerli içgörüler edinme fırsatı sunar.

Oturumlarda kullanılan yaratıcı yazma yöntemi, katılımcıların duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmelerine yardımcı olan önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

9. 10. 11. 12. ve 13. oturumlar: Bu oturumlar, katılımcıların verilen örnek olay ve metinler içindeki boşlukları, kendi belirledikleri duygu, düşünce ve olaylarla yapılandırmalarına olanak tanır. Bu süreç, yaratıcı yazma ve duygular üzerine düşünme, fikir üretme ve geliştirme becerilerini yoğun bir şekilde destekler. Katılımcıların yaratıcı yazma sürecinde önceki etkinliklere oranla daha bağımsız bir şekilde ilerlemeleri hedeflenmektedir.

14 ve 15. oturumlar: Bu oturumlar, katılımcıların daha az yapılandırılmış bir süreci deneyimlemelerini sağlar. Yaratıcı yazma yönteminin en yoğun şekilde katılımcılar tarafından yapılandırıldığı ve yazmaya dahil edilecek duygu, durum ve olaylar ile olay örgüsündeki duygu yoğunluğunun katılımcı tarafından belirlendiği bir süreçtir. Bu oturumlarda, katılımcıların olaylar sonucu geliştirilen düşünce sistemlerinin (yapıcı düşünce – yıkıcı düşünce) olaylara verilen tepkiler üzerindeki etkisi hakkında fikir yürütmeleri teşvik edilir.

16. 17. 18. 19. ve 20. oturumlar: Son beş oturum, tamamen grup çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Grup çalışmalarının son beş oturumda üst üste yapılması, katılımcıların farklı bakış açıları kazanma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu oturumlarda, katılımcıların süreci araştırmacının desteği olmadan yapılandırmaları önemlidir. Son etkinlikler, diğer oturumlardan elde edilen kazanımların yanı sıra başa çıkma becerilerinin fark edilmesi ve geliştirilmesine odaklanır. Tüm oturumlarda planlanan yaratıcı yazma yöntemi, katılımcıların sözel olarak ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini yazılı şekilde ifade etmelerini ve yazma yoluyla empati geliştirmelerini hedefler.

3.5.3. DDOYEP'in Uygulanması

Programın uygulanma aşamaları ve bu süreçte gözetilen ilkeler aşağıda belirtilmiştir:

- Programda, deney grubundaki tüm katılımcıların aynı anda yer aldığı sekiz grup oturumu (4 – 7 – 8 – 16 – 17 – 18 – 19 ve 20. oturumlar) ve bireysel olarak katıldıkları on iki bireysel oturum bulunmaktadır. Oturum programının

haftada iki oturum şeklinde, toplamda on haftada tamamlanması planlanmış olsa da, özellikle grup oturumlarında bazı katılımcıların etkinliğe katılamaması gibi nedenlerle, oturumların uygulama tarihlerinde aksamalar meydana gelmiştir. Program 15.07.2024 – 30.09.2024 tarihlerinde bir tanışma ve bilgilendirme oturumu ile başlayıp, ardından yirmi uygulama oturumu olmak üzere toplam yirmi bir oturum şeklinde uygulanmıştır.

- Programda bireysel gerçekleştirilen oturumlar katılımcının ebeveynlerinin uygun gördüğü çalışma ortamlarında düzenlenmiştir. Grup ile gerçekleştirilen oturumlar ise deney grubundaki tüm çocukların bir arada olmasını gerektirdiğinden çalışma ortamı olarak kullanılabilecek özel alanlara sahip bir kafede gerçekleştirilmiştir

- Oturum planında belirtilen materyallerin tamamı uygulayıcı tarafından sağlanmıştır.

- Oturumlar öncesinde, uygulamanın gerçekleştirileceği ortamlardaki gerekli düzenlemeler araştırmacı tarafından tamamlanmıştır.

- Grup ile gerçekleştirilen oturumlar, ortalama olarak 80 ile 120 dakika arasında sürmüştür. Grup oturumları arasındaki süre farkı, katılımcılar arasındaki etkileşim dinamiğinin çeşitliliği ve kullanılan yöntem ile tekniklerin farklılıkları gibi faktörlere dayanmaktadır. Örneğin, 19. oturumda katılımcılar, “hakim” ve “sanık” rolleri oynayarak etkinliği sürdürmüşlerdir. Bu role dayalı etkinlik, katılımcıların daha fazla zaman harcamalarını gerektirmiştir, dolayısıyla 19. oturum diğer grup oturumlarına göre daha uzun sürmüştür.

- Bireysel oturumlar, ortalama olarak 60 ile 100 dakika arasında sürmüştür. Bireysel oturumlar arasındaki süre farkı, katılımcıların her oturumda kazanılması hedeflenen becerilere ve bu becerileri edinmeye yönelik hazır oluş seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, oturumların içerikleri ve süreçleri de birbirinden farklılık göstermektedir.

- Grup etkinlikleri ile bireysel etkinlikler arasındaki süre farkı, grup etkinliklerinin katılımcıların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını gerektirmesinden

kaynaklanmaktadır. Grup etkinliklerinde ergenlerin kendi aralarındaki iletişiminin geliştirici etkisi önemsenmiştir. Katılımcılar, etkinlikler sırasında birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak diyalog halinde etkinliği yönlendirmişlerdir. Bir diğer etmen ise grup halinde gerçekleştirilen etkinlikleri yönlendirmenin bireysel etkinlikleri yönlendirmekten daha fazla zaman gerektirmesidir. Katılımcıların ihtiyaçlarına eş zamanlı cevap vermek grup etkinliklerinde zorlaştığından oturumların süresi bireysel oturumlara göre daha uzun olmuştur.

- Uygulama sürecinde, ergenlerin duyguları hakkında konuşmalarını teşvik etmek amacıyla uygulayıcı tarafından sıklıkla yönlendirici sorular sorulmuştur. Katılımcılar, örnek olaylar üzerinden veya oluşturdukları hikaye kahramanı ya da karakter aracılığıyla duygularını ifade etmiş; bu ifadeler üzerinde durulmuştur. Ancak, duygular hakkında konuşmanın bazı bireyler için zorlayıcı olabileceği ve ifade edilen duygular üzerine çok fazla soru sorulmasının, kişinin kendini kapatmasına yol açabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, teşvik edici soruların uygun bir sıklıkta kullanılmasına dikkat edilmiştir. Süreçte, ergenlerin kendi yaşadıkları olaylar üzerinden duygularını ifade etmeye teşvik edildiklerinde daha çabuk içe kapandıkları; buna karşılık, bir hikaye kahramanı veya oluşturdukları bir karakter üzerinden duygular hakkında konuşmaya yönlendirildiklerinde daha rahat ve açık bir şekilde kendilerini ifade edebildikleri gözlenmiştir. Örneğin, katılımcının deneyimlediği bir olay üzerinden “Bu sana ne hissettirdi?” sorusu ergen için zorlayıcı olabilirken, aynı olayı yaşayan bir hikaye kahramanı için “Sence bu ona ne hissettirmiş olabilir?” şeklindeki bir soru, daha kapsamlı ve detaylı yanıtlar alınmasını sağlamıştır.

- Uygulama sürecinde, katılımcılara yöneltilen soruların doğru ya da yanlış bir cevabı olmadığı; her bir paylaşımın değerli ve süreci besleyici olduğu vurgusu sıklıkla yapılmıştır.

- Araştırmacı, ilk oturumlarda daha aktif bir rol üstlenirken, grup çalışmaları ve son oturumlarda sürecin daha çok katılımcılar tarafından yürütülmesini teşvik etmiştir. Ancak, katılımcıların süreci yönlendirmesi, 7. 19. ve 20. oturumlar dışında istenilen düzeyde gerçekleşmemiştir. Katılımcıların ÖÖB tanılarının doğası gereği dikkatlerini sürdürme ve organize olma konularında

yaşadıkları zorluklar nedeniyle zaman zaman süreçten koptukları ve araştırmacının yönlendirmesine ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Bu noktada, 7. 19. ve 20. oturumların ortak özellikleri dikkat çekicidir. Bu oturumlar, grup çalışması niteliği taşımalarının yanı sıra, fazlasıyla görsel materyalin kullanıldığı ve yüksek oranda oyunlaştırılmış içeriklere sahip etkinliklerdir. Ergenlerin sürece aktif katılım göstererek oturumları sürdürmeleri, görsel materyallerin yoğun olduğu ve oyunlaştırma düzeyinin yüksek olduğu oturumlarda daha kolay mümkün olmuştur.

- Ergenlerin kendi öykülerini anlatmalarının duygularını ifade etmelerine katkı sağlayacağı ve duygusal açıdan rahatlamalarına olanak tanıyacağı düşünülerek her oturumun sonunda “öyküsünü sesli olarak okumak isteyen var mı?” sorusu sorulmuştur. Gönüllü olan ergenler öyküsünü okuması adına teşvik edilmiştir.

- ÖÖB tanısı olan ergenlerin, okuduğunu anlamada, kelimeleri doğru ve eksiksiz yazmada, yaşlarına uygun kelime bilgisine sahip olmada ve kurgusal metinler oluşturmada zorluk yaşayabilecekleri dikkate alınarak, uygulama sürecinde yazma sürecine dair bir rahatlık sağlamaya odaklanılmıştır. Yazma uygulamalarında, ergenlerden eksiksiz ve doğru yazmalarını beklemek yerine, yazım ve imla hatalarından ziyade yazma sürecinde ifade ettikleri duygu ve düşünceler önceliklendirilmiştir. Her oturumda kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığı hatırlatılarak, yazmanın kaygı kaynağı haline gelmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ergenlerin ihtiyaç duyduğu durumlarda kelime bilgisi ve kurgusal metni sürdürme konusunda araştırmacı tarafından destek sağlanmıştır. Ancak bu destek, yaratıcı yazma sürecinin araştırmacının yönlendirmesi anlamına gelmemektedir. Yaratıcı fikirlerin ergen tarafından özgün şekilde oluşturulması temel bir hedef olarak benimsenmiştir. Bu doğrultuda, ergenin yaratıcılığını teşvik etmek amacıyla yönlendirici ipuçları ve sorular kullanılabilmiş, ancak yaratıcı fikirlerin tamamen ergenin katkısıyla şekillenmesi önemslenmiştir.

- Kontrol grubundaki ergenler, deney grubu ile yapılan uygulama sürecinde duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir ek destek almamıştır. Ancak deney grubu ile yapılan uygulamanın tamamlanması ve verilerin analiz edilmesinin ardından, etkinlik programı kapsamındaki bireysel oturumların on tanesi, kontrol grubunda uygulamaya gönüllü olan iki ergen ile kurum izni

doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ancak, kontrol grubundaki diğer iki ergen etkinlik yapmak istemediği için uygulamaya dahil edilmemiştir.

3.6. Etik İlkeler

Bu çalışmanın uygulanabilmesi için 19 Şubat 2024 tarihinde Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik onay, 28 Mart 2024 tarihinde ise Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'ndan uygulama izni alınmıştır. Veri toplama sürecinde, Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin kullanımı için ölçekleri Türkçeye uyarlayan uzmanlardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Deneysel sürece dahil olacak katılımcıların belirlenmesi sürecinde, katılmayı kabul eden ergenlerden Gönüllü Katılım Formu alınmıştır. Katılımı kabul eden ergenlerin ebeveynlerine de Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formları verilmiş ve çocuklarının katılımına dair izin belgeleri toplanmıştır. Onam formları içerisinde ergen ve ebeveynlerin kimlik bilgileri belirtilmeden çalışmanın sonucuna dair bulguların paylaşılacağı belirtilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada özgül öğrenme bozukluğu tanılı ergenlere uygulanan DDOYEP'in stres – östres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerine olan etkileri kullanılan ölçekler doğrultusunda Stres Seviyelerine İlişkin Bulgular ve Bilinçli Başa Çıkma Becerilerine İlişkin Bulgular olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS bilgisayar programı ile yapılmıştır.

Araştırmanın analizlerinde, çalışma grubunun küçük olması nedeniyle nonparametrik yöntemler tercih edilmiştir. İlk aşamada, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasındaki farkın anlamlılığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Ardından kontrol ve deney gruplarında Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasındaki fark, ilişkili iki ölçüm seti için Wilcoxon Testi (Büyüköztürk, 2015) ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı Mann-Whitney U

testi ile değerlendirilmiş ve grupların öntest ve sontest puanları arasındaki değişimi ifade eden erişî puanları (büyüme ve gelişme miktarı) hesaplanmıştır (Erden, 1995).

Küçük örneklem büyüklüğü nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşmak güçleşebilmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki kişi sayısının düşük olması, testlerin gücünü azaltarak (p değeri), anlamlı farklılıkların tespit edilmesini zorlaştırabilir (Brysbaert ve Stevens, 2018; Gelman ve Carlin, 2014). Ancak, küçük örneklemelerde istatistiksel anlamlılık sağlanamasa bile, etki büyüklüğünün hesaplanması, sonuçların pratik önemini değerlendirmek için önemli bir yol sunmaktadır. Bu nedenle, çalışmada istatistiksel anlamlılığın ötesine geçilerek deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklarının büyüklüğünü belirlemek ve programın etkisini pratikte değerlendirmek amacıyla Cohen-d istatistiği kullanılmıştır. Değerlendirmelerde Cohen (1988) tarafından belirlenen kriterler esas alınmıştır: .20 küçük etki büyüklüğü, .50 orta etki büyüklüğü ve 80 büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’ne ilişkin alt boyutlardan elde edilen nicel bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest verileri arasında anlamlılık olup olmadığı Mann – Whitney U testi ile belirlenmiş olup betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 0.1. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Uygulama Öncesi Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Mak.	U	P
<i>Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği</i>								
Sıkıntı Öntest	Deney	4	10,75	6,50	2,00	17,00	6,00	,564
	Kontrol	4	9,25	3,86	4,00	13,00		
Östres Öntest	Deney	4	11,50	3,10	9,00	16,00	5,00	,372
	Kontrol	4	11,50	,577	11,00	12,00		
<i>Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği</i>								
Farkındalık Öntest	Deney	4	14,75	3,59	12,00	20,00	7,50	,885
	Kontrol	4	15,25	3,50	11,00	19,00		
Dikkati Dağıtma Öntest	Deney	4	13,50	4,79	9,00	19,00	3,50	,189
	Kontrol	4	20,25	5,50	15,00	25,00		
Olumsuz Duyguları Önleme Öntest	Deney	4	10,00	3,74	6,00	15,00	6,00	,559
	Kontrol	4	11,00	1,82	9,00	13,00		
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma Öntest	Deney	4	16,00	6,68	9,00	25,00	7,00	,773
	Kontrol	4	17,00	4,69	12,00	23,00		

Tablo 4.1.’de Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği’nin Sıkıntı alt boyutu öntest puanları incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=10,76\pm6,50$, kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=9,25\pm3,86$ olduğu görülmektedir. Östres alt boyutu öntest puanları incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=11,50\pm3,10$, kontrol grubundaki

katılımcıların puan ortalamalarının $X=11,50\pm,577$ olduğu görülmektedir. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin Farkındalık alt boyutu öntest puanları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=14,75\pm3,59$, kontrol grubundaki katılımcıların $X=15,25\pm3,50$ olduğu, Dikkati Dağıtma alt boyutuna bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=13,50\pm4,79$, kontrol grubundaki katılımcıların $X=20,25\pm5,50$ olduğu, Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutuna bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=10,00\pm3,74$, kontrol grubundaki katılımcıların $X=11,00\pm1,82$ olduğu, Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutuna bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $X=16,00\pm6,68$, kontrol grubundaki katılımcıların $X=17,00\pm4,69$ puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin Sıkıntı alt boyutu öntest max. ve min. puanları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların $\text{Min}=2.00$, $\text{Max}=17.00$, kontrol grubundaki katılımcıların ise puan ortalamalarının $\text{Min}=4.00$, $\text{Max}=13.00$ olduğu, Östres alt boyutu öntest max. ve min. puanları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=16.00$, kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $\text{Min}=11.00$, $\text{Max}=12.00$ olduğu görülmektedir. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin Farkındalık alt boyutuna bakıldığında deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $\text{Min}=12.00$, $\text{Max}=20.00$, kontrol grubundaki katılımcıların $\text{Min}=11.00$, $\text{Max}=19.00$ olduğu, Dikkati Dağıtma alt boyutuna bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=19.00$, kontrol grubundaki katılımcıların $\text{Min}=15.00$, $\text{Max}=25.00$ olduğu, Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutuna bakıldığında deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $\text{Min}=6.00$, $\text{Max}=15.00$, kontrol grubundaki katılımcıların $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=13.00$ olduğu, Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme alt boyutuna bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=25.00$, kontrol grubundaki katılımcıların $\text{Min}=12.00$, $\text{Max}=23.00$ puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Mann Whitney U Testi öntest puanı sonuçlarına göre, Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Sıkıntı boyutunda $U=6.00$ $p>0.5$, Östres boyutunda $U=5.00$, $p>0.5$ şeklinde olduğu görülmektedir. Mann Whitney U Testi öntest puanı sonuçlarına göre, Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Farkındalık

boyutunda $U=7.50$, $p>0.5$ Dikkati Dağıtma boyutunda $U= 3.50$, $p>0.5$ Olumsuz Duyguları Önleme boyutunda $U=6.00$, $p>0.5$ ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme boyutunda ise; $U=7.00$, $p>0.5$ puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1’ de uygulama öncesi ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’nin alt ölçek puanlarının, deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulguya göre deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubundaki ergenlerin Sıkıntı, Östres, Farkındalık, Dikkati Dağıtma, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme becerilerinde birbirine benzer özellik gösterdikleri belirlenmiştir.

Kontrol grubunda ölçülen öntest ve sontest verileri arasındaki anlamlılık, Wilcoxon Testi ile analiz edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 0.2. Öntest-Sontest Uygulamalarına Göre Kontrol Grubunda Ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	Ss	Min.	Mak.	Z	P
<i>Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği</i>						
Sıkıntı Öntest	9,25	3,86	4,00	13,00	-,368	,713
Sıkıntı Sontest	9,50	4,04	6,00	15,00		
Östres Öntest	11,50	,577	11,00	12,00	-,816	,414
Östres Sontest	11,00	1,82	9,00	13,00		
<i>Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği</i>						
Farkındalık Öntest	15,25	3,50	11,00	19,00	-,552	,581
Farkındalık Sontest	15,75	4,99	9,00	21,00		
Dikkati Dağıtma Öntest	20,25	5,50	15,00	25,00	-,368	,713
Dikkati Dağıtma Sontest	19,75	4,27	17,00	26,00		
Olumsuz Duyguları Önleme Öntest	11,00	1,82	9,00	13,00	-1,633	,102
Olumsuz Duyguları Önleme Sontest	12,50	3,41	9,00	17,00		
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma Öntest	17,00	4,69	12,00	23,00	-,365	,715
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma Sontest	17,50	4,93	12,00	24,00		

Tablo 4.2.'de Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin kontrol grubunda Sıkıntı alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=9,50\pm4,04$ olduğu ve Östres alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=11,00\pm1,82$ olduğu görülmektedir. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin kontrol grubunda Farkındalık alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=15,75\pm4,99$ olduğu, Dikkati Dağıtma alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=19,75\pm4,27$ olduğu, Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=12,50\pm3,41$ olduğu, Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutu sontest puan ortalamalarına bakıldığında $X=17,50\pm4,93$ puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin kontrol grubunda Sıkıntı alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının $\text{Min}=6.00$, $\text{Max}=15.00$, Östres alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=13.00$ olduğu görülmektedir. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin kontrol grubunda Farkındalık alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=21.00$, Dikkati Dağıtma alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının $\text{Min}=17.00$, $\text{Max}=26.00$, Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının $\text{Min}=9.00$, $\text{Max}=17.00$ ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının $\text{Min}=12.00$, $\text{Max}=24.00$ olduğu görülmektedir.

Wilcoxon Testi kontrol grubunda öntest – sontest puanı sonuçlarına göre, Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Sıkıntı boyutunda $Z=-.368$ $p>0.5$, Östres boyutunda $Z=-.816$, $p>0.5$ şeklinde olduğu görülmektedir. Wilcoxon Testi öntest - sontest puanı sonuçlarına göre, Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Farkındalık boyutunda $Z=-.552$, $p>0.5$ Dikkati Dağıtma boyutunda $Z=-.368$, $p>0.5$ Olumsuz Duyguları Önleme boyutunda $Z=-1.633$, $p>0.5$ ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme boyutunda ise; $Z=-.365$, $p>0.5$ puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2'de yer alan veriler, uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçek puanlarının kontrol grubunda anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>0.05$). Bu bulgu, kontrol grubundaki ergenlerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası Sıkıntı, Östres, Farkındalık, Dikkati Dağıtma, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini

Yapıcı Olarak İfade Etme becerilerinde belirgin bir değişim yaşamadığını göstermektedir.

Deney grubunda ölçülen öntest ve sontest verileri arasındaki anlamlılık, Wilcoxon Testi ile analiz edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 0.3. Öntest-Sontest Uygulamalarına Göre Deney Grubunda Ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	Min.	Mak.	Z	P
<i>Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği</i>						
Sıkıntı Öntest	10,75	6,50	2,00	17,00	-1,069	,285
Sıkıntı Sontest	6,50	6,85	1,00	16,00		
Östres Öntest	11,50	3,10	9,00	16,00	-1,841	,066
Östres Sontest	15,25	4,11	10,00	20,00		
<i>Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği</i>						
Farkındalık Öntest	14,75	3,59	12,00	20,00	-1,826	,068
Farkındalık Sontest	21,75	5,50	17,00	27,00		
Dikkati Dağıtma Öntest	13,50	4,79	9,00	19,00	-1,826	,068
Dikkati Dağıtma Sontest	22,75	6,59	16,00	30,00		
Olumsuz Duyguları Önleme Öntest	10,00	3,74	6,00	15,00	-1,841	,066
Olumsuz Duyguları Önleme Sontest	12,75	4,42	8,00	17,00		
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma Öntest	16,00	6,68	9,00	25,00	-1,095	,273
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma Sontest	18,00	4,24	13,00	22,00		

Tablo 4.3.'de Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin deney grubunda Sıkıntı alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=6,50\pm6,85$ olduğu ve Östres alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=15,25\pm4,11$ olduğu görülmektedir. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin deney grubunda Farkındalık alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=21,75\pm5,50$ olduğu, Dikkati Dağıtma alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=22,75\pm6,59$ olduğu, Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutu sontest puan ortalamalarının $X=12,75\pm4,42$ olduğu, Kendini Yapıcı Olarak Ortaya

Koyma alt boyutu sontest puan ortalamalarına bakıldığında $X=18,00\pm4,24$ puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin deney grubunda Sıkıntı alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının Min=1.00, Max=16.00, Östres alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının Min=10.00, Max=20.00 olduğu görülmektedir. Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin deney grubunda Farkındalık alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının Min=17.00, Max=27.00, Dikkati Dağıtma alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının Min=16.00, Max=30.00, Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının Min=8.00, Max=17.00 ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutu sontest max. ve min. puan ortalamalarının Min=13.00, Max=22.00 olduğu görülmektedir.

Wilcoxon Testi deney grubunda öntest – sontest puanı sonuçlarına göre, Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Sıkıntı boyutunda $Z=-1.069$ $p>0.5$, Östres boyutunda $Z=1,841$, $p>0.5$ şeklinde olduğu görülmektedir. Wilcoxon Testi deney grubunda öntest - sontest puanı sonuçlarına göre, Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Farkındalık boyutunda $Z=-1.826$, $p>0.5$, Dikkati Dağıtma boyutunda $Z=-1,826$, $p>0.5$ Olumsuz Duyguları Önleme boyutunda $Z=-1,841$, $p>0.5$ ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme boyutunda ise; $Z=-1,095$, $p>0.5$ puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3'te yer alan veriler, uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçek puanlarının deney grubunda anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>0.05$). Bu bulgu, deney grubundaki ergenlerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası Sıkıntı, Östres, Farkındalık, Dikkati Dağıtma, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme becerilerinde belirgin bir değişim yaşamadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontest verileri arasında anlamlılık olup olmadığı Mann – Whitney U testi ile belirlenmiş olup betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.4' te gösterilmiştir.

Tablo 0.4. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Uygulama Sonrası Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Mak.	U	P
<i>Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği</i>								
Sıkıntı Sontest	Deney	4	6,50	6,85	1,00	16,00	5,50	,468
	Kontrol	4	9,50	4,04	6,00	15,00		
Östres Sontest	Deney	4	15,25	4,11	10,00	20,00	2,50	,110
	Kontrol	4	11,00	1,82	9,00	13,00		
<i>Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği</i>								
Farkındalık Sontest	Deney	4	21,75	5,50	17,00	27,00	3,00	,139
	Kontrol	4	15,75	4,99	9,00	21,00		
Dikkati Dağıtma Sontest	Deney	4	22,75	6,39	16,00	30,00	6,00	,557
	Kontrol	4	19,75	4,27	17,00	26,00		
Olumsuz Duyguları Önleme Sontest	Deney	4	12,75	4,42	8,00	17,00	7,50	,885
	Kontrol	4	12,50	3,41	9,00	17,00		
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma Sontest	Deney	4	18,00	4,24	13,00	22,00	8,00	1,000
	Kontrol	4	17,50	4,93	12,00	24,00		

Mann Whitney U Testi sontest puanı sonuçlarına göre, Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Sıkıntı boyutunda $U=5,50$ $p>0.5$, Östres boyutunda $U=2,50$, $p>0.5$ şeklinde olduğu görülmektedir. Mann Whitney U Testi sontest puanı sonuçlarına göre, Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Farkındalık boyutunda $U=3,00$, $p>0.5$ Dikkati Dağıtma boyutunda $U=6,00$, $p>0.5$ Olumsuz Duyguları Önleme boyutunda $U=7,50$, $p>0.5$ ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme boyutunda ise; $U=8,00$, $p>0.5$ puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4' te uygulama sonrası ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt ölçek puanlarının, deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulguya göre deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol grubundaki ergenlerin Sıkıntı, Östres, Farkındalık, Dikkati Dağıtma, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme becerilerinde birbirine benzer özellik gösterdikleri belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna göre uygulama öncesi ve sonrası ölçülen Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’ne ilişkin eriş puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile belirlenmiş olup betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 0.5. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Eriş (Büyüme-Gelişme) Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Erişi Puanları	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Mak	U	P
<i>Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği</i>								
Sıkıntı	Deney	4	6,50	6,85	1,00	16,00	2,00	,076
	Kontrol	4	9,50	4,04	6,00	15,00		
Östres	Deney	4	15,25	4,11	10,00	20,00	,500	,028*
	Kontrol	4	11,00	1,82	9,00	13,00		
<i>Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği</i>								
Farkındalık	Deney	4	21,75	5,50	17,00	27,00	,000	,021*
	Kontrol	4	15,75	4,99	9,00	21,00		
Dikkati Dağıtma	Deney	4	22,75	6,39	16,00	30,00	,000	,020*
	Kontrol	4	19,75	4,27	17,00	26,00		
Olumsuz Duyguları Önleme	Deney	4	12,75	4,42	8,00	17,00	5,00	,356
	Kontrol	4	12,50	3,41	9,00	17,00		
Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma	Deney	4	18,00	4,24	13,00	22,00	6,00	,559
	Kontrol	4	17,50	4,93	12,00	24,00		

Deney ve kontrol gruplarında ölçülen Mann Whitney U Testi puanı sonuçlarına göre, Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği’nin alt ölçeklerinden Sıkıntı boyutunda $U=2.00$, $p>0.5$, Östres boyutunda $U=.500$, $p>0.5$ şeklinde olduğu görülmektedir. Mann Whitney U Testi son test puanı sonuçlarına göre, Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği’nin alt ölçeklerinden Farkındalık boyutunda $U=.00$, $p>0.5$ Dikkati Dağıtma boyutunda $U=.00$, $p>0.5$ Olumsuz Duyguları Önleme boyutunda $U=5,00$, $p>0.5$ ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme boyutunda ise; $U=6,00$, $p>0.5$ puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5’te deney ve kontrol gruplarında ölçümlenen Sıkıntı, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koymaya ilişkin eriş (öğrenme-gelişme)

puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, Östres, Farkındalık ve Dikkati dağıtmaya ilişkin erişim puanları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Bu bulgular deney grubuna uygulanan duygu düzenleme odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri programının ergenlerin östres seviyeleri, farkındalık ve dikkati dağıtma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grupları arasındaki Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği puan farklarının büyüklüğünü belirlemek ve programın pratikteki etkisini değerlendirmek amacıyla Cohen-d istatistiği hesaplanmış ve Tablo 4.6’ da sunulmuştur.

Tablo 0.6. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği ile Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Puan Farklarının Cohen-d İstatistiksel Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	R	Cohen-d
Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği	Sıkıntı	-,53	-,25
	Östres	,55	1,33
	Farkındalık	,49	1,14
Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği	Dikkati Dağıtma	,26	,55
	Olumsuz Duyguları Önleme	,031	,063
	Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma	,054	,10

Tablo 4.6 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ölçümlenen Östres ve Farkındalık alt boyutlarında yüksek düzeyde etkili olduğu bulunmuştur ($d=0.80$). Sıkıntı ve Dikkati dağıtma alt boyutlarındaki etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmektedir ($d=0.50$). Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutlarında ise düşük düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir ($d=0.20$) Etki büyüklüğü ölçümlerinin deneysel müdahalenin göreceli büyüklüğünü ve deneysel etkinin boyutunu verdiği göz önüne alındığında bu bulgular uygulanan müdahale programının özgül öğrenme bozukluğu tanılı ergenlerin Sıkıntı, Östres, Farkındalık ve Dikkati Dağıtma becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Yaratıcı yazma insanların kendilerini, birbirlerini ve dünyalarını daha iyi anlamalarına, o derinliğe ulaşmalarına, hayatı anlamlandırmalarına yardımcı olma gücüne sahiptir. Yazmak, kişinin kendi benliğine uygun dikkati vermesinin basit, sessiz, özel ve odaklanmış bir yoludur. İnsanlar yazma yoluyla kendileri ve dünya hakkında fark ettiklerinden çok daha fazlasını bildiklerini, hatırladıklarını ve hissettiklerini gözlemleyebilirler (Bolton, 2011). Yazmak, artan iletişim, öz anlayış ve esenliğe ulaşmaya yardımcı olabilir (Estates, 2002; Staricoff, 2004; White, 2004), stresi ve kaygıyı hafifletebilir (Anderson ve MacCurdy, 2000), olumlu öz imajı önemli ölçüde destekleyebilir (Tasker, 2005) ve önemli fiziksel ve psikolojik etkilere sahip olabilir (Help the Hospices, 2005).

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde, öncelikle DDOYEP uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutları açısından benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ölçeklerin alt boyutlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$). Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde her iki grubun da veri toplama araçlarının alt boyutları açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Ardından, kontrol grubunun öntest ve sontest verileri arasındaki fark Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları, uygulama öncesi ve sonrası ölçülen alt ölçek puanlarının kontrol grubunda anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$). Benzer şekilde, deney grubunun öntest ve sontest verileri arasındaki fark da Wilcoxon Testi ile analiz edilmiş ve uygulama öncesi ve sonrası ölçülen alt ölçek puanlarının deney grubunda da anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Son olarak, deney ve kontrol gruplarının sontest verileri arasındaki anlamlılık Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, sontest ölçek puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Tüm analizler sonucunda, uygulamanın gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Yapılan istatistiksel analizlerin örneklem boyutuna duyarlı olduğu bilinmektedir. Küçük örneklem büyüklüğü, istatistiksel analizlerde anlamlı farklılıkları tespit etmeyi güçleştirebilir ve bu durum literatürde de vurgulanmaktadır (Brysbaert ve Stevens, 2018; Gelman ve Carlin, 2014). Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcı sayısının ($4+4=8$) düşük olması, testlerin istatistiksel gücünü azaltarak p değerinin anlamlılık düzeyine ulaşmasını zorlaştırabilir. Ancak, p değeri yokluk hipotezinin doğruluğunu ya da yanlışlığını gösteren bir ölçüt olmadığı gibi (Yıldırım ve Yıldırım, 2011), p'nin küçük olması da doğrudan uygulanan müdahalenin daha etkili olduğunu kanıtlamamaktadır (Nickerson, 2000). Bu nedenle bu çalışmada, deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklarının büyüklüğünü belirlemek amacıyla öncelikle erişim puanı hesaplanmıştır. Erişim puanı (büyüme-gelişme), bireylerin ön test ve son test puanları arasındaki değişimi doğrudan ölçerek bireysel farklılıkların etkisini azaltır. Ayrıca, ölçüm hatalarının etkisini minimize ederek daha sağlam sonuçlar elde edilmesini sağlar (Oakes ve Feldman, 2001). Erişim puanı hesaplandıktan sonra, deney ve kontrol grubuna göre uygulama öncesi ve sonrası ölçülen alt boyutlara ilişkin erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Son olarak, deneysel müdahalenin etkisini daha kapsamlı değerlendirmek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış ve Cohen'in d değeri kullanılmıştır. Etki büyüklüğü, gözlenen farkların yalnızca istatistiksel anlamlılığa dayalı olarak değil, aynı zamanda pratik anlamını da değerlendirmek için önemlidir (Thalheimer ve Cook, 2002).

Analiz sonuçlarına göre, Sıkıntı, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutlarına ilişkin erişim (öğrenme-gelişme) puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, Östres, Farkındalık ve Dikkati Dağıtma alt boyutlarına ilişkin erişim puanları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($p<0.05$). Bu bulgular, deney grubuna uygulanan DDOYEP'in ergenlerin östres seviyeleri, farkındalık düzeyleri ve dikkati dağıtma becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Son olarak, uygulanan programın pratik etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan etki büyüklüğü analizlerinde, Östres ve Farkındalık alt boyutlarında büyük ($d=0.80$), Sıkıntı ve Dikkati Dağıtma alt boyutlarında orta ($d=0.50$), Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak Ortaya Koyma alt boyutlarında ise

küçük ($d=0.20$) düzeyde etki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, DDOYEP'in ergenlerin östres seviyeleri ve farkındalık düzeyleri üzerinde güçlü bir etki yarattığını, dikkati dağıtma ve sıkıntıyla başa çıkma becerilerini ise orta düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, programın olumsuz duyguları önleme ve kendini yapıcı şekilde ortaya koyma becerileri üzerindeki etkisinin daha sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bulgulara paralel şekilde Travagin ve diğerleri (2015), 8–18 yaş aralığındaki ergenlerle gerçekleştirilen ifade edici yazma deneylerinden oluşan bir meta analiz çalışması yapmış ve yazmanın stres seviyeleri üzerinde iyileştirici etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaratıcı yazmanın ergenlerin davranış ve içselleştirme sorunları, kişisel ve sosyal uyum problemleri üzerinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Long ve Davis (2011), 13-17 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlerle gerçekleştirdikleri ifade edici yazma çalışmalarında, katılımcıların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde artış gözlemlemişlerdir. Bulgular, yazmanın ergenlerin stres seviyesini azaltarak umut ve olumlu ruh hali üzerinde iyileştirici bir etki sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar Soliday, Garofalo ve Rogers'ın (2004) çalışmalarıyla da tutarlıdır. Söz konusu araştırmada, duygusal yazma çalışmalarına katılan 106 ergenden oluşan bir örnekleme, iyimserlik puanlarının arttığı ve stres seviyelerinin azaldığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, Reynolds, Brewin ve Saxton (2000) tarafından 8-13 yaş aralığındaki katılımcılarla gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmasında, katılımcıların stresli durumlar hakkında günlük tutmaya olumlu yanıt verdikleri ve kaygı da dahil olmak üzere semptomlarında genel bir azalma yaşadıkları bulunmuştur. Yaratıcı ifadenin stres seviyesini düşürerek iyileşme sürecine katkı sağlayabileceği Stuckley ve Nobel (2010) tarafından da vurgulanmıştır. Pennebaker (1997) ise yazma çalışmalarının ruh hali ve genel sağlık durumu üzerinde uzun vadeli iyileşmelere yol açtığını belirtmektedir. Son olarak, Burton ve King (2004), bireylerin yaşadıkları deneyimler üzerine yazmalarının ruhsal sağlıkları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Stresli yaşam olaylarını deneyimleyen kişilerin ifade edici yazıyla meşgul olduklarında fiziksel ve psikolojik sağlık durumlarının iyiye gittiğine dair artan kanıtlar bulunmaktadır (Lepore vd., 2002; Smyth, 1998). Gillie Bolton (2011) Write Yourself adlı kitabında hastalarla yapılan yazma çalışmalarının terapötik etkilerinden

bahsetmektedir. Hastalarla yaptığı röportajlar, yazmanın bireyler için faydalı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yazmanın hem içsel meseleler (örneğin, düşünceler, duygular, anılar) hem de dışsal meseleler (örneğin, ilişkiler, olaylar, doğa) üzerine düşünmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yaratma sürecini gurur ve başarı duygusunun kaynağı olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Puspitoningrum ve diğerleri (2024), yaratıcı yazma ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarında, yaratıcı yazmanın bireylerin kendi duygularını tanımasına ve empati becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını bulmuşlardır. Çalışma bulgularına göre, yaratıcı yazma duygu düzenleme, etkili iletişim kurma ve kişisel gelişimi destekleme açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Soliday ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen bir çalışma, bu araştırmanın sıkıntı ve östres alt boyutlarındaki bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, yaygın olarak kullanılan bir ifade edici yazma müdahalesinin ergenlerin somatik semptomları, sıkıntı düzeyleri ve östres gibi psikolojik işleyişleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada, sekizinci sınıf öğrencileri üç gün boyunca duygusal veya nötr bir konu üzerine yazmaları için rastgele gruplara atanmıştır. Müdahalenin ardından, katılımcıların somatik semptomlarında belirgin bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Ancak, iyimser bakış açıları önemli ölçüde gelişmiş ve stresin olumsuz etkilerine karşı daha dirençli hale geldikleri bulunmuştur. Bu bulgular, ifade edici yazmanın genç ergenlerin duygusal endişelerini gidermek için maliyet açısından verimli ve umut vadeden bir müdahale yöntemi olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Soliday ve diğerlerinin (2004) elde ettiği sonuçlar, bu araştırmada sıkıntı ve östres düzeylerine ilişkin bulgularla örtüşmektedir.

DDOYEP'in başa çıkma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışma, elde edilen bulguların literatürdeki çalışmalarla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Long ve Davis (2011), yaratıcı yazma çalışmalarının başa çıkma becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve gelecekteki hedefler veya umut edilen konular üzerine yazmanın, gençlerin tükenmişlikten kaçınmalarına ve başa çıkma stratejilerini devreye sokmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Gebler ve Maercker (2007), travma deneyimleriyle başa çıkmada yazmanın etkisini değerlendirmiş ve ifade edici yazma deneyimlerinin travma sonrası süreçte orta

düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu bulmuştur. Başa çıkma süreçlerinde yaratıcı etkinliklerin rolüne dair güncel araştırmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Seydini ve Cupchik (2022), COVID-19 salgınının olumsuz etkileriyle başa çıkmada yaratıcı yazmanın ve diğer yaratıcı etkinliklerin önemli bir araç olabileceğini göstermiştir. Öte yandan, Garland ve diğerleri (2007), kanser hastalarına yönelik psikososyal müdahalelerde resim, müzik, meditasyon ve yaratıcı yazma gibi farkındalık temelli yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmada, katılımcıların zamanla kaygı, öfke, genel stres semptomları ve ruh hali bozukluğu ölçümlerinde iyileşmeler gösterdiğini belirlemiştir. Bu bulgular, bu çalışmada Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin farkındalık alt boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılık ile örtüşmektedir. Başa çıkma becerilerinde farkındalığın rolüne dikkat çeken Gillie Bolton (2011), farkındalık eksikliğinin kaygı, huzursuzluk ve hatta fiziksel semptomlarla kendini gösterebileceğini vurgulamaktadır. Ona göre, zihin en sıkıntılı anıları veya düşünceleri bilinçdışına itebilir; ancak bu baskılama, uykusuzluk, baş ağrıları, açıklanamayan stres belirtileri gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bolton, yazmanın düşünme becerilerini geliştirerek bireylerin kaygı kaynaklarına dair farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğunu ve böylece duygusal rahatlama sağlayabileceğini belirtmektedir.

Baş a çıkma becerilerinde dikkatin yönlendirilmesinin etkisi üzerine yapılan çalışmalar da dikkate değerdir. Lepora ve Smyth (2002), *The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being* adlı kitabında, yazmanın dikkat ile ilişkili süreçleri nasıl etkileyebileceğine dair kapsamlı bir çerçeve sunmuştur. Yaratıcı yazma, dikkati stres kaynaklarına, stresörlerin farklı yönlerine ve strese verilen tepkilere yoğunlaştırarak bireylerin duygu düzenleme süreçlerini kolaylaştırabilir. Örneğin, dikkatin olumsuz stresle ilgili düşünceler ve hisler üzerine yönlendirilmesi, duygusal alışkanlıkların gelişimini destekleyerek başa çıkma mekanizmalarını güçlendirebilir. Aynı zamanda, bireyler yazı yoluyla kurguladıkları karakterler aracılığıyla zorlayıcı olayları yeniden yapılandırabilir ve böylece dikkatlerini bilinçli bir şekilde yönlendirerek başa çıkma süreçlerinin risklerini azaltabilirler. Son araştırmalar, dikkatin stresörlerin olumlu yönlerine veya stresli deneyimlerden elde edilen kazanımlara yönlendirilmesinin sağlığı iyileştirebileceğini öne sürmektedir. Araştırmacılar, olumlu duyguların, stresörlere

verilen olumsuz duygusal tepkilerden kaynaklanan uzun vadeli sıkıntıyı hafifletebileceğini göstermiştir. Bu bağlamda, stresli olayların olumlu yönleri hakkında yazmak, olumsuz duyguların etkisini azaltarak psikolojik dayanıklılığı artıran bir tampon işlevi görebilir. Aynı zamanda, olumlu duyguların desteklenmesi, bireylerin gelecekteki stresle başa çıkmak için yeni kişisel ve sosyal kaynaklar geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bir stres kaynağına yönelik olumsuz düşünce ve duygulara odaklanmak, alışkanlık süreçleri yoluyla duygusal tepkileri düzenleyebilirken, stresin olumlu yönlerine odaklanmak bilişsel yeniden yapılandırma sürecini destekleyerek olumlu duyguların güçlenmesini sağlayabilir (Bonanno, 2001; Fredrickson ve Branigan, 2001).

Yaratıcı yazma, insanların kendi benlikleriyle daha fazla bağ içinde hissetmelerine ve duygusal tepkilerini deneyimleyerek kabul etmelerine yardımcı olabilir. Kişinin kendi duygularını kabul etmesi, olumsuz duyguları ile yüzleşmesini ve kabullenmesini içerebilir (Lepore, Silver, Wortman ve Wayment, 1996). Bu hissetmekten kaçınılan duyguların olumsuz etkilerinden korunmanın ilk adımı olabilir. Yaratıcı yazma genellikle yazan kişiyi en derin düşüncelerini ve duygularını keşfetmeye teşvik eder. Bu tür duyguların geçerli ve var olduğunu, deneyimlenmesinin yararlı olduğunu ima eder. Kişinin kendi duygu durumuna rehberlik etmek, başkalarının bakış açılarına dahil olmak veya yazdıklarını başkalarıyla paylaşmak zorunda kalmadan kendi duygularının derinliklerine inmesi, duygularını itilmesi gereken bir şey olmaktan ziyade kendisinin ayrılmaz bir parçası olarak görmesine yardımcı olabilir (Lepore ve Smyth, 2002). Yazma sırasında duyguları düşünceler ve anılarla bütünleştirmek bu duyguların köklerini belirli geçmiş veya devam eden olaylarda anlam bulmasını sağlayabilir. Daha önce kabul edilemez olarak görülen bir deneyimin kabul edilmesine zemin hazırlayabilir (Greenberg ve Safran, 1987). Bu bilgilerden hareketle yaratıcı yazma çalışmalarının hissetmekten kaçınılan, istenmeyen duyguları kabul etmek ve önlemek adına etkili bir strateji olabileceği söylenebilir. Ancak bu çalışmada kullanılan Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin alt boyutlarından biri olan Olumsuz Duyguları Önleme boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde yaratıcı yazmanın olumsuz duyguların oluşmasını engellediğine yönelik bir bulguya rastlanmamıştır ancak yazmanın bireyin deneyimlerini kontrollü bir alanda yeniden

kurgulayarak kabullenmesine ve farkındalık geliştirmesine yardımcı olduğu, hayali travma hakkında yazdıktan sonra, insanların olumsuz duygulara karşı daha fazla tolerans gösterebileceği bilinmektedir (Chandler ve Schneider, 2009; Greenberg vd., 1996). Paez ve meslektaşlarının (1999) çalışmasında, travmalar hakkında ifade edici bir şekilde yazan kişiler daha sonra bu deneyimleri daha kontrol edilebilir olarak algılamışlardır. Bireyler, duygusal deneyimleri üzerinde daha fazla kontrol hissine sahip olduklarında, olumsuz ruh halleri zamanla dağılmakta ve bu durum daha düşük seviyede kronik öznel stres ile ilişkilendirilmektedir (Gross, 1998). Yazma, bireyin içsel süreçleri üzerindeki kontrol algısını artırarak geçmiş ve gelecek üzerine düşünmeyi gerektirdiğinden, stresli durumlarda duygusal yoğunluk ve strese verilen tepkiler üzerinde düzenleyici bir rol oynayabilir. Bu çerçevede, duygular hakkında yazmanın, bireylerin bu duygular üzerinde kontrol sağlamalarını kolaylaştırabileceği öne sürülmektedir (Pennebaker ve Seagal, 1999; Frattaroli, 2006). Ancak bu durum, çalışmamızda Olumsuz Duyguları Önleme alt boyutunda anlamlı bir bulguya ulaşılmamasıyla çelişmektedir. Bu farklılığın, araştırmanın örneklem grubunun sınırlı büyüklüğünden kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmektedir.

Yazma, duyguların bireysel olarak ifade edilmesine olanak tanıyan özel bir alandır. Sözel iletişimden farklı olarak, bireyin kendi benliğiyle kurduğu sözsüz bir diyalogun yansıması niteliğindedir. Benlik güçlü bir muhatap olsa da, kültürel olarak özel diyaloga yeterince alan tanınmamaktadır. Bir başkasıyla kurulan sözel veya bedensel iletişim temelli diyalog, ilişkilerin merkezinde yer alırken, bireysel düşünceyi ön planda tutan iletişim kanalları sınırlıdır. Yaratıcı yazma, bu kanallardan biri olarak bireyin duygu ve düşüncelerini yapılandırmasına ve ifade etmesine olanak tanımaktadır (Bolton, 2011). Allen ve diğerleri (2020), yazmanın doğrudan etkileşimin yükü olmadan zor duyguları ifade etmek için güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. Kişilerarası kaçınma düzeyi yüksek veya sosyal kaygıya sahip bireyler için yazmanın özellikle etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ergenlerin de yazılı iletişimi sıklıkla tercih ettiği bilinmektedir (Damour, 2024). Literatürdeki bu bulgular, yazmanın yapıcı ifadeyi desteklediği yönünde yorumlanabilir. Ancak yaratıcı yazmanın yapıcı ifade üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada da kullanılan Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği'nin Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgu, literatürdeki mevcut bilgilerle çelişmektedir. Çalışma ile literatür arasındaki bu farklılığın, araştırmanın örneklem büyüklüğünün sınırlılığı ve ÖÖB tanımlı ergenlerin yazılı dili ifade edici bir araç olarak kullanmada yaşadıkları güçlükler ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Duygu düzenleme odaklı yaratıcı yazma etkinliklerini içeren müdahale programlarının, bireylerin stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, bu alanda daha fazla araştırma yapılmasını gerektiren bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyan, psikolojik iyileşme sürecine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Bu bağlamda, yazmanın insanlar üzerindeki potansiyelinin daha ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi, duygusal iyileşme ve başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi adına büyük bir önem taşımaktadır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin, bireylerin duygusal süreçleri üzerinde derin etkiler yaratabileceği konusunda birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, dışavurumcu sanat müdahalelerinin, bireylerin duygusal ifadelerini daha iyi yönetebilmelerini sağladığını ve başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Bolton, 2011; Fivush ve ark., 2006; Long ve Davis, 2011; Reynolds ve ark., 2000; Soliday ve ark., 2004; Travagin ve ark., 2015). Bununla birlikte, özellikle ülkemizde, yaratıcı yazma etkinliklerinin etkilerinin incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışma, duygu düzenleme odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin farklı boyutlarda etkisini inceleyen deneysel bir araştırma olması niteliği ile literatüre katkı sunmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada ÖÖB tanısı olan 14-18 yaş aralığındaki ergenlere uygulanan DDOYEP'in ergenlerin stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları bu başlık altında sunulmuştur.

Analiz sonuçları, DDOYEP uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu doğrultuda, DDOYEP öncesinde her iki grubun da Sıkıntı, Östres, Farkındalık, Dikkati Dağıtma, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme becerileri açısından benzer özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneyssel uygulama sürecinin ardından, kontrol grubunda yer alan ergenlerin Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($p>0.05$). Bu durum, kontrol grubundaki katılımcıların program süresince stres ve başa çıkma becerileri açısından belirgin bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, deney grubunda da DDOYEP öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre, deney grubundaki ergenlerin Sıkıntı, Östres, Farkındalık, Dikkati Dağıtma, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme becerileri açısından belirgin bir değişim yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deneyssel uygulama sonrası ölçülen ölçek puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak eriş (büyüme-gelişme) puanları açısından değerlendirildiğinde, Sıkıntı, Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme becerileri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte, Östres, Farkındalık ve Dikkati Dağıtma alt boyutlarında eriş puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu bulgu, DDOYEP'in deney grubundaki

ergenlerin östres seviyeleri, farkındalık düzeyleri ve dikkati dağıtma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, deney ve kontrol grupları arasındaki Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği ve Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği puan farklarının büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen-d istatistiği hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, programın Östres ve Farkındalık alt boyutlarında yüksek düzeyde etkili olduğu ($d=0.80$), Sıkıntı ve Dikkati Dağıtma alt boyutlarında orta düzeyde etkili olduğu ($d=0.50$), Olumsuz Duyguları Önleme ve Kendini Yapıcı Olarak İfade Etme alt boyutlarında ise düşük düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir ($d=0.20$).

Özetle, bu araştırmanın bulguları, DDOYEP'in ÖÖB tanısı olan ergenlerin stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerinde farklı büyüklüklerde etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edebilecek bazı öneriler sunulmaktadır:

- Literatürde, yaratıcı, ifade edici veya dışavurumcu yazmanın kısa dönemli etkilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, yazmanın uzun vadeli etkilerini değerlendiren uzun süreli takip çalışmaları ile kıyaslamalar yapılması faydalı olacaktır.
- Bu çalışma küçük bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Gelecekte, yaratıcı yazma etkinliklerinin daha geniş örneklem grupları üzerindeki etkisini değerlendiren çalışmalar yapılmalıdır.
- DDOYEP kapsamında, hikaye ve mektup yazma çalışmaları uygulanmıştır. Gelecek araştırmalarda şiir, masal, günlük, anı yazma gibi farklı yazı türlerinin yer aldığı yaratıcı yazma programları ile kıyaslamalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, yaratıcı yazmanın demografik özellikler (yaş, cinsiyet, sosyokültürel faktörler vb.) üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Gelecekte,

yaratıcı yazmanın demografik faktörlere olan etkisini değerlendiren çalışmalar yürütülebilir.

- Yaratıcı yazmanın stres seviyeleri ve başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, diğer başa çıkma yöntemleri (meditasyon, spor, sanat terapisi vb.) ile karşılaştırmalı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

- Çalışma 14-18 yaş aralığındaki ergenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın, çocukluktan geç ergenliğe kadar farklı gelişim dönemlerini kapsayacak şekilde genişletilmesi faydalı olabilir.

- Araştırma ÖÖB tanısı olan ergenler ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekte, tipik ve atipik gelişim gösteren farklı gruplara yönelik benzer çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2021). *Yaratıcı yazarlık dedikleri* (2. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akgün, N., Sevim, E., Ekşi, F., & Ekşi, H. (2021). Ergenlerde Sıkıntı-Östres Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 28(2), 102-109.
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30 (2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Allen, S. F., Wetherell, M. A., & Smith, M. A. (2020). Online writing about positive life experiences reduces depression and perceived stress reactivity in socially inhibited individuals. *Psychiatry Research*, 284, 112697.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, C. M. & MacCurdy, M. M. (2000) Writing and Healing: Toward an Informed Practice. Urbana, IL. The National Council of Teachers of English.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Arslan, C., Dilmac, B., & Hamarta, E. (2009). Kontrol odağı açısından stres ve sürekli kaygıyla başa çıkma: Türk üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma. *Sosyal Davranış ve Kişilik: uluslararası bir dergi*, 37 (6), 791-800.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Aşılıoğlu, B. (1993). Okullarda türkçe öğretimi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>. (Tez Numarası 25980).
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Atalar, D.S., & Sağlam, Ş.P. (2023). Duygu düzenlemenin gelişimi ve ebeveynlerin rolü, Kuramdan pratiğe duygu düzenleme içinde, Atalay, A.A., Kızıloz, B.K. & Atalar, D.S. (Eds.), (s. 207-237). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Aydemir, T. (2024). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının akran zorbalığına maruz kalmalarında rolünün incelenmesi. *Journal Of International Management Educational And Economics Perspectives*, 12(1), 77-90.
- Baltaş, A. & Baltas, Z. (2000). Stres ve başa çıkma yolları. 20. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.

- Bayer, M. (2019). *Bazı yaratıcı yazma teknikleri kullanılarak lise öğrencilerinin fiziğe yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Balıkesir University (Turkey)).
- Baykal, T. (1996). *Lise öğrencilerinin ruh sağlığının, çocuk yetiştirme biçimi ve başa çıkma mekanizmaları ile ilişkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Beaty, R.E., Benedek, M., Barry Kaufman, S. & Silvia, P.J. (2015). Varsayılan ve yönetici ağı bağlantısı yaratıcı fikir üretimini destekler. *Bilimsel Raporlar*, 5 (1), 10964.
- Bender, W. N. (2022). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (H. Sarı, Ed.; 6. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 143-156.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The psychoanalytic study of the child*, 22(1), 162-186.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Vygotsky Sistemi: Kültürel-Tarihsel Gelişim Kuramı (A. Yılmaz, Çev.) G. Haktanır. *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*, 12-44.
- Bolton, G. (2011). *Write yourself: Creative writing and personal development*. Jessica Kingsley Publishers
- Bonanno, G. A. (2001). Emotion self-regulation. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251–285). The Guilford Press.
- Branson, V., Turnbull, D., Dry, M. J., & Palmer, E. (2019). How do young people experience stress? A qualitative examination of the indicators of distress and eustress in adolescence. *International Journal of Stress Management*, 26(3), 321.
- Brenner, C. (1974) *An Elementary Textbook of Psychoanalysis*, Garden City, NY: Doubleday.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, 287-309.
- Brown, K.W., Ryan, R.M., & Creswell, J.D. (2007). Farkındalık: Sağlığa yararlı etkilerine dair teorik temeller ve kanıtlar. *Psikolojik Sorgulama*, 18 (4), 211-237.
- Bruner, J.S. (1973). Organization of early skilled action. *Child development*, 1-11.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, 27(1), 45-51.
- Brysbaert, M., & Stevens, M. (2018). Power analysis and effect size in mixed effects models: A tutorial. *Journal of cognition*, 1(1), 9.
- Bulman, C. (2007). *Creative writing: A guide and glossary to fiction writing*. Polity.
- Burns, P.C. & A.L. Lowe (1966). *The Language Arts In Childhood Education*. Chicago.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of research in personality*, 38(2), 150-163. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00058-8](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00058-8)

- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum, 2.
- Canat, S., Uçan, Ö. & Yazar, H. (2009). Kriz yaşantısı olarak ergenlik dönemi ve ergenlik dönemi kriz yaşantısı. *Kriz Dergisi* , 17 (3), 1-8.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. W. W. Norton & Company. Casey, B.J., Jones, R.M., Levita, L., Libby, V., Pattwell, S.S., Ruberry, E.J., ... & Somerville, L.H. (2010). Ergenliğin fırtınası ve stresi: İnsan görüntüleme ve fare genetiğinden elde edilen bilgiler. *Gelişimsel Psikobiyoloji: Uluslararası Gelişimsel Psikobiyoloji Derneği Dergisi* , 52 (3), 225-235.
- Casey, B.J., Jones, R.M., Levita, L., Libby, V., Pattwell, SS, Ruberry, EJ, ... & Somerville, LH (2010). Ergenliğin fırtınası ve stresi: İnsan görüntüleme ve fare genetiğinden elde edilen bilgiler. *Gelişimsel Psikobiyoloji: Uluslararası Gelişimsel Psikobiyoloji Derneği Dergisi* , 52 (3), 225-235.
- Chandler, G. E., & Schneider, P. (2009). Creation and response: Wellspring to evaluation. *The Psychology of Creative Writing*, 316-331.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Ve Cohen, J. (1992). *A Power Primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.)
- Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2006). Personal relationships in adolescence and early adulthood. *The Cambridge handbook of personal relationships*, 191-209.
- Compas, B. E., & Williams, R. A. (1990). Stress, coping, and adjustment in mothers and young adolescents in single-and two-parent families. *American Journal of Community Psychology*, 18(4), 525-545.
- Compas, B.E., Connor, J., Osowiecki, D., & Welch, A. (1997). Strese karşı çaba gerektiren ve istemsiz tepkiler: Kronik stresle başa çıkmanın etkileri. *Kronik stresle başa çıkmada* (s. 105-130). Boston, MA: Springer US.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A., & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 71–81. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12043>
- Çakıroğlu, O. (2021). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s.2 – 21), Ed. Melekoğlu, M. A., Sak, U. Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin, N. (2004). *Anlatıbilim ve roman çözümleme yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik., (2019). *T.C. Resmi Gazete* (30692), 20.02. 2019, 1-285. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Çutuk, Z.A., & Türk, T. (2019). Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği: Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliliği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 299-311.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22.

- Damour, L. (2024). *Ergenlerin duygusal yaşamı: Uyumlu, yetenekli ve şefkatli ergenler yetiştirmek* (Ş. Tahan, Çev.). Sola Unitas.
- Davey, C. G., Yücel, M., & Allen, N. B. (2008). The emergence of depression in adolescence: Development of
- Değirmenci, Gizem., & Şahin, Semra. (2018). Öğrenme Güçlüğü olan ve dikkat eksikliği hiperaktivitesi olan çocukların değerlendirilmesi. Hedef Yayıncılık, Ankara.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 290638).
- Dickinson, W.L. (2006). *Başa çıkma kaynaklarını artırmak: Deneysel bir müdahale yaklaşımı*. Georgia Eyalet Üniversitesi.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 319492).
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science* (26), 13-25.
- Ebejer, J. L., Coventry, W. L., Byrne, B., Willcutt, E. G., Olson, R. K., Corley, R., & Samuelsson, S. (2010). Genetic and environmental influences on inattention, hyperactivity-impulsivity, and reading: Kindergarten to grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 14(4), 293-316.
- Eiguer, A. (2018). Intersubjective links in the family: the function of identification. In *Families in Transformation* (pp. 21-39). Routledge.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Erdoğan, Ş. (2019). *Yaratıcı yazarlık ve deneysel yazma teknikleri*. SUB Yayınları.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Erikson, E.H. (1968). Psiko-tarihsel kanıtların doğası üzerine: Gandhi'yi ararken. *Daedalus*, 695-730.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres ve Başa Çıkma (ss. 20-37). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Esterling, B. A., Antoni, M. H., Fletcher, M. A., Margulies, S., & Schneiderman, N. (1994). Emotional disclosure through writing or speaking modulates latent Epstein-Barr virus antibody titers. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(1), 130.
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M., & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition & Emotion*, 21, 1414–1434. doi:10.1080/02699930601109531

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Folkman, S. & Lazarus, RS (1985). Değişiyorsa bu bir süreç olmalı: Bir üniversite sınavının üç aşaması sırasında duygu ve başa çıkma çalışması. *Kişilik ve sosyal psikoloji dergisi* , 48 (1), 150.
- Folkman, S. & Lazarus, RS (1986). Stres süreçleri ve depresif semptomatoloji. *Anormal Psikoloji Dergisi* , 95 (2), 107.
- Folkman, S. (1984). Kişisel kontrol ve stres ve başa çıkma süreçleri: teorik bir analiz. *Kişilik ve sosyal psikoloji dergisi* , 46 (4), 839.
- Folkman, S. (1997). Pozitif psikolojik durumlar ve şiddetli stresle başa çıkma. *Sosyal bilim ve tıp* , 45 (8), 1207-1221.
- Forgeard, M. J., Kaufman, S. B., & Kaufman, J. C. (2013). The psychology of creative writing. *A Companion to creative writing*, 320-333.
- Fratrarioli, J. (2006). *Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 132(6), 823–865. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823>
- Fredrickson, B.L., & Branigan, C. (2005). Olumlu duygular dikkat ve düşünce-eylem repertuarlarının kapsamını genişletir. *Biliş ve Duygu*, 19 (3), 313-332.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36(3), 287-295.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2007). Çocuk ve ergen gelişimi (Çevirmen; Ali Dönmez, Bekir Onur, H. Nermin Çelen). Ankara: İmge Yayınevi.
- Garland, S. N., Carlson, L. E., Cook, S., Lansdell, L., & Specia, M. (2007). A non-randomized comparison of mindfulness-based stress reduction and healing arts programs for facilitating post-traumatic growth and spirituality in cancer outpatients. *Supportive care in cancer*, 15, 949-961.
- Gebler, F. A., & Maercker, A. N. D. R. E. A. S. (2007). Expressive writing and existential writing in coping with traumatic experiences. *Trauma & Gewalt*, 1(4), 264-72.
- Gelman, A., & Carlin, J. (2014). Beyond power calculations: Assessing type S (sign) and type M (magnitude) errors. *Perspectives on Psychological Science*, 9(6), 641-651. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691614551642> 16.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Giedd, J. N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 77-85. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.009>
- Glidden, L. M., Billings, F. J., & Jobe, B. M. (2006). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 50(12), 949-962.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83.
- Gök, T. (2018). Akran öğretimi yöntemiyle öğrencilerin kavram öğrenme ve problem çözme başarısının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 18-32.
- Görgün, B. (2021). Özel öğrenme güçlüğü'nün tanınması. Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 54 – 75) Ed. Melekoğlu, M. A., Sak, U. Pegem Akademi Yayınları.

- Greenberg, L. S., & Safran, J. (1987). Emotion, cognition, and action. In *Theoretical foundations of behavior therapy* (pp. 295-311). Boston, MA: Springer US.
- Greenberg, M. A., Wortman, C. B., & Stone, A. A. (1996). Emotional expression and physical health: Revising traumatic memories or fostering self-regulation?. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 588.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological inquiry*, 26(1), 130-137.
- Gross, J.J. (2013). Duygu düzenlemesi: durum değerlendirmesi ve ilerleme. *Duygu* , 13 (3), 359.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. Toroslu Kitaplığı.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. D. Appleton & Company.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 677-703.
- Havighurst, RJ (1948). Gelişimsel görevler ve eğitim. The University of Chicago Press
- Help the Hospices (2005) Guidelines for Arts Therapies and the Arts in Palliative Care Settings. London: Hospice Information.
- Hirsch, BJ (1985). Ergenlikte çoklu sosyal ortamlarda başa çıkma ve destek. *Amerikan Toplum Psikolojisi Dergisi* , 13 (4), 381-392.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma: Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Jung, R., & Haier, R.J. (2013). 11 Yaratıcılık ve Zekâ: Dehanın İfadesini Bağlayan ve Farklılaştıran Beyin Ağları. *Yaratıcılığın Nörobilimi* , 233.
- Kalafat, A. & Dilmaç, B. (2020). Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Hedefi Yönelimi ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 52 (52), 676-686.
- Kapanadze, D. Ü. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Karacay, G. (2019). Social policy requirements for the digitalized world of work. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Karaismailoğlu, S. (2023). *Dünyanın en yalnız beyni*. Elma Yayınevi-Ortopia.
- Koch, K. (1970). *Wishes, Lies, and Dreams: Teaching Children to Write Poetry*, New York: Harper&Row.
- Köknel, Ö. (1987). *Zorlanan insan: Kaygı çağında stres*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1998). *Stres*. Radikal.

- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Lakey, B. ve Dickinson, LG (1994). Algılanan desteğin öncülleri: Algılanan aile ortamı yeni sosyal ilişkilere genelleştirilmiş midir? *Bilişsel Terapi ve Araştırma* , 18 , 39-53.
- Larson, R., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child development*, 1250-1260.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of Adjustment* 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lenroot, R. K., & Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 718–729. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.001>
- Lepore, S. J. (1997). Expressive writing moderates the relation between intrusive thoughts and depressive symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 73(5), 1030.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (Eds.). (2002). *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10451-000>
- Lepore, S. J., Greenberg, M. A., Bruno, M., & Smyth, J. M. (2002). Expressive writing and health: Self-regulation of emotion-related experience, physiology, and behavior.
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A. (1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 271.
- Long, J. J., & Davis, J. O. (2011). Pen and paper: A prescription for adolescents' emotional and psychological well-being? *Journal of Correctional Education*, 62, 7–25. Retrieved from
- Lyon, GR, Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). Disleksi tanımı. *Disleksi yıllıkları* , 53 , 1-14.
- Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: Implications for practitioners. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74.
- Marion, M. (2010). *Early Childhood Education: An Interdisciplinary Approach*. Cengage Learning.
- Mazur, E. (1997, Mart). Akran eğitimi: Öğrencilerin sınıfta düşünmesini sağlamak. *AİP konferans bildirilerinde* (s. 981-988). Iop Fizik Enstitüsü Yayıncılık Ltd.
- McGowan, J., Gardner, D., & Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 92.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Melekoğlu, M. & Kayışdağ, E. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal duygusal ve davranışsal destek. *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 95 – 116) Ed. Melekoğlu, M. A., Sak, U. Pegem Akademi Yayınları.

- Melekoğlu, M. A. (2021). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s 24 – 51), Ed. Melekoğlu, M. A., Sak, U. Pegem Akademi Yayınları.
- Melekoğlu, M. A., & Sak, U. (Eds.). (2021). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (6. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Meltzer, H., Vostanis, P., Goodman, R., & Ford, T. (2007). Çocukların mahalle güvenilirliği ve emniyeti ile ruh sağlıkları hakkındaki algıları. *Çocuk psikolojisi ve psikiyatrisi dergisi*, 48 (12), 1208-1213.
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Publications.
- Meltzer, L. Y. N. N., & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. *Executive function in education: From theory to practice*, 77-105.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World psychiatry*, 11(1), 11-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf.
- Morley, D. (2007). *Yaratıcı yazarlığa Cambridge girişi*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World journal of pediatrics*, 5, 255-264.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities: A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly* 28(4), 249-260.
- NHS Estates (2002). *The Art of Good Health: Using Visual Arts in Healthcare*. London: NHS Estates.
- Nickerson, R.S. (2000). Null hypothesis significance testing: A review of an old and continuing controversy. *Psychological Methods*, 5: 241-301.
- Oakes, J. M., & Feldman, H. A., (2001). Statistical power for non-equivalent pretest-posttest designs: The impact of change-score versus ANCOVA models. *Evaluation Review*, 25(1), 3-28.
- Oğul, M. (2000). Algılanan kontrolün ve başa çıkma yöntemlerinin ergenlerin kaygı ve depresyon semptomlarındaki rolü. *Unpublished master thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye*.
- Oral, A. (2004). Ergenlik döneminde stresle başa çıkma: Stresle başa çıkma programının geliştirilmesi ve etkinliğinin değerlendirilmesi.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz: okulda, işyerinde, evde; kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Pegem Akademi.
- Öngen, D. (2002). Ergenlerde sorunlarla başa çıkma davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 27(125).
- Özel, Y., & Karabulut, A. B. (2018). Günlük yaşam ve stres yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Özer, S. & Şahan, M. (2011). Yaratıcı yazma ve yaratıcı dramının Türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri. https://www.academia.edu/3227553/Yaratıcı_Yazma_ve_Yaratıcı_Dramanın_Türkçe_Derslerinde_Kullanımı_ve_Atölye_Örnekleri.

- Özülkü, E., & Bağlama, B. (2022). Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ailelerde tükenmişlik ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 39-57.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Páez, D., Velasco, C., & González, J. L. (1999). Expressive writing and the role of alexythymia as a dispositional deficit in self-disclosure and psychological health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 630.
- Parke R.D, Gauvain, M. (2009). Child psychology a contemporary viewpoint. Newyork: McGraw Hill.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Parman, T. (2024), *Ergenlik ya da merhaba hüznü*. Yapı Kredi Yayınları.
- Parman, T. (2024). *Ergenlik ya da merhaba hüznü* (3. baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Pennebaker, J. W. (2012). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of clinical psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Pennebaker, J.W., & Chung, C.K. (2007). İfade edici yazma, duygusal çalkantılar ve sağlık. *Sağlık Psikolojisinin Temelleri*, 263 .
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual review of psychology*, 60(1), 283-306.
- Phillips, A. (2023). *Kaçırdıklarımız*. Metis Yayınları.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). *The adaptation of migrant children. The future of children*, 219-246.
- Price, J. & Stuart, A. D. (2002). A Phenomenological Investigation Of The Experience Of Siblings Of Traumatic Head Injury Survivors. *Social Work PractitionerResearch*, 14 (1), 80-95.
- Puspitoningrum, E., Khan, R. I., & Swanjaya, D. (2024). Creative Writing as an Effort to Improve Children's Emotional Intelligence. *Qubahan Academic Journal*, 4(3), 1-12.
- Putzel, J. (1975). Toward alternative theories of poetry therapy, doctoral dissertation, University of Massachussets, Dissertation Abstracts International, 36, 3012B-3013B.
- Reynolds, M., Brewin, C. R., & Saxton, M. (2000). Emotional disclosure in school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 151–159. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005223>

- Richards, J. M., Beal, W. E., Seagal, J. D., & Pennebaker, J. W. (2000). Effects of disclosure of traumatic events on illness behavior among psychiatric prison inmates. *Journal of Abnormal psychology*, 109(1), 156.
- Rico, G. (1983). *Writing the Natural Way*, Boston: J.P. Tarcher.
- Rombough, K. (2017). *The "write" way: Creative writing as a school-based approach to treat childhood and adolescent anxiety* (Master's thesis, Queen's University (Canada)).
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.
- Rowshan, A. (2000). *Stres Yönetimi: Hayatınızın sorumluluğunu almak için stresi nasıl yönetebilirsiniz*. Sistem Yayıncılık.
- Ruini, C., & Mortara, C. C. (2022). Writing technique across psychotherapies—from traditional expressive writing to new positive psychology interventions: A narrative review. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 1-12.
- Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim* (15. Baskı). McGraw-Hill Education.
- Santrock, J. W. (2020). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Ed.; 14. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, M., Öztürk, Y., Özcan, G. G., Balta, B., & Tufan, A. E. (2021). Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygusal Uyarılara Verilen Elektrodermal Aktivite Varlığında Bozulmuş Duygulanım Algısı: Kontrollü Çalışma.
- Sarıtaş, D., & Gençöz, T. (2011). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 117-126.
- Sartre, J. - P. (1985). *Denemeler, çağımızın gerçekleri* (S. Eyuboğlu & V. Günyol, Çev.). Say Yayınları.
- Savin-Williams, R. C. (2011). Identity development among sexual-minority youth. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 671-689). New York, NY: Springer New York.
- Sawyer, R. K., & Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.
- Selye, H. (1974). Stress without distress. In *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137-146). Boston, MA: Springer US.
- Seydini, J., & Cupchik, G. (2022). Creative activity as a coping mechanism for the COVID-19 Pandemic. *Journal of*
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and education in professional psychology*, 1(2), 105.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Mencl, W. E., Constable, R. T. & Gore, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence: Young adult outcome of childhood reading disability. *Biological psychiatry*, 54(1), 25-33.

- Siegel, D.J., & Bryson, T.P. (2018). *Bütün beyinli çocuk* (Çev. H.Ünlü Haktanır). Koridor Yayıncılık.
- Siegel, R.D., Germer, C.K., & Olendzki, A. (2009). Farkındalık: Nedir? Nereden geldi?. *Klinik farkındalık el kitabında* (s. 17-35). New York, NY: Springer New York.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880.
- Silver, L. B. (1989). Learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 309-313.
- Silver, R. A. (2010). Neuronal arithmetic. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(7), 474-489.
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004). A closer examination of the structured written disclosure procedure. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(2), 165.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(1), 174. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.174>
- Smyth, J. M., Hockemeyer, J. R., & Tulloch, H. (2008). *Expressive writing and post-traumatic stress symptoms*. *Journal of Clinical Psychology*, 64(2), 167-184. <https://doi.org/10.1002/jclp.20438>
- Soliday, E., Garofalo, J. P., & Rogers, D. (2004). Expressive writing intervention for adolescents' somatic symptoms and mood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 792-801. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_14
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş 7. Baskı). *Anı Yayıncılık*.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 24(4), 417-463.
- Spera, S. P., Buhrfeind, E. D., & Pennebaker, J. W. (1994). Expressive writing and coping with job loss. *Academy of management journal*, 37(3), 722-733.
- Staricoff, R. L. (2004). *Arts in health: a review of the medical literature*. London: The Arts Council of England
- Steinberg, L. (1988). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(5), 419-431.
- Steinberg, L. (2017). Ergen risk alma üzerine bir sosyal sinirbilim perspektifi. *Suçun biyososyal teorilerinde* (s. 435-463). Routledge.
- Steinberg, L. (2018). *Fırsatlar dönemi olarak ergenlik: Yeni ergenlik biliminden dersler* (E. Boynueğri, Çev.). İmge Kitabevi. (Original work published 2014)
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Davranış ve öz bildirime göre endekslenen duyum arayışı ve dürtüsellikteki yaş farklılıkları: ikili sistem modeli için kanıt. *Gelişim psikolojisi*, 44 (6), 1764.
- Steinberg, S. R. (2018). *Kinderculture: The corporate construction of childhood*. Routledge.

- Stuckey, H.L., & Nobel, J. (2010). Sanat, şifa ve halk sağlığı arasındaki bağlantı: Güncel literatürün bir incelemesi. *American Journal of Public Health*, 100 (2), 254–263. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tasker, M. (2005) ‘Something inside so strong...’ Hospice Information Bulletin 4, 3, 1–2
- Teglasi, H., Cohn, A. & Meshbesh, N. (2004). Mizaç ve öğrenme güçlüğü. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi*, 27 (1), 9-20.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizkan, M. (2021). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)* (2. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thalheimer W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.
- Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124.
- Travagin, G., Margola, D., & Revenson, T.A. (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 36, 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.003>
- Tsatsou Nikolouli, S. (2020). Positive psychology and creative writing in education. *Journal of Modern Education Review*, 10(3), 174-180.
- Turan, N. & Tekin, I. (2023) Psikolojik stresle baş etmede olumlu duygulara odaklanma: dışavurumcu yazma müdahalesi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 10 (3), 445 – 468.
- Turgut, S., Erden, G., & Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (öög) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (dehb) birlikteliği ve kontrol gruplarının öög bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.
- Ullrich, P. A. & Lutgendorf, S. L. (2002). Journaling about stressful events: effects of cognitive processing and emotional expression. *Annals of Behavioral Medicine*, 24, 244-250.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve ilkeleri*. Ankara, TDK Yayını.
- Vygotsky, L. S. (1978). 4-Vygotsky.
- Vygotsky, L. S. (1998). Öğrenme ve gelişme arasındaki etkileşim.
- White, M. (2004) ‘Arts in Mental Health for Social Inclusion: Towards a Framework for Programme Evaluation.’ In J. Cowling (ed.) *For Art’s Sake – Society and the Arts in the 21st Century*. London: Institute of Public Policy Research.
- Williams, A. L., & Merten, M. J. (2009). Adolescents' online social networking following the death of a peer. *Journal of Adolescent research*, 24(1), 67-90.

- Yavuz, E. C., & Durualp, E. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin okul aidiyetleri ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 357-371.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.).
- Yıldırım, H.H., & Yıldırım. S., (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10(3): 1112-1123.



EKLER

EK – 1 Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği

	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
	Farkındalık					
1	mantık ve duygu arasında bir denge kurmaya çalışırım	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
	Dikkati dağıtma					
7	dokunma duyumu kullanırım (rahatlatıcı bir şeye dokunurum)	1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
	Olumsuz duyguları önleme					
14	yeterlilik duygumu arttırırım (iyi olduğum bir şeyi yaparım)	1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17		1	2	3	4	5
18	yeteri kadar uyurum (ne çok fazla ne de çok az)	1	2	3	4	5
	Kendini yapıcı olarak ortaya koyma					
19		1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22	iyi ilişkiyi sürdürecektir bir şekilde istekte bulunmaya çalışırım (talep etmeye çalışırım)	1	2	3	4	5
23		1	2	3	4	5

EK – 2: Ergenlerde Sıkıntı – Östres Ölçeği

Bu sorular baskıya nasıl tepki verdiğinizle ilgilidir.

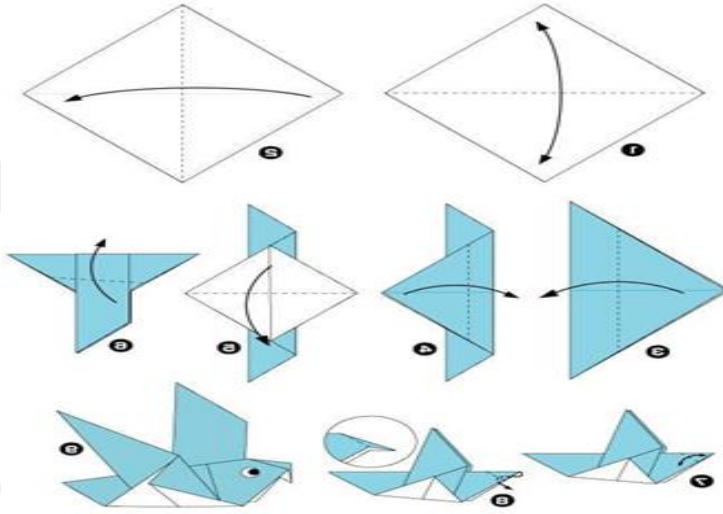
Herkes baskıya farklı zamanlarda farklı tepki verir. Baskı sizin için veya her iki taraf için de iyi olabilir.

Aşağıdaki her bir öge için, lütfen **son 7 gün içinde** baskıya nasıl yanıt verdiğinizi açıklayan cevabı seçin.

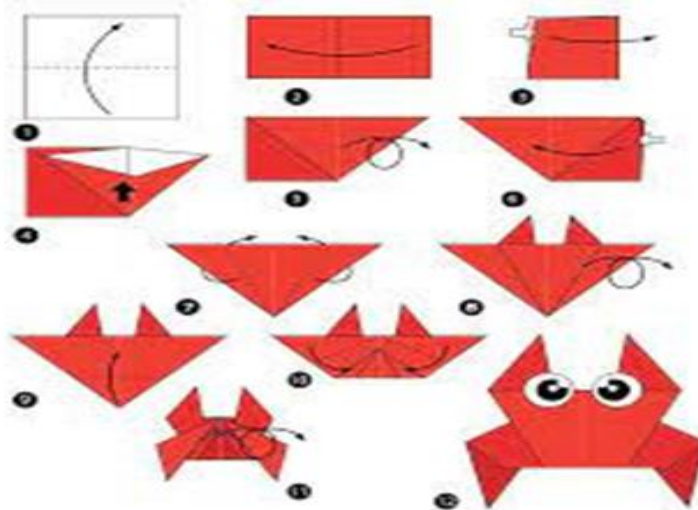
		Hiç	Biraz	Çok		
1		0	1	2	3	4
2		0	1	2	3	4
3	Gösterdiğim çabanın karşılığını aldığımı hissettim.	0	1	2	3	4
4		0	1	2	3	4
5		0	1	2	3	4
6		0	1	2	3	4
7	Endişeli hissettim.	0	1	2	3	4
8		0	1	2	3	4
9	Baskıyla mücadele ettiğim için gurur duydum.	0	1	2	3	4
10		0	1	2	3	4

EK – 3 Oturum Örnekleri

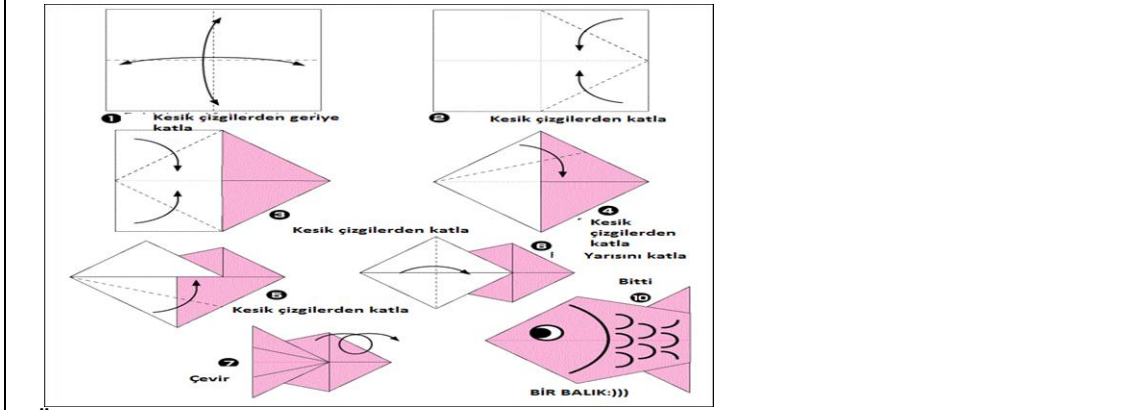
Oturum No:	7 (Grup oturumu)
Süre:	100 – 120 dakika
Amaçlar:	Duyguları fark etme becerisini destekleme Duyguları isimlendirme becerisini destekleme Duyguları tanımlama becerilerini destekleme Jest ve mimikleri yorumlama becerilerini destekleme Empati becerisini destekleme
Yöntem ve Teknik:	Anlatım, soru – cevap, tartışma, gösterip yaptırma, beyin fırtınası
Materyal:	Origami kitapçığı, renkli kağıtlar, hayvanat bahçesi tasarlamak için gereken malzemeler (cetvel, makas, karton, yapıştırıcı vs.)



(Örnek kuş origami/ <https://pixselle.com/adim-adim-origami-sanati-ornekleri/>)



(Örnek yengeç origami etkinliği/ <https://blog.n11.com/kendin-yap/hobi-zamani/origami-yapimi>)



(Örnek balık origami/ <https://www.evimaltintopu.com/hayvanlar-origami-calismalari/>)

Süreç: Çocuklar ile günlük hayatta hissedilen duygular hakkında sohbet edilir. Yapılacak etkinliğe dair bilgi verilir. Çocuklara “en sık hissettiğini düşündüğün duygular neler?” diye sorulur. Araştırmacı kendisi adına bu soruyu cevaplayarak model olabilir. Ardından çocuklar sıklıkla hissettiğini ifade ettiği duygulardan en az 3 en fazla 5 tanesini seçer. Bu duyguları origami yaparak hayvan figürüne dönüştürür. Araştırmacı da sıklıkla hissettiği duygulardan seçerek origami yapma sürecine dahil olabilir. Daha sonra yapılan hayvan figürleri ile bir hayvanat bahçesi tasarlanır. Hayvanların temsil ettiği duygular dikkate alınarak bu hayvanat bahçesinin bir gününü anlatacak yaratıcı yazma çalışması yapılır. Hikaye yazma çalışması her çocuk tarafından bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi çocuklar bir araya gelerek tek bir hikaye de yazabilir. Bireysel veya grup ile hareket etme tercihi çocuklara bırakılacaktır.

Değerlendirme: Oturum sonunda etkinlik boyunca yapılanlar özetlenir. Çocuklar etkinlik hakkında sormak istedikleri sorular var ise sormaları ve etkinlik süreci ile ilgili duygularını paylaşımları için teşvik edilir.

“Etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz? Etkinlik boyunca neler hissettiğinizden bahsedermisiniz? Sizin için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Etkinliğin birbirinizin duygu ve düşüncelerini fark etmeniz açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?” gibi sorular sorularak çocukların oturum sürecine ilişkin değerlendirme yapımları desteklenir. Oturum sonlandırılır.

Oturum No:	19 (Grup oturumu)
Süre:	100 – 120 dk
Amaçlar:	Jest ve mimikleri yorumlama becerilerini destekleme Duyguları fark etme becerisini destekleme Duyguları isimlendirme becerisini destekleme Duyguları tanımlama becerilerini destekleme Duygu, düşünce veya istekleri ifade etme becerisini destekleme Duygu, düşünce ve davranışların birbirini etkilediğini fark etme Bakış açısı alma becerilerini destekleme Empati becerisini destekleme Problemlerle başa çıkma becerilerini destekleme Duygu düzenleme becerilerini destekleme Düşünceler ve olaylar arasında bağlantı kurma becerisini destekleme
Yöntem ve Teknik:	Anlatım, soru – cevap, tartışma, gösterip yaptırma, oyun, beyin fırtınası
Materyaller:	Yapılan etkinliklerde kullanılan tüm örnek olayların listesi, hakim soruları listesi, bir adet oyuncak hakim tokmağı, kağıt ve kalemler. <i>Hakim soruları listesi</i> 1. Problem durum nedir? 2. Bu olay sana ne hissettirdi ve ne düşündün? Anlatır mısın? 3. Sonucunda ne yaptığından nasıl davrandığından bahseder misin? 4. <i>Dinleyenlere -diğer çocuklara dönerek-</i> Başka nasıl hissetmiş ve ne düşünmüş olabilir? 5. <i>Dinleyenlere -diğer çocuklara dönerek-</i> Başka ne yapabilir/ nasıl davranabilirdi? <i>Örnek olaylar listesi</i> 1. Çok değer verdiğin bir eşyayı arkadaşına ödünç verdin. Dikkatli olmasını söylemiş olmana rağmen eşyayı çok dikkatsiz ve zarar verecek şekilde kullandı. 2. Sınıf arkadaşının herkes tarafından çok beğenilen hırkasının üzerine çay döktün. Herkes bunu bilerek yaptığını düşünüyor ama bu bir hataydı. 3. Kardeşinin telefonunu sadece saate bakmak için eline aldın ama o telefonunu kurcaladığını düşündü. 4. Dışarıdan eve geldiğinde pantolonunun arkasında kocaman bir leke olduğunu fark ettin. 5. Arkadaşına verdiğin paraya ihtiyacın var. Fakat geri ödemesi için sözleştiğiniz gün henüz gelmedi. 6. Ortada bir sebep yokken sınıf arkadaşların sana soğuk davranıyor. 7. Dolmuşa bindin ve ulaşım kartında yeterli nakit olmadığı için binemiyorsun. 8. Kütüphanede bir arkadaşına rastlayıp gülümseyerek selam verdin fakat o seni görmezden geldi. 9. Bir tanıdığını kahve ısmarlamak için dışarı davet ettin. Cüzdanının yanında olmadığını masadan kalkarken fark ediyorsun. 10. Sınıfın önünde okuma sırası sende. 11. En iyi arkadaşının başka bir arkadaşına senin hakkında yalan söylediğini duydun. 12. Ebeveynin sana verdiği sözü tutmadı. 13. Yarına yetişmesi gereken proje ödevini hala bitiremedin. 14. Haklı olduğunu düşündüğün bir konuda yakın arkadaşın sana sesini yükseltti. 15. Sınavda arka sayfadaki soruları çözmeyi unuttun. 16. En yakın arkadaşlarınla bir konser planladınız. Aylardır bu konserin hayalini kuruyorsun ancak tüm arkadaşların gidiyorken ailen senin gitmene izin vermiyor. 17. Arkadaşının en sevdiği kitabını ondan ödünç aldın. Teslim etmen gerekiyor ancak kitabı bulamıyorsun. 18. Arkadaşın doğum günün için sana hediye aldı ancak hediye zarar görmüş halde eline ulaştı. 19. Kardeşinle oyun oynarken annenin çok değer verdiği bibloyu kırdınız. 20. Yakın arkadaşınla şakalaşırken onun kolunu acıttın.

21. Mağazadan birkaç ürün aldın. Eve geldiğinde içlerinden birinin ücretini ödemediğini fark ettin.

22. Arkadaşlarınla oturdun çay bahçesinde oturduğun sandalye kırıldı ve yere düştün.

23. Sınıftaki herkesin yüksek aldığı sınavdan çok düşük bir puan aldın.

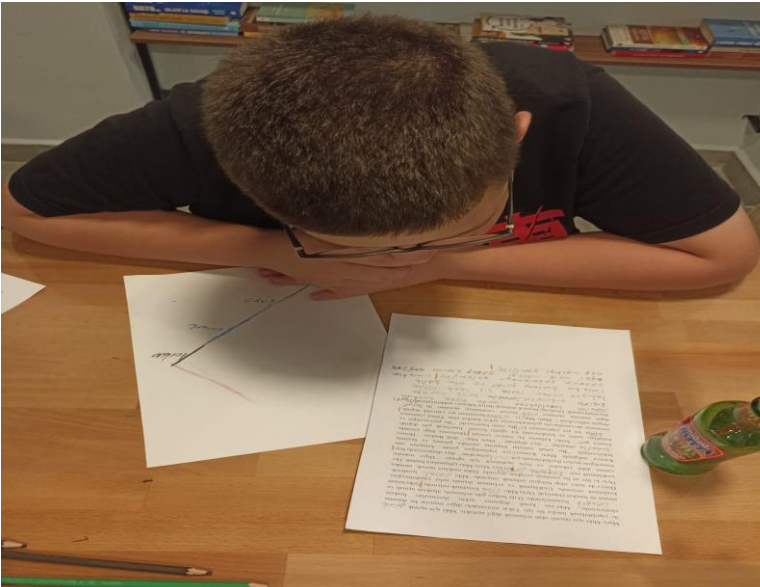
24. Arkadaşının birinci olmak istediği bir sınavda sen birinci oldun ve arkadaşın seni kıskandığı için sana kötü davranıyor.

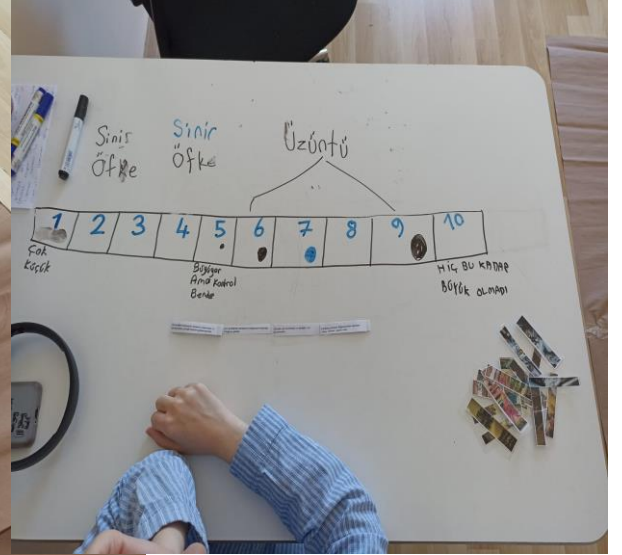
Süreç: Çocuklar ile etkinlik hakkında konuşulur ve etkinlik süreci açıklanır. Her çocuk bir kez hakim rolünü alır ve diğer çocuklar sırası ile sanık olur. Çocukları A. B. C. D. E. diye isimlendirecek olursak sırası ile A hakim olup yine sırası ile B.C.D.E. sanık olacaktır. A'nın hakim B'nin sanık olduğu durumda diğer çocuklar dinleyicidir. Etkinlik her çocuğun bir kez hakim rolünde olacağı şekilde devam ettirilir. Hakim olan çocuk sanık rolündeki çocuğa önce *“problem durum nedir?”* diye sorar. Sanık rolündeki çocuk kendi hayatından örnek vererek bir örnek olay anlatabilir veya önceki oturumlarda kullanılan örnek olayların listesinden bir olay seçerek anlatabilir. Sonrasında hakim rolündeki çocuk *“bu olay sana ne hissettirdi/ne düşündürdü?”* diye sorar. Daha sonra ise *“bu düşünce ve hisler sonucunda nasıl davrandın?”* diye sorar. Sanık rolünde olan çocuk yaşadığı bir örnek ile ilgili cevap verebileceği gibi örnek olaylardan birini seçerek doğaçlama da yapabilir. Hakim rolündeki çocuk kendisi de listede olmayan sorular sorabilir. Tüm sorular tamamlandığında her örnek olay için hangi düşüncenin daha yapıcı olacağı ve sonucunda yapılması gereken davranış ile ilgili bir karar verilir. Hakim rolündeki çocuk kararı seslendirir ve hakim olma sırası diğer çocuğa geçer. Sırası ile tüm çocuklar en az bir kez hakim ve en az bir kez sanık olur.

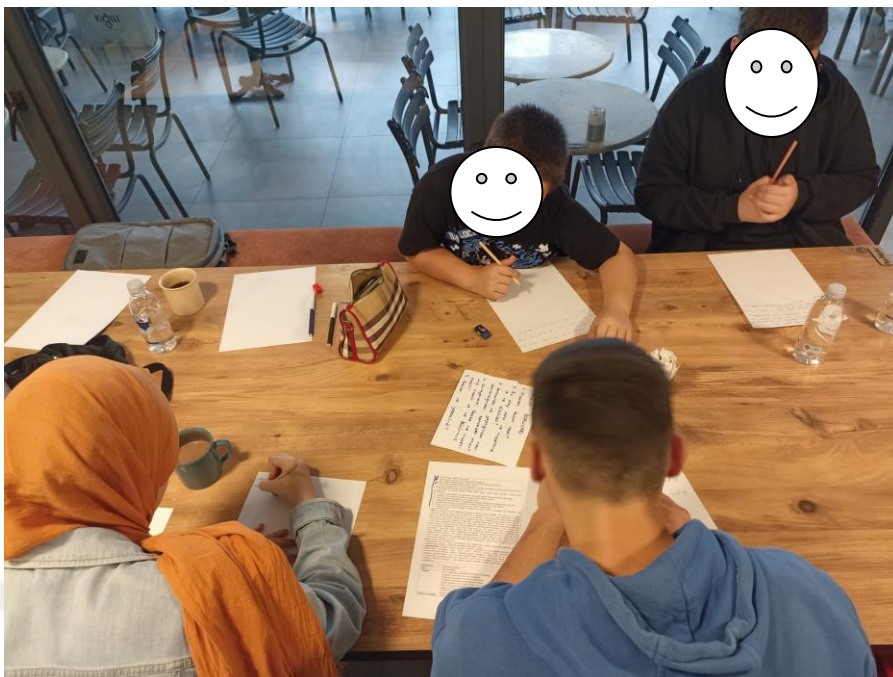
Ardından her çocuk bir örnek olay oluşturur veya listeden seçer. Seçilen örnek olay hakkında az önce canlandırıldığı şekilde bir mahkeme sahnesinin hikayesini yazar.

Değerlendirme: Etkinlik boyunca yapılanlar özetlenir. Ardından çocuklar etkinlik hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşması adına teşvik edilir. *“Etkinlik boyunca neler hissettiğinizden ve düşüncelerinizden bahseder misiniz? etkinliğin faydalı bulduğunuz yönleri var mı? ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz? nasıl olsa daha faydalı olurdu? Bu etkinliğin olaylar, duygu ve düşünceler ile davranışlar arasındaki ilişkiyi fark etmeniz ve birbirinizle kurduğunuz etkileşim açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?”* gibi sorular sorularak etkinliğe yönelik değerlendirme yapılır. Oturum sonlandırılır.

EK – 4 Uygulama Fotoğrafları







EK – 5 Katılımcıların Yazma Örnekleri

İşe gireceğim ilk gün
Çok heyecanlıydım ama işe başlama saatine 1 saat kolla daha
Önce hiç hissetmediğim bir duygu hissettim
Kaygı: Selam ben kaygı esyalarını neye koyun?
Ben: Fark etmez
Kaygı: Selam ben kaygı yeni duygulardan biriyim
arkadaşlarım sarı gelecek
Ben: Neden bütün vücudunu kontrol ediyorsun
Kaygı: Sen? Neden? İçin
Ben: Nasıl yani? ama ben hiç içi hissetmiyorum
Kaygı: Ben bütün vücudunu serdimde sen kendini
geliştirmek için bir adım atıyorsun
Ben: Kaygıdan kurtulmadım için müzik dinliyorum
Kaygıdan yutulduğum ya

Bünlerden bir gün bahçede otururken köpeğin aklına evin
Otururken ev sahibinin beni bırakır mı diye düşünür
O sırada kediyi gören köpek kediyi nasılsın diye
Sorar kedide iyiyim köpek ben nasılsın der
Köpek ben biraz kaygılıyım der kedide nede kaygı-
lısın der köpek kediyi haşa ba ev sahibinin beni
bırakır mı diye sorar kedi bençe bırakmaz der
Ondan sonra köpeğin yanından ayrılan ked-
tausaarla, pengueni görür kedi tausaarla penguen
nasılsın der tausaarla ben birini özleyorum der
penguende bende nedense özgünüm der kedide
ben mutluyum der. Kedi ben bu koda mutluyumda
Siz neden üzgünsünüz der Tausan ben kardesimi
özledim der Penguende kardesimi bulamadığım için
üzgünüm der. Ondan sonra tilki basıbas sezerken
tausaarı görür ve tausaarı yakalayıp evine götürür
ve diğer arkadaşlarına karşı sunar

Süeda bir kedi sahiplenmek istiyordu bu yüzden çok heyecanlı ve sevgi dolu hissediyor ve kediyi sahipleniyor kedisine iyi bakmak için araştırma yapıyor gerçekten kediye çok iyi bakıyor ve kendiylen gurur duyuyor

Sonra bir gün seyahate çıkması gerekiyor ve kedisini yalnız bırakacağı için canı sıkıyor bunun için en yakın arkadaşına emanet ediyor ve geri döndüğünde kedisini bakımsız bir halde buluyor ve arkadaşına sefke ve nefret duyuyor yaşadığı buduruma çok şaşıyor ve hayal kırıklığına uğruyor