



**T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN AFET SONRASI İYİLEŞTİRME
TEMELLİ YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Müzehher CEYLAN KARA

**Danışman
Doç. Dr. Banu USLU**

**2. Danışman
Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN**

**ALANYA
2025**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN AFET SONRASI İYİLEŞTİRME
TEMELLİ YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Müzehher CEYLAN KARA
Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim
Program Adı: Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Danışman
Doç. Dr. Banu USLU

2. Danışman
Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN

ALANYA
(2025)

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını” ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Müzehher CEYLAN KARA

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim sürecinde çok kıymetli hocam Prof. Dr. Alev Önder'in drama dersleriyle bu alana olan ilgim ve tutkum başladı. Drama alanına yönelmemde büyük katkısı olan, değerli fikirleri ve bilgeliğiyle bana ilham veren Alev Hocama şükranlarımı sunuyorum. Mezuniyet sonrasında ise yolum, değerli hocam Prof. Dr. Ali Öztürk ile kesişti. Çağdaş Drama Derneği'nde çok güzel günler geçirdim. Drama alanında kendisinden çok şey öğrendim; bu açıdan kendimi her zaman çok şanslı hissettim. İyi ki yollarımız kesişti sizinle... Sevgi ve saygıyla anıyorum kıymetli Ali Hocamı. Drama eğitimlerim ve çalışmalarımda yolumun kesiştiği, çemberde yer alan tüm drama dostlarına da gönülden teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim süresince yalnızca akademik rehberliğiyle değil, insanlığıyla da yolumu aydınlatan; drama alanında çalışmak istediğimi paylaştığımda, beni hep destekleyen, aynı dönemde yaşadığımız büyük depremin etkilerini düşünerek çocuklar için afet sonrası destekleyici bir çalışma yapmam konusunda beni yüreklendiren ve çocukların iyilik hâline verdiği önemle bu anlamlı çalışmaya vesile olan güzel kalpli danışmanım Sayın Doç. Dr. Banu Uslu'ya sonsuz şükranlarımı sunuyorum. İkinci tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Maide Orçan Kaçan'a fikirleriyle destek olduğu için teşekkür ediyorum. Çok kıymetli jüri üyelerim Sayın Prof. Dr. Emel Arslan ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih Şeker'e değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Etkinliklerin düzenlenme sürecinde danışmanımın yönlendirmesiyle destek veren kıymetli Ümran Durusoy hocama, uzman görüşleriyle birikimlerini paylaşan drama eğitmeni Erdal Zeki Tomar'a, Koray Budak'a, Yıldız Kaya'ya, Acil durum pedagoğu Türkü Kirli'ye, Baran Açıkgöz'e, Prof. Dr. Erdal Hamarta'ya, Doç. Dr. Sevcin Yağan'a, Dr. Öğr. Üyesi Onay Budak'a, Uzm. Psik. Gizem Tunç'a, Uzm. Özlem Özbay'a, Uzm. Rabia Gündoğmuş Doğru'ya ve okul öncesi öğretmeni Nazlı Doğan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Her şeyden önce, eğitime verdiği değerle bizlere ışık olan, bugün hâlâ rehberliğini hissettiğim kıymetli merhum babama; her koşulda okumamız için bizi yüreklendiren, sevgisiyle yanımızda olan canım anneme en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatım boyunca bana yol gösteren, sevgisiyle ve desteğiyle hep yanımda duran kıymetli ablam Doç. Dr. Müyesser Ceylan'a, güzel kalbi ve içtenliğiyle hep yanımda olan canım ablam Doç. Dr. Meral Ceylan'a gönülden teşekkür ediyorum. Her koşulda beni destekleyen, bu yolculukta elimi hiç bırakmayan hayat arkadaşım Emrah Kara'ya ve çalışmam boyunca sabırla, sevgiyle beni destekleyen biricik bebeğim Jülibalım Jülide Kara'ya, sevimliliği

ve tatlılığıyla bana enerji veren sabahlara kadar çalıştığım gecelerde bana her zaman eşlik eden Jin-Jang’ıma kalbimin en derin yerinden teşekkür ediyorum. Bu süreçte benimle birlikte düşünen, duygulanan, yanımda yürüyen her zaman varlığıyla bana güç veren kıymetli dostlarım Hatice Elverdi, Güldane Kılınç Salman, Dilek Candan ve İnanç Yüceer Ergin’e çok ama çok teşekkür ediyorum.

Tez sürecimiz boyunca danışmanımla gönlümüzden geçen dua hep şöyleydi: “Keşke AFET’ler hiç yaşanmasa ama her şey insanoğlu için. Dileriz ki bu çalışma, zor zamanlarda çocuklarımıza bir rehber, bir ışık olsun ve benzer çalışmalara ilham olsun.”

Alana katkı sağlaması dileğiyle...

Müzehher CEYLAN KARA



ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN AFET SONRASI İYİLEŞTİRME TEMELLİ YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİ

Müzehher CEYLAN KARA

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2025 (200 Sayfa)

Bu çalışmanın amacı, afet sonrası okul öncesi çocukların iyilik hallerini desteklemek için iyileşme odaklı yaratıcı drama etkinlikleri geliştirmektir. Literatürde afet sonrası dönemde okul öncesi çocuklara yönelik yapılandırılmış yaratıcı drama etkinliklerine yeteri kadar yer verilmemiş olduğu ve bu konuda özgün etkinlik örneklerinin bulunmadığı görülmüş ve çocukların duygularını ifade etmelerine, umut duygusunu korumalarına ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yaratıcı drama etkinlikleri oluşturulmuştur. Çalışmada, afet sonrası döneme uygun çıktıları belirlemek amacıyla Türkiye Yüzyıl Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024b) doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Bu hedeflere dayalı olarak, 5-6 yaş çocuklarına yönelik toplam 48 yaratıcı drama etkinliği oluşturulmuştur (12 oturum). Etkinlikler, *duygusal farkındalık, ifade gücü, problem çözme, sabır, empati, dayanışma* ve *umut temaları* etrafında yapılandırılmış ve uygulayıcılara yol gösterecek yönergelerle desteklenmiştir. Etkinlikler, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda nitel olarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelere göre gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliklere son hali verilmiştir. Sonuç olarak, uzman görüşlerine dayanarak, etkinliklerin hem yaş grubuna hem de afet sonrası dönemin ihtiyaçlarına uygun ve özgün olduğu sonucuna varılmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri, afet sonrası okul öncesi çocukların duygusal ve sosyal refahlarını desteklemede etkili olabilir. Gelecekte farklı yaş grupları için benzer içeriklerin geliştirilmesi ve deneysel çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Afet sonrası, Okul öncesi dönem, Yaratıcı drama, İyileştirme temelli etkinlikler, Psikososyal destek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

ABSTRACT

POST-DISASTER RECOVERY BASED CREATIVE DRAMA ACTIVITIES FOR PRESCHOOLERS

Müzehher CEYLAN KARA

Department of Basic Education

Alanya Alaaddin Keykubat University, Graduate Education Institute,

July, 2025 (200 Pages)

The purpose of the present study was to develop recovery-based creative drama activities to support the well-being of preschool children after a disaster. During the literature review it is seen that structured creative drama activities for preschool children were not sufficiently included in the post-disaster period and considering this lack of original activity examples, the present creative drama activities were formed. Through these activities children can express their emotions, maintain a sense of hope, and develop their social-emotional skills. In the study, the Turkey Century Maarif Model Preschool Education Program (2024) was examined via document analysis in order to identify outcomes appropriate for the post-disaster period. Based on these objectives, a total of 48 creative drama activities were developed for 5-6-year-old preschoolers in 12 sessions. The activities were structured around the themes of *emotional awareness, expressiveness, problem solving, patience, empathy, solidarity, and hope* and supported by guidelines to guide practitioners. The activities were presented to relevant field experts for their opinions and evaluated qualitatively. Necessary adjustments were made based on the feedback received before finalizing the content. Based on expert opinions, the activities were concluded to be appropriate and original for both the age group and the needs of the post-disaster period. Creative drama activities can be effective in supporting preschoolers after a post-disaster regarding their emotional and social well-being. The development of similar content for different age groups is recommended in the future along with experimental studies.

Keywords: Post-disaster, Preschool, Creative drama, Recovery-based activities, Psychosocial support, Turkey's Century Education Model

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	10
1.3. Alt Problemler.....	10
1.4. Araştırmanın Amacı.....	10
1.5. Araştırmanın Önemi	11
1.6. Sayıtlar.....	11
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.8. Tanımlar.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Okul Öncesi Eğitiminin Amacı.....	13
2.2. Afet	15
2.2.1. Afetlerin sınıflandırılması.....	16
2.2.2. Doğal afet.....	17
2.2.3. İnsan kaynaklı afetler.....	28
2.3. Afet Yönetimi	35
2.4. Psikososyal Destek	36
2.5. Afet Okuryazarlığı ve Çocuk.....	38
2.6. Travma ve Çocuk.....	39
2.7. Çocuklarda Duygusal Dayanıklılık.....	40
2.8. Afet Sonrası Sessiz Kalan ve İçine Kapanan Çocuklar	42
2.9. Çocukların Ölüm Kavramını Anlama Süreci.....	43
2.9.1. Çocuklarla ölüm konusunu ele alma süreci	44
2.10. Afet ve Eğitim: Okul Öncesi Kurumlarının Rolü.....	44
2.11. Afet Sonrası Ebeveynler	46
2.12. Okul Öncesi Dönemde Afet Süreci	46
2.13. Yaratıcı Drama İle İlgili Kavramlar.....	47
2.13.1. Drama.....	47
2.13.2. Dramatik ve dramatik durum.....	48
2.13.3. Dramatik oyun	48
2.13.4. Dramatizasyon	48
2.13.5. Yaratıcılık	48
2.13.6. Kendiliğindenlik	48

2.13.7. İletişim	49
2.13.8. Etkileşim	49
2.13.9. Empati.....	49
2.14. Yaratıcı Dramanın Belirgin Özellikleri	50
2.14.1. Yaratıcı dramanın genel amaçları	50
2.14.2. Yaratıcı dramanın bileşenleri.....	51
2.14.3. Dramatik kurgunun bileşenleri	51
2.15. Yaratıcı Dramada Kullanılan Bazı Teknikler	53
2.15.1. Doğaçlama	53
2.15.2. Rol oynama	54
2.15.3. Eş zamanlı doğaçlama	54
2.15.4. Öğretmenin rolde olması	55
2.15.5. Küçük grupla yapılan doğaçlama-rol oynama	55
2.15.6. Tüm grupla doğaçlama-rol oynama	56
2.15.7. Dramatizasyon	56
2.15.8. Geriye dönüş	57
2.15.9. Röportaj-söyleşi-sorgu-görüşme	57
2.15.10. Donuk imge.....	58
2.15.11. İç ses	58
2.15.12. Toplantı düzenleme.....	59
2.15.13. Pantomim	59
2.15.14. Bölünmüş ekran	60
2.15.15. Grup heykelleri-tablo oluşturma	60
2.15.16. Yaratıcı drama ile uyarlanmış istasyon tekniği.....	61
2.16. Eğitici Drama	61
2.17. Yaratıcı Drama.....	62
2.18. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Dramanın Yeri ve Önemi	63
2.19. Afet Eğitimi Açısından Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının İncelenmesi	65
2.20. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	66
3. YÖNTEM	70
3.1. Araştırma Modeli	70
3.2. Veri Toplama Aracı	70
3.3. Uzman Görüşlerinin Alınması ve Uygulama.....	71
4. BULGULAR.....	78
4.1. Kazanımların Belirlenme Süreci.....	78
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	118
5.1. Öneriler	127
6. KAYNAKLAR	129
7. EKLER.....	144
EK-1: Uygulayıcılar için Öneriler	144
EK-2: Okul Öncesi Dönem Çocukları için Afet Sonrası İyileştirme Temelli Yaratıcı Drama Etkinlikleri	151
EK-3: İntihal Raporu	184
ÖZGEÇMİŞ	185

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Şahan ve Kaya'nın (2021), EM-DAT (Emergency Events Database) verilerine dayalı olarak hazırladığı afet türleri tablosu.....	17
Tablo 2.2. İnsan kaynaklı afetler.....	29
Tablo 2.3. Psikososyal destek aşamaları.....	38
Tablo 2.4. Eğitici drama aşamaları.....	62
Tablo 2.5. Yaratıcı drama aşamaları.....	63
Tablo 3.1. Uzman görüşlerinin dağılımı.....	74
Tablo 3.2. Alan uzmanlarının etkinliklere yönelik genel görüşlerine ilişkin sonuçlar.....	75
Tablo 4.1. Çocuklarda afet kapsamında kazandırılması gereken beceriler.....	81
Tablo 4.2. TYMM afetle ilişkili beceriler.....	86
Tablo 4.3. Günlere göre kazanım tablosu.....	114
Tablo 4.4. Günlere göre etkinlik başlıkları ve kullanılan teknikler.....	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Okul öncesi eğitim programı öğretim yöntem ve teknikleri.....	4
Şekil 2.1. Deprem.....	19
Şekil 2.2. Volkanik patlama.....	20
Şekil 2.3. Tsunami.....	21
Şekil 2.4. Sel felaketi.....	22
Şekil 2.5. Heyelan.....	23
Şekil 2.6. Çığ felaketi.....	24
Şekil 2.7. Hortum ve şiddetli fırtına.....	25
Şekil 2.8. Kuraklık.....	26
Şekil 2.9. Orman yangınları.....	27
Şekil 2.10. Salgın hastalıklar.....	28
Şekil 2.11. Savaşlar.....	29
Şekil 2.12. Nükleer kazalar.....	31
Şekil 2.13. Tren kazaları.....	32
Şekil 2.14. Endüstriyel kazalar.....	34
Şekil 2.15. Kalabalıktan kaynaklanan izdiham.....	35
Şekil 2.16. Göçmenler ve yerlerinden edilenler.....	36
Şekil 4.1. Afet kavramı ile ilişkili beceriler.....	83
Şekil 4.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kazanımlarının afet sonrası yaşam becerileriyle ilişkilendirilmiş kavramsal tablosu.....	85
Şekil 4.3. Eylem değer erdem çerçevesi bileşenleri.....	87
Şekil 4.4. Hareket ve sağlık alan beceri bileşenleri.....	90
Şekil 4.5. Ortak-bileşik beceriler.....	98
Şekil 4.6. Sosyal duygusal öğrenme becerileri.....	104
Şekil 4.7. Üst düzey düşünme becerileri.....	110

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NBK	Nükleer, Biyolojik ve Kimyasal
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
TSSB	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
ORGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
TDK	Türk Dil Kurumu
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
UNDRR	Birleşmiş Milletler Afet Riskinin Azaltılması Ofisi
IFRC	Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
ASHB	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
PTE	Potansiyel Olarak Travmatik Olaylar
PİY	Psikolojik İlk Yardım

GİRİŞ

Doğal afetler, bireylerin yaşamında ani, derin ve çoğu zaman uzun süreli etkiler yaratan travmatik olaylardır. Bu tür olağanüstü durumların, özellikle gelişimin en hızlı ve kırılgan olduğu okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde bıraktığı izler, yalnızca fiziksel değil, duygusal ve sosyal boyutlarıyla da ele alınmalıdır. Afet sonrası çocukların yaşadığı duygusal sarsıntılar, onların güven duygusunu, aidiyet hissini ve sosyal iletişim becerilerini zedeleyebilir. İşte tam da bu noktada, hem iyileştirici hem de eğitici yönüyle yaratıcı drama, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayan, yaşadıkları deneyimi anlamlandırmalarına yardımcı olan ve sosyal hayata yeniden uyum sağlamalarını kolaylaştıran güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, afet sonrası süreçte çocukların yaşam ve rasyonel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla yaratıcı drama temelli etkinliklerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim denilince ilk akla gelen tanımlardan birisi Selahattin Ertürk'ün yaptığı tanımdır. Selahattin Ertürk'e (1979) göre, "Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir". Zaman içerisinde eğitim ile ilgili olarak yöntemlerde değişiklik olsa da eğitimin güncel tanımlarına bakıldığında temel unsurların benzer olduğu görülmektedir. Bireylerin toplumsal normlara bağlı olması, kültürel mirasın nesilden nesle aktarımının sağlanması ve toplumda yer alan bireylerin tutum ve eylemlerinin pozitif anlamda gelişiminin desteklenmesi eğitimin en önemli görevlerindendir (Adıgüzel, 2010).

Eğitimin bu temel görevleri, okul öncesi dönemde daha da kritik hale gelmektedir. Gelişimin en hızlı ve kritik olduğu okul öncesi dönemde eğitim doğum anından itibaren başlar ve ilkokula başlama zamanına kadar devam eder. Bu süreçte çocukların yaşına, bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine göre çok yönlü uyaranlarla zenginleştirilmiş eğitim ortamlarının sunulması önemlidir. (Poyraz & Dere, 2001). Söz konusu eğitim ortamlarının etkili ve işlevsel yönetilmesi eğitim programlarına bağlıdır.

Okul öncesi döneme yönelik geliştirilen eğitim programları, söz konusu gelişimsel ihtiyaçları karşılamayı ve çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB],

2024a) göre okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri; sınırlı koşulları olan bölgelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturmak, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal duygusal açıdan gelişmeleri, olumlu davranışlar edinmeleri, toplumsal yaşama adapte olmaları, ilkokula başlamadan önce gerekli alt yapıya ulaşmaları, Türkçe dilini etkili, düzgün ve doğru kullanmalarını sağlamaktır.

Belirtilen amaç ve görevler çerçevesinde, okul öncesi eğitim programları zamanla yeniden yapılandırılmış; toplumsal, pedagojik ve gelişimsel ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde güncellenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu amaçları doğrultusunda okul öncesi eğitim programı ilk kez 1953 yılında uygulamaya konulmuştur. Bunu izleyen yıllarda (1989, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024a ve 2024b) çeşitli güncellemeler yapılarak program çağın gereklerine uygun hâle getirilmiştir (MEB, 2024a). 2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı, çocuk merkezli bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, çocuğun bireysel ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturmayı ve etkin öğrenme süreçlerini teşvik etmeyi hedeflemektedir (Bredekamp, 2011).

Belirlenen hedeflerle birlikte yeni program, esnek, sarmal ve eklettik yapısıyla çocukların kişisel gelişimlerine katkı sağlamayı; kendilerine ve çevrelerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Bilişsel, fiziksel, sağlık, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını kapsayan bu bütüncül ve kapsayıcı yapı, farklı yaş gruplarına uygun kazanım ve göstergelerle desteklenmiştir. Öğretmenin rehberliğiyle çocukların gelişim düzeyine uygun biçimde planlanması gereken bu göstergeler, programın uygulanabilirliğini artırmaktadır (Essa, 2019; Oktay, 2002; MEB, 2024a).

Programın temel hedeflerinden biri, çocukların öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağlamak ve elde ettikleri deneyimleri yeni durumlara aktarabilme becerilerini desteklemektir (Bredekamp, 2011). Bu amaç doğrultusunda çevresel faktörler dikkate alınarak zengin ve çeşitli deneyim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Konuların sadece bilgi aktarımına değil, kazanım ve göstergelere ulaşmak için birer araç olarak kullanılmasına özen gösterilmektedir. Bu noktada, öğrenme merkezleri sürecin merkezinde yer almakta ve çocuklara hem iç hem de dış mekânlarda özgür, yaratıcı ve çok yönlü öğrenme ortamları sunmaktadır (Essa, 2019; MEB, 2024a).

Çok yönlü öğrenme ortamları ile programın temelinde yer alan oyun, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen doğal ve etkili bir öğrenme aracıdır (Berk, 2022; Frost, Wortham & Reifel, 2012). Oyun yoluyla öğrenme sürecinde öğretmen, gerektiğinde süreci başlatan, yönlendiren ya da eşlik eden bir rehber rolü

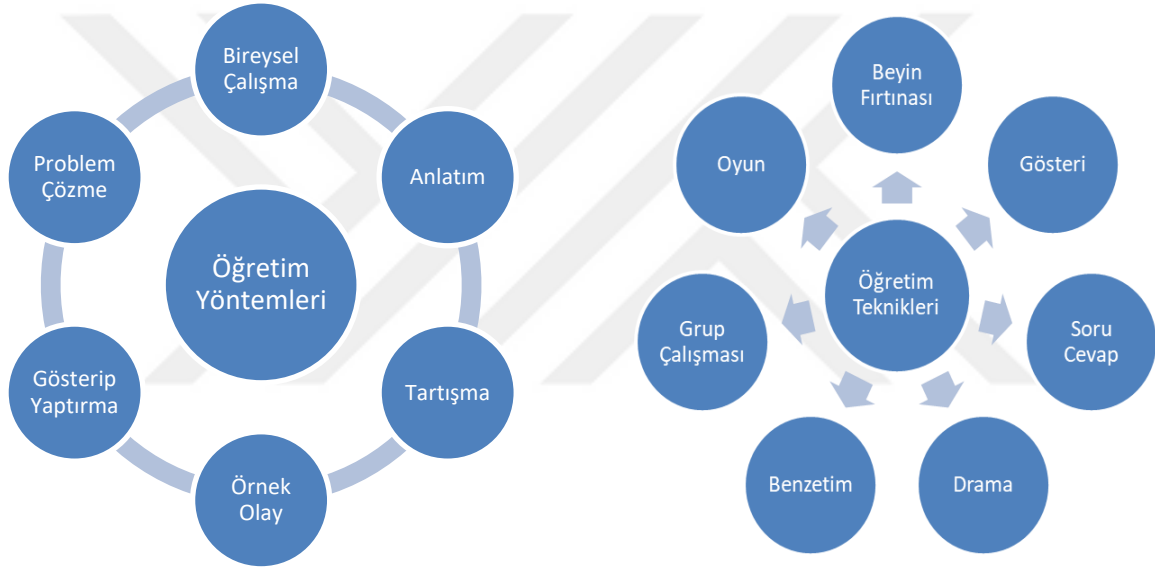
üstlenir. Değerlendirme, bu süreçte kritik öneme sahiptir. Çocuğun gelişimini bütüncül şekilde ele alarak, planlama, uygulama ve değerlendirme arasında dinamik bir etkileşim kurulmasını sağlar. Bu çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı, sonraki planlamalara rehberlik eder (Copples & Bredekamp, 2009; MEB, 2024a).

Okul öncesi eğitim programında 2024 yılı itibarıyla ilk kez aile ve toplum katılımına sistemli biçimde yer verilmiştir. Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocukların gelişimsel kazanımları üzerinde doğrudan etkilidir (Epstein & Sheldon, 2011; MEB, 2024a). Bu kapsamda, okulun yakın çevresindeki imkânlar değerlendirilerek okul-aile-toplum iş birliğine dayalı bir takvim oluşturulması önerilmektedir. Örneğin, işyeri gezileri ile meslek tanıtımı yapılabilir; çocukların ürün geliştirme süreçleri kermes gibi etkinliklerle desteklenerek toplumsal sorumluluk duygusu geliştirilebilir. Bu süreç, Aile Eğitim Rehberi ile somutlaştırılmıştır. Aynı zamanda, oyun temelli öğrenme yaklaşımı ve yaratıcı süreçler, çeşitli teknik ve yöntemlerle desteklenerek programın etkinliğini artırmayı hedeflemektedir (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, bireyin bütüncül gelişimini merkeze alan dinamik bir öğrenme yapısı öngörmektedir. Program; yalnızca bilişsel alanı değil, aynı zamanda duyuşsal, sosyal, fiziksel ve ahlaki gelişim alanlarını da eş zamanlı olarak destekleyen bir yaklaşımla kurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenme yaşantıları; değer-eylem, disiplinler üstü bütünlük ve etkileşimli öğrenme ilkeleri etrafında yapılandırılmıştır (MEB, 2024b). Ayrıca, beceri odaklı kazanımlara yer verilerek çocukların düşünme, karar verme, problem çözme ve iletişim gibi üst düzey beceriler geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Oyun temelli öğrenme anlayışı güçlendirilmiş, öğrenme ortamları hem iç hem de dış mekânları kapsayacak şekilde yeniden yorumlanmıştır. Bununla birlikte, program çocukların toplumsal rollerini tanımalarını, kültürel değerleri içselleştirmelerini ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirmelerini destekleyecek etkinliklerin planlanmasını teşvik etmektedir. Böylece TYMM, okul öncesi eğitimde sadece akademik hazırlık değil, aynı zamanda yaşamla bütünleşik bir öğrenme anlayışını esas alan yenilikçi bir model sunmaktadır.

Yakın dönemde yapılandırılan eğitim modelleri, çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarına duyarlı öğretim yaklaşımlarını ön plana çıkarmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de bu anlayış doğrultusunda, öğretim sürecini öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak esnek, bütüncül ve aktif katılım esaslı bir yapı içinde yeniden tasarlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Her ne kadar TYMM’de

öğretim yöntem ve teknikler açık biçimde sınıflandırılmamış olsa da, modelin yapılandırmacı yaklaşımı ve öğrenme yaşantılarını merkeze alan yapısı, okul öncesi eğitimde önerilen pedagojik uygulamalarla örtüşmektedir. Bu kapsamda Zembat ve Tunçeli'nin (2017) vurguladığı drama, oyun, grup çalışması, gösteri, soru-cevap, beyin fırtınası gibi teknikler ile anlatım, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma ve problem çözme gibi yöntemlerin, TYMM çerçevesinde de etkili bir şekilde uygulanabileceği söylenebilir. Bu yöntemler, çocukların aktif katılımını teşvik eden ve gelişimsel özelliklerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunan uygulamalar olarak öne çıkmaktadır. Şekil 1.1'de okul öncesi eğitim programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri görselleştirilmiştir.



Şekil 1.1. Okul öncesi eğitim programı öğretim yöntem ve teknikleri

Şekil 1'de belirtilen yöntem ve teknikler çocukların öğrenmelerini destekleyici teknikler olarak eğitim programlarında vurgulanmaktadır. Bu öğretim yöntemleri, derslerde farklı amaçlara ulaşmak için kullanılabilecek zengin yaklaşımlar sunmaktadır. Öğrenme isteği uyandıran aktif katılım sağlayan en etkili tekniklerden biri de dramadır. Drama tekniğini Adıgüzel (2010) aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Drama, bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/ eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, - mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.

Dramanın yapısında devinim vardır. Bireylerin başka bireylerle, nesnelerle ya da çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda oluşan deneyimleri ve deneyimlerin bıraktığı etkileri içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2010). Drama etkinlikleri çocuklara farklı sosyal problemleri ve rolleri irdeleme olanağı sunar. Çeşitli sosyal problemlerin canlandırılması çocukların çevresini daha iyi anlamasına katkı sağlar. Çocuklar drama sürecinde yaşama dair deneyim edinebilmektedir. Maslow'un kuramında yer alan fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik duygusu, aidiyet ve sevgi gereksinimleri ile değer görme ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçların karşılanmasında, dramanın önemli bir işlev üstlendiği söylenebilir. Mesela çocukların temel ihtiyaçlarından dinlenme ihtiyacı drama etkinliklerinde yer alan gevşeme ve rahatlama çalışmalarıyla karşılanabilir. Çocuklar ilk kez bulundukları bir grupta korku, gerginlik, stres gibi farklı birçok duyguyu hissedebilir. Drama çalışmaları grup bireylerinin birbirini tanımasına, birbirleriyle iletişim kurmasına ve kaynaşmasına olanak sağlar. Grupla yapılan drama çalışmaları çocukların başka çocuklarla özdeşim kurarak kendini o gruba ait hissetmesine olanak tanır. Eğitici drama, çocukların hal hareketlerini duygu düşüncelerini değiştirme odağıyla yön bulmaz. Tam tersine çocuk olduğu haliyle kabul görür ve güvenli bir ortamda aidiyet duygusu gelişir. Böylelikle en temel ihtiyaçlardan olan aidiyet ihtiyacı karşılanmış olacaktır (Önder, 2003).

Grup etkileşimi ve aidiyet duygusunun gelişimiyle birlikte, yaratıcı drama aynı zamanda çocukların travmatik deneyimlerle baş etmesine yardımcı olabilecek etkili bir araç hâline gelmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri çocuklara oynadıkları oyunlarla, girdikleri çeşitli rollerle ve yaptıkları canlandırmalarla, hissetme ihtimalleri olan kaygı, korku ve öfke durumlarını veya hissedilen herhangi bir duyguyu kolaylıkla ortaya koymalarını sağlayabilir. Bunlar çocukların kendilerini sağlıklı bir biçimde ifade etmesinin ve bu duygulardan arınmasının sağlıklı bir yolu olabilir (Adıgüzel, 2010). Hayat rutininin dışına çıkılan travmatik olaylarda, afet, savaş, salgın hastalık vb. çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesine destek olabilecek yaratıcı drama, müzik, ritim gibi çalışmalar oldukça önem taşımaktadır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD, 2014a)'e göre afet, "Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur."(s. 23). Bu nedenle afet sonrası çocukların sosyal hayata uyum sağlaması açısından drama yönteminin kullanılması oldukça önemlidir. İnsan kaynaklı

afetler ve doğal afetlerden dolayı meydana gelen en ağır etkiler can ve mal kayıplarından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra ekonomik, çevresel, sosyal ve fiziksel yönden birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Afet sonrası insanların yaşadıkları travma ile ilgili olarak hayatın normal akışına dönmesi çoğu zaman gözlemlenen bir durum olmamaktadır. İnsanların yaşadıkları travmalardan kaynaklı problemlerin göz ardı edilmesi ya da hiç fark edilmemesi sorunların daha da büyümesine yol açabilmektedir. Psikolojik açıdan yetişkinlerde öfke, korku, suçluluk ve utanç duyma, iştahsızlık, uyku problemleri gibi çocuklarda (0-6 yaş) ise sık sık ağlama, uyku sorunları, kâbus görme, huzursuzluk ve iştahsızlık gibi bazı sorunlara sebep olabilmektedir (Sağ, 2016).

Afetlerin çocuklar ve ergenler üzerinde görülebilecek etkileri, birçok farklı unsurun bir araya gelmesiyle şekillenir. Bu unsurlar arasında doğal afetin yol açtığı hasarın düzeyi, çocuğun ya da ergenin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi ve afet öncesindeki fiziksel ve ruhsal sağlık durumu önemli rol oynar. Ayrıca, bireyin daha önce bir afet deneyimi yaşayıp yaşamadığı, afet sırasında aile üyeleri veya arkadaşlar gibi sevdiklerinden bir ya da birkaçını kaybetmiş olması da psikolojik etkileri derinleştirebilir. Bu süreçte, afet sonrası sunulan sosyal destek hizmetlerinin varlığı ve niteliği, çocuk ve ergenlerin travma ile başa çıkmalarında belirleyici bir faktör olabilir (Tuncer, Sözen & Sakar, 2021).

İnsanların temel ihtiyaçlarının afet sürecinde karşılanmasının yanı sıra çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere yönelik sosyal destek hizmetleri kapsamında çeşitli etkinlikler uygulanabilmektedir. Afet sonrası çocuklarla yapılacak çalışmalar uzun süre sonrasına planlanmamalıdır. Olabilecek en kısa sürede çocuklarla çalışma yapılmasına başlanmalıdır. Yapılacak olan nitelikli çalışmalar çocukların travma sonrası stres bozukluğuna (TSSB) bağlı olarak problem yaşama ihtimallerini azaltabilmektedir. Çocukların kurdukları sosyal ilişkiler psikolojik dayanıklılığı arttırmaktadır (Giannopoulou, Dikaiakou & Yule, 2006; Ertuğrul, 2022). Okul öncesi düzeyindeki çocuklar ile uygulanan etkinliklerde drama yönteminin kullanımı sosyal ilişkileri geliştirme açısından oldukça etkili bir yöntemdir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM], 2019).

Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programları zaman içerisinde önemli dönüşümler geçirmiştir. Bu dönüşümlerle birlikte, çocuk merkezli yaklaşımlar benimsenmiş ve çocukların yaparak, yaşayarak öğrenmelerini esas alan yöntemler ön plana çıkmıştır. Bu yöntemler arasında yaratıcı drama, özellikle erken çocukluk döneminde hem pedagojik hem de psikososyal gelişimi destekleyici bir araç olarak dikkat

çekmektedir. Afet sonrası süreçte ise yaratıcı drama, okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları travmatik deneyim sonrası uyum sağlamaları açısından etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Yaratıcı drama etkinlikleri çocuklara empati becerisi kazandırmakta, başkalarının duygularını anlama ve anlamlandırma yetilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Çocuklar canlandırmalar sırasında farklı duyguları ifade etme olanağı bulmakta; bu süreçte yüz ifadeleri, beden dili ve ses tonu gibi öğeleri gözlemleyerek duygularla ilişkili bedensel ve sözlü anlatım biçimlerini deneyimlemektedirler. Bu deneyim, grup içinde sağlıklı bir iletişim ortamı kurulmasına ve çocuklar arasında güvene dayalı ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Üstündağ, 2000).

Taş (2019) çalışmasında uygulanan yaratıcı drama oturumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu anlamda etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma 60 aylık çocuklarla yürütülmüştür. Sosyal problem çözme; arkadaş edinebilme, kendine ait olan eşyaları paylaşabilme, olumsuz durumlarla başa çıkabilme, karar vermesi gereken durumlarda karar verebilme, değişik ortamlara adapte olabilme gibi sosyal problemler ile ilgili farkındalığını arttırabilmeleri hedeflenmiştir. Karşılaşılan problemlere farklı çözümler üretebilme, başka insanların problemlerine duyarlı olabilme, yaratıcı yollarla kendini ifade etme becerisi geliştirme, işbirliği gerektiren durumlarda katkı sağlama becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma yaratıcı dramanın çocukların sosyal becerilerini gelişiminde olumlu etkisi olduğu yönünde alana katkı sağlamıştır.

Yapılan çalışmalarda yaratıcı dramanın yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği ve yaratıcı drama etkinlikleriyle de açık hava etkinliklerinin çocukların yaşam becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sunacağı vurgulanmıştır (Robinson & Zajicek, 2005; Girmen, 2012; Palavan 2017; Kaya, 2018). Afet sonrası iyileştirme temelli yaratıcı drama etkinliklerinin geliştirilmesi afet sonrası sahada çalışma yapacak uygulayıcılar için psikososyal destek programına ek olarak çocukların afetten etkilenme düzeylerini azaltmaya yönelik yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki pozitif etkilerinden faydalanma açısından bir rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Yaşam becerileri edinimi, çocukların bulunduğu ortama uyum sağlaması için gerekli becerileri edinmesine ve yaşam koşullarının getirdiği belirsizliklerle başa çıkmalarına destek olmaktadır. Çocuklarda muhakeme becerisi, yaratıcılık, problemlere akılcıl çözümler üretme, sağlıklı iletişim kurma, sorumluluk bilinci, empati kurma becerisi, yaratıcılık, sağlıklı karar alma

becerisi edinmenin yaşam becerileri eğitimi ile sağlanabileceği düşünülmektedir (Ndeti vd., 2019).

Söz konusu ilişki kapsamında, bireyin bilinçli seçimler yapabilmesi ve karşılaştığı sorunlara mantıklı çözümler üretebilmesi açısından rasyonel düşünme becerisi önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Antik yunan felsefesine göre “İnsan rasyonel bir hayvandır”. Orta Çağ’dan bu yana insan olmanın diğer canlılardan farkının ne olduğuna dair düşünceler geliştirilmiştir. En çarpıcı olanı ise insanların rasyonel düşünme kapasitesine sahip olması düşüncesidir. Ancak çevresel faktörler, genetik özellikler, edinilmiş deneyimlerin tanımlanması gibi çeşitli etkenlerden kaynaklı olarak irrasyonel düşünme eğiliminde olabilmektedir. Rasyonel düşünme becerisi olması gerektiği gibi işlediğinde insanlara araştırma yapmaları ve keşifte bulunmaları için ihtiyaç duydukları gücü sağlar. İnsanların davranış biçimlerinin kontrolü ve yönetimi rasyonel sebepler ve ilkeler tarafından sağlanır (Nozick, 1994). Rasyonel düşünce, muhakeme becerisi, çeşitli durumlara uyum sağlama ve karar verme becerisi bileşenlerinden oluşur. Davranışsal olarak en etkili seçeneğin bulunması, olasılıklar, neden sonuç ilişkisi kurma gibi becerilere dayanmaktadır. Doğru olanı bulmak ve buna uygun davranmak rasyonel düşüncenin eyleme dönüşmesine etki eder. Kişinin geçmişten getirdikleri, inanışları rasyonel düşünme becerisini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle yargılama ve karar alma durumlarında belirlenen hedefe ulaşmak için en akılcı yolu seçmek önemli bir yer tutmaktadır (Stanovich, 2016).

Rasyonel düşünmenin bireysel davranışlar üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için kavramın tanımı ve eğitsel yaklaşımlardaki yeri önem kazanmaktadır. Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2020) göre rasyonel, akla uygun, aklın kurallarına dayanan; ölçülü, ussal, hesaplı anlamına gelmektedir. Rasyonel Duygucu Eğitim, bireyin kendini olumlu bir şekilde kabul etmesi, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Duygusal tepkilerin öğrenilmiş olduğu düşüncesinden yola çıkılarak sorunlarla başa çıkma becerilerinde bireyin rasyonel bakış açısı edinmesi sağlanarak güçleneceği düşünülmektedir (Knaus, 1977). Kabasakal (2018) araştırmasında, “Rasyonel Duygucu Eğitim” in okullarda uygulanması sonucunda çocukların öz yeterlik ve kişisel iyi oluş haline olumlu katkı sağladığı, irrasyonel düşünceleri ise önemli ölçüde azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Rasyonel düşüncelerin geliştirilmesi çocukların duygudurumuna olumlu katkı sağlayarak bulunduğu çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okul Öncesi Dönemde Mutluluğa İlişkin Betimlemeler isimli çalışmada okul öncesi çocukların iyi oluş hali mutluluk kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Mutluluk kavramı ile

ilgili yapılan çalışmada çocukların oyun oynama, sevdikleri kişilerle zaman geçirme, ilgi duydukları alanlarda etkinlikler yapma, keyifli zaman geçirme gibi yanıtlar verdikleri gözlenmiştir. Çocukların mutluluk kavramını içinde bulundukları andan durumdan keyif alma halleriyle ilişkilendirdikleri söylenebilmektedir. Aile, oyun, etkinlik gibi kavramların etkililiği mutluluk kavramı ve dolayısıyla da iyi oluş haline etki eden önemli faktörlerdir denilebilir (Gür, Yavşan, Durmaz ve Çenber, 2020).

Drama yöntemini “Rasyonel Duygucu Eğitim” uygulamalarında kullanılmasının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklar yetişkinler gibi irrasyonel olarak adlandırılacak düşüncelere sahip olabilirler. Doğru ve etkili bir eğitim programıyla çocukların rasyonel düşünceleri benimsemesi mümkün olabilir. Eğitim programında temel aşama, ilk olarak rasyonel ve irrasyonel düşüncelerin neler olduğunu kavramaya yönelik etkinlikler içerir. İkinci aşamada çocukların kendilerini olduğu gibi anlamaları ve kabul etmeleri üzerinde durulur. Çocuklar bu aşamada kendilerini tanırlar, olumlu ve olumsuz yönlerini keşfederek kendilerini kabul ederler. Üçüncü aşamada, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır. Dördüncü aşamada, çocukların hızlı ve kolay bir şekilde sonuca ulaşma istekleri yaşamlarında bir takım zorluklar oluşturabileceği için bununla başa çıkabilmeleri adına ertelemeye yönelik tolerans artırıcı çalışmalar yapılır. Son aşamada ise çocukların duygu, düşünceleri ile davranışları arasında olan bağlamın kavranması üzerinde durulur. Çocukların hissettikleri duyguları anlamlandırmalarını, düşüncelerini akılcıl bir muhakeme yoluyla gerçekçi bir zeminde değerlendirmelerini ve neden sonuç ilişkisi kurabilmelerini amaçlamaktadır (Kabasakal, 2019).

Yapılan literatür incelemesinde yaratıcı drama yönteminden çocukların karakter güçleri, yaşam ve problem çözme becerilerini geliştirmek, rasyonel duygucu eğitim gibi bir çok alanda faydalandığı görülmüştür. Afet sonrası okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları zorlu süreçlerle ilgili olarak iyileştirme temelli yaratıcı drama etkinliklerine rastlanmamıştır. O nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yer alan bazı yaratıcı drama oturumlarında, çocukların afet sonrası yaşadıkları duyguları tanımlarına, ifade etmelerine ve anlamlandırmalarına olanak tanıyan etkinliklere yer verilmiştir. Zira çocukları olumsuz duygulardan bütünüyle uzak tutmak yerine, bu duygularla güvenli bir ortamda yüzleşmelerini sağlamak, duygusal iyileşme süreci açısından kritik bir öneme sahiptir. Siegel ve Bryson (2012)’a göre, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için öncelikle yaşadıkları duyguları fark etmeleri, adlandırmaları ve bu duyguları ifade edebilmeleri gerekmektedir. Bu

doğrultuda, oturumlarda yer verilen doğaçlama, canlandırma ve empati temelli etkinlikler; çocukların korku, kaygı ve belirsizlik gibi duygularını yapılandırılmış ve destekleyici bir ortamda ifade etmelerini kolaylaştırmakta, bu yolla hem içsel rahatlama sağlamakta hem de afet sonrası psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Afet sonrası okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılandırılmış yaratıcı drama etkinliklerinin hem ülkemizde hem de dünyada sınırlı sayıda olması, bu alanda özel olarak hazırlanmış ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı bir etkinlik bütününe duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Afet sonrası okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak hangi kazanımlara yer verilmeli ve bu kazanımlardan yola çıkarak nasıl etkinlikler geliştirilmelidir?

1.3. Alt Problemler

1. Okul öncesi dönem çocukları için afet sonrası uygulanabilecek drama etkinliklerinde hangi kazanımlara yer verilmelidir?
2. Okul öncesi dönem çocukları için afet sonrası uygulanabilecek drama etkinlikleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, afetten etkilenen okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak, travmatik etkilerin en aza indirilmesine katkı sağlayacak yaratıcı drama temelli etkinliklerinin geliştirilmesidir. Afet sonrası dönemde çocukların yaşamsal becerilerini desteklemek, onların problem çözme ve rasyonel düşünme becerilerini güçlendirmek, psikososyal iyilik hâllerini yeniden inşa etmeye yönelik önemli bir gerekliliktir. Bu doğrultuda geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin, okul öncesi öğretmenleri ve psikososyal destek uzmanları için hem uygulamaya dönük bir rehber hem de alanyazına katkı sağlayacak nitelikli bir kaynak olması hedeflenmektedir. Araştırma, erken çocukluk döneminde afet sonrası iyileştirme süreçlerinde yaratıcı dramaya dayalı yapılandırılmış etkinliklere duyulan ihtiyaca yanıt vermeyi amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Afet sonrası çocuklara yönelik geliştirilen psikososyal destek uygulamalarının önemi, afetlerin çocuklar üzerinde oluşturduğu ani şok ve travmatik etkilerin uzun vadeli psikolojik sorunlara dönüşme potansiyeli dikkate alındığında daha da belirginleşmektedir. Alanyazın incelendiğinde, afetten doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, sosyal yaşama uyumlarını kolaylaştıracak ve yaşam becerilerini destekleyecek yaratıcı drama temelli yapılandırılmış etkinlik önerilerine rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yürütülen bu araştırma; afet sonrası süreçte sahada görev yapacak okul öncesi öğretmenleri ile psikososyal destek uzmanlarına kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve sunması açısından önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmada geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri, erken müdahale yoluyla çocukların yaşadıkları travmatik deneyimleri anlamlandırmalarını, bu sürecin geçici niteliğini kavramalarını ve sosyal yaşama yeniden sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarını desteklemeye yöneliktir. Ayrıca, yaş gruplarına uygun ve pedagojik temellere dayalı olarak yapılandırılan bu etkinliklerin, afet sonrası dönemde çocukların psikolojik iyilik hâlini güçlendirmeye yönelik etkili ve uygulanabilir bir müdahale modeli sunması bakımından hem uygulayıcılara hem de alanyazına özgün katkılar sunması beklenmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Hazırlanan yaratıcı drama etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel ve psikososyal özelliklerine uygun olduğu,
2. Uzmanların verdikleri görüşlerin, çalışmanın amaçlarına uygun, içten ve doğru olduğu,
3. Uzmanlardan alınan geri bildirimlerin, çalışmanın kapsam geçerliliğini değerlendirmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024b) ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Drama: Bir grubun yaşantılarından yola çıkarak belirli bir düşünce ya da amacı canlandırması sürecidir. Bu süreç, deneyimli bir eğitmen rehberliğinde, doğaçlama, rol

oynama gibi tekniklerle yürütülür. Uygulamalar, “şimdi ve burada” ilkesine, kendiliğindenliğe ve "mış gibi yapma" yaklaşımına dayanır. Drama, oyunun doğasından beslenerek yaratıcı düşünmeyi ve katılımı destekler (Adıgüzel, 2010).

Afet: Resmî Gazete ‘de yayımlanan 5902 sayılı "Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’a göre afet, “toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar” şeklinde tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 2009, Sayı: 27261).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan afet sonrası iyileştirme temelli yaklaşım, yaratıcı drama yöntemi, okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın yeri ve önemi ile afet sonrası çocukların psikososyal destek gereksinimleri kuramsal olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de ve yurt dışında okul öncesi eğitimde yaratıcı drama uygulamalarına, afet sonrası yapılan çalışmalara ve çocukların afet sonrası iyilik hâlini desteklemeye yönelik müdahale programlarına ilişkin literatür taramasına da yer verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan temel kavramlar ve alanyazında yer alan güncel araştırmalar bütüncül biçimde sunulmuştur.

2.1. Okul Öncesi Eğitiminin Amacı

Çağın gereksinimlerine uygun olarak bireylerden, hızlı değişimlere uyum sağlamaları, bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkıda bulunmaları ve küresel sorunlarla başa çıkmaları beklenmektedir. Geçmişte sadece bilgiye sahip olmak yeterliyken, günümüzde bilgiyi davranış örüntülerine entegre etmek öğretim programlarının temel amacı haline gelmiştir. Bu doğrultuda, TYMM Beceriler Çerçevesi ’ne uygun olarak hazırlanan beceri temelli bu program, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak için geliştirilmiştir. Program, alana özgü becerilerin yanı sıra milli ve manevi değerler, sosyal-kültürel yapılar ve çağın gerektirdiği okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Öğrenme alanları yatay ve dikey hiyerarşiye dayalı olarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, becerileri etkin bir şekilde planlayıp değerlendirebilmeleri önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2024b).

Becerilerin kazanımında sürekliliği sağlayabilmek için, çocukların gelişim dönemlerinin özelliklerini dikkate alan kuramsal yaklaşımların öğretim sürecine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Piaget’in bilişsel gelişim kuramında çocukların bilişsel gelişimi dört evrede (duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler, soyut işlemler) ele alınmıştır. 2-7 yaşı kapsayan işlem öncesi dönem okul öncesi eğitim ile doğrudan ilişkilidir. Çocukların dil, sembol ve hayal gücü gibi becerileri gelişir. Ancak mantıksal düşünme henüz sınırlıdır. Çocukların gelişim aşamalarına uygun etkinliklerin planlanması vurgulanmaktadır (Oktay, 2002).

Bilişsel gelişim kuramları, öğrenmenin temel yapı taşlarını tanımlarken; çocukların gündelik yaşamla baş etme yeterliliklerini destekleyen yaşam becerileri yaklaşımı, bu gelişimi sosyal-duygusal bağlamda zenginleştirmektedir. Okul öncesinde

yaşam becerileri kuramı, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan becerilerin kazandırılmasını esas alır. Bu kuram, genellikle çocukların erken yaşta geliştirmeleri gereken temel becerileri bir bütün olarak ele alır ve onları hayata hazırlamayı hedefler. Yaşam becerileri, bireyin yaşamını etkili bir şekilde sürdürebilmesi, problem çözebilmesi ve sosyal uyum gösterebilmesi için gereken temel yetkinlikler olarak tanımlanır. Bu yaklaşım, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 1997, 2003) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], (2023b) eğitim politikaları çerçevesinde çocuklara yönelik geliştirilen programlarla da uyumludur. WHO, yaşam becerilerini “bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan uyarlanabilir ve olumlu davranışlar” olarak tanımlamaktadır. UNICEF Türkiye ise, Türkiye’de yaşayan en zor durumdaki çocukların eğitim, çocuk koruma, sağlık, sosyal politika, ergenlik ve gençlik alanlarındaki ihtiyaçlarına odaklanmaktadır.

Yaşam becerileri kuramı, okul öncesinde, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek, yaşamın talepleri ve zorluklarıyla başa çıkmalarını sağlayan temel becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu kuram, Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO, 1997) yaşam becerileri tanımına dayanmaktadır. Buna göre yaşam becerileri; karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, etkili iletişim ve etkileşim, öz farkındalık ve empati ile stres ve duygularla başa çıkma yetilerini içermektedir. Kuramsal temellerini Goleman’ın (1995) duygusal zekâ yaklaşımından, Piaget’in (1952) bilişsel gelişim kuramından ve Vygotsky’nin (1978) sosyal-kültürel kuramından alan bu yaklaşım; çocukların empati kurma, aktif öğrenme, sosyal etkileşim yoluyla öğrenme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, Montessori’nin (1912) çocukların bağımsızlık kazanmalarını ve günlük yaşam becerilerini geliştirmelerini amaçlayan yöntemi ile Malaguzzi’nin (1994) çocuğu aktif bir birey olarak ele alan Reggio Emilia yaklaşımı da yaşam becerilerinin geliştirilmesinde önemli birer uygulama alanı sunmaktadır. Bu kapsamda yaşam becerileri, çocukların erken yaşta sosyal uyum, bağımsızlık ve bilişsel yeterlikler kazanmalarını sağlayarak onları hayata daha donanımlı bir şekilde hazırlamayı amaçlamaktadır. Yaşam becerilerinin kazandırılmasında temel rol oynayan bu kuramsal yaklaşımlar, aynı zamanda çocukların bilişsel gelişimi içinde yer alan rasyonel düşünme becerilerinin desteklenmesinde de belirleyici bir yer tutmaktadır.

Okul öncesi dönemde rasyonel düşünme becerileri, çocukların problem çözme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve mantıklı kararlar alma süreçlerini ifade eder. Bu becerilerin gelişimi, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nda somut işlemler dönemi öncesi olan işlem öncesi dönem (2-7 yaş) ile açıklanır; bu dönemde çocuklar sezgisel düşünme becerilerini geliştirirken mantıksal akıl yürütme için temel oluştururlar (Piaget, 1952). Vygotsky'nin Sosyal-Kültürel Kuramı'na göre, çocukların rasyonel düşünme becerileri, sosyal etkileşimler ve dil yoluyla desteklenir; yetişkin rehberliği veya akran iş birliği, çocuğun yakınsak gelişim alanı içinde bu becerileri geliştirmesine olanak sağlar (Vygotsky, 1978). Ayrıca, Bruner'in Keşfetmeye Dayalı Öğrenme Kuramı'nda, çocukların çevrelerindeki nesneler ve olaylarla etkileşim yoluyla anlam oluşturduğu, bu süreçte rasyonel düşünme becerilerinin doğal olarak geliştiği vurgulanır (Bruner, 1961). Bu kuramlar, okul öncesi dönemde mantıksal düşünme becerilerinin desteklenmesi için oyun, keşif ve rehberli öğrenme ortamlarının önemini ortaya koymaktadır.

Bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini merkeze alan kuramlar, çağdaş okul öncesi eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okul öncesi eğitimi bütüncül gelişimi esas alan bir anlayışla yeniden yapılandırmıştır. Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programına (MEB, 2024b) göre, okul öncesi eğitiminin milli eğitimin amaç ve ilkelerine uygun olarak temel amaçları şu şekildedir; Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan bütüncül bir yaklaşımla gelişimini destekleyerek olumlu davranışları edinmesini, ilköğretime hazırlanmasını sağlamak. Dezavantajlı bölgelerden ve ailelerden gelen çocuklara aynı eğitim öğretim ortamının sunulması. Çocukların Türkçeyi etkili ve düzgün kullanmalarını sağlamak, toplumsal yaşama uyumlu olmalarına destek olmaktır. Ancak çocukların gelişimsel destek ihtiyaçları yalnızca rutin eğitim ortamlarında değil, afet gibi olağanüstü durumlarda da önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim politikalarının kriz zamanlarına yönelik duyarlılığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2. Afet

Resmî Gazete 'de yayımlanan Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a (Kanun No. 5902, 2009) göre afet, "toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar" olarak tanımlanmaktadır.

Afetler, bireylerde ve toplum genelinde geniş kapsamlı fiziksel, ruhsal ve sosyal etkiler yaratır. Bu etkiler sadece olay anıyla sınırlı kalmaz; uzun vadede bireylerin yaşam kalitesinde düşüşe, psikolojik dayanıklılıklarında zayıflamaya ve sosyal işlevselliklerinde bozulmaya neden olabilir. Özellikle afetlerden doğrudan etkilenen çocuklarda güvenlik hissinin kaybı, belirsizlik, yer değiştirme, kayıplar gibi durumlar, yoğun travmatik tepkiler geliştirmelerine yol açabilmektedir. Bu nedenle, afet sonrasında yürütülen müdahale çalışmaları ve özellikle psikososyal destek uygulamaları, toplumsal toparlanma sürecinin temel taşları arasında yer alır (Bankstreet, 2024; CDC, 2024a; CDC, 2024b). Afetin türü, süresi ve şiddeti bu etkilerin niteliğini belirlerken; doğal afetler genellikle daha ani, yoğun ve uzun süreli izler bırakan yapılarıyla öne çıkmaktadır.

2.2.1. Afetlerin sınıflandırılması

Afetlerin etkili biçimde anlaşılması ve müdahale stratejilerinin bilimsel temellere dayandırılabilmesi için doğru sınıflandırma büyük önem taşır. Bu doğrultuda, uluslararası düzeyde yaygın olarak kullanılan afet sınıflamalarından biri EM-DAT (Emergency Events Database) tarafından sunulmaktadır.

EM-DAT, Belçika'da yer alan Afet Epidemiyolojisi Araştırma Merkezi (CRED) tarafından 1988 yılında oluşturulmuş ve o tarihten bu yana dünya çapında meydana gelen büyük ölçekli afetleri sistematik biçimde belgeleyen bir veri tabanıdır. Araştırmacılara, insani yardım kuruluşlarına ve politika yapıcılara afet yönetimi süreçlerinde veriye dayalı analiz yapma imkânı sunan bu sistem, bir olayın afet olarak kabul edilmesi için belirli kriterlerin karşılanmasını esas almaktadır. Bu kriterler arasında en az 10 kişinin yaşamını yitirmesi, 100'den fazla kişinin etkilenmesi, uluslararası yardım çağrısında bulunulması veya acil durum ilan edilmesi gibi ölçütler yer almaktadır (CRED, 2024).

Afetler: Meteorolojik, hidrolojik, klimatolojik, jeofiziksel ve biyolojik kaynaklı afetler. Teknolojik Afetler: Endüstriyel kazalar, ulaşım kazaları ve diğer insan faaliyetlerine bağlı olaylar. Literatürde afetler, oluş hızlarına göre de sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama afetlerin ani gelişen (örneğin deprem, sel, çığ) ve yavaş gelişen (örneğin kuraklık, iklim krizi, salgın) olmak üzere iki gruba ayrılmasını sağlar. Afetlerin bu şekilde sınıflandırılması, hem önleyici hazırlık çalışmalarında hem de iyileştirme odaklı psiko-sosyal müdahalelerde uygulanacak stratejilerin belirlenmesine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte afetler, oluşum nedenlerine ve etkilerine göre de farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. EM-DAT (Emergency Events Database) verileri esas alınarak Şahan ve Kaya (2021) tarafından hazırlanan sınıflandırma, doğal ve

teknolojik afetleri alt türleriyle birlikte ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır. Tablo 2.1’de bu sınıflandırma görsel olarak sunulmuştur.

Tablo 2.1. Şahan ve Kaya’nın (2021), EM-DAT (Emergency Events Database) verilerine dayalı olarak hazırladığı afet türleri tablosu

Afet Grubu	Afet Alt Grubu	Ana Afet Türü	Afet Alt Türü	Afet Grubu	Afet Alt Grubu	Ana Afet Türü		
Doğal Afetler	Jeofiziksel	Deprem	Yer Hareketi	Teknolojik Afetler	Endüstriyel Kazalar	Kimyasal dökülme		
			Tsunami			Çökme		
		Kütle Hareketi (Kuru)	Kaya Düşmesi			Patlama		
			Heyelan			Yangın		
		Volkanik Faaliyet	Kül yağışı			Gaz Sızıntısı		
			Lahar			Zehirlenme		
			Piroklastik akış			Radyasyon		
			Lav akışı			Diğer		
			Hidrolojik		Sel	Kıyı seli	Ulaşım Kazaları	Hava
						Nehir seli		Kara
	Su baskını	Demiryolu						
	Buz reçeli seli	Deniz						
	Heyelan	Çığ (kar, enkaz, çamur akışı, kaya düş.)		Çeşitli kazalar	Çökme			
	Dalga Hareketi	Haydut dalga			Patlama			
		Duran Dalga	Yangın					
	Klimatolojik	Kuraklık					Diğer	
		Buzul Gölü Patlaması						
		Orman yangını		Kara yangını: Fırça, çalı, Mera				
	Biyolojik	Epidemi	Viral hastalık					
			Bakteriyel Hastalık					
			Paraziter Hastalık					
			Mantar Hastalığı					
			Prion Hastalığı					
		Böcek İstilasası	Çekirge					
	Hayvan Kazası							
	Dünya Dışı	Darbe	Hava patlaması					
		Uzay Havası	Enerjik parçacıklar					
			Jeomanyetik fırtına					
			Şok dalgası					
	Meteorolojik	Fırtına	Tropikal fırtına					
			Tropik dışı fırtına					
			Konvektif fırtına					
		Aşırı Sıcaklık	Soğuk dalga					
			Sıcak hava dalgası					
			Şiddetli kış koşulları					
		Sis						

2.2.2. Doğal afet

Doğal afetler, doğa kaynaklı süreçler sonucu meydana gelen ve insan yaşamını doğrudan etkileyen olaylardır. Deprem, sel, heyelan, çığ, kuraklık, fırtına gibi afet türleri, genellikle ani ve öngörülemeyen biçimde ortaya çıkarak can ve mal kayıplarına, altyapı sistemlerinin bozulmasına ve psikolojik travmalara yol açabilir. Bu afetler, toplumların sosyal ve ekonomik yapısında uzun süreli bozulmalara neden olabilir.

Birleşmiş Milletler Afet Riskinin Azaltılması Ofisi (United Nations Office for Disaster Risk Reduction [UNDRR], 2022a) doğal afetleri, doğal tehlikelerin toplumları

fiziksel ve sosyal düzeyde etkileyerek felaket boyutuna ulaşan durumlar olarak tanımlar. Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC], 2021), afetlerin toplumun baş etme kapasitesini aşarak ulusal ya da uluslararası yardım gerektirecek düzeyde yıkıcı etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020a) ise afetlerin yalnızca fiziksel sağlık üzerinde değil, bireylerin ruh sağlığı ve psikososyal iyilik hâli üzerinde de kalıcı etkiler oluşturabileceğini belirtmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2020a; 2021a) ise afetlerden etkilenen çocukların korunmasına yönelik hazırlık, müdahale ve iyileştirme süreçlerinin bütüncül şekilde ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda doğal afetlerin etkisini azaltmak için afet öncesinde risklerin belirlenmesi, toplumun afet farkındalığının artırılması, çocukların korunmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi ve afet sonrası psikososyal destek çalışmalarının yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2.2.1. Deprem

Deprem, yer kabuğundaki fay hatlarında biriken enerjinin aniden açığa çıkmasıyla oluşan sismik hareketlerdir. Bu olay, yeryüzünde şiddetli sarsıntılara neden olabilir ve insan yaşamı, altyapı, çevre ile ekonomik sistemler üzerinde yıkıcı sonuçlar doğurabilir (USGS, 2023). Çoğu zaman önceden tahmin edilemeyen bu afet türü, bireylerde uzun vadeli sosyal ve psikolojik travmalara neden olabilmektedir. Türkiye, dünyanın en aktif deprem kuşaklarından biri olan Alp-Himalaya Deprem Kuşağı üzerinde yer almakta ve bu nedenle deprem riski açısından oldukça hassas bir coğrafyada bulunmaktadır. Kuzey Anadolu Fay Hattı (KAF), Doğu Anadolu Fay Hattı (DAF) ve Batı Anadolu Grabeni gibi yapılar, Türkiye'nin farklı bölgelerinde ciddi yıkımlara yol açabilecek potansiyele sahiptir (AFAD, 2014b). Nitekim 2023 yılında meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler, binlerce insanın yaşamını kaybetmesine, milyonlarca insanın yer değiştirmesine ve özellikle çocuklar başta olmak üzere toplumun pek çok kesiminde derin travmalara neden olmuştur (AFAD, 2023).

Bu çerçevede, depremlerin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda bireylerin psikososyal bütünlüğü üzerinde de yıkıcı etkiler oluşturduğu açıktır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki bireyler, gelişimsel açıdan henüz yeterli başa çıkma mekanizmalarına sahip olmadıkları için afetlerin etkilerine karşı daha kırılgan olabilirler. Bu noktada, afet sonrası dönemde uygulanacak iyileştirme temelli müdahalelerin, çocukların yaşadıkları travmaları anlamlandırmalarını ve duygusal olarak yeniden

dengelenmelerini sağlamada kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Yaratıcı drama gibi yapılandırılmış, etkileşim temelli yöntemler; çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, güven duygusunu yeniden kazanmalarına ve sosyal destek mekanizmalarıyla yeniden bağ kurmalarına olanak sunar. Bu nedenle, deprem gibi yıkıcı afetlerin ardından okul öncesi dönemde uygulanacak yaratıcı drama etkinlikleri, sadece bir eğitim aracı değil, aynı zamanda iyileştirici ve koruyucu bir psiko-sosyal destek uygulaması niteliği taşımaktadır.

Deprem hem fiziksel çevreyi hem de bireylerin yaşamını nasıl derinden etkilediğine dair örnek görseller Şekil 2.1’de sunulmuştur. Bu yıkımın yarattığı fiziksel sonuçların ötesinde, bireylerin özellikle de çocukların ruhsal dünyasında açtığı izler, psiko-sosyal destek çalışmalarının önemini daha da belirgin kılmaktadır.



Şekil 2.1. Deprem (GIJN, 2023; Hürriyet, 2022).

2.2.2.2. Volkanik patlamalar

Volkanik patlamalar, magmanın yeryüzüne püskürmesiyle lav, gaz, kül ve taş parçalarının atmosfere yayılmasıyla ortaya çıkan ani ve yıkıcı doğal afetlerdir. Dünya genelinde yaklaşık 1.500 aktif yanardağ bulunmaktadır; ancak bunların bir kısmı düşük riskli olsa da bazıları geniş çaplı afetlere neden olabilir (CRED, 2024). Günümüze kadar gerçekleşen bazı volkanik patlamalar:

1991 Pinatubo Patlaması (Filipinler): Patlamadan altı yıl sonra yapılan bir araştırmada, etkilenen yerli topluluk üyeleri arasında %27.6 oranında travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve %14 oranında majör depresyon tespit edilmiştir. Bu bulgular, büyük doğal afetlerin uzun vadeli ruh sağlığı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Howard vd., 1999). 2010 Eyjafjallajökull Patlaması (İzlanda): Üç yıl süren bir takip çalışmasında çocuklarda anksiyete, uyku bozukluğu ve depresyon belirtilerinde anlamlı artış gözlemlenmiştir (Hlodversdottir, 2018). Goto ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışmada, Miyakejima Adası’ndaki volkan patlaması sonrasında tahliye edilen 231 kişi

(yaş aralığı 20–93, ortalama 59,5) incelenmiştir. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve depresyon belirtilerinde önemli artış gözlenmiştir. Yardım arama davranışları incelenmiş; kadın ve genç bireylerin daha çok aile ve arkadaş gibi yakın/’informal’ kaynaklara, erkek ve yaşlı bireylerin ise doktor, hemşire, sosyal hizmet uzmanı gibi profesyonel kaynaklara yöneldiği tespit edilmiştir. Ayrıca, patlama sonrası semptom şiddeti ile hekime başvurma davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Türkiye’de aktif volkan riski düşüktür; ancak Erciyes, Süphan ve Nemrut gibi sönmüş volkanların potansiyel etkileri afet planlamasında göz önünde bulundurulmalıdır (CRED, 2024). Şekil 2.2’de volkanik patlamaların doğa üzerindeki yıkıcı etkilerini gösteren görsellere yer verilmiştir.



Şekil 2.2. Volkanik patlama (Haberler, 2023; Takagazete, 2024)

2.2.2.3. Tsunami

Tsunamiler, genellikle denizaltı depremleri, volkanik patlamalar, kaya/çamur kaymaları ya da meteorolojik olaylar sonucu oluşan büyük okyanus dalgalarıdır. Bu dalgalar karaya ulaştıklarında, hem fiziksel yıkıma hem de ölüm ve yaralanmalara neden olabilir. Tsunamiler çoğunlukla denizaltı fay kırılmaları nedeniyle meydana gelir. Yakın kaynaklı depremler, sığ deniz kıyılarında birkaç dakikada tsunami oluşturabilir. Dünyada 1.000’den fazla tsunami kaydı bulunmaktadır; en yıkıcı olanlardan biri, 2004 Hint Okyanusu depremi sonrası oluşan tsunami felaketi idi (UNDRR, 2022a).

Türkiye’de tsunami meydana gelme ihtimali üzerine senaryolar üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Marmara Denizi’ne kıyısı olan İstanbul gibi bölgelerde, denizaltı depremleri ve heyelan kombinasyonları nedeniyle tsunami riskinin yüksek olduğu düşünülmektedir. İBB-ODTÜ iş birliğiyle hazırlanan senaryolarda, 49 farklı tsunami senaryosu incelenmiş ve bazı ilçelerde kısa sürede ciddi dalgalanma riski belirlenmiştir (İBB-ODTÜ, 2018). Deprem sonrası yeraltından gelen devasa dalgalar çocuklarda büyük korku, güvensizlik ve ayrılma kaygısı yaratabilir; bu da travma ve uyku sorunlarına yol

açabilir (IFRC, 2023; UNDRR, 2022a). Böyle durumlarda yaratıcı drama ve psikososyal destek programları, çocukların duygularını ifade etmelerine, korkularını güvenli bir ortamda işlemelerine ve duygusal dayanıklılıklarını artırmalarına yardımcı olabilir (IFRC, 2023). Şekil 2.3'te tsunamilerin kıyı bölgelerinde yol açtığı yıkıcı etkilere dair görsellere yer verilmiştir.



Şekil 2.3. Tsunami (Wionews, 2021; Amarasinghe, 2014)

2.2.2.4. Sel

Sel, genellikle yoğun yağış, kar erimesi veya nehir yataklarının taşması sonucu meydana gelen, büyük miktarda suyun karasal alanlara yayılmasıyla oluşan doğal afet türüdür. Kontrolsüz şekilde gelişen sel olayları, yerleşim alanlarında can ve mal kaybına yol açarken, altyapı sistemlerini, temiz su kaynaklarını ve tarım alanlarını ciddi biçimde tahrip edebilir. Sel sadece fiziksel bir yıkıma neden olmakla kalmaz; aynı zamanda afet sonrası dönemde toplumun sosyal ve ekonomik düzenini de bozar. Özellikle çocuklar ve yaşlılar gibi kırılgan gruplar için sel afetleri travmatik deneyimlere sebep olabilir. Bu nedenle, sel riskinin azaltılmasına yönelik önlemler, afet öncesi hazırlık çalışmaları ve afet sonrası iyileştirme stratejileri bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır (UNDRR, 2022a; European Environment Agency, 2023). Şekil 2.4'te yer alan görseller, selin yalnızca fiziki çevreyi değil, bireylerin yaşam alanlarını ve güvenlik duygusunu da nasıl sarstığını açıkça göstermektedir.



2.2.2.5. Heyelan

Heyelan, yerçekimi etkisiyle toprak, kaya ve benzeri yer yüzeyinde bulunan malzemelerin eğimli arazilerde aşağıya doğru kaymasıyla meydana gelen bir doğal afettir. Bu olay genellikle aşırı yağış, kar erimesi, yer altı sularının artışı, deprem etkisi veya insan kaynaklı faaliyetler sonucunda oluşabilir. Heyelan olayları, kimi zaman yalnızca toprak tabakasının kayması şeklinde görülürken, kimi zaman da kaya ve taş düşmeleri gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Heyelanlar ani gelişir, öngörülmesi zordur ve kontrol altına alınması güçtür; bu nedenle can ve mal kayıplarının yanı sıra altyapı sistemlerinde ciddi hasarlara yol açabilir (AFAD, 2020b).

Türkiye, jeolojik yapısı ve topoğrafyası nedeniyle heyelan riski taşıyan ülkeler arasında yer almaktadır. Özellikle Karadeniz Bölgesi, yüksek eğimli arazileri ve yoğun yağış rejimi nedeniyle heyelanların sık yaşandığı bir coğrafyadır. Karadeniz'de yılın hemen her döneminde meydana gelen heyelanlar, yolların ve altyapı sistemlerinin tahrip olmasına, yerleşim alanlarının zarar görmesine neden olmaktadır. Çan ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Heyelan Envanteri çalışmasında, ülke genelinde 85.000'in üzerinde heyelan olayının haritalandığı ve yaklaşık 17.000 km²'lik alanın heyelanlardan etkilendiği belirlenmiştir. Heyelanların zararlarını azaltmak için riskli bölgelerin belirlenmesi, yapılaşmanın kontrol altına alınması, drenaj sistemlerinin kurulması ve erozyonla mücadele önlemlerinin alınması büyük önem taşır (AFAD, 2020b). Ayrıca, toplumsal farkındalığın artırılması ve yerel halkın afetlere karşı bilinçlendirilmesi, afet risklerini azaltma stratejilerinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (UNDRR, 2022a).

Heyelan gibi ani gelişen ve yıkıcı sonuçlar doğurabilen afet türleri, yalnızca fiziksel değil aynı zamanda psikososyal açıdan da etkiler yaratmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar, bu tür afetler sonrası güvenlik algısının bozulması, günlük yaşam düzenlerinin kesintiye uğraması ve belirsizlik nedeniyle travmatik duygusal tepkiler geliştirebilmektedir. Bu durumda, yaratıcı drama gibi yapılandırılmış, katılımcı ve destekleyici yöntemler; çocukların yaşadıkları duyguları ifade etmelerine, korkularını yeniden anlamlandırmalarına ve sosyal bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Erken çocuklukta afet sonrası yürütülen yaratıcı drama çalışmaları, bu nedenle sadece eğitsel değil, aynı zamanda iyileştirici bir müdahale aracı olarak da büyük önem

taşımaktadır. Şekil 2.5’te görüldüğü üzere heyelanlar, evlerden altyapıya kadar geniş bir alanda ciddi tahribata yol açabilmektedir.



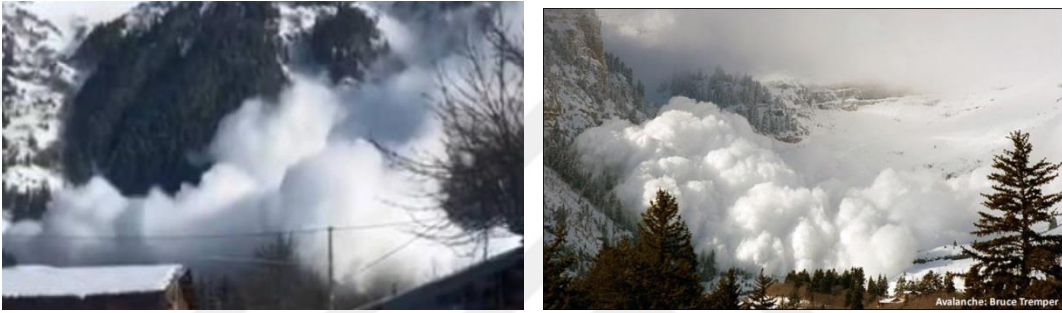
Şekil 2.5. Heyelan (Giresun İleri, 2025, Bilgiustam, 2025)

2.2.2.6. Çığ

Çığ, kar yüklü eğimli bir arazide biriken kar kütlesinin yerçekimi, rüzgâr, sıcaklık değişimi veya dışsal bir tetikleyiciyle (örneğin insan hareketi, ses dalgası, küçük bir sarsıntı vb.) aniden kayarak yamaç boyunca hızla aşağıya inmesiyle oluşan doğal bir afettir. Çığın şiddeti, eğimin dikliği, kar tabakasının yapısı ve hava koşullarına bağlı olarak değişir (AFAD, 2020a). Bu olay özellikle kış aylarında, yoğun kar yağışı sonrası sıcaklık dalgalanmalarının görüldüğü dönemlerde sıklaşır. Genellikle dağlık ve yüksek rakımlı bölgelerde meydana gelir ve hızla gelişen yapısı nedeniyle ciddi can kayıplarına ve maddi zararlara yol açabilir. Türkiye’de çığ riski en fazla Doğu Anadolu, Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinin yüksek eğimli yamaçlarında görülmektedir. Özellikle Bitlis, Hakkâri, Erzurum ve Bayburt illeri yüksek çığ tehlikesine sahip bölgeler arasındadır (TÜBİTAK, 2008). Çığın oluşmasında en önemli faktörlerden biri kar tabakaları arasındaki tutunma kuvvetinin zayıflamasıdır. Alt tabakalardaki zayıf karın üzerine düşen yoğun ve yeni kar katmanları stabiliteyi bozarak çığa neden olabilir. Ayrıca, arazideki eğim 30-45 derece arasında olduğunda çığ riski belirgin şekilde artmaktadır (Bozkurt, 2016). Bu nedenle çığ erken uyarı sistemlerinin kurulması, kar profili ölçümlerinin yapılması ve riskli alanlarda yapılaşmanın sınırlandırılması, alınabilecek önleyici tedbirler arasındadır (UNDRR, 2022a).

Çığ gibi ani ve yıkıcı doğal afetler, sadece fiziksel değil, aynı zamanda çocuklar üzerinde derin psikolojik ve duygusal etkiler bırakabilmektedir. Çığ anında ya da sonrasında yaşanan yüksek ses, titreşim, karanlık, izolasyon gibi unsurlar, çocukların güvenlik algısını zedeleyebilir ve yoğun korku, kaygı, travma gibi tepkilere neden olabilir. Bu bağlamda, afet sonrası yürütülen psiko-sosyal destek uygulamaları büyük

önem taşımaktadır. Yaratıcı drama, çocukların yaşadıkları bu olumsuz duyguları ifade edebilecekleri, güvenli bir ortam sunarak onların travmayla başa çıkmalarını kolaylaştıran etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Özellikle doğaçlama, rol oynama ve hikâye oluşturma gibi tekniklerle çocuklar, yaşadıkları olayları yeniden yapılandırabilir, duygusal yüklerini hafifletebilir ve baş etme becerilerini geliştirebilirler. Bu yönüyle yaratıcı drama, çığ gibi afetlerin ardından çocukların hem bireysel hem de sosyal iyileşme süreçlerinde destekleyici bir araç olarak değerlendirilebilir. Şekil 2.6’da görüldüğü üzere çığ, yoğun kar kütesinin hızla aşağıya kayması sonucu yerleşim alanları ve çevre üzerinde ciddi tehlikeler oluşturabilmektedir.



Şekil 2.6. Çığ felaketi (Tüysüz& Duman, 2025; Weather, 2025)

2.2.2.7. Fırtınalar

Fırtınalar, atmosferdeki ani basınç ve sıcaklık değişimleriyle oluşan, şiddetli rüzgâr, yoğun yağış, yıldırım, dolu ve bazen hortum gibi tehlikeli hava olaylarını içeren sistemlerdir. Bu hava olayları zaman zaman kısa sürede ortaya çıkarak kara, deniz ve hava ulaşımını aksatabilir, elektrik kesintilerine neden olabilir (AFAD, 2020c). Hortumlar, nispeten dar bir alanda etkili olan, dönerek hareket eden hava sütunlarıdır ve bu olaylar çok kısa sürede ciddi fiziksel yıkıma yol açabilir (MGM, 2023). Öte yandan kasırgalar ise tropikal bölgelerde, saatte 119 km’li rüzgâr hızlarıyla oluşan, okyanus üzerinde doğup büyük hasara neden olan sistemlerdir (NOAA, 2023).

Türkiye’de tropikal sistemler görülme de 2023 meteorolojik afetler raporuna göre en sık meteorolojik afetlerden biri fırtınadır ve hortum olayları da %2 oranında yer almaktadır. Özellikle Akdeniz, Ege ve Karadeniz kıyılarında zaman zaman hortum ve şiddetli fırtınalar görülebilmektedir (MGM, 2023). Bu tür olaylar sadece fiziksel değil, çocuklar üzerinde ciddi psikolojik etkiler bırakabilir. Gök gürültüsü, yoğun rüzgâr ve ani karanlık gibi unsurlar, küçük çocuklarda korku, ayrılma kaygısı ve uyku sorunlarına neden olabilir. Bu nedenle afet sonrası yaratıcı drama gibi psiko-sosyal destek

programlarıyla çocuklara güvenli alanlar sunmak, duygularını ifade etmelerine yardımcı olmak ve dayanıklılıklarını artırmak açısından büyük önem taşır (UNDRR, 2020b). Şekil 2.7’de açıkça görüldüğü gibi hortumlar, dar bir alanda etkili olmalarına rağmen çok kısa sürede büyük yıkımlara yol açabilmektedir.



Şekil 2.7. Hortum ve şiddetli fırtına (Karsgüncel, 2021; TRT Haber, 2024)

2.2.2.8. Kuraklık ve kıtlık

Kuraklık, belirli bir zaman diliminde normalin altında seyreden yağış miktarı nedeniyle su kaynaklarının azalması durumudur. Bu durum uzun vadede tarımsal üretimde azalmaya, içme ve kullanma suyunun yetersizliğine ve gıda güvenliğinin tehlikeye girmesine neden olabilir (UNDRR, 2022b). Kuraklık, zamanla kıtlığa dönüşerek özellikle kırılgan gruplar için yaşamı tehdit eden bir kriz hâline gelebilir. Kıtlık ise, bir bölgede temel gıdaya erişimin sistematik biçimde azalması ve açlıkla sonuçlanabilecek düzeyde yaygınlaşmasıdır (FAO, 2025). Bu tür afetler yalnızca ekonomik ve ekolojik etkilerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal iyilik hâlleri üzerinde de derin etkiler oluşturur. Kuraklık ve kıtlık gibi süreklilik arz eden afetler, özellikle çocuklar üzerinde büyüme geriliği, yetersiz beslenmeye bağlı gelişimsel problemler ve travmaya açık hale gelme gibi riskler doğurabilir. UNICEF (2021b), bu tür afetlerin özellikle küçük çocuklar üzerinde yetersiz beslenme, gelişim geriliği ve psiko-sosyal bozulmalar gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceğini vurgulamıştır. Kuraklık ve kıtlıkla mücadelede erken uyarı sistemleri, gıda güvenliği planlaması ve kırılgan gruplara yönelik hedefli sosyal yardımlar büyük önem taşımaktadır. Afet sonrası dönemde ise çocukların yaşadığı psikolojik stresin azaltılması, güvenli alanların oluşturulması ve yaratıcı drama gibi psiko-sosyal destek programlarının uygulanması, çocukların dayanıklılık geliştirmesine katkı sunabilir (IFRC, 2020; UNICEF, 2021b). Şekil 2.8’ de kuraklıkla ilgili görseller sunulmuştur.



Şekil 2.8. Kuraklık (disasterphilanthropy, 2025; Toensing, 2025)

2.2.2.9. Orman yangınları

Doğal ya da insan kaynaklı nedenlerle ormanlık alanlarda başlayan ve hızla yayılan büyük ölçekli yangınlardır. Bu yangınlar; kuraklık, aşırı sıcaklık, düşük nem oranı, yıldırım düşmesi gibi doğal etkenlerle ya da insan faaliyetleri (piknik ateşi, anız yakma, kundaklama, enerji hatları vb.) sonucu meydana gelebilir (OGM, 2023). Küresel ölçekte artan sıcaklık ve iklim değişikliği, yangın riskini artıran başlıca faktörler arasındadır (FAO, 2023).

Türkiye’de en sık orman yangını görülen bölgeler Akdeniz ve Ege’dir. Orman Genel Müdürlüğü 2023 verilerine göre, yıl boyunca toplam 2.109 orman yangını meydana gelmiş ve yaklaşık 12.000 hektar orman alanı zarar görmüştür (OGM, 2023). Yangınlar yalnızca ekolojik tahribata neden olmakla kalmaz, aynı zamanda yerleşim yerlerini tehdit ederek can ve mal kayıplarına yol açabilir.

Orman yangınları çocuklar üzerinde de ciddi psikososyal etkiler yaratabilir. Duman, siren sesi, karanlık gökyüzü ve ani tahliyeler, çocuklarda korku, ayrılma kaygısı ve güvenlik hissinde zedelenmeye neden olabilir. Travma sonrası yaşanan bu duygusal dalgalanmaların hafifletilmesinde yaratıcı drama gibi yapılandırılmış destekleyici etkinliklerin rolü büyüktür. Rol oynama, hikâye oluşturma ve canlandırma teknikleri, çocukların yaşanan olayları anlamlandırmasına, duygularını ifade etmesine ve kontrol duygusunu yeniden kazanmasına yardımcı olabilir. Bu sayede yaratıcı drama, afet sonrası çocukların iyileşme sürecinde etkili bir psiko-sosyal destek aracı olarak öne çıkmaktadır (UNICEF, 2023c). Şekil 2.9’da orman yangınları ile ilgili görseller yer almaktadır.



Şekil 2.9. Orman yangınları (Van Olay, 2025, Kane, 2013)

2.2.2.10. Salgın hastalıklar (biyolojik afet)

Salgın hastalıklar, bulaşıcı bir hastalığın geniş nüfuslara yayılmasıyla oluşan biyolojik afetlerdir. Bu afet türü, sadece fiziksel sağlık üzerinde değil; eğitim, ekonomik istikrar, toplumsal yaşam ve psiko-sosyal iyi oluş üzerinde de derin etkiler yaratır (WHO, 2020b).

COVID-19 sürecinde uygulanan karantina ve sosyal izolasyon önlemleri, özellikle çocuklar ve ergenler arasında depresyon, kaygı ve uyku bozuklukları risklerini artırmıştır. Loades ve diğerlerinin (2020) yaptığı kapsamlı inceleme; sosyal izolasyonun çocukların ruh sağlığına olan etkisinin, yalnızlık süresinin artmasıyla birlikte uzayan depresyon ve kaygı semptomlarına yol açtığını vurgulamıştır. Benzer şekilde UNICEF'in (2021b) On My Mind adlı raporu, pandemi boyunca ve sonrasında çocuklar arasında stres, endişe ve yalnızlığa dair belirgin artışlar kaydetmiştir. Bu rapor, özellikle çocukların bu tür kriz dönemlerinde kontrol hissini yeniden kazanabilmeleri için sosyal destek, rutin yapı ve ifade edilen duygulara odaklanılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu tür durumlarda yaratıcı drama gibi yöntemler, çocukların izolasyon ve belirsizlikle baş etmelerini, duygularını açığa vurmalarını, sosyal destek sistemleriyle yeniden bağlantı kurmalarını sağlar. Drama teknikleriyle yapılandırılmış etkinlikler, çocuklara duygusal süreçleri güvenli bir şekilde ifade etme ve kontrolü yeniden geliştirme olanağı sunar. Şekil 2.10'da salgın hastalıklarla ilgili görsellere yer verilmiştir.



Şekil 2.10. Salgın hastalıklar (Frayner, 2021; Feldscher, 2024)

2.2.3. İnsan kaynaklı afetler

İnsan kaynaklı afetler, insan eliyle doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya çıkan ve toplumun güvenliğini, sağlığını, çevresel dengeleri veya sosyal düzeni bozan olaylardır. Bu tür afetler; kasıtlı ya da kasıtsız hatalar, teknolojik gelişmelerin kontrolsüz kullanımı, kentleşme ve sanayileşme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (AFAD, 2020c). İnsan faaliyetleri sonucu meydana gelen bu afetler çoğu zaman doğal afetlerden farklı olarak öngörülebilir niteliktedir, ancak etkileri benzer ölçüde yıkıcı olabilir.

İnsan kaynaklı afetlere örnek olarak; büyük çaplı yangınlar, kimyasal veya biyolojik sızıntılar, nükleer kazalar, savaşlar, terör olayları, kitlesel göçler, ulaşım kazaları, baraj çökmesi ve çevre kirliliği gibi durumlar verilebilir (UNDRR, 2022a). 21. yüzyılda yaşanan savaşların çoğunun kökenleri, 20. yüzyıla kadar uzanan her türlü silahlı, siyasi çatışmada ve diğer çözümsüz sorunlarda bulunabilir. Orta Doğu, Güneybatı Asya, Afrika ve hatta Güneydoğu Asya'nın bazı bölgelerinde yaşanan savaşların çoğunun temel nedeni dini aşırılıkçılık gibi görünse de, azalan doğal zenginlikler ve bu bölgelerdekilerin gelecek beklentilerinin olmaması da nedenler arasındadır. 21. yüzyılın başlarındaki savaşlar köklü bir değişim göstermektedir. Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle azalan gerilimler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve kamuoyu algısı üzerindeki etkisi, azalan doğal kaynaklar için artan rekabet ve genel savaş yorgunluğu gibi faktörlerin birleşiminin, günlük yaşamlarımız üzerinde doğrudan ve kaçınılmaz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu savaşlardan bazıları; Rusya-Ukrayna Savaşı (2022), İsrail-Filistin Krizi (2021), Yemen İç Savaşı (2015-günümüz), Gazze Savaşı (2014), Suriye İç Savaşı (2011-günümüz), İkinci Lübnan Savaşı (2006), Irak Savaşı (2003-2011), Afganistan Savaşı (2001-2014) (Helion, 2025). Şekil 2.11'de savaş görsellerinden örneklerle yer verilmiştir.



Şekil 2.11. Savaşlar (Antoniuk, 2023; İram, 2020; Oxu, 2024; Ürgir, 2019)

Afad'ın (AFAD, 2020c) afet türleri sınıflandırmasına göre insan kaynaklı afetler nükleer, biyolojik, kimyasal kazalar, taşımacılık kazaları, endüstriyel kazalar, aşırı

kalabalıktan meydana gelen kazalar, göçmenler ve yerlerinden edilenler olmak üzere beş sınıfta gruplandırılmıştır. Bu afetlerin etkileri çoğu zaman yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve psikolojik boyutlarda da ciddi sonuçlar doğurur. Son yıllarda insan kaynaklı afetlerin sıklığı ve şiddeti, özellikle çevresel ihmal, yetersiz altyapı, plansız yapılaşma ve teknolojik sistemlerin güvenlik açıkları nedeniyle artış göstermiştir. Bu afetlerin önlenmesi ya da etkilerinin azaltılması için toplum temelli farkındalık çalışmaları, afet risk yönetimi planlamaları ve kriz senaryolarına yönelik eğitimler büyük önem taşımaktadır (CRED, 2020). Ayrıca bu tür afetlerle mücadele sürecinde afet yönetimi yaklaşımlarının disiplinler arası bir yapıda kurgulanması ve yerel dinamiklerin gözetilmesi önerilmektedir (Ergünay, 2006). Bu doğrultuda, afet eğitimi ve psiko-sosyal destek sürecinde yaratıcı drama gibi etkileşimli ve deneyim temelli yöntemlerin kullanımı, bireylerin özellikle çocukların bu tür afetlerle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri açısından önemli katkılar sağlayabilir. Tablo 2.2’de insan kaynaklı afetlere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Tablo 2.2. İnsan kaynaklı afetler

Olay	Yıl	Ülke	Açıklama
Soma Maden Faciası	2014	Türkiye	301 işçinin hayatını kaybettiği, Türkiye tarihinin en büyük maden kazası.
Çernobil Nükleer Felaketi	1986	Ukrayna (SSCB)	Reaktör patlaması sonucu büyük bir nükleer sızıntı meydana geldi.
Fukuşima Nükleer Kazası	2011	Japonya	Deprem ve tsunami sonrası nükleer santralde meydana gelen sızıntı.
Hiroşima Atom Bombası	1945	Japonya	ABD tarafından atılan atom bombası büyük yıkım ve radyasyon etkisi yarattı.
Nagasaki Atom Bombası	1945	Japonya	İkinci atom bombası saldırısı; binlerce kişinin ölümüne ve uzun vadeli sağlık sorunlarına yol açtı.
Seveso Kimyasal Sızıntısı	1976	İtalya	Dioxin gazı sızıntısı nedeniyle çevresel felaket yaşandı.
Bhopal Felaketi	1984	Hindistan	Bir kimya fabrikasında meydana gelen sızıntı sonucunda binlerce kişi hayatını kaybetti.

Tarihsel ve güncel örnekler incelendiğinde, insan kaynaklı afetlerin toplumlar üzerinde yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve psikolojik açıdan da uzun vadeli yıkıcı etkiler yarattığı görülmektedir. Örneğin, Suriye İç Savaşı nedeniyle yaşanan kitlesel göçler, yalnızca bölge ülkelerinde değil, tüm dünyada sosyal ve ekonomik dengeleri sarsmıştır. Soma (2014) ve Ermenek (2014) maden kazaları, iş güvenliği ve denetim eksikliğiyle doğrudan ilişkili olarak insan kaynaklı felaketlerin acı sonuçlarını gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde, 2020 yılında Beyrut Limanı’nda gerçekleşen amonyum nitrat patlaması, tehlikeli madde depolamasında ihmalin ve kötü

yönetimin kent düzeyinde nasıl büyük bir yıkıma neden olabileceğini çarpıcı biçimde ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, insan eliyle gerçekleşen büyük ölçekli nükleer, kimyasal ve savaş kaynaklı felaketler de insan kaynaklı afetlerin kapsamına girmektedir. Örneğin; Çernobil (1986) ve Fukuşima (2011) nükleer kazaları, Bhopal (1984) ve Seveso (1976) kimyasal sızıntıları ile Hiroşima ve Nagasaki'ye (1945) atılan atom bombaları, yalnızca anlık can kayıpları değil, aynı zamanda çevresel, sağlık ve kuşaklar arası psikososyal etkiler açısından da ağır sonuçlar doğurmuştur (Amnesty International, 2020; UNHCR, 2022; Ergünay, 2005). İnsan kaynaklı afetler, yalnızca fiziksel zararlarla sınırlı kalmayıp bireylerin psikolojik dayanıklılığını da derinden sarsmaktadır. Özellikle okul öncesi çağıdaki çocuklar, bu tür kriz durumlarında anlamlandırmakta zorlandıkları duygularla baş başa kalabilirler. Bu bağlamda, yaratıcı drama gibi yapılandırılmış, katılımcı ve iyileştirici yöntemler; çocukların afet deneyimlerini oyun ve rol yoluyla yeniden işlemelerine, duygularını ifade etmelerine ve güven duygusunu yeniden inşa etmelerine olanak tanıyarak iyileşme sürecine anlamlı katkılar sunmaktadır.

2.2.3.1. Nükleer, biyolojik ve kimyasal (NBK) kazalar

Nükleer, biyolojik ve kimyasal (NBK) kazalar; insan eliyle meydana gelen, çevreyi, insan sağlığını ve sosyal düzeni tehdit eden yüksek riskli teknolojik afetlerdir. Bu tür kazalar; nükleer santral patlamaları, kimyasal madde sızıntıları ve biyolojik ajanların kontrol dışı yayılması gibi durumları kapsamaktadır (AFAD, 2020c). NBK kazaları genellikle sanayi bölgelerinde, askeri tesislerde veya ileri teknolojik üretim alanlarında ortaya çıkar. Etkileri, yalnızca kazanın gerçekleştiği bölgeyle sınırlı kalmayıp, uzun vadeli sağlık sorunları, çevresel yıkım ve psikolojik travmalar şeklinde geniş bir yelpazeye yayılabilir (Ergünay, 2006; UNDRR, 2022a).

Tarihte yaşanmış çeşitli NBK felaketleri, bu afetlerin yıkıcı doğasını açık biçimde ortaya koymaktadır. 1986 yılında Ukrayna'da meydana gelen Çernobil Nükleer Kazası sonucunda yüz binlerce insan radyasyona maruz kalmış, 350.000'den fazla kişi tahliye edilmiş ve çevresel etkiler nesiller boyu devam etmiştir (IAEA, 2006). Aynı şekilde 2011 yılında Japonya'daki Fukuşima Nükleer Santrali'nde, bir depremin tetiklediği tsunami sonucunda meydana gelen nükleer sızıntı hem doğal hem teknolojik afetin birleştiği "ikincil afet" örneklerinden biridir (WHO, 2006). Kimyasal kazalara örnek olarak, 1984 yılında Hindistan'ın Bhopal kentinde yaşanan metil izosiyanat gazı sızıntısı; yaklaşık 500.000 kişiyi etkilemiş ve binlerce kişinin yaşamını yitirmesine neden olmuştur. Bu olay, yetersiz güvenlik önlemleri, ihmaller ve denetimsizlik gibi insan hatalarının

doğrudan sonucu olarak değerlendirilmiştir (Eckerman, 2005). Benzer şekilde, 1976 yılında İtalya'nın Seveso kentinde yaşanan dioksin gazı sızıntısı, geniş çevresel etkilere yol açmış ve kimyasal afetlerin halk sağlığı üzerindeki uzun vadeli etkilerini gündeme getirmiştir. Biyolojik kazalar ise genellikle laboratuvar kökenli olup, yanlışlıkla salınan ya da kötü niyetli kullanılan mikroorganizmalar aracılığıyla yayılır. Bu tür kazalar, bulaşıcı hastalıkların hızla yayılmasına neden olabilir ve toplumda korku, panik gibi duygusal tepkileri tetikleyebilir (UNDRR, 2022a).

NBK kazalarının çocuklar üzerindeki etkileri oldukça derindir. Görünmeyen bir tehlike ile karşı karşıya kalmak çocuklarda güvenlik duygusunun zedelenmesine, yoğun kaygıya, uyku sorunlarına ve travmatik tepkilere yol açabilir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar, bu tür olayları somutlaştırmakta zorlandıkları için, olayın anlamlandırılması daha karmaşık bir hâl alır. Bu nedenle, yaratıcı drama gibi yapılandırılmış ve iyileştirme temelli uygulamalar, çocukların afet deneyimlerini oyun, rol ve canlandırma yoluyla ifade etmelerine olanak tanıyarak, psiko-sosyal destek sürecine katkı sağlar (Blot & Miller, 1973; Otake & Schull, 1984). Şekil 2.12'de nükleer kazalardan görsellere yer verilmiştir.



Şekil 2.12. Nükleer kazalar (Bilim ve Gelecek, 2016; Tavani, 2025)

2.2.3.2. Taşımacılık kazaları

Taşımacılık kazaları, kara, hava, deniz ve demiryolu gibi ulaşım sistemlerinde meydana gelen, insan hatası, teknik arıza, altyapı eksikliği veya dış etkenler sonucu oluşan ciddi olaylardır. Bu tür kazalar, büyük can kayıplarına ve psikolojik travmalarayol açabilmektedir (AFAD, 2020c). Özellikle kalabalık yolcu taşıma sistemlerinde yaşanan kazalar, çok sayıda insanın aynı anda etkilenmesi nedeniyle afet boyutuna ulaşabilir (UNDRR, 2022a).

Taşımacılık kazaları genellikle ani gelişen ve kontrol dışı olaylardır. Bu yönüyle çocuklar açısından güvenlik duygusunu derinden sarsan, anlamlandırması zor travmatik

deneyimler olabilir. Kazalarda oluşan yüksek ses, çarpışma etkisi, yaralanmalar, yangınlar ve panik ortamı, çocukların korku, çaresizlik, şaşkınlık ve güvensizlik hissetmesine neden olabilir. Ayrıca, böyle bir kazaya doğrudan tanık olan ya da medya aracılığıyla maruz kalan çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), uyku bozuklukları, ayrılık kaygısı gibi tepkiler gözlenebilir (Aral, 2023).

Türkiye’de yaşanan 2004 Pamukova Tren Kazası, 1994 Taksim Metrobüs Kazası, 2009 Topkapı tramvay kazası gibi olaylar, taşımacılık kazalarının hem fiziksel hem psikolojik sonuçlarını ortaya koymuştur. Dünya çapında ise 2014 MH17 Uçak Kazası, 1987 Herald of Free Enterprise Feribot Faciası, 1999 Mont Blanc Tünel Yangını gibi örnekler ciddi can kaybıyla sonuçlanan olaylardır.

Yaratıcı drama çalışmaları, çocukların bu tür olayları doğrudan değil, dolaylı yollarla işleyebileceği güvenli bir ifade ortamı sunar. Örneğin, “yavaşlayan bir otobüs”, “yardıma gelen bir kahraman tren”, “hayalimdeki güvenli bir istasyon” gibi metaforlarla; çocukların hem duygularını tanımları hem de umut ve dayanıklılık temelli çözüm yolları geliştirmeleri desteklenebilir. Ayrıca drama içinde kullanılan öykülerde, yardımlaşma, beklenmedik durumlara hazırlıklı olma, güvenli davranış geliştirme gibi temalar da vurgulanabilir. Şekil 2.13’te tren kazalarına ilişkin görsellere yer verilmiştir.



Şekil 2.13. Tren kazaları (T24, 2018; Şahin, 2024)

2.2.3.3. Endüstriyel kazalar

Endüstriyel kazalar, üretim, işleme, depolama veya taşıma gibi sanayi faaliyetleri sırasında meydana gelen, genellikle patlama, yangın, kimyasal sızıntı ya da yapı çökmesi gibi sonuçlara yol açan teknolojik afet türleridir. Bu tür kazalar hem iş gücünün hem de çevrede yaşayan bireylerin yaşamını doğrudan tehdit edebilir. Özellikle iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin yetersiz olduğu durumlarda, bu kazalar geniş çaplı can kayıplarına ve çevresel yıkıma neden olabilir (AFAD, 2020c; Ergünay, 2007). Türkiye’de yaşanan en büyük endüstriyel kazalardan biri, 13 Mayıs 2014 tarihinde Manisa’nın Soma ilçesindeki kömür madeninde meydana gelen faciadır. 301 madencinin hayatını

kaybettiği bu olay, ihmaller zinciri, denetimsizlik ve yetersiz güvenlik önlemleri nedeniyle meydana gelmiş; yalnızca fiziksel değil, psikolojik ve toplumsal düzeyde de derin etkiler bırakmıştır (Ergünay, 2006).

Benzer şekilde, 2 Aralık 1984'te Hindistan'ın Bhopal kentinde Union Carbide adlı kimya fabrikasında meydana gelen metil izosiyanat gazı sızıntısı, tarihin en büyük endüstriyel felaketlerinden biri olarak kabul edilir. Bu kazada yaklaşık 500.000 kişi zehirli gazdan etkilenmiş; 15.000'den fazla insan hayatını kaybetmiş ve binlercesi uzun süreli sağlık sorunları yaşamıştır. Olaydan etkilenen çocuklarda ciddi solunum yolu hastalıkları, gelişimsel bozukluklar ve psikolojik travmalar uzun yıllar boyunca devam etmiştir (Eckerman, 2005).

Bu felaketler, endüstriyel tesislerdeki üretim süreçlerinin ne denli karmaşık ve riskli olabileceğini; bu nedenle de düzenli denetim, etkin risk analizi, eğitilmiş personel ve acil durum planlarının zorunlu olduğunu göstermektedir. Endüstriyel kazaların çoğu, doğrudan insan hatası, bakım eksikliği ve güvenlik protokollerine uyulmaması gibi nedenlerle meydana gelir. Ayrıca bazı durumlarda doğal afetlerin tetikleyici rolüyle bu kazalar daha büyük felaketlere dönüşebilmektedir (CRED, 2020). Şekil 2.14'te endüstriyel kazalara dair örnekler görselleştirilmiştir.



Şekil 2.14. Endüstriyel kazalar (İlkhaber, 2024; Şahin, 2024)

2.2.3.4. Aşırı kalabalıktan meydana gelen kazalar

Aşırı kalabalıktan kaynaklanan kazalar, genellikle toplu etkinliklerin, dini veya kültürel törenlerin, konserlerin, spor karşılaşmalarının veya kitlesel tahliyelerin yaşandığı ortamlarda meydana gelir. Bu tür olaylarda, kalabalık kontrolünün sağlanamaması, dar alanlara yüksek sayıda insanın girmesi ve panik davranışlarının tetiklenmesi sonucu ezilme, düşme, havasızlık ve ölüm gibi ciddi sonuçlar ortaya çıkabilir (Helbing &

Mukerji, 2012). Bu tür kazalar, afet olarak sınıflandırılmasa da insan kaynaklı afet benzeri etkiler doğurabilir. Özellikle yapıların kapasitesini aşan kalabalıkların bulunduğu yerlerde yaşanan bu tür olaylar, çok sayıda insanın aynı anda zarar görmesine sebep olduğunda kitlesel can kayıplarına yol açabilen kriz durumları haline gelir. Dünya genelinde en çok bilinen örneklerden biri, 2015 yılında Suudi Arabistan'ın Mina kentinde yaşanan ve 2.400'den fazla kişinin hayatını kaybettiği hac izdihamıdır. Bu olayda yetersiz yönlendirme, sıcak hava koşulları ve panik ortamı zincirleme bir felakete dönüşmüştür (Gambrell, 2015). Türkiye'de ise 2013 yılında İstanbul'daki bir AVM'de yapılan indirim kampanyasında yaşanan izdiham sonucu çok sayıda kişi yaralanmış; bu olay, kalabalık yönetimi eksikliklerinin nelere yol açabileceğini ortaya koymuştur.

İzdihamdan doğan bu tür kazaların önlenmesi için etkin kalabalık yönetimi, risk analizi, mekân tasarımı, acil çıkış planları ve toplumsal farkındalığın artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özellikle çocuklar gibi hassas grupların kalabalık ortamlarda güvenliğinin sağlanması, afet eğitimi ve tahliye tatbikatlarının içeriğinde özel olarak ele alınmalıdır (Fruin, 1993). Şekil 2.15 aşırı kalabalıktan kaynaklanan izdiham durumlarına dair görselleri sunmaktadır.



Şekil 2.15. Kalabalıktan kaynaklanan izdiham (Çakrabarti, 2025; Evrimağacı, 2022)

2.2.3.5. Göçmenler ve yerlerinden edilenler

Göçmenler ve yerinden edilen kişiler, savaş, şiddet, siyasi baskı, doğal afetler, ekonomik krizler veya çevresel bozulma gibi nedenlerle yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalan bireylerden oluşur. Bu kişiler zorunlu ya da gönüllü göç süreci içinde hem fiziksel güvenlik hem de temel insani ihtiyaçlar açısından ciddi risklerle karşı karşıya kalırlar (UNHCR, 2022). Afetler ve çatışmalar, bireyleri evlerinden ve topluluklarından ayırarak onları hem fiziksel hem de psikolojik olarak kırılgan hale getirir. Özellikle çocuklar, kadınlar ve yaşlılar gibi hassas gruplar yer değiştirme süreçlerinden orantısız şekilde etkilenmektedir. Barınma, gıda, sağlık hizmetleri, eğitim ve psiko-sosyal destek

gibi temel hizmetlere erişimde yaşanan zorluklar, yerinden edilme travmasını derinleştirmektedir (IOM, 2021).

Suriye iç savaşı sonucunda ortaya çıkan kitlesel göç hareketi, modern çağın en büyük yerinden edilme krizlerinden biridir. Türkiye, 2024 yılı itibarıyla yaklaşık 3,2 milyon Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmakta; bu topluluk içinde özellikle afet bölgelerine yerleştirilen çocukların eğitime erişimi ve iyilik hâlleri önemli bir tartışma konusu olmaktadır (AFAD, 2024). Zorla yerinden edilme, yalnızca fiziksel mekân değişikliği değil, aynı zamanda kimlik, aidiyet ve güvenlik hissinin sarsılması anlamına gelir. Bu nedenle afet ve göç bağlamında, özellikle çocuklara yönelik psiko-sosyal destek programlarının güçlendirilmesi, bireylerin yaşadıkları travmalarla baş etmelerine ve yeni yaşamlarına uyum sağlamalarına katkı sağlar (UNICEF, 2023a). Şekil 2.16'da göçmenlerle ilgili görsellere yer verilmiştir.



Şekil 2.16. Göçmenler ve yerlerinden edilenler (Gazeteoksijen, 2025-Rudaw, 2021)

2.3. Afet Yönetimi

Afet yönetimi, afetlerin öncesinde, sırasında ve sonrasında yürütülen planlı çalışmaların bütününe kapsayan çok disiplinli bir süreçtir. Bu süreç, toplumsal zararları en aza indirmeyi, kaynakları etkin kullanmayı ve toplumun afetlere karşı dayanıklılığını artırmayı amaçlar. Afet yönetimi sadece müdahale değil, risk azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme aşamalarını kapsayan döngüsel bir yapıya sahiptir (AFAD, 2020c).

Modern afet yönetimi yaklaşımı, yalnızca olay gerçekleştikten sonra değil, olası risklerin önceden belirlenerek zararların en aza indirilmesini hedefleyen proaktif bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda toplum temelli risk azaltma çalışmaları, erken uyarı sistemleri, eğitim programları, tatbikatlar ve altyapı iyileştirmeleri afet yönetimi planlamalarının temel bileşenleri arasında yer alır (UNDRR, 2022a).

Türkiye’de afet yönetimi çalışmaları, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı koordinasyonunda yürütülmektedir. AFAD; risk analizi, planlama, kaynak yönetimi, lojistik destek ve toplumun afetlere hazırlıklı hale gelmesi konularında hem ulusal hem yerel düzeyde sorumluluk taşımaktadır. Bunun yanı sıra afet yönetiminde; belediyeler, sivil toplum kuruluşları, gönüllü kuruluşlar ve bireylerin de aktif rol alması gerekmektedir (Ergünay, 2006; AFAD, 2022).

Afet yönetimi aynı zamanda bireysel ve toplumsal düzeyde afet okuryazarlığını artırmayı, yani afet öncesinde ne yapılacağını bilme, afet sırasında doğru davranış sergileme ve afet sonrası toparlanma süreçlerine bilinçli katılımı teşvik etmeyi de kapsar. Bu yaklaşım, sadece fiziksel değil; aynı zamanda psikososyal iyileşmeyi de destekleyici bir çerçevede ele alınmalıdır (Peek & Richardson, 2010). Bu nedenle afet yönetimi süreçlerinin sadece fiziksel altyapıyı değil, bireylerin duygusal ve sosyal iyilik hâlini de kapsayacak şekilde yapılandırılması; özellikle çocuklar için güvenli, destekleyici ve iyileştirici ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu kapsamda, yaratıcı drama gibi katılımcı ve duygusal dayanıklılığı artırıcı uygulamalar, afet sonrası psikososyal destek çalışmalarının etkili araçlarından biri olarak değerlendirilebilir.

2.4. Psikososyal Destek

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB, 2018) “Psikososyal Destek Nedir?” isimli raporunda: Sosyal destek çalışmaları psikososyal destek çalışmalarının bir alt basamağını oluşturduğunu ve psikolojik ve sosyal etkilerin birbiriyle devamlı bir devinim halinde olma durumunu ifade ettiğini belirtmiştir. Afetlerden sonra uygulanan psikososyal destek çalışmaları, yaşanan afet sonrasında bireylerde meydana gelebilecek psikolojik sorunları önlemeye yönelik kapsamlı süreçleri içeren çalışmalardır. Bunlar; toplum ve aile ile ilgili etkileşimlerin yeniden düzenlenmesi ya da geliştirilmesini içermektedir. Aynı zamanda, afetten etkilenen bireylerin afet öncesi yaşamlarındaki normal sürece geri dönebilmeleri için sahip oldukları potansiyelin fark edilmesi ve bu potansiyelin ortaya çıkarılması üzerinde çalışılmasını da kapsamaktadır. Bu çalışmalar, toplumsal açıdan ilerleyen süreçte meydana gelebilecek olası afetlere karşı hazırlıklı olmayı, bireylerin kendilerini iyileştirme ve toparlanma becerilerinin artırılmasını hedeflemektedir. Ayrıca, bu tür uygulamalarda görev alan kişilerin de desteklenmesini ve afetle ilgili tüm süreçlerde çok disiplinli hizmetlerin bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesini gerektiren bir çerçevede değerlendirilebilir.

Psikososyal destek uygulamalarında psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler, sivil toplum örgütündeki gönüllüler gibi kişiler yer alabilmektedir. Psikososyal destek uygulamalarının belirli zaman aralıklarına göre düzenlenmesi önemlidir. Ancak zaman aralıkları etkilenen kişilere, yaşanan afete, içinde bulunan koşullara göre değişiklik gösterebilmektedir. ASHB'ye (2018) göre temel olarak Acil Yardım (Müdahale), İyileştirme, Geliştirme, Zarar Azaltma ve Hazırlık süreçleri psikososyal destek uygulamalarının aşamalarıdır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın (ASHB, 2018) "Psikososyal Destek Nedir?" başlıklı rehberinden yola çıkarak afet sonrası psikososyal destek süreçlerini sınıflandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Tablo 2.3'te akut yardım döneminden başlayarak iyileştirme, geliştirme ve zarar azaltma aşamalarına kadar uzanan çok aşamalı bir destek sürecini özetlemektedir. Bu süreçler; hizmet planlaması, temel ihtiyaçların karşılanması ve bireylerin afet öncesi yaşam düzeylerine ulaşmalarını destekleyici müdahaleleri kapsamaktadır.

Tablo 2.3. Psikososyal destek aşamaları

Süreç Başlığı	Süre	Amaç	Ek Bilgiler
Akut / Acil Yardım Dönemi	0-1 Hafta	Durum tespiti, hizmet planlaması ve ilk müdahale uygulamalarının başlatılması sürecidir.	Kimlere, nasıl ve nerede hizmet verileceği belirlenir.
Akut / Acil Yardım Dönemi	0 Hafta – 3 Ay	Psikososyal destek hizmetlerinin sürdürülmesi ve normal yaşama geçişin desteklenmesi.	Etkinlikler, eğitimler ve uzun vadeli destek planlaması yapılır.
İyileştirme Geliştirme Süreci	-	Temel ihtiyaçların karşılanması ve bireylerin afet öncesi düzeylerine ulaşması sürecidir.	Barınma, iletişim, eğitim, elektrik, su gibi ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yapılır.
Zarar Azaltma ve Hazırlık Süreci	-	Toplumu afetlere karşı bilinçlendirmek ve olası etkileri en aza indirmek.	Hazırlık eğitimleri, planlamalar, geçici barınma ve önleyici önlemler içerir.

Afet sonrası süreçler, yalnızca fiziksel yaraların sarılmasını değil, aynı zamanda bireylerin psikososyal olarak iyileşmesini de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu çerçevede afet sonrası psikososyal destek uygulamaları Tablo 2.3'te de görüldüğü üzere; Akut/Acil Yardım Dönemi, İyileştirme-Geliştirme Süreci ve Zarar Azaltma-Hazırlık Süreci olmak üzere üç temel evrede planlanmaktadır.

Akut/Acil Yardım Dönemi, afetin hemen ardından başlayan ve genellikle ilk üç ayı kapsayan bir dönemdir. Bu süreçte öncelikli olarak durum tespiti yapılır, hizmetin hedef kitlesi belirlenir ve uygulanacak yöntemler planlanır. Afetzedelerin temel

gereksinimlerinin karşılanması, güvenli alanların oluşturulması ve ilk psikososyal müdahale çalışmaları bu dönemin önemli adımlarıdır.

İyileştirme ve Geliştirme Süreci, bireylerin afet öncesi yaşam düzenine kademeli olarak geri dönebilmeleri için gerekli desteklerin sağlandığı dönemi ifade eder. İyileştirme aşamasında barınma, su, iletişim ve eğitim gibi temel hizmetlerin sürekliliği sağlanırken; geliştirme sürecinde sosyal, ekonomik ve psikolojik açıdan bireylerin güçlendirilmesi hedeflenir. Bu evre, bireylerin yalnızca hayatta kalmalarını değil; yeniden toplumsal hayata etkin biçimde katılmalarını amaçlar.

Zarar Azaltma ve Hazırlık Süreci ise afetin olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla yapılan önleyici çalışmaların yer aldığı aşamadır. Bu süreçte afet bilincinin kazandırılması, eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, erken uyarı sistemlerinin kurulması ve yerel toplulukların afetlere hazırlıklı hale getirilmesi hedeflenir. Aynı zamanda barınma planlamaları, geçici çözümler ve afet senaryolarına yönelik tatbikatlar da bu dönemde gerçekleştirilir.

Özellikle çocuklarla yapılan afet sonrası psikososyal destek uygulamalarında yaratıcı drama yöntemi, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyarak, onların yaşadıkları travmaları anlamlandırmalarına yardımcı olur. Bu yöntem, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde iyileşme sürecine katkı sağlayan etkili bir araçtır (Üstündağ, 2000). Afet sonrası yaratıcı drama uygulamaları, özellikle okul öncesi dönemde çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak, travma sonrası iyileşme süreçlerine aktif katılım göstermelerine olanak tanır. Bu tür yaratıcı yöntemlerle desteklenen uygulamalar yalnızca iyileştirme sürecine değil, aynı zamanda çocukların afetlere yönelik bilgi, farkındalık ve davranış geliştirmelerini hedefleyen afet okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına da önemli katkılar sunar.

2.5. Afet Okuryazarlığı ve Çocuk

Çocuklar açısından afet okuryazarlığı, onların yaş düzeyine uygun olarak yaklaşan bir afetin belirtilerini tanımlarını, bu belirtileri anlamlandırabilmelerini ve uygun önlemleri alarak kendilerini koruyabilmelerini içerir. Bu kapsamda, çocuklara öncelikle afet türleri hakkında bilgi verilmesi, her afetin öncesinde ortaya çıkabilecek belirti ve sinyallerin tanıtılması büyük önem taşır. Örneğin, yoğun yağmurdan sonra sel riski, toprakta çatlaklar ve yer hareketleri sonrası heyelan tehlikesi ya da deniz çekilmesi sonrası tsunami ihtimali gibi durumlar, çocuklara somut örneklerle anlatılmalıdır (AFAD, 2021a; UNDRR, 2020a).

Afet öncesinde alınabilecek önlemler konusunda çocukların bilinçlendirilmesi, onların aktif katılımını da içerir. Basit güvenlik kurallarının oyunlar, hikâyeler ve yaratıcı drama gibi yöntemlerle kazandırılması, çocukların hem bilgiyi içselleştirmesini hem de kriz anında hatırlamasını kolaylaştırır (Selby & Kagawa, 2012). Ayrıca çocukların hangi durumlarda, nasıl davranmaları gerektiği, nereye gitmeleri, kimi aramaları gerektiği bilgileri de pratik yollarla öğretilmelidir. Bu doğrultuda, çocuklara acil durum telefon numaraları (örneğin 112) öğretilmeli; bu numaraların ne zaman, nasıl kullanılacağı senaryolarla çalışılmalıdır. Aynı zamanda güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt edebilme, doğrulanmış bilgilerle hareket etme ve afetle ilgili doğru davranışları modelleme becerileri de afet okuryazarlığının önemli bir parçasıdır. Bu süreçte çocuklar, sosyal medya, televizyon ya da arkadaş çevresinden gelen yanlış bilgilere karşı da eğitilmelidir (AFAD, 2021b; Selby & Kagawa, 2012). Ancak çocukların afetlere dair bilgi sahibi olmaları, her zaman duygusal olarak hazırlıklı oldukları anlamına gelmez. Çünkü afetler, özellikle çocukların ruhsal gelişimi üzerinde derin travmatik etkiler bırakabilmektedir. Bu nedenle afet okuryazarlığı kadar, afetin psikolojik boyutlarının da çocuklar açısından ele alınması gerekmektedir.

2.6. Travma ve Çocuk

Doğal afetler, çocukların ruh sağlığı üzerinde derin ve uzun süreli etkiler bırakabilir. Afet sonrası çocuklarda içe kapanma, alt ıslatma, uyku bozuklukları, aşırı hareketlilik, öfke patlamaları, ebeveynlerden ayrılma korkusu ve gelişimsel gerileme gibi belirtiler gözlemlenebilir. Bu tepkiler çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve maruz kaldığı travmanın şiddetine göre değişiklik gösterebilir (Peek & Fothergill, 2015; Kousky, 2016). Araştırmalar, afet sonrası yaşanan travmaların çocukların ileri yaşlardaki psikolojik dayanıklılığı üzerinde belirleyici etkileri olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, çocuklara yönelik psikososyal destek süreçlerinin geciktirilmeden ve profesyonel bir yaklaşımla başlatılması oldukça önemlidir (Lai, La Greca & Llabre, 2013; Masten, 2014).

Ebeveynler ve bakım verenler, çocukların duygularını anlamalarına ve ifade etmelerine destek olmalıdır. Bu süreçte, çocuklara duygularını sözel ve sanatsal yollarla (örneğin resim, müzik, drama, oyun) ifade etme fırsatı tanınmalı ve bu duyguların normal olduğu anlatılmalıdır. Ayrıca, bu süreçte çocuğun çevresindeki güvenli yetişkinlerin tutumları, travmanın etkisinin azalmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Masten, 2014).

Özellikle afet sonrasında çocukların medya içeriklerinden korunması, ikincil travma riskini azaltır. Televizyon ve sosyal medyada yer alan travmatik görüntülere maruz kalmak, çocukların kaygı düzeyini artırabilir ve olayları yeniden yaşama hissine yol açabilir. Bu nedenle çocukların maruziyetinin sınırlandırılması önerilmektedir (Kousky, 2016).

Sonuç olarak, afet sonrası dönemde çocukların duygusal ihtiyaçlarını gözeten, güvenli ve yapılandırılmış destek sistemlerinin oluşturulması gereklidir. Bu sistemlerde öğretmenler, ebeveynler, sosyal hizmet uzmanları ve psikologların iş birliği içinde çalışması, çocuğun iyileşme sürecini daha sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlayacaktır (Peek & Fothergill, 2015). Afetlerin çocuklar üzerindeki travmatik etkilerini hafifletmenin ve iyileşme sürecini desteklemenin en etkili yollarından biri ise onların duygusal dayanıklılıklarını güçlendirmeye yönelik yaklaşımlardır.

2.7. Çocuklarda Duygusal Dayanıklılık

Duygusal dayanıklılık (rezilyans), çocukların stres, travma, zorluk ve değişim gibi yaşam olayları karşısında uyum sağlayabilme ve toparlanma becerisidir. Bu beceri, çocukların sadece olumsuz deneyimlerle başa çıkmasını değil, aynı zamanda bu deneyimlerden öğrenerek gelişmesini de sağlar (Masten, 2014). Özellikle afet gibi travmatik olaylar sonrasında çocukların yaşadıkları olumsuzluklara rağmen gelişimlerini sürdürebilmeleri, sahip oldukları duygu düzenleme becerileri ve sosyal destek sistemleri ile yakından ilişkilidir.

Duygusal dayanıklılığın gelişiminde aile, okul ve toplumun sunduğu destekleyici çevre büyük rol oynar. Araştırmalar, sevgi dolu ve güvenli bir ebeveyn-çocuk ilişkisi, pozitif okul ortamı ve kapsayıcı sosyal destek sistemlerinin, çocukların travmalara karşı daha dirençli olmalarını sağladığını göstermektedir (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Herrman vd., 2011).

Afet sonrası süreçlerde çocuğun duygusal dayanıklılığını desteklemenin en etkili yollarından biri de yaratıcı sanatlar ve drama gibi deneyimsel etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler, çocukların içsel duygularını ifade etmelerini kolaylaştırır ve kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur. Özellikle yaratıcı drama yoluyla çocuklar; kontrol duygusunu yeniden kazanma, duygularını yapılandırma, başkalarının duygularını anlama ve grupla aidiyet geliştirme gibi çok boyutlu beceriler kazanabilirler (Masten & Barnes, 2018).

Sloover ve Stoltz (2023) tarafından gerçekleştirilen sistematik bir derleme, ebeveyn-çocuk iletişiminin, çocukların potansiyel olarak travmatik olaylar (PTE) sonrasındaki iyilik halleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, ebeveynlerin travmatik olaylar hakkında çocuklarıyla iletişim kurmaktan kaçınmalarının, çocukların travma sonrası stres belirtilerinin artmasıyla ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveynlerin travma sonrası stres belirtilerinin, çocuklarla olan iletişimlerini olumsuz etkileyebileceği ve bu durumun çocukların iyilik hallerini daha da zorlaştırabileceği belirtilmiştir. Bu bulgular, afet sonrası travmanın sadece olayın kendisinden değil, aynı zamanda çocukla kurulan iletişimin niteliğinden de etkilendiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Wise ve Delahanty (2017) tarafından yapılan bir derleme, ebeveynlerin travma sonrası stres belirtilerinin, çocukların travma sonrası stres belirtilerini etkileyebileceğini ve bu durumun çocukların uzun vadeli psikolojik sonuçları üzerinde belirleyici olabileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, ebeveynlerin travma sonrası tepkilerinin, çocukların travma sonrası stres belirtilerini etkileyebileceğini ve bu durumun çocukların uzun vadeli psikolojik sonuçları üzerinde belirleyici olabileceğini ortaya koymuştur.

Ayrıca, Schechter ve Willheim (2009) tarafından yapılan bir çalışma, ebeveynlerin travma sonrası yaşadıkları stresin, çocukların kendilik ve başkalarıyla ilgili zihinsel temsillerini olumsuz etkileyebileceğini ve bu durumun çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bulgular, afet sonrası dönemde ebeveynlerin kendi travma sonrası stres belirtilerini yönetmelerinin ve çocuklarıyla açık, duyarlı ve destekleyici bir iletişim kurmalarının, çocukların iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, afet sonrası psikososyal destek programlarında, ebeveynlerin travma sonrası stres belirtilerinin değerlendirilmesi ve ebeveyn-çocuk iletişiminin güçlendirilmesine yönelik müdahalelerin dâhil edilmesi önerilmektedir. Elde edilen veriler çocukları travmatik gerçekliklerden tamamen uzak tutmanın, onların bu tür durumlarla başa çıkma kapasitelerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, çocuklara yaşlarına uygun ve açık bir şekilde bilgi vermek, onların duygularını anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmak önemlidir. Bu bağlamda, afet sonrası dönemlerde okul öncesi çocuklarla yürütülecek yaratıcı drama temelli uygulamaların, duygusal dayanıklılık geliştirme açısından önemli bir fırsat sunduğu değerlendirilmektedir.

Her çocuğun travmatik bir deneyim karşısında verdiği tepki aynı olmayabilir; bazı çocuklar duygularını dışa vurmak yerine içe kapanarak sessizlikle tepki gösterebilir. Bu

nedenle afet sonrası dönemde, özellikle sessiz kalan ve içine kapanan çocukların duygusal dayanıklılıklarının desteklenmesi için özel yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.8. Afet Sonrası Sessiz Kalan ve İçine Kapanan Çocuklar

Doğal afetler, çocuklarda ani ve yoğun duygusal değişimlere neden olabilir. Bazı çocuklar, yaşadıkları travmayı ifade etmek yerine içe çekilme, sessiz kalma, konuşmama ve sosyal etkileşimden kaçınma gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu tepkiler genellikle çocuğun yaşadığı olayın şiddeti, anlamlandırma biçimi ve çevresel destek sistemlerinin yeterliliği ile ilişkilidir (Pynoos, Steinberg& Piacentini, 1999).

Sessiz kalma ya da seçici mutizm, özellikle okul öncesi dönemde afete maruz kalan çocuklarda sık gözlenen bir stres tepkisi olabilir. Bu durumda çocuk, sadece güvenli bulunduğu ortamlarda konuşurken, yabancı ya da stresli ortamlarda tamamen sessiz kalabilir. Bu durum, çocuğun duygusal olarak kendini ifade edemediği bir içsel korunma mekanizmasıdır (APA, 2013; Terr, 1991). Yapılan araştırmalar, sessiz kalan çocukların zorlayıcı deneyimlerini ifade etmeleri için sözel olmayan yöntemlerin (örneğin yaratıcı drama, resim, kukla, hikâye anlatımı, oyun terapisi vb.) etkili olduğunu göstermektedir. Bu teknikler, çocukların duygularını güvenli bir ortamda yapılandırarak dışa vurmasına ve yeniden kontrol hissi kazanmalarına yardımcı olur. Özellikle yaratıcı drama, çocuğun içsel dünyasını harekete geçiren, söze dökülmeyen travmatik anıların metaforik anlatımlarla ifade edilmesini kolaylaştıran güçlü bir araçtır (Malchiodi, 2008; Rubin, 2005).

Uzmanlar, bu gibi çocuklarla çalışırken onları zorlamamak, konuşmaları için baskı yapmamak ve duygularını ifade etmeleri için alternatif ifade yolları sunmanın önemini vurgulamaktadır. Sessiz kalmanın bir ‘dil’ olabileceği, bu dilin resim, müzik, hareket ve rol oyunları ile desteklenebileceği bilinmelidir (Gil, 2016). Çocuğun güven ilişkisi kurduğu bir yetişkin ile kuracağı temas, iyileşmenin temelini oluşturur.

Bu bağlamda, afet sonrası yaratıcı drama oturumlarının içerisine çocukların sözlü ya da sözsüz olarak kendilerini ifade edebilecekleri, yapılandırılmış ve baskıdan uzak etkinliklerin yerleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür uygulamalar, sessizliğin arkasındaki duygunun fark edilmesini ve sağlıklı bir şekilde dışavurumunu desteklemektedir.

2.9. Çocukların Ölüm Kavramını Anlama Süreci

Çocukların ölüm kavramını anlama biçimleri yaşla birlikte gelişir ve bilişsel düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde, 2-7 yaş arası çocuklar işlem öncesi dönemdedir ve bu dönemde "büyülü düşünme" hâkimdir. Bu nedenle ölüm, onlar için çoğunlukla geçici bir ayrılık ya da geri dönebilir bir durum olarak algılanır (Piaget, 1954). Bu düşünce biçimi, ölümün kalıcılığı, evrenselliği ve neden-sonuç ilişkileri gibi soyut kavramları anlamada sınırlılıklar yaratır.

Bu kuramsal çerçeveyi somutlaştıran en temel çalışmalardan biri Nagy'nin (1948) yaptığı araştırmadır. Nagy, çocukların ölüm anlayışını üç temel aşamada ele alır:

1. Aşama (yaklaşık 3–5 yaş): Ölüm, bir tür uykudur. Geçici bir durumdur ve kişi uyanıp geri dönebilir.
2. Aşama (yaklaşık 5–9 yaş): Ölümün kalıcı olduğu anlaşılır, ancak ölümden "kaçınılabılır" olduğuna inanılır. Çocuklar ölümü kişiselleştirilmiş, dışsal bir varlık (örneğin "ölüm meleği") olarak hayal edebilirler.
3. Aşama (yaklaşık 9 yaş ve üzeri): Ölümün evrensel, kaçınılmaz ve geri döndürülemez olduğu kavranır. Biyolojik süreçler anlaşılmaya başlanır.

Corr, Corr & Doka (2019) ise çocukların ölüm anlayışını beş temel kavrama göre değerlendirir: Evrensellik (Her canlının bir gün öleceğini kavrama), kalıcılık (Ölümün geri döndürülemez olduğu), nedensellik (Ölümün fiziksel ve biyolojik nedenlerini anlama), gerçeklik (Ölümün hayal ürünü değil, gerçek bir olay olduğunu fark etme), yaşla ilgili duyguların çeşitliliği (Kayıpla başa çıkma sürecinde birçok farklı duygunun normal olduğunu kabul etme). Worden (1996) ise çocukların yas sürecinde desteklenmeleri gereken dört temel görev tanımlar: Ölümün gerçekliğini kabul etmek, duygularını yaşamak ve ifade edebilmek, ölen kişiyle yeni bir içsel bağ kurarak yaşama devam etmek, yeni çevreye ve yaşama uyum sağlamak. Bu yaklaşımlar, çocukların ölümle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için gelişimsel özelliklerine uygun şekilde desteklenmeleri gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, yetişkinlerin çocuklara ölüm hakkında açık, dürüst ve sade bir dille açıklamalarda bulunması; duygusal ifadeye alan tanınması ve gerekirse sanat, hikâye anlatımı veya yaratıcı drama gibi yollarla çocukların bu süreci anlamlandırmalarına yardımcı olması önemlidir. Sessizlik, çocuğun yaşadığı duygusal yükü ifade etme biçimlerinden biri olabilirken; travmatik deneyimlerin ardından ölüm gibi soyut ve karmaşık kavramlarla karşılaşmaları da çocukların duygusal dünyasında derin etkiler bırakabilir. Bu bağlamda, afet sonrası süreçlerde çocukların

ölüm kavramını nasıl algıladıkları ve bu durumu nasıl anlamlandırdıkları da dikkatle ele alınmalıdır.

2.9.1. Çocuklarla ölüm konusunu ele alma süreci

Ölümle ilgili konular çocuklar için kafa karıştırıcı ve korkutucu olabilir. Bu nedenle çocuklarla yapılacak açıklamalar; onların gelişimsel düzeylerine, bilişsel kapasitelerine ve duygusal hassasiyetlerine uygun olmalıdır. Bu tür konuşmalarda; doğru ama sade bir dil kullanılmalı, ölümün kalıcılığı açıkça belirtilmeli, dolaylı ya da mecazlı anlatımlardan (“uyudu”, “gitti”) kaçınılmalı, çocuğun duygularına saygı gösterilmeli, sorulara dürüstçe ve kısa cevaplar verilmeli, çocuğun kendi anlatım yolları (oyun, resim, hikâye) desteklenmeli, güven ve sevgi mesajı verilerek yalnız olmadıkları hissettirilmelidir (Corr vd., 2019; Worden, 1996). Çocuklara ölümle ilgili verilebilecek örnek açıklamalara örnekler aşağıda sunulmuştur:

- 3–6 yaş arası (işlem öncesi dönem): “Dede artık yaşamıyor. Kalbi durdu ve nefes almıyor. Artık konuşmıyor ya da yürüyemiyor. Bu, kimsenin suçu değil. Biz onu hep hatırlayacağız.”
- 6–9 yaş arası (somut işlemler dönemi): “Bazen insanlar yaşlı olduklarında ya da çok hastalandıklarında vücutları çalışmayı durdurur. Bu olduğunda, ölürlər. Bu geri gelmeyecek bir şeydir ama biz onunla ilgili güzel anılarımızı saklayabiliriz.”
- 9 yaş ve üzeri: “Ölüm yaşamın bir parçasıdır. Bu durum seni üzebilir, kafanı karıştırabilir. İstedğin zaman duygularını paylaşabilirsin, ben seni dinlerim.”

Çocukların afet sonrası ölüm gibi soyut ve zorlayıcı kavramları anlamlandırabilmeleri kadar, genel olarak yaşadıkları duygusal travmalarla başa çıkabilmeleri için de güvenli, destekleyici ve yapılandırılmış ortamlara ihtiyaçları vardır. Bu noktada, okul öncesi eğitim kurumları afet sonrası iyileşme sürecinin her aşamasında çocuklara çok yönlü destek sunan kritik yapılardır.

2.10. Afet ve Eğitim: Okul Öncesi Kurumlarının Rolü

Afetler, yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal etkileri olan çok yönlü krizlerdir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumları, afetlerin tüm evrelerinde (hazırlık, müdahale ve iyileştirme) kritik roller üstlenmektedir. UNICEF (2011), afet öncesi eğitim yoluyla çocuklara temel güvenlik becerilerinin kazandırılmasının, kriz anında ne yapılması gerektiğine dair farkındalık oluşturduğunu vurgulamaktadır. Erken

çocukluk döneminde verilen afet eğitimi, çocukların hem kendilerini hem de çevrelerini koruma kapasitelerini güçlendirmektedir (Peek, 2008).

Özellikle afet sonrası dönemlerde öğretmenler, çocukların duygusal iyileşme süreçlerinde ilk temas noktasıdır. Öğretmenlerin gözlemleri, çocuğun yaşadığı travmayı tanımlamada önemli bir rehber olabilir. Ayrıca okullar, afet sonrasında yeniden yapılandırıldığında sadece eğitim verilen kurumlar olmaktan öteye geçerek çocuklar ve aileleri için güvenli ve destekleyici alanlar haline gelmektedir (Anderson, Myers & Peek, 2010). Bu nedenle okul öncesi kurumlarında afet eğitiminin yapılandırılması, sadece çocukların değil, aynı zamanda toplumun afetlere hazırlık kapasitesinin artırılmasına da katkı sağlar.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında güncellediği Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, çocukların afet bilinci kazanmaları özel olarak hedeflenmiştir. Bu programda, çocukların afet ve acil durumların her an her yerde gerçekleşebileceğini bilmeleri, bu durumların neden olduğu riskleri ve alınabilecek önlemleri öğrenmeleri, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlerin farkında olmaları, afet durumlarında ulaşabildikleri insanlara ve diğer canlılara yardımcı olmaları ve afet sonrası toplumsal dayanışmaya katkıda bulunmaları gibi kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2024b).

Bununla birlikte, yine 2024 yılında yayımlanan Psikososyal Destek Eylem Planı doğrultusunda, afet sonrası öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik psikososyal destek çalışmaları planlanmıştır. Bu kapsamda Psikolojik İlk Yardım (PİY) dokümanları, deprem ve kayıp-yas temalı psikoeğitim programları, broşürler, hikâye kitapları ve sunu içerikleri hazırlanmıştır (MEB, 2024c). Ayrıca, travmatik yaşam olayları sonrası ailede ve okulda psikolojik sağlamlığı destekleyici rehber kitapçıklar da yayımlanmıştır.

MEB, okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırladığı hikâye kitapları ve videolar aracılığıyla çocukların duygusal ifadelerini desteklemeyi ve travmatik deneyimlerle başa çıkmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu materyaller arasında Gizemli Benekler, Beneklerini Kaybeden Sarı, Bulutun Fidanları, Üzgün Benekler gibi hikâye kitapları ve animasyon videolar yer almaktadır (MEB, 2024d). Bu içerikler, çocuklara hem yaşadıkları olayları anlamlandırma hem de duygularını sağlıklı biçimde ifade etme fırsatı sunmaktadır. Afet sonrası iyileşme süreci, yalnızca çocuklarla değil, aynı zamanda onların en yakın destekçileri olan ebeveynlerle birlikte yürütüldüğünde gerçek anlamda kök salabilir.

2.11. Afet Sonrası Ebeveynler

Doğal afetler yalnızca çocukları değil, aile sisteminin tamamını etkileyen kriz durumlarıdır. Afetin ardından ebeveynlerin yaşadığı psikolojik süreçler, çocukların da travmayla başa çıkma biçimlerini doğrudan etkileyebilir. Kaygı, çaresizlik, suçluluk, tükenmişlik gibi duygular afet sonrasında ebeveynlerde yaygın olarak gözlemlenmektedir (Pfefferbaum vd., 2000). Ebeveynler, bir yandan kendi duygusal dengelerini yeniden kurmaya çalışırken, diğer yandan çocuklarına destek olma sorumluluğunu da üstlenmektedirler.

Afet sonrası süreçte ebeveynlerin kendi ruhsal iyi oluşlarını koruyabilmeleri, çocukların psikolojik iyileşme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biridir. Bu bağlamda, uçaklardaki "önce maskeyi kendinize, sonra çocuğunuza takın" kuralı gibi, afet sonrası dönemde de önce ebeveynin desteklenmesi, ardından çocuğun iyileşmesine katkı sunulması gerekmektedir. Ebeveynin duygusal dayanıklılığı, çocuğun da kendini güvende hissetmesi ve sürece uyum sağlayabilmesi için bir referans noktası oluşturmaktadır (Masten & Narayan, 2012). Bu nedenle afet sonrası ebeveynlere yönelik psikososyal destek çalışmaları, hem bireysel iyileşmelerine katkı sunmak hem de çocuklarına daha etkili bir destek verebilmeleri için hayati önemdedir. Grup terapileri, psikoeğitim, danışmanlık hizmetleri ve destekleyici topluluk faaliyetleri, ebeveynlerin travmayla başa çıkma kapasitelerini artırabilir (Bonanno, Brewin, Kaniasty & La Greca 2010). Ayrıca ebeveynlerin kendi duygularını tanımaları, normalleştirmeleri ve çocuklarıyla bu konuda açık ve şefkatli bir iletişim kurmaları, çocukların güven duygusunun yeniden inşa edilmesini kolaylaştırır.

Sonuç olarak, afet sonrası dönemde ebeveynlerin duygusal ve psikolojik olarak desteklenmesi, yalnızca bireysel bir ihtiyaç değil, aynı zamanda çocuğun iyileşmesini sağlayacak bir temel adımdır. Sağlıklı bir ebeveyn, çocuğun da yeniden hayata tutunmasında kilit rol oynar. Tıpkı bir ağacın hem kökleri (ebeveyn) hem de filizleri (çocuklar) birlikte desteklenmeden yeniden yeşermesi mümkün olmadığı gibi, okul öncesi çağıdaki çocukların afet sonrası gelişimsel destek süreçleri de bütüncül bir yaklaşım gerektirir.

2.12. Okul Öncesi Dönemde Afet Süreci

Okul öncesi dönem, bireyin gelişiminde kritik bir evredir ve çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve motor becerilerinin temelleri bu dönemde atılır. Bu süreçte çocuklara

yalnızca temel bilgi ve beceriler kazandırılmakla kalmaz, aynı zamanda çevrelerini tanımaları, olası tehlikeleri fark etmeleri ve bu durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmeleri de sağlanmalıdır (MEB, 2021). Özellikle afet gibi beklenmedik durumlar karşısında doğru davranış biçimlerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, çocukların hem kendilerini hem de çevrelerindeki koruma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD, 2021a).

Resmî Gazete ‘de yayımlanan 5902 sayılı "Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’a göre afet, “toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar” şeklinde tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 2009, Sayı: 27261). Bu tür olayların ardından yapılacak müdahaleler, yalnızca fiziksel değil, psikososyal iyileşme açısından da büyük önem taşımaktadır.

Afet sonrası süreçte okul öncesi çocukların yeniden güven duygusu geliştirebilmeleri, yaşadıkları travmaları anlamlandırabilmeleri ve sosyal uyumlarını sürdürebilmeleri için iyileştirici ve yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyulur. Bu noktada, çocukların rasyonel düşünme, öz düzenleme ve yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yaratıcı drama temelli etkinlikler, afet sonrası psikososyal destek uygulamaları açısından etkili ve gelişimsel olarak uygun bir araç sunmaktadır. Yaratıcı drama, çocukların afet sonrası duygusal tepkilerini ifade etmeleri, sosyal bağlarını yeniden kurmaları ve güvenli bir ortamda deneyimlerini anlamlandırmaları açısından güçlü bir destek aracı olarak öne çıkmaktadır. Afet sonrası okul öncesi çocuklara yönelik yaratıcı drama temelli uygulamaların amacını, işleyişini ve etkisini daha iyi anlayabilmek için, bu alana özgü temel kavramların açıklanması önemlidir.

2.13. Yaratıcı Drama İle İlgili Kavramlar

2.13.1. Drama

Yunanca “Dran” kelimesinin zaman içerisindeki değişimiyle drama kelimesi ortaya çıkmıştır. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamındadır. Drama da dran ile aynı anlamı taşır. Ancak dramanın içinde eylem ve devinim vardır. Bu nedenle basitçe bir şey yapma anlamına gelmektedir (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2000; Adıgüzel, 2010; Çilengir, Gültekin, 2022; Engin, 2022).

2.13.2. Dramatik ve dramatik durum

Adıgüzel (2010), yaratıcı drama sürecinde “dramatik” olanı, gerçek yaşamla kurgu arasında bir köprü işlevi gören bir ifade biçimi olarak tanımlar. Bu süreçte katılımcılar, “-mış gibi” yaparak duygu ve düşüncelerini güvenli bir ortamda dışa vurma fırsatı bulurlar. Yaratıcı drama içinde dramatik durum; çocukların bir sorun, çatışma ya da dikkat çekici olay karşısında nasıl davranacaklarını deneyimledikleri, duygusal olarak yoğunluk içeren bir durumdur. Bu durum çocukların yaratıcı düşünmesini, iletişim kurmasını ve çözüm üretmesini sağlayan bir başlangıç noktası olur.

2.13.3. Dramatik oyun

Dramatik oyun, çocukların hayal ettikleri durumları, rolleri ve olayları “-mış gibi” yaparak canlandırdıkları oyun türüdür. Bu oyunlarda çocuklar kendi deneyimlerini ve duygularını oyun ortamına taşır, sosyal ilişkileri taklit eder ve çevreyle olan etkileşimlerini yeniden kurgular. Dramatik oyunlar, çocuğun yaratıcılığını geliştirirken aynı zamanda empati kurmasını, iletişim becerilerini ve duygusal farkındalığını da destekler (Adıgüzel, 2010).

2.13.4. Dramatizasyon

Dramatizasyon, çocukların bir olayı, hikâyeyi ya da yaşantıyı rol alarak ve bedenlerini kullanarak canlandırdıkları bir drama tekniğidir. Genellikle belirli bir metne bağlı olarak uygulanır ve doğaçlamadan farklı olarak yapılandırılmış bir akışa sahiptir. Bu yöntem, çocukların empati kurma, ifade becerilerini geliştirme ve olayları anlamlandırma süreçlerine katkı sağlar (Adıgüzel, 2010; Engin, 2022).

2.13.5. Yaratıcılık

Yaratıcılık, bireyin karşılaştığı durumlara özgün ve işlevsel çözümler üretme yeteneğidir. Bu süreçte kişi; problem belirleme, düşünme biçimini esnetme, alternatif fikirler üretme ve yenilikçi sonuçlara ulaşma becerilerini kullanır. Yaratıcılık yalnızca sanatsal üretimle sınırlı değildir; bilimsel keşifler, gündelik yaşam sorunlarına çözüm bulma ya da iletişim becerileri geliştirme gibi birçok alanda kendini gösterebilir (Torrance, 1965, akt. Treffinger, 2006; Engin, 2022).

2.13.6. Kendiliğindenlik

Carl Rogers’a göre kendiliğindenlik, bireyin kendi iç sesine kulak vererek doğal ve içten bir şekilde davranabilme yetisidir. Bu özellik, bireyin özgünlüğünü koruyarak

kendini ifade etmesini ve kişisel gelişimini gerçekleştirmesini destekler. Kendiliğinden davranışlar, bireyin yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarmasında ve içsel tatmin yaşamasında önemli bir rol oynar (Rogers, 1961). Kendiliğindenlik, bireyin önceden plan yapmadan, içinden geldiği gibi tepki vermesi ya da bir durumu doğal bir şekilde canlandırmasıdır. Yaratıcı drama sürecinde bu özellik, çocukların doğal tepkilerini özgürce ortaya koymasına, yaratıcı fikirlerin engellenmeden gelişmesine ve ifade becerilerinin pekişmesine olanak tanır (Adıgüzel, 2010; Engin, 2022).

2.13.7. İletişim

Drama sürecinde iletişim, bireyin duygu, düşünce ve yaşantılarını karşısındaki bireylere sözlü ya da sözsüz yollarla iletmesidir. Bu süreç yalnızca mesaj aktarımını değil, aynı zamanda karşılıklı anlam kurmayı, etkileşim kurmayı ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi içerir. Yaratıcı drama ortamında iletişim; jestler, mimikler, beden dili, ses tonu ve semboller aracılığıyla daha da zenginleşir. Böylece çocuklar, yalnızca konuşarak değil, tüm bedenlerini kullanarak kendilerini ifade etmeyi öğrenir (Aral vd., 2000).

2.13.8. Etkileşim

Yaratıcı drama, bireylerin grup içinde aktif olarak yer alarak, karşılıklı etkileşim ve deneyim paylaşımı yoluyla öğrenmelerini sağlayan bir süreçtir. Bu etkileşim, katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine, sosyal becerilerini geliştirmelerine ve çevreleriyle daha etkili iletişim kurmalarına katkıda bulunur (Adıgüzel, 1993; Aral vd., 2000; Gönen & Dalkılıç, 2003).

2.13.9. Empati

Çocukların empati becerilerini geliştirmek için yaratıcı drama işlevsel bir araçtır. Bu süreçte çocuklar, başka bireylerin bakış açılarını deneyimleme ve onların duygularını anlama fırsatı bulurlar. Yaratıcı drama, çocukların farklı duygu ve düşünceleri tanımlarını, başkalarının yaşantılarına karşı daha duyarlı hale gelmelerini (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır, Turla; Aral, vd. 2000), çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirirken empati yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Gönen & Dalkılıç, 2003; Adıgüzel, 1993). Yaratıcı drama süreci yalnızca ifade becerilerini değil, aynı zamanda çocukların duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen, empati gibi temel insani becerilerin kazanımına da katkı sağlayan güçlü bir öğrenme alanı sunmaktadır.

2.14. Yaratıcı Dramanın Belirgin Özellikleri

Yaratıcı drama etkinliği katılımcıların oluşturduğu bir grup ile uygulanır. Katılımcıların geçmiş yaşantılarından, deneyimlerinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bir süreçtir. Merkezde katılımcılar vardır. Canlandırma merkezlidir. Canlandırmalar, kendiliğindenliğe, -mı gibi yapmaya, kurguya ve doğaçlamaya dayanır. Yaratıcı drama etkinlikleri “şimdi ve burada” ilkesi ile “an” a bağlı kalarak gerçekleştirilir. Yaratıcı drama çalışmaları sonucunda bir oyun sahnelenmez bir sonucu yoktur. Süreç önemlidir. Katılımcılar hem oyuncu hem de izleyicidir. Yaratıcı drama çalışmaları belli bir süre yaratıcı drama eğitimi alan öğretmenlerin liderliğinde uygulanmalıdır. Yeterli donanım olmadan oluşturulan ve uygulanan yaratıcı drama çalışmaları olumsuz deneyimlere sebep olabilmektedir. Yaratıcı dramada gönüllülük esastır ve her yaştan her kesimden her düzeyden insana uygundur. Ancak yaratıcı drama çalışmalarına katılanlar grup dinamiğine uyum sağlamalıdır. Yaratıcı drama eğitim ve tiyatro başta olmak üzere birçok alandan faydalanır. Drama çalışmalarının sürdürülmesine uygun mekanlarda çalışmalar yapılması önemlidir. Çalışmaya uygun ve güvenli olan her mekânda drama çalışmaları yapılabilir. Oyunların genel olarak tüm özelliklerinden faydalanılır. Yaratıcı drama çalışmalarına katılmak için oyunculuk eğitimi şartı aranmaz. Katılımcıların sürece dahil olarak canlandırmalara kendi deneyimleriyle katılmaları gerekmektedir. Yaratıcı drama çalışmalarında dramatik kurgu ve canlandırma olmalıdır. Yaratıcı dramanın disiplin boyutu ve yöntem boyutu vardır (Adıgüzel, 2010).

2.14.1. Yaratıcı dramanın genel amaçları

Yaratıcı drama, bireyin çok yönlü gelişimini desteklemeyi hedefleyen yapılandırılmış ancak esnek bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemin temel amaçlarından biri, çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanımadır. Adıgüzel (2010), yaratıcı dramanın bireyin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, estetik duyarlılığını artırması ve sosyal ilişkiler yoluyla kendini tanımasını desteklemesi açısından önemli bir araç olduğunu belirtir. Üstündağ (2000) ise yaratıcı dramanın bireyde empati kurma, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi yaşam becerilerini geliştirdiğini vurgular. Gönen ve Dalkılıç’a (2003) göre bu süreç, çocuklara yalnızca eğitsel bilgi değil, aynı zamanda sosyal uyum, sorumluluk alma ve grup içinde etkili iletişim kurma becerileri de kazandırır. Aral, Baran, Bulut ve Çimen (2000) de yaratıcı dramanın yaşantı temelli öğrenmeye olanak tanıyarak çocukların özgüven kazanmalarını, grup içinde iş birliği yapmalarını ve kendilerini çok boyutlu yollarla ifade

etmelerini sağladığını ifade etmektedir. Tüm bu yaklaşımlar değerlendirildiğinde, yaratıcı dramada amaç yalnızca sanatsal bir süreç yaşatmak değil; aynı zamanda bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve estetik gelişimini bir bütün olarak desteklemektir.

2.14.2. Yaratıcı dramanın bileşenleri

Yaratıcı drama, çok boyutlu bir öğrenme süreci olup çeşitli temel bileşenlerin etkileşimiyle şekillenir. Bu sürecin merkezinde yer alan birey, grup içinde aktif katılım göstererek duygu ve düşüncelerini ifade eder (Adıgüzel, 2010). Yaratıcı drama, "mış gibi yapma" ya dayalı bir oyun süreci olduğu için katılımcıların hayal gücünü kullanarak farklı rollere girmesi esastır. Rol alma ve doğaçlama gibi bileşenler, çocukların hem kendilerini ifade etmelerine hem de empati kurmalarına olanak tanır (Üstündağ, 2000). Gönen ve Dalkılıç (2003) ise bu sürecin yalnızca sözel değil, aynı zamanda bedensel ifade biçimlerini de kapsadığını; jest, mimik ve hareketin önemli araçlar olduğunu vurgular. Yaratıcı drama uygulamalarında iletişim ve etkileşim, öğrenmenin temel yapı taşlarını oluştururken; yansıtma ve değerlendirme süreci ise kazanımların kalıcılığını sağlar (San, 1990). Bu bağlamda, yaratıcı drama yalnızca etkinliklerin bir bütünü değil, duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamıdır.

2.14.3. Dramatik kurgunun bileşenleri

Adıgüzel'e (2010) göre yaratıcı drama süreci, yalnızca etkinlik sırasıyla değil, içinde barındırdığı dramatik kurgu öğeleriyle de anlam kazanır. Bu öğeler arasında yer alan rol, katılımcının başka bir kimlik üzerinden empati kurmasını sağlarken; dramatik gerilim, olay örgüsüne heyecan ve ilerleme katar. Sürecin odak noktası, katılımcının tüm dikkatini yönelttiği temadır. Zaman ve mekân, kurguya gerçeklik hissi kazandırırken; dil ve hareket, sözlü ve sözsüz ifade yollarıyla duyguların dışavurumuna olanak tanır. Atmosfer, kurguya duygu yoğunluğu katar; semboller ise soyut kavramların somut imgelerle temsilini sağlar. Tüm bu öğelerin bütüncül olarak bir araya gelmesiyle, yaratıcı drama katılımcıya dramatik anlam kazandırır; bu da bireysel farkındalığın ve derin öğrenmenin önünü açar. Dramatik kurgunun bileşenleri; rol, dramatik gerilim, odak, mekân, zaman, dil, hareket, atmosfer, semboller ve dramatik anlam (Adıgüzel, 2010; San, 1990; Önder, 2003):

Yaratıcı drama, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla destekleyen, yapılandırılmış ve deneyim temelli bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin merkezinde yer alan rol kavramı, bireyin geçici olarak üstlendiği ve belirli bir kimlik ya da toplumsal konumu temsil ettiği bir işlev görür. Rol alma, bireyin başkasının

perspektifinden düşünmesine olanak tanıyarak empatik kapasitesini geliştirirken, aynı zamanda çok yönlü düşünme ve olayları farklı açılardan değerlendirme becerilerini de pekiştirir. Katılımcının sürece duygusal ve bilişsel olarak etkin biçimde katılımını destekleyen bir diğer temel unsur dramatik gerilimdir. Gerilim, çözüm bekleyen çatışma ya da problem durumlarını temsil eder ve sürece dinamizm katar. Bu yapı, katılımcıyı karar alma, çözüm üretme ve yaratıcı düşünme yönünde motive eder. Tüm bu süreç, yaratıcı dramanın merkezini oluşturan odak kavramı etrafında şekillenir. Odak; düşünsel, duygusal ya da tematik bir çekirdek olup, rol, gerilim ve diğer tüm dramatik öğelerin yöneldiği ve bütünlüğü sağladığı yapıyı temsil eder.

Dramatik sürecin gerçekliği ve eğitimsel etkisi, mekân ve zaman gibi kurgusal öğelerle desteklenir. Mekân, sürecin gerçekleştiği fiziksel ya da hayalî bağlamı ifade eder ve çocukların sınıf gibi tanımlı bir ortamı yaratıcı biçimde dönüştürmelerine olanak tanır. Bu dönüşüm, hayal gücünü aktive ederek öğrenme sürecine katılımı güçlendirir. Zaman ise olayın geçtiği kurmaca zaman dilimini belirtir; geçmiş, şimdi ya da gelecek bağlamında yapılandırılabilir. Zaman ve mekân, dramatik yapının bağlamsal boyutunu oluşturarak olayların anlamlı ve bütünlüklü bir akış içinde gelişmesini sağlar. Sürecin ifadesel boyutunu oluşturan dil kavramı ise yalnızca sözel iletişimle sınırlı olmayıp; jestler, mimikler, beden dili, tonlama ve sessizlik gibi sözsüz iletişim araçlarını da kapsamaktadır. Bu genişletilmiş dil anlayışı, katılımcıların duygu ve düşüncelerini çok yönlü ve yaratıcı biçimde ifade etmelerini mümkün kılar. Hareket, bu anlamda bedensel anlatımı destekleyen bir ifade aracıdır ve özellikle erken çocukluk döneminde sözlü anlatımla bütünleşerek katılımcının dramatik yapıya fiziksel olarak dâhil olmasına olanak tanır.

Yaratıcı drama sürecinde oluşan atmosfer, sahneye yüklenen duygusal tonu tanımlayan ve dramatik etkinliğin inandırıcılığını artıran bir başka kritik bileşendir. Atmosferin etkili biçimde yapılandırılması, katılımcının kurguya duygusal düzeyde bağ kurmasını ve sahneye yaşantısal bir etkileşim geliştirmesini sağlar. Bu bağlamda semboller, soyut düşüncenin somut temsilleri olarak öne çıkar; nesneler, jestler veya eylemler aracılığıyla kavramlar somutlaştırılır. Örneğin bir mendilin barışın simgesi hâline gelmesi, sembolik anlatıma dair işlevsel bir örnektir. Sembollerin kullanımı, çocukların soyutlama becerilerini geliştirerek düşünsel esneklik kazanmalarına katkıda bulunur. Tüm bu öğelerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dramatik anlam, katılımcının yaşantısal olarak süreci içselleştirmesiyle oluşan kavrayış, farkındalık ve öğrenmedir. Bu anlam, deneyime dayalı öğrenme süreci içinde bireyin kendi yaşantısıyla bağ kurarak

ulaştığı bilişsel ve duygusal bir üründür. Böylece yaratıcı drama, sadece sanatsal değil; aynı zamanda eğitsel, psikososyal ve gelişimsel açıdan derinlemesine bir öğrenme ortamı sunar.

2.15. Yaratıcı Dramada Kullanılan Bazı Teknikler

Yaratıcı drama süreci, yalnızca oyun temelli bir etkinlik değil, planlı ve yapılandırılmış tekniklerin rehberliğinde ilerleyen dinamik bir öğrenme alanıdır. Bu teknikler, katılımcıların duygu, düşünce ve yaşantılarını farklı yollarla ifade etmelerine, grup içinde etkileşim kurmalarına ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ancak afet sonrası gibi olağanüstü durumlarda bu tekniklerin anlamı daha da derinleşir. Bu noktada, yaratıcı drama sadece bir eğitim aracı olmaktan çıkar, aynı zamanda bir iyileşme, yeniden bağlanma ve duyguları işleme sürecine dönüşür. Afet sonrası yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, korkmuş, acı çekmiş, şaşkın ve umut duygusunu daha tanımamış çocuklara güvenli ifade alanları açarak psikososyal iyileşmeye katkı sunması beklenmektedir. Adıgüzel'e (2010) göre, yaratıcı dramada kullanılan teknikler, katılımcıların bilişsel ve duygusal süreçlerine dokunur ve öğrenmeyi deneyim temelli hâle getirir. Üstündağ (2000) ise bu tekniklerin bireyde empati, özgüven, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmede işlevsel olduğunu vurgular. Gönen ve Dalkılıç (2003) yaratıcı drama tekniklerini çocukların kendilerini ifade etmeleri ve sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaları açısından etkili bir araç olarak tanımlar. Dolayısıyla, yaratıcı drama sürecinde kullanılan teknikler yalnızca birer yöntem değil, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen güçlü yapı taşlarıdır. Yaratıcı drama teknikleri normal zamanlarda okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamak için kullanılan yapılandırılmış eğitim yöntemleridir.

2.15.1. Doğaçlama

Neelands ve Goode (2015) ile Spolin'in (1999) görüşlerine göre doğaçlama, bireylerin anlık kararlar vererek yaratıcı biçimde kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan, aynı zamanda oyun temelli bir keşif sürecidir. Bu yaklaşım, hem bireysel düşüncenin hem de grup içi etkileşimin gelişmesini desteklerken, katılımcılara risk almayı ve yeni anlamlar üretmeyi teşvik eder. Spolin'in vurguladığı gibi, doğaçlama çocuklar için özellikle problem çözme becerilerinin, farkındalıklarının ve kendiliğindenliklerinin (spontanlıklarının) gelişmesinde etkili bir araçtır. Bu yönüyle doğaçlama, öğrenmeyi oyunla bütünleştirerek çocukların yaratıcı potansiyellerini ortaya

koymalarına zemin hazırlar. Afet sonrası dönemde çocuklar çoğu zaman duygularını sözel olarak ifade edemez. Doğaçlama bu duyguların güvenli bir ortamda ortaya çıkmasına imkân tanır. Aynı zamanda, çocukların olaylar üzerinde kontrol duygusu kazanmalarına ve yaşadıkları travmatik durumları oyun yoluyla işlemelerine yardımcı olur.

2.15.2. Rol oynama

Heathcote ve Bolton'a (1995) göre rol oynama, çocukların çevrelerini anlamlandırmalarına, yaşadıkları olayları oyun yoluyla keşfetmelerine ve anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır. Bu süreçte çocuklar, yalnızca bir rolü taklit etmekle kalmaz; aynı zamanda o rolün düşünsel ve duygusal boyutlarına da nüfuz ederler. Wagner (1999) ise bu tekniğin sosyal etkileşimi desteklediğini, çocukların empati becerilerini geliştirmesine, karşılaştıkları sosyal durumlara yaratıcı çözümler üretmelerine ve toplumsal roller hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğunu vurgular. Her iki kuramcıya göre de rol oynama, hem bireyin iç dünyasına dokunur hem de onu toplumsal yaşama hazırlar.

Afet gibi zorlu yaşam olayları sonrasında çocukların duygularını doğrudan anlatmaları her zaman kolay olmayabilir. Rol oynama, bu duyguların daha dolaylı ve güvenli bir yolla ifade edilmesine olanak sağlar. Ayrıca, yardımlaşma, güven, iyileşme gibi olumlu temaların canlandırılması, çocuklarda dayanıklılık duygusunun gelişmesine katkıda bulunur.

2.15.3. Eş zamanlı doğaçlama

Courtney'e (1990) göre eş zamanlı doğaçlama, bireylerin yaratıcı düşüncelerini grup bağlamında ifade etmelerine olanak tanırken, aynı zamanda bilişsel gelişimi destekleyen önemli bir öğrenme aracıdır. Çocuklar, bu teknik sayesinde hem kendi iç dünyalarını ortaya koyar hem de başkalarının fikirlerine duyarlılık geliştirirler. Bolton (1992) ise bu yöntemin çocuklara olaylara çok yönlü bakabilme becerisi kazandırdığını ve farklı sosyal durumlara dair empati geliştirmelerine katkı sağladığını ifade eder. Her iki kuramcıya göre de eş zamanlı doğaçlama, yalnızca yaratıcı üretim değil; aynı zamanda sosyal farkındalık, iş birliği ve duygusal etkileşim alanlarında da güçlü bir öğrenme deneyimi sunar. Afet sonrası dönemde çocuklar, yaşanan olaylara dair farklı duygular yaşayabilir. Eş zamanlı doğaçlama, bu duyguların birden fazla yönden ifade edilmesine

imkân tanır. Ayrıca çocuklar, başkalarının deneyimlerine tanıklık ettiklerinde hem kendi duygularını normalleştirir hem de topluluk içinde desteklendiğini hissederek.

2.15.4. Öğretmenin rolde olması

Heathcote'a (1984) göre, öğretmenin bir role girerek öğrencilerle etkileşim kurması, öğrenme ortamını daha dinamik ve katılımcı hale getirir. Bu yaklaşım, çocukların düşünme becerilerini geliştirir ve onları pasif dinleyicilikten aktif sorgulayıcılığa taşır. Booth (1994) ise öğretmenin rolde olmasının çocuklarda hayal gücünü tetiklediğini ve öğrenmeyi deneyim temelli hale getirdiğini vurgular. Her iki kuramcı da bu yöntemin, çocukların yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini desteklediğini savunur. Öğretmenin karaktere bürünerek sürece dâhil olması, çocukların dikkatini çekmekle kalmaz; aynı zamanda empati, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerin gelişmesini de teşvik eder. Afet sonrası çocukların korkularını, güvensizliklerini ya da kaygılarını doğrudan dile getirmeleri zor olabilir. Öğretmenin bir rol aracılığıyla sahneye girmesi, çocukların kendi duygularını bu karakter üzerinden ifade etmelerini kolaylaştırır. Aynı zamanda çocuklar, kendilerini güvende hissederek empati kurmayı, sorumluluk almayı ve yardım etmenin değerini oyun içinde deneyimleyebilirler.

2.15.5. Küçük grupta yapılan doğaçlama-rol oynama

Neelands'a (2004) göre küçük gruplarla yapılan doğaçlama ve rol oynama çalışmaları, çocukların hem bireysel yaratıcılıklarını hem de grup içinde etkili iletişim kurma becerilerini geliştiren güçlü bir öğrenme alanı sunar. Bu tür etkinliklerde çocuklar, kendi fikirlerini paylaşmanın yanı sıra başkalarının düşüncelerine de açık olmayı öğrenirler. O'Toole ve Haseman (1988) ise küçük grup dinamiğinin, özellikle içine kapanık ya da kendini ifade etmekte zorlanan çocuklar için daha güvenli bir ifade ortamı yarattığını belirtir. Onlara göre, bu teknik çocukların özgüvenlerini artırırken, paylaşma, uzlaşma ve birlikte karar alma gibi sosyal becerileri de doğal biçimde kazanmalarını sağlar. Her iki yaklaşım da küçük gruplarla çalışmanın sadece sanatsal değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim açısından da büyük katkı sunduğu konusunda birleşir. Küçük grup çalışmaları, afet sonrası süreçte çocukların duygularını daha güvenli ve destekleyici bir ortamda ifade etmelerine olanak tanır. Bu teknikle çocuklar yalnız olmadıklarını hissederek, grupta birlikte hareket ederek aidiyet ve topluluk bilinci

geliştirirler. Ayrıca, grup içinde aktif rol almak, çocukların kontrol duygusunu yeniden kazanmalarına yardımcı olur.

2.15.6. Tüm grupla doğaçlama-rol oynama

Way'e (1967) göre tüm grupla gerçekleştirilen doğaçlama ve rol oynama etkinlikleri, çocukların sosyal etkileşimlerini derinleştirirken aynı zamanda empati kurma, iş birliği yapma ve ortak karar alma gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Bu süreçte çocuklar, yalnızca bireysel roller üstlenmekle kalmaz, aynı zamanda bir grubun parçası olarak ortak bir anlam inşa ederler. Neelands ve Goode (2015) ise tüm grup etkinliklerinin çocuklarda topluluk bilinci ve birlikte üretme anlayışını güçlendirdiğini vurgular. Onlara göre, bu tür çalışmalarda öğrenme sadece bireysel değil, kolektif bir deneyim haline gelir. Her iki yaklaşım da, tüm grupla doğaçlamanın hem bilişsel hem de duygusal gelişimi destekleyen bütünsel bir öğrenme ortamı sunduğu konusunda birleşir. Afet sonrası süreçlerde çocuklar kendilerini yalnız, korkmuş ya da çaresiz hissedebilir. Tüm grupla yapılan canlandırmalar, bu duyguların grup içinde paylaşılmasını sağlar ve dayanışma duygusunu güçlendirir. Çocuklar, aynı hikâyeye ortak olduklarında, hem kendi duygularını ifade eder hem de başkalarının hissettiklerine duyarlılık geliştirir.

2.15.7. Dramatizasyon

McCaslin'e (2006) göre dramatizasyon, çocukların hem dilsel hem de duygusal becerilerini bir arada kullanarak öğrendikleri çok yönlü bir yaratıcı süreçtir. Hikâyeleri, şiirleri ya da olayları canlandırma yoluyla çocuklar yalnızca anlatılanı dinlemekle kalmaz, aynı zamanda olayların içine girerek onları deneyimler. Catterall (2002) ise bu tekniğin çocukların anlatı yapısını anlama, karakterleri analiz etme ve neden-sonuç ilişkileri kurma becerilerini geliştirdiğini vurgular. Her iki kuramcıya göre de dramatizasyon, çocukların dünyayı oyun yoluyla yapılandırmalarına olanak tanırken, aynı zamanda empati, ifade ve düşünsel derinliği destekleyen güçlü bir öğrenme ortamı sunar. Afet sonrası çocukların yaşadıkları olayları doğrudan ifade etmeleri zor olabilir. Dramatizasyon, dolaylı ama güçlü bir ifade alanı sunar. Kurgusal hikâyeler aracılığıyla duygularını aktarabilir, çözüm yolları geliştirebilir ve iyileştirici bir deneyim yaşayabilirler. Ayrıca grup içinde hikâye canlandırmak, dayanışma ve güven duygusunu da artırır.

2.15.8. Geriye dönüş

Neelands ve Goode'a (2015) göre geriye dönüş tekniği, çocukların olaylara yalnızca dıştan bakmalarını değil, olayın ardındaki nedenleri sorgulamalarını ve çok boyutlu düşüncelerini sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu teknik, anlatı bütünlüğünü desteklerken aynı zamanda olaylar arasında mantıksal bağlar kurma becerilerini geliştirir. O'Toole (1992) ise geçmişte yaşanmış bir olayın sahne yoluyla yeniden yapılandırılmasının, çocukların duygusal farkındalık kazanmasında önemli bir rol oynadığını vurgular. Ona göre geriye dönüş, empati kurma, duygu düzenleme ve yaşantıları anlamlandırma açısından güçlü bir yaratıcı drama aracıdır. Her iki yaklaşım da bu tekniğin çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerine derinlik katan bir öğrenme deneyimi sunduğunu ortaya koyar. Afet yaşamış çocuklar için olayları doğrudan anlatmak zorlayıcı olabilir. Geriye dönüş, olaylara dolaylı olarak yaklaşmayı sağlar ve çocukların kontrol duygusunu geri kazanmalarına yardımcı olur. Olayları yeniden yapılandırmak, çocuklara yaşadıkları duygular üzerinde düşünme ve onları sağlıklı şekilde dışa vurma fırsatı tanır.

2.15.9. Röportaj-söyleşi-sorgu-görüşme

Neelands ve Goode'a (2015) göre, röportaj ve sorgu temelli drama teknikleri çocukların düşünme süreçlerini derinleştiren, merak ve araştırma duygusunu besleyen etkili yöntemlerdir. Çocuklar, bir karaktere soru yönelttiklerinde sadece bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda olayları farklı açılardan değerlendirme ve çözümleme becerilerini de geliştirirler. O'Toole ve Dunn (2002) ise bu tür etkileşimli tekniklerin çocuklara empati kazandırdığını, onların başkalarının bakış açılarını anlamaya yönelik duyarlılık geliştirmelerini sağladığını vurgular. Bu teknik sayesinde çocuklar, hem bir rolün iç dünyasına girerek o karakterin motivasyonlarını keşfeder hem de kendilerini sözlü olarak ifade etme konusunda daha özgüvenli hale gelirler. Her iki yaklaşım da bu yöntemin, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde bütünleyici bir rol oynadığını ortaya koyar. Afet sonrası süreçte çocuklar çoğu zaman yaşadıkları olayları dolaylı olarak anlatmayı tercih ederler. Röportaj ve sorgulama teknikleri, çocuklara hem kendilerini ifade etme hem de başkalarının deneyimlerini anlayarak içselleştirme fırsatı verir. Bu, özellikle travmatik olayların farkına varma, anlamlandırma ve duygusal destek sürecine katkı sağlar.

2.15.10. Donuk imge

Donuk imge, çocukların duygu, düşünce ya da olayları beden diliyle ve hareketsiz bir şekilde ifade ettikleri yaratıcı bir drama tekniğidir. Adeta sahnelenmiş bir fotoğraf gibi, katılımcı o anı dondurarak izleyiciye sözsüz bir anlatım sunar. Bu teknik aracılığıyla çocuklar, hem içsel dünyalarını görselleştirir hem de başkalarının deneyimlerine dair farkındalık kazanırlar. Winston ve Tandy'e (2012) göre donuk imge, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların sözsüz anlatım becerilerini geliştiren, empatiyi teşvik eden ve duyguları keşfetmeye olanak sağlayan etkili bir araçtır. Çocuklar bu yolla, kelimelere dökemedikleri duyguları bedenleriyle ifade edebilir ve güvenli bir paylaşım ortamı oluşturabilir. O'Toole (1992) ise bu tekniğin çocuklarda hem bireysel hem de grup düzeyinde farkındalık kazandırdığını ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerilerini desteklediğini ifade eder. Her iki kuramcı da donuk imgenin, drama sürecinde yalnızca bedensel bir duruş olmadığını, aynı zamanda düşünsel, duygusal ve estetik bir anlatım biçimi olduğunu savunur. Afet sonrası duygular karmaşık olabilir ve sözel olarak ifade edilmesi zorlaşabilir. Donuk imge tekniği, çocukların duygularını sözsüz olarak ifade etmelerine alan tanır. Bu teknik sayesinde çocuklar kendi hislerini bedenleriyle gösterme fırsatı bulur; diğer çocukların imgelerini yorumlayarak empati kurmayı da öğrenirler.

2.15.11. İç ses

İç ses tekniği, çocukların bir karakterin görünmeyen iç dünyasına dokunmasını sağlayan ve empatik düşünmeyi derinleştiren bir yaratıcı drama yöntemidir. Neelands ve Goode'a (2015) göre bu teknik, çocuklara yalnızca olayları değil, karakterin duygularını, kaygılarını ve düşüncelerini sorgulama fırsatı sunar. Böylece çocuklar, duygusal çözümleme yapma ve karakterin motivasyonlarını anlama becerilerini geliştirirler. Bolton (1992) ise iç sesi, çocukların öz farkındalık kazanmasında ve duygularını ifade etme cesareti bulmalarında etkili bir yöntem olarak değerlendirir. Ona göre, bir karakterin iç sesini dile getirmek, çocuklara kendi içsel yaşantılarını tanıma ve bu yaşantılarla sağlıklı bir şekilde yüzleşme imkânı sunar. Her iki yaklaşım da iç ses tekniğini, çocukların duygusal dünyalarına ayna tutan, ifade gücünü artıran ve empatiyi besleyen güçlü bir pedagojik araç olarak öne çıkarır. Afet sonrası çocuklar, yaşadıkları duyguları açıkça ifade etmekte zorlanabilir. İç ses tekniği, bu duyguların fark edilmesine ve güvenli şekilde paylaşılmasına yardımcı olur. Çocuklar, bir karakterin iç sesi aracılığıyla kendi duygularını yansıtabilir; bu da hem rahatlatıcı bir süreç hem de destekleyici bir grup etkileşimi yaratır.

2.15.12. Toplantı düzenleme

Toplantı düzenleme tekniği, çocukların yalnızca konuşan değil, aynı zamanda dinleyen, düşünen ve birlikte karar alan bireyler olarak süreçte yer almalarını sağlayan demokratik bir öğrenme yöntemidir. Neelands ve Goode'a (2015) göre bu teknik, çocuklara farklı bakış açılarını görmeyi, sorunlara yaratıcı çözümler üretmeyi ve grup içinde yapıcı bir şekilde fikir alışverişi yapmayı öğretir. O'Toole ve Haseman (1988) ise toplantı düzenleme sürecinin, çocukların iletişim becerilerini geliştirdiği kadar; sabır, saygı, sıra bekleme ve uzlaşma gibi sosyal becerileri de güçlendirdiğini vurgular. Her iki yaklaşım da bu tekniğin çocuklara yalnızca bir rol içinde fikir beyan etme değil, aynı zamanda topluluk içinde sorumluluk alma ve empati kurarak çözüm üretme pratiği kazandırdığını ortaya koyar. Afet sonrası çocukların kontrol duygusunu yeniden kazanmaları ve olaylar üzerinde söz sahibi olmaları iyileşme açısından oldukça önemlidir. Toplantı düzenleme tekniği, çocuklara güvenli bir ortamda duygu ve düşüncelerini dile getirme şansı verir. Aynı zamanda birlikte karar alma süreci, topluluk hissini güçlendirir ve destekleyici grup dinamiği oluşturur.

2.15.13. Pantomim

Pantomim, çocukların duygularını ve düşüncelerini sözcüklere ihtiyaç duymadan ifade etmelerine olanak sağlayan etkili bir yaratıcı drama tekniğidir. McCaslin'e (2006) göre bu teknik, çocukların bedenlerini tanımalarını, beden diliyle iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini ve duygusal farkındalık kazanmalarını sağlar. Sessiz bir anlatım biçimi olan pantomim, aynı zamanda çocukların içsel dünyalarını keşfetmelerine katkıda bulunur. Winston ve Tandy (2012) ise pantomimin çocukların yaratıcı hikâye kurma sürecine aktif ve bedensel katılımını teşvik ettiğini vurgular. Onlara göre, çocuklar pantomim yoluyla yalnızca hareket etmeyi değil, aynı zamanda düşünmeyi ve gözlem yapmayı da öğrenirler. Her iki yaklaşım da pantomimin yalnızca bir anlatım aracı değil, aynı zamanda bir duygu keşfi ve empati geliştirme alanı olduğunu ortaya koyar. Afet sonrası çocukların duygu durumları karmaşık olabilir. Pantomim, sözcük kullanmadan da duygularını ifade edebilecekleri bir alan yaratır. Bedenin diliyle anlatmak, çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine ve yaşadıkları stresin bedensel dışavurumla boşalmasına yardımcı olur. Ayrıca grup içinde empatiyi ve gözlem yapma becerisini de pekiştirir.

2.15.14. Bölünmüş ekran

Bölünmüş ekran, çocukların aynı anda iki farklı durumu, zamanı ya da bakış açısını karşılaştırmalı olarak deneyimlemelerine olanak tanıyan yaratıcı ve düşündürücü bir drama tekniğidir. Neelands ve Goode'a (2015) göre bu teknik, çocukların olaylara farklı yönlerden bakmalarını sağlar ve anlatı yapısının çözümünü kolaylaştırır. Aynı sahne içinde paralel hikâyeler sunmak, çocukların dikkatini geliştirdiği gibi eleştirel düşünme ve bağ kurma becerilerini de pekiştirir. Wagner (1999) ise bölünmüş ekranı, çocukların hem gözlem yapmalarına hem de farklı durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarına yardımcı olan güçlü bir yapılandırma yöntemi olarak tanımlar. Her iki kuramcıya göre bu teknik, çocukların sadece bir duruma odaklanmasını değil, aynı anda birden fazla anlam katmanını fark etmelerini sağlar ve böylece çok boyutlu düşünmeyi destekler. Afet sonrası süreçte çocukların geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurmaları zor olabilir. Bölünmüş ekran tekniği, bu bağlantıyı hem duygusal hem de bilişsel olarak kurmalarına yardımcı olur. Aynı olayın farklı yönlerini görebilmek, hem kendileriyle hem de çevreleriyle empatik bir bağ kurmalarını destekler.

2.15.15. Grup heykelleri-tablo oluşturma

Grup heykelleri ve tablo oluşturma teknikleri, çocukların düşüncelerini ve duygularını beden diliyle görselleştirmelerine olanak sağlayan güçlü yaratıcı drama araçlarıdır. Courtney'e (1990) göre bu teknik, çocukların soyut kavramları somut beden formlarıyla ifade etmelerini sağlayarak hem sembolik düşünme becerilerini geliştirir hem de zihinsel imgelerini fiziksel hale getirme alışkanlığı kazandırır. Winston ve Tandy (2012) ise grup halinde bir tablo oluşturma tekniklerinin çocuklara sadece bireysel değil, topluluk içinde üretmenin ve anlam inşa etmenin önemini öğrettiğini vurgular. Onlara göre, bu teknik hem empati kurma hem de grup içinde birlikte karar alma ve uyum sağlama becerilerini destekleyen etkili bir süreç sunar. Her iki yaklaşım da grup heykellerinin yalnızca estetik bir anlatım biçimi olmadığını; aynı zamanda çocukların duygu, düşünce ve sosyal ilişkilerini ifade ettikleri, bütünsel bir öğrenme deneyimi sağladığını ortaya koyar. Afet sonrası duygular bazen karmaşık ve tanımlanması zor olabilir. Grup heykelleri ve tablo oluşturma teknikleri, çocuklara bu duyguları kelimelere dökmeden ifade etme imkânı tanır. Aynı zamanda, birlikte bir tablo yaratmak çocuklara dayanışma, grup desteği ve birliktelik duygusu kazandırır. Bu teknik; gözlem, empati ve duygusal boşalım açısından da çok etkili bir araçtır.

2.15.16. Yaratıcı drama ile uyarlanmış istasyon tekniği

Yaratıcı drama ile uyarlanmış istasyon tekniği, çocukların aynı oturum içinde farklı drama deneyimlerine geçiş yaparak öğrenmelerini çok boyutlu hâle getiren dinamik bir uygulamadır. Wagner'e (1999) göre bu yöntem, çocukların dikkatini sürekli canlı tutan, farklı becerilere aynı anda hitap eden esnek bir öğrenme yapısı sunar. İstasyonlar arası geçişler, hem zihinsel hem fiziksel hareketliliği destekler ve öğrenmeye katılım düzeyini yükseltir. Winston ve Tandy (2012) ise bu tekniğin çocuklara farklı drama biçimlerini deneyimleme, bireysel olarak üretme ve grup içinde etkileşim kurma fırsatı tanıdığını belirtir. Onlara göre, bu yaklaşım erken yaş çocuklarının ritmik geçişlerle ve çeşitlilikle daha fazla motive olmasını sağlar. Her iki kuramcı da istasyon temelli yaratıcı dramanın yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda yapılandırılmış, derinlemesine ve kapsayıcı bir öğrenme süreci sunduğunu vurgular. Afet sonrası çocukların ihtiyaçları çok yönlüdür. Yaratıcı drama ile uyarlanmış istasyon tekniği, çocukların farklı duygularını, becerilerini ve düşünce yapılarını aynı anda harekete geçirir. Bu teknik, çocuğun hem bireysel ifadesine alan tanır hem de topluluk içinde desteklenmesini sağlar. Her istasyon, iyileşme sürecine küçük ama değerli bir katkıdır.

2.16. Eğitici Drama

Önder'e (2003) göre eğitici drama, hareket, duyu, dil ve iletişim becerileri, duygu ve düşüncelerin sentezidir. Eğitici dramanın unsurlarını içeren etkinlik süreçleri Tablo 2.4'te sunulmuştur;

Tablo 2.4. Eğitici drama aşamaları

Eğitici Dramayı Başlatma	Drama Oyunu	Tartışma	Destekleyici Etkinlikler
• Roller ve rollerin özellikleri fark edilir. • Dil ve iletişim ön plandadır.	• Bedenlerini ve mekanı özgürce kullanmak üzere hareket ederler. • Öğretmen de role girer. • Çocuklar süreçte aktiftir.	• Zihinde canlandırma, tanımsal, duygusal, bilişsel, yaşantısal ve drama oyununu geliştirme düzeylerine yer verilmelidir. • dil ve iletişim, düşünce, duygu, duyu ve hareket barındırır.	• Tamamlayıcı etkinlik olarak, resim, kolaj , oyun hamurundan figürler yapmak, şarkı söylemek • Dil ve iletişim, düşünce, duygu, duyu ve hareket barındırır.

Tablo 2.4'teki Eğitici Drama Aşamaları drama sürecinin temel yapı taşlarını oluşturan dört aşamayı işlevsel boyutlarıyla ortaya koymaktadır. Eğitici dramayı başlatma aşamasında çocukların rollerin farkına varması ve dili etkin şekilde kullanması ön plana

çıkarken, drama oyunu sürecinde çocukların bedenlerini ve mekânı özgürce kullanmaları teşvik edilir; öğretmenin de role girerek sürece katılması, öğrenme ortamını zenginleştirir. Tartışma bölümü, zihinsel ve duygusal farkındalıkların geliştirilmesi amacıyla canlandırmaların değerlendirilmesini kapsar ve çoklu gelişim alanlarına hitap eder. Sürecin sonunda yer alandestekleyici etkinlikler ise yaratıcı drama kazanımlarını pekiştirmeye yönelik sanatsal ve duyu temelli çalışmaları içermektedir. Tabloda her aşamanın, dil, iletişim, düşünce, duyu, duyu ve hareket gibi çoklu öğrenme bileşenlerini barındırması, yaratıcı dramayı çocuk gelişimi açısından bütüncül bir yöntem olarak tanımlar niteliktedir.

2.17. Yaratıcı Drama

Adıgüzel'e (2010) göre yaratıcı drama etkinlikleri, ısınma- hazırlık çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme- tartışma çalışmaları olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Yaratıcı dramanın unsurlarını içeren etkinlik süreçleri Tablo 2.5'te sunulmuştur:

Tablo 2.5. Yaratıcı drama aşamaları

Isınma Hazırlık Aşaması	Canlandırma Aşaması	Değerlendirme Tartışma Aşaması
• Katılımcılar drama sürecine uyum sağlar. • Zihinsel ve bedensel olarak aktif hale gelir. • Duygular yoğundur.	• Role girilir • Çatışma ögesi mutlaka olmalıdır. • Rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden yararlanılır. • İkili gruplar, küçük ve büyük gruplarla yapılabilir.	• Tüm süreç değerlendirilir. • Niceliksel ve niteliksel açıdan duyu ve düşünceler paylaşılır. • Mektup yazma, günlük tutma, broşür hazırlama, afiş tasarlama, resim ya da kukla yapma gibi etkinliklerden yararlanılabilir.

Tablo 2.5'te Yaratıcı Drama Aşamaları, drama sürecinin üç temel aşamasını yapısal olarak ortaya koymaktadır. Isınma hazırlık aşaması, katılımcıların hem bedensel hem de zihinsel olarak sürece uyum sağlamalarını ve grup dinamiğine dâhil olmalarını hedeflerken, duygusal yoğunluğun da yüksek olduğu bir giriş evresidir. Ardından gelen canlandırma aşaması, yaratıcı dramanın merkezinde yer alır; bu bölümde katılımcılar rol alır, doğaçlama yapar ve çatışma ögesi aracılığıyla dramatik süreci deneyimler. Sürecin etkililiğini artırmak için farklı grup yapılandırmalarına (ikili, küçük veya büyük grup) yer verilebilir. Son aşama olan değerlendirme ve tartışma, katılımcıların yaşadıkları süreci niceliksel ve niteliksel açıdan ifade etmelerine olanak tanır. Bu aşamada mektup yazma, günlük tutma, afiş ya da kukla yapma gibi yaratıcı ürünler yoluyla duygular ve kazanımlar

görünür kılınır. Üç aşamanın bir bütün hâlinde uygulanması, yaratıcı dramının hem öğretici hem de iyileştirici yönünü etkin biçimde ortaya koymaktadır.

Söz konusu aşamalar doğrultusunda planlanan yaratıcı drama sürecinde, oturum sayısı ve süresi de uygulamanın etkililiğini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Yaratıcı drama temelli uygulamalarda oturum sayısı genellikle grubun gelişimsel özellikleri, hedeflenen kazanımlar ve sürecin doğal akışı göz önüne alınarak belirlenir. Literatürde 8 ile 12 oturum arasında yapılandırılmış uygulamaların etkili olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2012). Yaratıcı drama uygulamalarının etkililiği yalnızca oturum planlamasına değil, aynı zamanda bu uygulamaların eğitim programlarında nasıl konumlandırıldığına da bağlıdır. Bu çalışmada 12 oturum yapılandırılmıştır.

Bu çalışmada yaratıcı drama temelli bir yaklaşım benimsenmiş olmakla birlikte, alanyazında yer alan kavramsal çerçeve değerlendirildiğinde, “yaratıcı drama”, “eğitimde drama”, “eğitsel drama” ve “eğitici drama” kavramlarının birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığı; aksine nitelik, amaç ve kapsam açısından özde örtüştüğü görülmektedir (Adıgüzel, 2010). Bu kavramlar uluslararası literatürde “Creative Drama”, “Drama in Education” ve “Educational Drama” terimleriyle karşılık bulmakta; Türkçeye çevrilirken ise eğitici, eğitsel ya da eğitimle ilgili anlamlarında kullanılmaktadır. Eğitici drama kavramı, bazı kaynaklarda (Önder, 2003) yaratıcı dramının alt türü gibi sunulsa da, Adıgüzel’e (2010) göre bu tür bir sınıflandırma bilimsel açıdan geçerli değildir. Çünkü eğitici drama, başlı başına bir yöntemdir ve yaratıcı dramada kullanılan doğaçlama, rol oynama, donuk imge, öğretmen role girmesi gibi birçok teknik bu yöntemin içeriğinde de yer almaktadır. Dolayısıyla, yaratıcı drama ve eğitici drama kavramları birbirinden bağımsız ya da hiyerarşik ilişkide değil; aynı pedagojik temele dayanan, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini hedefleyen, eğitimle doğrudan ilişkili yöntemlerdir. Bu çalışmada, afet sonrası çocukların duygusal iyilik hâlini, empati, dayanıklılık, ifade ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde yaratıcı drama kavramı tercih edilmiş; ancak bu yöntem, eğitici drama yaklaşımıyla da bütünleşik bir anlayışla ele alınmıştır. Dolayısıyla tezde benimsenen yöntem, yaratıcı ve eğitici drama kavramlarının örtüşen ve tamamlayıcı yapısını temel alarak yapılandırılmıştır.

2.18. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Dramanın Yeri ve Önemi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin kurumsal temelleri, ilk kez 1953 yılında hazırlanan okul öncesi eğitim programı ile atılmıştır. Bu programda yaratıcı drama ya da

dramatik etkinliklere doğrudan yer verilmemiş, daha çok şarkı söyleme, resim yapma, oyun oynama gibi genel etkinlik türleri öne çıkmıştır. Ancak bu program, çocuk merkezli eğitimin ilk adımları arasında sayılabilir (MEB, 1953). 1989 yılında güncellenen program, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinlikleri teşvik etmiş olsa da, yaratıcı drama kavramı doğrudan tanımlanmamıştır. Dramanın potansiyeline değinilmeden, daha çok serbest zaman oyunları ile sınırlı bir öğrenme anlayışı benimsenmiştir (MEB, 1989).

1994 programı, yaratıcı etkinliklerin eğitsel önemine dikkat çekerken, drama faaliyetlerine ilişkin açık yönlendirmelere henüz yer vermemiştir. Ancak çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü ifade etmesine yönelik etkinliklerin altı çizilmiş, bu yönüyle dolaylı olarak drama ile örtüşen hedefler ortaya konulmuştur (MEB, 1994). 2002 yılı programında, yaratıcı drama doğrudan etkinlik türü olarak yer almaya başlamış, özellikle oyun temelli öğrenme yaklaşımları içinde drama çalışmaları önerilmiştir. Bu dönemle birlikte, çocukların empati kurması, kendini ifade etmesi ve sosyal beceriler kazanması gibi hedeflerde drama aracı olarak önerilmiş; ancak hâlâ pedagojik bir yöntemden çok, etkinlik çeşitliliği içinde sunulmuştur (MEB, 2002). 2006 güncellemesinde, önceki programın çizgisi büyük ölçüde korunmuş, ancak uygulayıcılara yönelik açıklamalarda yaratıcı drama daha açık biçimde desteklenmiştir. Bu programda, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen yaratıcı yollar arasında drama önerilmiş, rol alma ve canlandırma gibi öğelere vurgu yapılmıştır (MEB, 2006). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, yaratıcı dramaya daha sistematik bir yer ayırmıştır. Özellikle gelişim alanlarında yer alan kazanımlarda drama uygulamalarına dayalı örnekler verilmiş; çocukların problem çözme, duygularını ifade etme, grup içinde rol alma gibi becerilerini geliştirmede drama etkili bir araç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). 2024 yılında, okul öncesi eğitimde iki önemli gelişme yaşanmıştır.

İlki, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel Okul Öncesi Eğitim Programı'dır. Bu programda yaratıcı drama, çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekleyen yöntemlerden biri olarak yer almakta; çocukların kendini ifade etmesi, empati kurması ve iş birliği yapma becerileri bağlamında önerilmektedir. Programın içeriğinde, oyun temelli öğrenme kapsamında yaratıcı drama uygulamalarına açıkça yer verilmiştir (MEB, 2024a). Bir diğeri de "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) adıyla yayımlanan programda yaratıcı drama, yaşam becerileri eğitiminin temel araçlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu modelde yaratıcı drama; değerler eğitimi, toplumsal farkındalık, estetik algı, duygusal ifade gibi çok boyutlu kazanımlar için

bütüncül ve etkin katılım temelli bir öğrenme yaklaşımı olarak önerilmiştir. TYMM’de öğretmen rehberliğinde uygulanan yaratıcı drama teknikleri, öğrenmenin deneyimsel ve yaparak-yaşayarak gerçekleşmesini destekleyen yöntemler arasında sayılmıştır (MEB, 2024b). Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcı dramının gelişimine ilişkin bu tarihsel ve içeriksel incelemenin ardından, aynı programların afet eğitimi perspektifinden nasıl yapılandırıldığına da yakından bakmak gerekmektedir.

2.19. Afet Eğitimi Açısından Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının İncelenmesi

1953 Programı, Türkiye’de ilk kez uygulanan bu programda afetlere dair herhangi bir kavramsal içerik, güvenlik eğitimi ya da kriz sonrası psikolojik destek vurgusu bulunmamaktadır. Dönemin koşulları gereği, daha çok temel bakım ve rutin odaklı bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 1953). 1989 ve 1994 Programları, bu yıllarda hazırlanan programlarda da afet konularına doğrudan yer verilmemiştir. Ancak çocuğun güvenliğine dair dolaylı ifadeler, fiziksel çevre düzenlemesi ve sağlık konularında öğretmene yönelik sınırlı öneriler bulunmaktadır. Psikososyal destek ya da afet sonrası iyileştirme yaklaşımı bu dönemde eğitim içeriğinde yer bulmamıştır (MEB, 1989; MEB, 1994).

2002 Programı, bu programda çocukların güvenliğini sağlama, sağlıklı yaşam ve temel hijyen alışkanlıkları gibi konulara yer verilmiş, ancak afetler özelinde bir içerik sunulmamıştır. "Kendini koruma" temaları başlasa da afet sonrası psikolojik destek, sosyal duygusal dayanıklılık gibi konular bu programda yer almamaktadır (MEB, 2002).

2006 Programı, 2002 programının devamı niteliğindeki bu düzenlemede yine doğrudan afet teması işlenmemiştir. Ancak sosyal-duygusal gelişim alanında çocukların başkalarıyla iletişim kurma, yardım isteme, temel güven duygusunun desteklenmesi gibi dolaylı kazanımlar yer almaktadır. Bu bağlamda afet sonrası eğitim açısından dolaylı katkılar sağladığı söylenebilir (MEB, 2006).

2013 Programı, bu programda çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda “kendini koruma”, “yardım isteme”, “güvenli davranışlar geliştirme” gibi kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca duygularını tanıma, ifade etme, başkalarının duygularını fark etme gibi beceriler öne çıkmıştır. Doğrudan “afet” sözcüğü geçmemekle birlikte, bu kazanımlar afet sonrası travma eğitimi için zemin oluşturabilecek niteliktedir (MEB, 2013). 2024 MEB Okul Öncesi Programı, Yeni programda afetle ilgili doğrudan bir modül ya da konu başlığı bulunmamaktadır. Ancak çevre bilinci, güvenli yaşam, empati, dayanışma, duygusal farkındalık ve problem çözme gibi yaşam becerileri ile toplumsal

olaylar karşısında dayanıklılık geliştirme gibi temalar desteklenmektedir. Bu bağlamda afet sonrası eğitim açısından daha güçlü bir kuramsal zemin sunduğu söylenebilir (MEB, 2024a).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu modelde, özellikle yaşam becerileri, duygusal dayanıklılık, değer eğitimi ve toplumsal sorumluluk gibi temalar programın merkezindedir. Afetler doğrudan bir konu olarak geçmese de, güçlü birey-toplum ilişkisi, çevresel farkındalık ve kriz anı sorumlulukları gibi başlıklarda dolaylı fakat anlamlı biçimde afet sonrası eğitim sürecine yönelik içerikler yer almaktadır. Ayrıca TYMM'nin beceriler bölümünde, doğal afetlerin farkında olma, afet öncesi ve sonrası alınacak önlemleri bilme, duygusal tepkileri tanıma ve yardım etme davranışları geliştirme gibi afetle doğrudan ilişkili becerilere açıkça yer verilmiştir. TYMM, bu yönüyle yaratıcı drama yoluyla afet sonrası destek programlarının pedagojik olarak temellendirilebileceği en kapsamlı programlardan biridir (MEB, 2024b).

2.20. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de yaratıcı drama tekniği kullanılarak yapılan rasyonel düşünme, problem çözme ve yaşam becerileri ile karakter güçleri konularıyla ilgili yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Uçarman Özgen (2023) tarafından yapılan araştırmada, 17’si deney ve 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 37 çocuğa 12 hafta boyunca uygulanan 24 oturumluk yaratıcı drama programının, çocukların karakter güçleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama uygulamaları, çocukların karakter güçlerini olumlu yönde geliştirmekte etkili olmuştur. Bu bulgu, yaratıcı dramanın yalnızca sosyal-duygusal gelişimi değil, aynı zamanda bireyin iyi olma hâlini destekleyen değer ve tutumları da pekiştirdiğini göstermektedir. Karakter güçleri, bireyin psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve anlamlı ilişkiler geliştirme gibi yaşamsal becerileri üzerinde etkili olan, 24 temel nitelikten oluşan bir yapı olarak tanımlanır (Peterson & Seligman, 2004). Bu güçler, beş ana başlık altında toplanır ve bireyin etik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen temel yapı taşları olarak görülmektedir:

- İnsaniyet başlığı altında yer alan sosyal zekâ, nezaket ve sevgi gibi güçler, çocukların başkalarının duygularını anlama, ilişkiler kurma ve empati geliştirme becerilerini destekler. Yaratıcı drama, rol alma ve duyguları ifade etme süreçleri aracılığıyla bu becerilerin gelişimini doğrudan teşvik eder.

- Adil Olma başlığında yer alan adalet, liderlik ve takım çalışması gibi özellikler, çocukların grup içinde iş birliği yapmalarını, sorumluluk üstlenmelerini ve hakkaniyetli kararlar almalarını sağlar. Drama oturumlarında grup oyunları ve canlandırmalar bu güçlerin gelişimi için ideal ortam sunar.
- Ölçülülük, affetme, alçakgönüllülük, öz düzenleme ve ihtiyatlılık gibi duygusal öz denetim gerektiren güçleri içerir. Drama sürecinde duygu regülasyonu, bekleme, sırasını savunma ya da bir karakterin yerini anlama gibi uygulamalar bu güçleri destekler.
- Aşkınlık başlığında yer alan minnettarlık, umut, mizah, manevi yönelim ve estetik duyarlılık gibi güçler, çocuğun yaşamı anlamlandırma ve olumlu duygular geliştirme kapasitesini artırır. Yaratıcı drama, hikâyeleştirme ve hayal gücüne dayalı süreçlerle bu yönlerin gelişimine katkı sağlar.
- Bilgelik ve bilgi, merak, öğrenmeye açıklık, yaratıcılık ve sağduyu gibi zihinsel esneklikle ilişkili güçleri kapsar. Yaratıcı drama sürecinde çocuklar hem problem çözme hem de yeni fikirler üretme fırsatı bulur.

Son olarak, Cesaret başlığı altındaki dürüstlük, coşku, kararlılık ve cesaret gibi güçler, çocuğun içsel gücünü ortaya koymasından önemli görülür. Yaratıcı drama, çocuğun kendini ifade etmesine, risk almasına ve yeni deneyimlere açık olmasına olanak sağlar. Tüm bu karakter güçleri değerlendirildiğinde, yaratıcı dramanın çocuk gelişiminde yalnızca bir sanat ya da etkinlik alanı değil; aynı zamanda etik, duygusal ve sosyal büyümeye hizmet eden güçlü bir araç olduğu söylenebilir.

Gönen ve Dalkılıç (2003), yaratıcı drama uygulamalarının çocuklarda grup içi etkileşimi, iş birliğini ve karar alma süreçlerine aktif katılımı artırdığını tespit etmişlerdir. Bu bulgu, çocukların afet sonrası yeniden sosyal ilişkiler kurabilmesi ve iş birliğine dayalı yaşam becerilerini pekiştirmesi açısından yaratıcı dramayı etkili bir araç olarak desteklemektedir. Güven Metin (1999), çalışmasında 5-6 yaş grubu çocuklarla yaratıcı drama çalışmalarının sosyal duygusal gelişimi açısından çocuklara olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Güner (2008), okul öncesi eğitimi alan 211 çocukla yaptığı çalışmada çocukların sosyal duygusal alanda birbirleriyle olan uyumlarına yaratıcı dramanın etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yaratıcı drama çalışmasına katılan çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla sosyal duygusal açıdan uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Köksal Akyol (2003), çalışmasında yaratıcı drama çalışmalarıyla çocukların sosyal ilişkilerinin ve kendini ifade edebilme becerilerinin

geliştiği sonucuna ulaşmıştır. İşler (2024), yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların akran ilişkileri ve duygu dzenleme becerilerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisini incelemiştir. Sonuç olarak uygulanan 16 yaratıcı drama oturumunun çocukların birbirleriyle olan iletişimine ve duygu dzenleme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Akalın ve Boz (2024), yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal becerileri ve kişilerarası problem çözme yeteneklerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişme sağladığı belirlenmiştir. Felek (2023) 40'ı deney 40'ı kontrol grubu olmak üzere toplam 80 çocukla yaptığı çalışmada, çocukların problem çözme becerilerine yaratıcı drama etkinliklerinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya'nın (2018) 50 katılımcıyla yaptığı çalışmada uygulanan 13 yaratıcı drama oturumuyla katılımcıların, problem çözme, yaratıcı dūřünme ve yaşam becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Palavan (2017), 34 üniversite öğrencisine yönelik yaptığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla birlikte yaratıcı drama yaşam becerilerini geliştirme açısından yöntem ya da disiplin boyutuyla uygulanabilir. Girmen (2012), nitel olarak yürüttüğu çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının iletişim kurma, öncülük etme, problem çözme, karar verme gibi yaşam becerileri düzeyine olan katkısını incelemiştir. Oyunların çocukların yaşam becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı drama yönteminde yer alan oyunun da çocukların yaşam becerileri açısından gelişmelerini sağlayacak etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Dilmaç ve Dilmaç (2020), yaratıcı drama yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel dūřünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin eleştirel dūřünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. şahin (2015), okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik geliştirdiği Psikososyal Geliřim Temelli Eđitim Programı'nın, çocukların duygusal zekâları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Çalışma, yaratıcı drama temelli etkinliklerin çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal zekâlarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Öztürk ve Korkmaz (2020), teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin okulların farklı kademelerindeki çocukların Türkçe dersine yönelik tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma, yaratıcı drama uygulamalarının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede olumlu etkileri

olduğunu ortaya koymuştur. Demir ve Kılınç (2018), okul öncesi çocuklarıyla yapılan bu çalışmada çocukların bilişsel becerileri üzerinde yaratıcı dramanın etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda yaratıcı dramanın çocukların bilişsel gelişim düzeylerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde yurtdışında yaratıcı drama tekniği kullanılarak yapılan rasyonel düşünme, problem çözme ve yaşam becerileri ile karakter güçleri konularıyla ilgili yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Robinson ve Zajicek (2005), ilkokul öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, açık hava oyunlarının çocukların ekip çalışması, kendini anlama, liderlik etme, karar verme becerileri, iletişim becerileri ve gönüllülük gibi çeşitli yaşam becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir. Afet sonrası iyileştirme temelli yaratıcı drama etkinliklerinde de açık hava etkinliklerinin çocukların yaşam becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Østerlind (2008), yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerde eleştirel düşünme, alternatif çözüm üretme ve rasyonel değerlendirme becerilerini geliştirme potansiyelini vurgulamıştır. Bu bağlamda, afet sonrası yapılacak yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların travmatik olaylara farklı açılardan bakarak rasyonel düşünme becerilerini destekleyeceği ve çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Anderson ve Dunn (2013), yaratıcı drama temelli bir öğretim programının, çocukların iş birliği, empati, karar verme ve etkili iletişim becerileri gibi temel yaşam becerileri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, bu becerilerin anlamlı düzeyde geliştiğini rapor etmişlerdir. Afet sonrası iyileştirme temelli yaratıcı drama etkinliklerinde de bu tür sosyal-duygusal yaşam becerilerinin geliştirilmesi, çocukların güvenli ilişkiler kurmasına ve stresle başa çıkma gücünü artırmasına katkı sağlayabilir. Toivanen, Komulainen ve Ruismäki (2011), yaratıcı dramaya dayalı problem çözme odaklı etkinliklerin, çocukların rasyonel düşünme, mantıklı çıkarım yapma ve çok yönlü bakış açısı geliştirme becerilerini desteklediğini göstermiştir. Bu çalışma, afet sonrası travma etkilerinin çözümünde çocukların düşünme becerilerinin desteklenmesine katkı sunacak yaratıcı drama uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak izlenen yöntem, veri toplama süreci ve uzman görüşlerine dayalı düzenleme süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemine dayalı doküman analizi deseninde yürütülen bu çalışmada içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, mevcut okul öncesi eğitim programları, yaratıcı drama uygulamaları ve afet sonrası psikososyal destek yaklaşımlarına ilişkin kaynaklar nitel araştırma kapsamında *doküman analizi* yöntemiyle incelenmiştir. Doküman analizi, araştırmacının belirli belgeleri sistematik bir şekilde inceleyerek içeriksel anlamlar çıkardığı bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde amaç, yazılı materyaller üzerinden bilgiye ulaşmak ve mevcut yapılarla önerilen içerikleri temellendirmektir (Bowen, 2009). Literatür ve mevcut program analizlerine dayalı olarak yapılandırılmış içeriklerin, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmesini içeren nitel bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2018; Merriam, 2009).

Araştırma, uygulama içermeyen, geliştirme temelli bir yapı taşımaktadır. Çalışma sürecinde önerilen oturum planlarının hazırlanmasında doküman analizi yöntemiyle mevcut yaratıcı drama uygulamaları ve okul öncesi eğitim programları incelenmiş; geliştirilen oturum örnekleri uzman görüşleriyle şekillendirilmiştir.

3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, afet sonrası destek kapsamında kullanılabilecek yaratıcı drama oturumlarının yapılandırılmasında, ilgili alanyazın taraması temel alınmıştır. Afet sonrası iyileştirme, çocuk gelişimi, yaratıcı drama yöntemleri ve yaşam becerileri konularındaki kuramsal bilgiler doğrultusunda; 5-6 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun, toplam 12 yaratıcı drama oturumu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Oturumlar yapılandırılırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM; 2024b) Okul Öncesi Eğitim Programı dikkate alınmış; her bir oturumun hedef, kazanım, teknik, araç-gereç ve uygulayıcı yönergeleri ayrıntılı şekilde planlanmıştır. Süreç boyunca, çocukların duygusal iyilik hâllerini destekleyen, umut temelli ve problem çözmeye yönelik içerikler ön planda tutulmuştur. Uzman görüşüne sunulan yaratıcı drama oturumlarının seçilmesinde belirli dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri dikkate alınmıştır. 5-6 yaş çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygunluk, afet sonrası iyileştirme

sürecini destekleyici yapılandırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM, 2024b) kazanımlarıyla uyumlu etkinlikler oluşturma ve yaşam becerileri temelli yapılandırılmış bir plan sunulması dâhil edilme kriterleriyer almıştır. Hariç tutulma kriterleri arasında ise 0–4 yaş ya da 7 yaş üzeri çocuklara yönelik hazırlanan etkinlikler, afet temasıyla doğrudan ilişkili olmayan genel drama uygulamaları, yeterli hedef ve kazanım yapısı içermeyen taslak içerikler ile çalışmanın amacı ve kapsamı dışında kalan konular yer almaktadır. Bu ölçütler doğrultusunda geliştirilen 12 oturum, uzman görüşü sürecine dâhil edilmiştir.

Geliştirilen oturumlar, içerik geçerliliğini değerlendirmek amacıyla alanında uzman akademisyenlere sunulmuş ve uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda oturumlara son hâli verilmiştir. Bu bağlamda, uzman görüşleri yalnızca geliştirilen oturumların geçerlilik değerlendirmesi amacıyla dikkate alınmış, herhangi bir veri toplama süreci yürütülmemiştir.

3.3. Uzman Görüşlerinin Alınması ve Uygulama

Araştırmada, uzman görüş formu geliştirme sürecinde geçerlilik çalışması kapsamında 2 ölçme değerlendirme, 3 okul öncesi eğitimi ve 1 eğitim yönetimi alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda uzman görüş formuna son hali verilmiştir. Uzman görüş formu okul öncesi eğitim, yaratıcı drama, psikoloji ve afet eğitimi alanlarında çalışan 20 uzmana gönderilmiş ancak 5 uzman programlarının dolu olması sebebiyle görüş bildiremeyeceklerini belirtmişlerdir. 1 uzmandan hiç yanıt alınamamıştır. 2 acil durum pedagoğu, 3 okul öncesi öğretmeni, 1 okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğretim üyesi, 1 rehberlik vepsikolojik danışmanlık anabilim dalı öğretim üyesi, 1 çocuk gelişimi anabilim dalı öğretim üyesi, 3 uzman psikolog, 3 yaratıcı drama eğitmeni olmak üzere toplam 14 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlara, geliştirilen toplam 12 oturumdan oluşan yaratıcı drama etkinlikleri ve uzman görüş formu gönderilmiştir. Uzmanların her bir oturum için doldurduğu form, çalışmanın "uygunluk ve geliştirilebilirlik" boyutlarına yönelik geri bildirim sağlamıştır. Alan uzmanlarından gelen formlar nitel yöntemle dayalı (içerik analizi tekniği, yüzde-frekans) olarak analiz edilmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda oturumlarda içerik, teknik, süre ve kazanım bazlı iyileştirme ve düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 3.1.'de araştırmacı tarafından geliştirilen "uzman görüşü formu"na ilişkin alan uzmanlarından gelen değerlendirmelere ilişkin veriler yer almaktadır. Uzmanların örnek ifadelerine başvururken uzmanların isimleri yerine kod isim kullanılmıştır (AP: Acil

Durum Pedagoğu, OÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, OÖE: Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ÇG: Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, UP: Uzman Psikolog, YDE: Yaratıcı Drama Eğitmeni). Tablo 3.1’de uzman görüşlerinin dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Uzman görüşlerinin dağılımı

Madde	Değerlendirme Ölçütü	Evet		Kısmen		Hayır	
		n	%	n	%	n	%
1	Oturum içerikleri yaş grubuna uygundur.	12	%86	1	%7	1	%7
2	Etkinlikler afet sonrası destek sürecine katkı sağlar.	11	%79	2	%14	1	%7
3	Etkinlikler yaşam becerilerini geliştirmeye yöneliktir.	11	%79	2	%14	1	%7
4	Problem çözme, iş birliği, duygusal ifade vb. becerileri destekler.	13	%93	0	%0	1	%7
5	Drama teknikleri amacına uygun seçilmiştir.	12	%86	1	%86	1	%7
6	Süre, materyal, uygulama detayları yeterlidir.	12	%79	1	%14	1	%7
7	Etkinlikler sade, anlaşılır ve uygulanabilir.	12	%86	1	%7	1	%7
Toplam		14	%100				

Tablo 3.1’de de görüldüğü üzere toplam 14 alan uzmanı etkinliklere ilişkin değerlendirme formuna yanıt vermiştir. Sadece bir uzman tüm etkinliklere “hayır” görüşü ile dönüt vermiştir. En yüksek onay alan (%93) madde ise 4. Madde olan “Problem çözme, iş birliği, duygusal ifade vb. becerileri destekler” maddesidir. Etkinliklerin geliştirilmesine ilişkin alan uzmanlarının genel görüşlerinin yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur. Tablo 3.2’de alan uzmanlarının etkinliklere yönelik genel görüşlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Alan uzmanlarının etkinliklere yönelik genel görüşlerine ilişkin sonuçlar

Madde	Tema	%	Görüş
1	Yaş grubuna uygunluk	%86	Bu yaş grubuna uygun ama umut cümlesi soyut kaçabilir
2	Yönerge niteliği	%86	Uygulayıcıların öğrenim düzeyi farklı olabilir, daha açık yönergeler verilebilir
3	Duygusal ifade ve iyileşme	%93	Etkinlikler çocukların kaygılarını söze dökmeden ifade etmesine olanak tanıyor
4	Empati ve Rol Alma	%93	Rol yapma etkinlikleriyle başkasının yerine geçme deneyimi mümkün oluyor
5	Afet desteği ve yaşam becerileri	%79	Bazı etkinliklerin hedefi bekirgin, bazıları uygulayıcıya bağlı esneklik istiyor
6	Güven ve sosyal bağ	%86	Drama ortamı çocuklar için güvenli alan hissi yaratıyor
7	Uygulama detayları ve materyal	%86	Uygulama yönergeleri sade, ancak bazı materyaller netleştirilebilir
8	Katılım ve etkileşim	%86	Pasif kalma eğilimindeki çocukların da sürece dâhil olduğunu gözlemledim Etkinlikler çocukların düşünme, paylaşma ve uygulama isteğini artırıyor.

Tablo 3.2’de de görüldüğü üzere alan uzmanlarının çoğunluğu araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklere olumlu dönütler sağlamışlardır. Uzmanlardan gelen görüşlerden örnekler: OÖ: Genel olarak etkinlikler amacınıza uygun farklı ve ilgi çekici etkinlikler, çalıştığınız konu çok anlamlı ve yerinde. Emeginize ve güzel yüreğinize sağlık. Yukarıda belirttiğim kısımlar haricinde hepsini uygun buldum. Tek tek 48 etkinlik için tablo açmadım. Belirtmek istediğim kısımlara yorum yaptım. Bütün etkinliklerde çocuklara sorulacak sorularda evet/hayır cevaplı olanlar açık uçlu sorularla değiştirilirse çalışmanın daha güçlü olacağını düşünüyorum.

OÖ: Ormana yolculuk etkinliği için imkânlar dâhilinde varsa müzik (kuş sesleri, orman sesi, kurbağa vb) sesleri eklenebilir. Bu sesler zorunlu olmamakla birlikte etkinlik örneğinde parantez içinde belirtilebilir. Ara değerlendirmede yer alan “Çektim içime çiçek kokusunu, Üfledim mumun üzerindeki aleve, Sakinim dedim kendi kendime...” Şiiri gerçekten çok güzel olmuş emeginize sağlık. Çalışılan grup uygunsa etkinlik bitiminde bu şiir şarkılaştırılıp (rap tarzı da olabilir) çocuklarla söylenebilir. Yazmış olduğunuz yaratıcı drama etkinlikleri gerçekten etkileyici ve çocukların iç dünyasını yansıtacak şekilde hazırlanmış. Yaşanılan afetlerden sonra büyük bir karmaşaya düşen uygulayıcılar için yol gösterici olacağını düşünüyorum. Sadece uygulayıcıların öğretmen olmayacağı durumlar için bazı etkinlikler biraz daha detaylandırılabilir. Etkinliklerin hepsi çok güzel ve başta bizim ülkemiz olmak üzere alana faydasının büyük olacağını düşünüyorum. Emeklerinize sağlık.

OÖ: Etkinlikler açısından genel bir değerlendirme yapacak olursam; eğer ki drama eğitimi almamış ya da drama uygulamada sığ olan öğretmenler açısından uygulama basamaklarının biraz daha detaylandırılmasını, uygulamacıya yönelik öneri niteliğinde talimatlar eklenebileceğini düşünmekteyim.

OÖE: Çalışmadaki etkinliklerin yaratıcı drama yönteminin temel aşamaları olan ısınma, canlandırma ve değerlendirme süreçlerinin sistematik biçimde gözetilerek yapılandırılmış olması, uygulama bütünlüğü ve pedagojik etkililik açısından güçlü bir yaklaşımının olması güçlü bir yapı sunmaktadır. Etkinliklerde kullanılan tekniklerin hem amaçlarla tutarlılık göstermesi hem de çocukların gelişimsel özelliklerine uygun biçimde seçilmiş olması, etkinliklerin işlevselliğini artırmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde kritik bir konu olan afet sonrası psikososyal uyumun desteklenmesi, yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla çocuklara güvenli, ifade edici ve empati temelli bir öğrenme ortamı sunulmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen etkinliklerin, yalnızca hedef yaş grubuna uygunluk açısından değil, aynı zamanda erken çocukluk eğitimi alanına kuramsal ve uygulamalı katkı sunma potansiyeli açısından da değerli olduğunu düşünüyorum. Çalışmanın genel bütünlüğü olumlu olmakla birlikte, metnin bilimsel ifadesinin daha da güçlenmesi adına yazım, imla ve dil bilgisi kurallarına yönelik bütüncül bir gözden geçirme yapılması faydalı olacaktır. Bu sayede çalışma hem biçimsel açıdan daha akıcı hâle gelecek hem de akademik üslup açısından tutarlılık kazanacaktır. Özellikle noktalama işaretleri, bağlaç kullanımları ve anlatım bütünlüğü bakımından yapılacak son düzenlemeler, çalışmanın niteliğini artıracaktır. Etkinlik metinlerinde kullanılan ifadelerin çeşitlendirilmesi, kelime tekrarlarının azaltılması ve anlatım zenginliğinin artırılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca, afet sonrası uygulama ortamlarının niteliği ile ilgili olarak kullanılacak mekânlara dair fiziksel, duygusal ve güvenlik boyutlarıyla ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi, uygulayıcılar açısından yol gösterici olacaktır. Bu tür açıklamaların, uygulama sürecinin sahaya uyarlanabilirliğini artırmak bakımından önem arz ettiğini düşünüyorum.

OÖE: Etkinlikler, yaşam becerilerini destekleyebilmesi için sınırlar, bağımsızlık, karar verme, yılmazlık gibi becerileri de kapsamalı gerekir. Tüm dosyada çok büyük ağırlık duygulara ilişkin. Tek başına kendi duygularını tanımak, başkalarının duygularını tanımak ve ifade etmek yaşam becerilerini geliştirmeye yetmez.

RPD: Etkinlikler, afet sonrası 5-6 yaş grubu çocuklara yönelik içerik olarak zengin, uygulamaya dönük güzel iyi düşünülmüş etkinliklerden oluşuyor. Etkinliklerin amaçları ile uygulama biçimleri birbiriyle tutarlı, gelişimsel olarak uygun ve afet sonrası

psikososyal iyileşmeyi destekleyici nitelikte. Bence uygulama için hazır gibi duruyor. Bu etkinlikleri birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici bir şekilde ardışık olarak gelişim gösteren etkinlikleri sıralayalım.

UP: 112. Etkinlikte yer alan senaryoda ilk başta bisikletli çocuğun yere düşmesi ve kalkamaması sanki bilinçsizmiş gibi bir tabloyu çağrıştıracak için etrafındakilerden yardım istemesi ya da bir diyalog geliştirmesi küçük bir zarar görmüş ama çok ciddi değilmiş mesajını aktaracaktır. Böylelikle afet sonrasında tehlikeye sınıyalarını çok fazla yaşayan çocuğun da güvenlik algısı desteklenmiş olacaktır.

UP: Grup içinde duyguların paylaşılması (iyi veya kötü) çocuklara "Sadece ben böyle hissetmiyorum" duygusunu yaşatır. Bu da onları yalnızlık, çaresizlik ve korkudan uzaklaştırır. Özellikle "mutluluk" gibi pozitif duygulara odaklanmak, afet sonrası çocuğun içsel dengesini toparlamasında dengeleyici bir rol oynar. Bu, Snyder'in umut kuramı gibi yaklaşımlara da doğrudan uygun. "Hayali yolculuk" metaforu, çocuğun içsel güven alanı oluşturmaya kolaylaştırır. Oyunlaştırılmış sembol çalışmaları (su içmek, göğse uzanmak) çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırır. Sessiz heykel çalışması, çocukların hem içe dönüş hem de güvenli paylaşım için alan bulmasını sağlar. Çocukların olumsuz duygularını bastırmadan paylaşmaları teşvik edilmeli, üzümlük, korku gibi duygular ifade edildiğinde "ne yaparsak daha iyi hissederiz?" gibi çözüm odaklı sorularla umut temelli yaklaşım benimsenmelidir.

YDE: Drama atölyelerinin son derece planlı, hedef odaklı ve kazanımlarla uyumlu bir bütünlük sunduğu görülmektedir. Her atölye; hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarına uygun şekilde yapılandırılmış; süreç boyunca çocukların aktif katılımı, grup içi etkileşimi ve bireysel ifade becerileri ön planda tutulmuştur. Kazanım ve etkinlikler arasındaki ilişki titizlikle kurulmuş, her etkinlik belirlenen atölye hedeflerine hizmet edecek biçimde tasarlanmıştır. Ayrıca kullanılan teknikler, özellikle yaratıcı dramada temel sayılan rol oynama ve doğaçlama, son derece yerinde ve amacına uygun biçimde uygulanmıştır. Atölyelerde seçilen konular, çocukların afet sonrası psikososyal ihtiyaçlarına gayet yerinde bir şekilde hitap etmiş olup, "Ben kimim?", "Güvenli alanım", "Duygularımı tanıyorum", "Mutluluk" ve "Üzümlük" gibi temalar, çocukların hem bireysel farkındalıklarını artırmak hem de sosyal bağ kurma becerilerini geliştirmek için özenle kurgulanmıştır. Temaların işlenişinde, çocukların travmalarına hassasiyet gösteren, yumuşak geçişlerle ilerleyen, olumlu ve umut odaklı bir yaklaşım tarzı dikkat çekmiştir. Her bir tema, çocukların duygusal dayanıklılıklarını güçlendirmeye, kendilerini ifade etmelerine ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına destek

olacak şekilde düşünölmüş. Konu seçimleri, yaş gruplarına, afet sonrası psikolojik süreçlere ve yaratıcı drama yöntemine uygun bir bütönlük içinde planlanmış; bunun da atölyelerin etkisini artıran önemli bir unsur olduğu görölmüşdür. YDE: Güvenli adım konulu ikinci gün planının 6. etkinliğinde “Müzik durduğunda herkes mutlu olduğu alanda mutlu olacağı bir şeyi yaparken heykel olacak” ifadesi geçiyor. Burada dramanın “donuk imge” tekniğı kullanılmış. Planın başında teknikler kısmına eklenebilir. Aynı durum sonraki planda yer alan 12. Etkinlikte duygu heykeli oluşturma çalışmasında da geçerli. Genel anlamda yaratıcı drama yönteminin ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları dikkate alınarak hazırlanmış, doğru ve yerinde teknikler kullanılmış. Kazanımlar okul öncesi dönem çocuklarına uygun etkinlik içerikleriyle uyumlu yapılandırılmış. Çocuklar için kritik ve önemli bir konu olan afet sonrası uyum çalışmalarının drama yöntemiyle ele alınması etkili olmuş, ayrıca da alana katkısı olan değerli bir çalışma olmuş. Emeğimize sağlık.

YDE: Öncelikle merhaba gerçekten yapılan işi etkinleri çok nitelikli buldum. Atölyeler birbiriyle uyumlu ve kazanımlar da onlarla uygun. Bi kere amaç çok güzel o yüzden de yapılan atölyeleri gün gün değerlendirmek istedim. Oturum; çocukların afet sonrası duygusal denge kurmalarına, aidiyet ve güven duygusu geliştirmelerine önemli katkı sağlar. Özellikle umut odaklı kurgu (tavşanla yolculuk, ormandaki kahkaha ve ağacın içindeki sürpriz) çok yaratıcı ve destekleyici. Etkinlik 2 (Kurdeleli Özellik Paylaşımı): Bazı çocuklar kendini ifade edemeyebilir. Bu noktada “uygulayıcı, çocuğa yumuşak yönlendirme yaparak onun yerine konuşabilir” cümlesine ek olarak “oyuncakla birlikte karakterleştirme” gibi bir ek araç da kullanılabilir (örnek: “Kurdeleleri Ayıcık da çok sevdi, acaba Ayıcık senin ne özelliğini duyunca mutlu olurdu?” gibi).

AP: Etkinliklerde daha çok yapılandırılmamış materyaller kullanmak bu yaş grubu için faydalı olabilir. Afet sonrası travma yaşayan çocukların, fiziksel ve ruhsal bir kilitlenme hali var. Kendini ifade edememe, çekingenlik, yalnızlaşma hali, korku...vb. Çalışma yapılan yaş grubu taklit yoluyla öğrenen bir yaş grubu. Etrafında olan biteni tüm gerçekliği ile yaşamına dâhil ediyor. Bu yaş grubunun daha çok ihtiyacı olan, bu gerçekliğe, bu güzelliğe tekrar bağlanmalarını sağlamak. Örneğin güzel bir alan tasarlamak birlikte. Serbest oyun oynayabileceğı güvenli bir alan oluşturmak. Yetişkin olarak varlığını yanında hissettirmek. Yetişkinlerin oluşturacağı bu güvenli alan, 5-6 yaş grubunun kaybettiğı ritmini tekrar kazanmasına yardımcı olacaktır. Etkinlikler içindeki hareket, denge temelli oyunlar bu ritim için uygundur.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde ve alan uzmanlarından gelen yazılı dönütler doğrultusunda araştırmacı tüm etkinlikleri gözden geçirmiştir. Gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda etkinliklere son hali verilmiştir (EK-2).



4. BULGULAR

Bu bölümde, afet sonrası çocukları desteklemek amacıyla geliştirilen yaratıcı drama oturumlarının yapılandırılma süreci detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Bulgular, oturumların kazanım temelli yapısı, teknik kullanım tercihleri, araç-gereç yapısı ve süre planlaması gibi temel bileşenler üzerinden açıklanmıştır.

4.1. Kazanımların Belirlenme Süreci

Araştırma kapsamında yapılandırılan 12 yaratıcı drama oturumu, okul öncesi dönem çocukların afet sonrası duygusal iyilik hallerini destekleyecek şekilde planlanmıştır. Bu doğrultuda yapılandırılan oturum kazanımları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024b) Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak belirlenmiştir. TYMM’de afet sonrası çocukların desteklenmesine yönelik kazanımlara sınırlı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Bu bölümde afet sonrası çocukların iyi oluş hallerini desteklemek amacıyla geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin temelini oluşturan kazanımların seçimi sürecinde programın Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değer-Erdem-Eylem Bileşenleri ve Alan Becerileri dikkate alınmış; oturumlar bu kazanımlar doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, temel becerileri incelemeye yönelik yapılan doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan bulgular sırasıyla ele alınmıştır. İlk olarak TYMM’nin okul öncesi dönemine yönelik öğrenme çıktıları, değer-erdem-eylem başlıkları, alan becerileri ve kazanımları analiz edilmiştir. Tablo 4.1’de çocuklara afet kapsamında kazandırılması gereken becerilerle ilgili frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Çocuklara afet kapsamında kazandırılması gereken beceriler

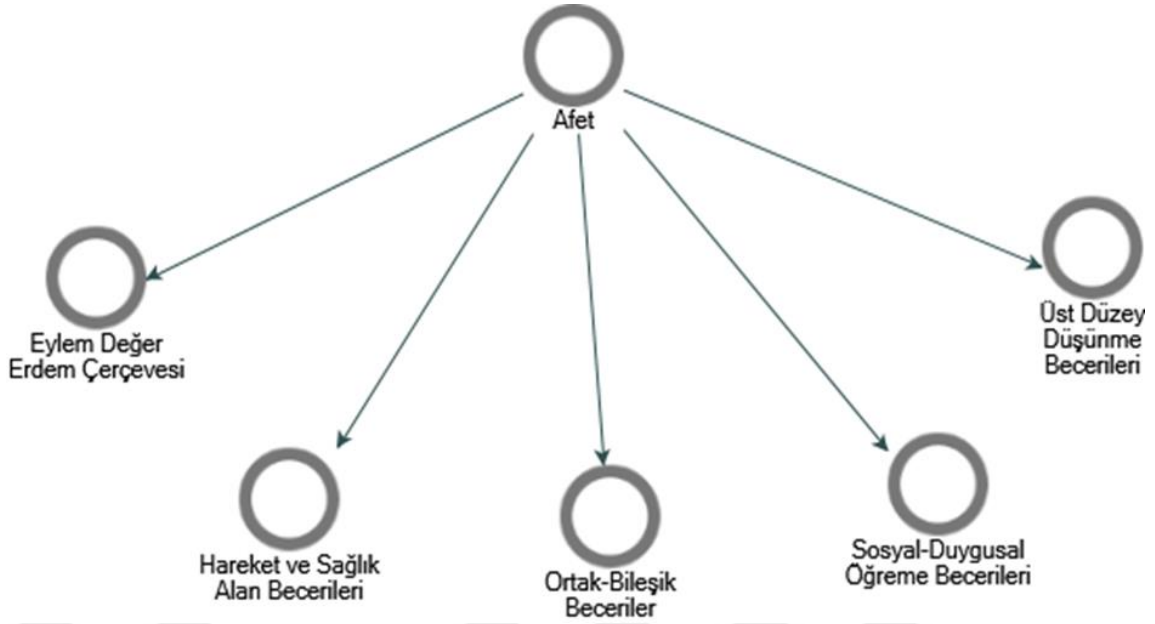
Kavram	f	Bağlam
Afet	11	Tehlike/kaza/afet durumlarında yapılması gerekenler, güvenli alan tercihi
Hareket ve Sağlık Alan Becerileri	3	Aktif yaşam, psikomotor ve sağlık becerilerinin geliştirilmesi
Güvenlik Becerileri	7	Tehlikeli davranışlardan kaçınma, kazalardan korunma
Kişisel sınır	2	Çocuğun kendi sınırlarını bilmesi, özel alan farkındalığı
Güvenli oyun alanı	3	Oyun sırasında güvenli çevrenin tercih edilmesi
Kendi ve başkalarının güvenliği	4	Hareket ederken güvenlik farkındalığı
Tehlike/kaza durumlarında korunma	5	Çocuğun kendini koruyacak şekilde davranması
Tehlikeli davranışlardan kaçınma	4	Riskli davranışları fark edip uzak durma
Afet/kaza anında yapılacaklar	5	Afetlerde ne yapılacağını bilme
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	10	Benlik, sosyal yaşam ve ortak beceriler
Öz farkındalık	6	Kendini tanıma, yansıtma
Öz düzenleme	7	Duygularını ve davranışlarını kontrol etme
Öz yansıtma	5	Tepkilerinin farkına varıp uyarılma
Duygularını ifade etme	10	Kendi duygularını sözel ya da davranışsal yollarla anlatma
Grup iletişimi	8	Etkinliklerde akranlarla iletişim kurma
Empati	6	Başkasının duygusunu anlama ve ona göre tepki verme
Sosyal farkındalık	5	Toplum kurallarına duyarlılık
İş birliği	7	Ortak çalışma ve yardımlaşma
Uyum	3	Çevreye ve yeni durumlara uyum sağlama
Esneklik	3	Durumlara göre davranış değiştirebilme
Sorumlu karar verme	4	Etik ve mantıklı karar alma süreci
Değerler	6	Erdemli davranışların temeli
Sabır	2	Beklemeye tahammül
Anlayış	1	Durumu anlama ve hoşgörü
Saygı	3	Başkasının haklarına saygı gösterme
Yardımlaşma	2	İhtiyaç duyan kişilere destek olma
Eylem-Değer-Erdem Çerçevesi	2	Programın değer temelli yapısını yansıtır
Üst düzey düşünme	2	Problem çözme, akıl yürütme
Problem çözme	6	Durumlara çözüm geliştirme
Psikolojik dayanıklılık	3	Zorluklarla baş etme gücü
Umut etme	2	Geleceğe olumlu bakma
Dayanıklılık	3	Engeller karşısında ayakta kalma

Tablo 4.1’de, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM, 2024b) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler ve bu becerilerin program metninde yer alma sıklıkları paylaşılmıştır. Yapılan analizlerde “afet” kavramına

toplamda 11 kez yer verildiği görülmekte; ancak bu kavram daha çok tehlike, kaza, güvenli alan tercihi gibi durumlarla sınırlı tutulmaktadır. Afet sonrası sürece ilişkin davranışsal ya da duygusal kazanımlar programda açık bir biçimde yapılandırılmamıştır. Programın yalnızca bir ifadesinde “afet sonrası süreçte çocukların duygularını ifade etmelerine, güvenli alanlarda bulunmalarına ve rutinlerine dönmelerine destek olunması gerektiği” belirtilmiştir. Bu durum, afet sonrası yaşantıların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri dikkate alındığında, okul öncesi eğitim programında önemli bir içerik eksikliğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada, söz konusu eksiklikten yola çıkılarak TYMM’nin sunduğu beceri, değer ve erdem çerçevesi temel alınmıştır. Ancak bu yapı afet sonrası psikososyal destek bağlamında yeniden yorumlanmış ve yapılandırılmıştır. Geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri; çocukların duygularını ifade etmeleri (f:10), öz düzenleme becerileri geliştirmeleri (f:7), empati kurmaları (f:6), problem çözme yetilerini kullanmaları (f:6), psikolojik dayanıklılık göstermeleri (f:3) ve umut duygusunu korumaları (f:2) gibi afet sonrası iyilik hâlini destekleyecek çok boyutlu kazanımlara odaklanmaktadır. TYMM’de bu beceriler genel gelişimsel amaçlar içinde yer almakta olsa da, bu çalışmada afet sonrası döneme özgü olarak somutlaştırılarak uygulamaya dönük bir model haline getirilmiştir.

Araştırma okul öncesi eğitim programında var olan ancak afet sonrası bağlamda açık biçimde işlenmeyen kazanımları, yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla yapılandırarak hem teorik hem de sahada uygulanabilir bir içerik olarak sunmaktadır. Etkinlikler; çocukların afet sonrası süreçte duygusal bütünlüklerini korumalarına, güvenli davranışlar geliştirmelerine ve umut temelli bir yaklaşım benimsemelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Şekil 4.1’de afet kavramı ile ilişkili becerilerin şemasına yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Afet kavramı ile ilişkili beceriler

Şekil 4.1’de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan becerilerin bu çalışmayla “afet” kavramı ile ilişkilendirildiği temel beceri alanları yer almaktadır. Bu beceriler, afetin yalnızca bir kriz anı olarak değil, çocuklarda çok boyutlu gelişimi etkileyen bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri de söz konusu beceriler ışığında yapılandırılmıştır.

TYMM’nin değer temelli yapısının bir parçası olan erdem, eylem ve değer çerçevesi; çocuklarda sabır, yardımseverlik, anlayış, saygı ve yardımlaşma gibi erdemlerin geliştirilmesini hedefler. Afet sonrası dönemde konuyla ilişkili olarak bu değerler, hem bireysel hem de toplumsal iyileşmenin temelinde yer almaktadır. Geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri, çocukların bu değerleri deneyimlemelerine olanak sağlayan senaryolar ve rol oynama süreçleriyle desteklenmiştir.

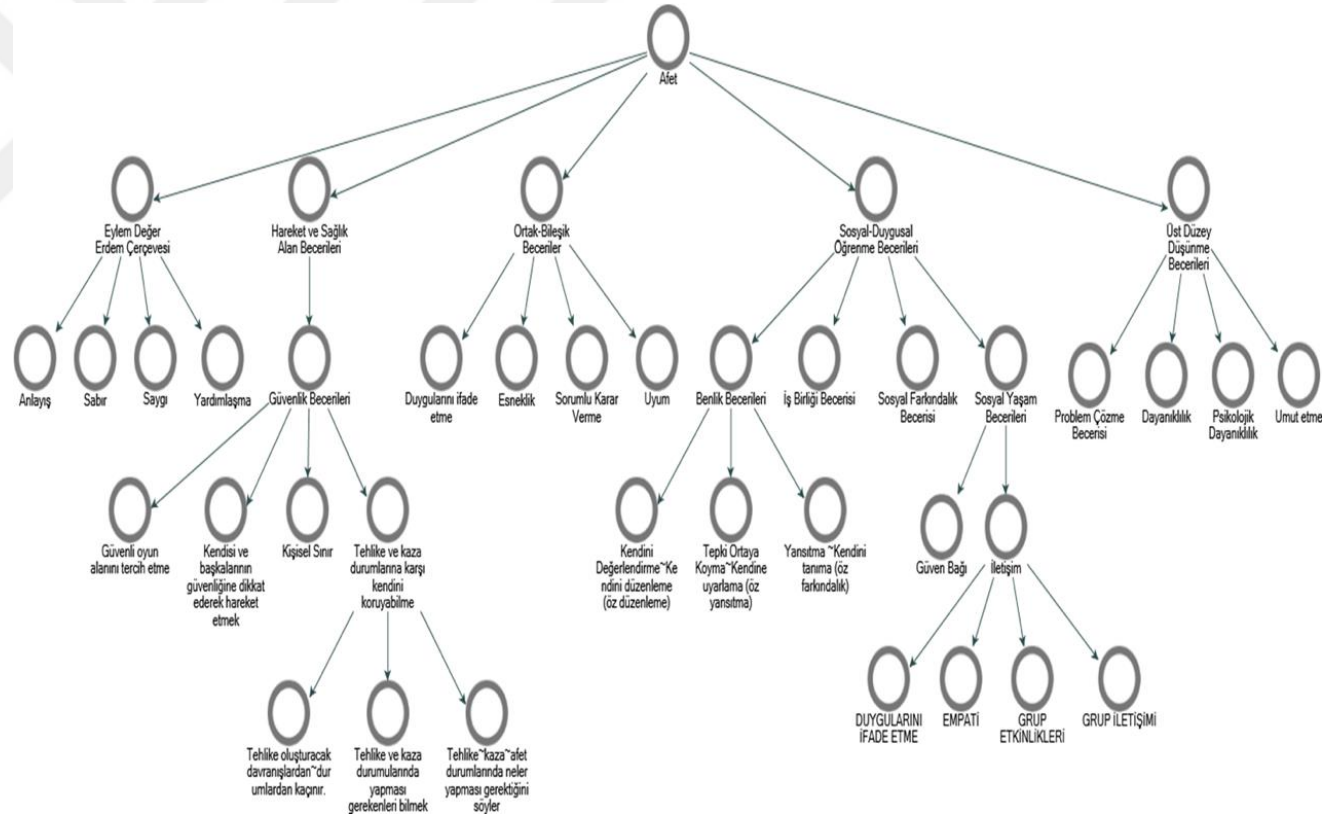
Hareket ve sağlık alan becerileri çocukların beden farkındalığı, güvenli hareket etme ve psikomotor gelişimlerine yöneliktir. Afet sonrası süreçte çocukların güvenli alanları tanıması, tehlikeli davranışlardan kaçınması ve bedensel olarak rahatlaması kritik bir öneme sahiptir. Etkinliklerde çocukların güvenli davranışlar geliştirmelerini destekleyen canlandırmalar, oyunlar ve ritmik çalışmalar kullanılmıştır.

Ortak-bileşik beceriler TYMM’de farklı alanlarla ilişkili ve bütüncül gelişimi destekleyen becerileri ifade etmektedir. Öz farkındalık, öz düzenleme ve sorumlu karar alma gibi beceriler bu başlık altında değerlendirilmektedir. Afet sonrası çocukların

duygusal tepkilerini tanınası, dñzenlemesi ve gñvenli kararlar alabilmesi amacıyla geliştirilen etkinlikler bu yapıyı doğrudan desteklemektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri empati, grup iletişimi, iş birliği ve sosyal farkındalık gibi becerileri kapsamaktadır. Afet sonrası dönemde çocukların sosyal ilişkilerinde yeniden bağ kurmaları, grup içinde kendilerini gñvende hissetmeleri ve destekleyici ilişkiler geliştirmeleri önemlidir. Etkinlikler, bu becerileri geliştirmek amacıyla yapılandırılmış dramatık oyunlar ve iş birliği temelli canlandırmalar içermektedir.

Üst düzey düşünme becerileri problem çözme, mantıklı düşünme ve akıl yürütme gibi becerileri kapsamaktadır. Afet sonrası zorluklara karşı çocukların çözüm odaklı yaklaşım geliştirmeleri, alternatif yollar üretmeleri ve umuda dayalı dayanıklılık becerisi kazanmaları önemlidir. Bu çalışmayla yaratıcı drama etkinlikleri; açık uçlu sorular, senaryo çözümlemeleri ve grup içi karar verme süreçleriyle bu becerilere katkı sunması hedeflenmektedir. Afet sonrası dönemde çocukların desteklenmesi amacıyla yapılandırılan kazanım alanları; değer, beceri ve psikososyal boyutlarıyla birlikte Şekil 4.2’de şematik olarak gösterilmiştir. Ayrıca, Tablo 4.2’de TYMM’de yer alan becerilerin afet sonrası sürece ilişkin bağlamı görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 4.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kazanımlarının afet sonrası yaşam becerileriyle ilişkilendirilmiş kavramsal tablo

Tablo 4.2. TYMM afetle ilişkili beceriler

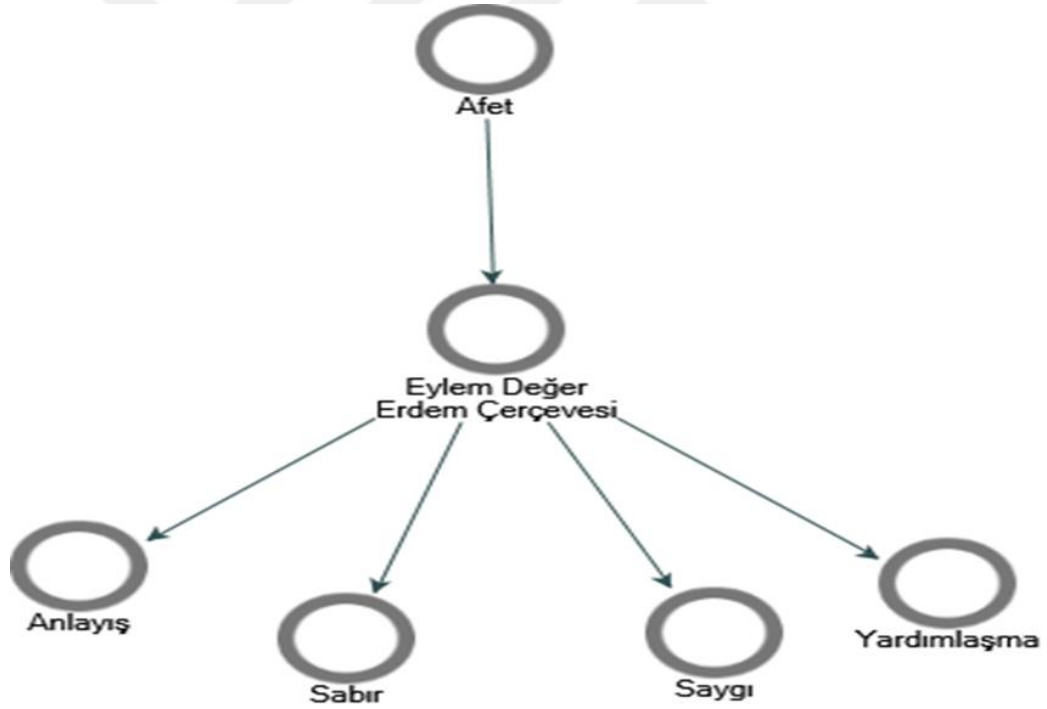
TYMM Kazanımı / Becerisi	Afet Sonrası İlişkili Beceri	Açıklama / Neden Eşleştirildi?
Öz düzenleme	Duygusal kontrol, güvenli tepki verme	Travma sonrası davranış düzenleme
Empati kurar	Başkasının duygusunu fark etme ve paylaşma	Grup içinde aidiyet ve destek
Problem çözme sürecine katılır	Alternatif üretme, çözüm geliştirme	Afet sonrası krizlerle başa çıkma
Sabırlı olma ve bekleme	Tolerans, sosyal ortama uyum sağlama	Rutinlerin bozulduğu ortamda bekleyebilme
Güvenli davranış sergiler	Tehlikeden korunma, güvenli alan tercih etme	Afet sonrası fiziksel güvenlik bilinci
Kendini ifade eder (duygularını)	Sözel ve bedensel duygu dışavurumu	Travmayı ifade etme ve rahatlatma
Grup etkinliklerine katılır	Sosyal bağ kurma, grup iletişimi	Yalnızlık ve kopukluğu onarma
Umut dolu senaryolar kurar (imgeleme)	Geleceğe yönelik olumlu düşünme	Psikolojik iyileşmenin parçası

Şekil 4.2’den yola çıkarak tablo 4.2. oluşturulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (TYMM) okul öncesi eğitim programı çerçevesinde afet kavramıyla ilişkilendirilebilecek beceri alanları araştırmacı tarafından yapılandırılarak sunulmaktadır. TYMM’de afet sonrası sürece yönelik doğrudan ve sistematik bir kazanım yapısı bulunmasa da, programın içinde yer alan bazı beceri, değer ve erdem başlıklarının, afet sonrası çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu ilişkisel bağlamdan yola çıkarak, çocukların afet sonrası iyilik hâlini destekleyecek yaratıcı drama etkinlikleri bu harita doğrultusunda araştırmacı tarafından kurgulanmıştır. Afet sonrası süreçte çocukların içinde bulunduğu fiziksel ve psikososyal koşullar göz önünde bulundurulduğunda, her gün düzenli olarak yaratıcı drama temelli çalışmalar yürütmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, uygulamanın sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla haftada bir gün şeklinde planlama yapılmış ve toplamda 12 günlük 48 etkinlik hazırlanmıştır.

Bu haritada “Afet” kavramı; Eylem-Değer-Erdem Çerçevesi, Hareket ve Sağlık Alan Becerileri, Ortak-Bileşik Beceriler, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Üst Düzey Düşünme Becerileri olmak üzere altı temel başlıkla ilişkilendirilmiştir. Her bir başlık, afet sonrası süreçte çocukların karşılaşılabileceği duygusal, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlara karşılık gelecek şekilde alt becerilerle detaylandırılmıştır. Örneğin; güvenli davranışlar geliştirmeyi hedefleyen “Güvenlik Becerileri” başlığı altında, çocukların tehlike anında kendilerini koruyabilme, güvenli alan seçimi yapabilme ve riskli davranışlardan uzak durabilme gibi kazanımlar yer alırken; “Benlik Becerileri” başlığı altında öz düzenleme, yansıtma ve tepki kontrolü gibi duygusal farkındalık destekleyici yapılar bulunmaktadır.

Haritada öne çıkan bir diğer alan da “Sosyal Yaşam Becerileri” dir. Bu başlık altında yer alan empati, grup iletişimi, güven bağı ve iş birliği gibi yapıların her biri, çocukların sosyal çevreleriyle yeniden bağ kurmalarını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Afet sonrası yaşantılarda çocukların yalnız olmadıklarını hissetmeleri, gruba ait olma duygusunu tekrar kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Yine “Üst Düzey Düşünme Becerileri” altında yer alan problem çözme, psikolojik dayanıklılık ve umut gibi temalar, çocukların karşılaştıkları güçlükler karşısında yeniden deneme, direnç gösterme ve geleceğe umutla bakabilme becerilerini pekiştirmeyi hedeflemektedir.

Bu kavramsal yapı, TYMM’nin doğrudan sunmadığı ama potansiyel olarak taşıdığı beceri alanlarını afet sonrası döneme özgü biçimde bir araya getirmektedir. Çalışmada bu tablo, hem bir ihtiyaç analizinin sonucu hem de yaratıcı drama yöntemini merkeze alan bir iyileştirme yaklaşımının altyapısı olarak oluşturulmuştur. Şekil 4.3’te eylem değer erdem çerçevesi bileşenlerine yer verilmiştir.



Şekil 4.3. Eylem değer erdem çerçevesi bileşenleri

Şekil 4.3’te çocuklara eylem değer erdem çerçevesinde kazandırılması beklenen davranışlar görülmektedir. Anlayış, çocuğun karşısındaki kişinin yaşadığı zorlukları fark etmesi ve buna duygusal bir duyarlılıkla yaklaşmasıdır. Afet sonrası dönemde çocukların başkalarının korku, üzüntü veya şaşkınlıklarını anlamaları, toplu yaşamda uyum sağlama açısından oldukça önemlidir. Sabır, çocuğun beklemeyi öğrenmesi, aniden çözilemeyen

durumlara karşı dayanıklılık göstermesidir. Afet sonrası yeniden yapılanma sürecinde çocukların sabırlı davranmaları, duygularını düzenlemeleri açısından önemlidir. Saygı hem kendisinin hem de başkalarının haklarına, alanlarına ve duygularına değer vermek anlamına gelir. Afet ortamlarında çocukların sınırlara saygı göstermesi, güvenli ilişkiler kurmasını kolaylaştırır. Yardımlaşma, ihtiyaç duyan kişilere destek olma davranışdır. Afet sonrası süreçte çocukların bir arada yaşarken birbirlerine yardım etme becerisi kazanmaları, toplumsal iyileşme sürecini destekler. Ek-2’de yer alan yaratıcı drama etkinliklerinin tümünde bu değerlere örtük bir şekilde yer verilmiştir. 5. ve 9. gün etkinliklerinde ele alınan kazanımlarda erdem eylem değer çerçevesi altında yer alan sabır, anlayış, saygı, yardımlaşma değerlerine ağırlıklı olarak yer verilmiştir.

5. Günde şu kazanımlara yer verilmiştir: Sosyal ilişkilerinde sabırlı ve anlayışlı olmaya gayret eder. Yardımlaşma ve takım çalışmasının önemini fark eder. Grup arkadaşlarıyla görev paylaşımı yapar. Aldığı görevleri yerine getirerek takıma katkı sağlar. Takım üyeleri ile saygı ve güven bağları kurar.

18. Etkinlikte yer alan mandal oyunu çocuklara sabırlı olmanın sadece bir bekleme değil, aynı zamanda dikkatli olma, kendi sırasını bekleme, grup düzenine katkı sunma gibi becerilerle ilişkili olduğunu somutlaştırmayı amaçlar. Oyunun yapısı gereği, mendilin düşmesi durumunda herkesin yeniden başlaması gerekmesi, mendili düşüren arkadaşlarına anlayışla ve saygıyla yaklaşmayı deneyimler. Çocuklara sabırsızlığın sonuçlarını görsel ve bedensel olarak fark ettirir. Böylece çocuklar sabırlı olmanın neden önemli olduğunu sadece kavramsal olarak değil, yaşayarak da öğrenmiş olurlar.

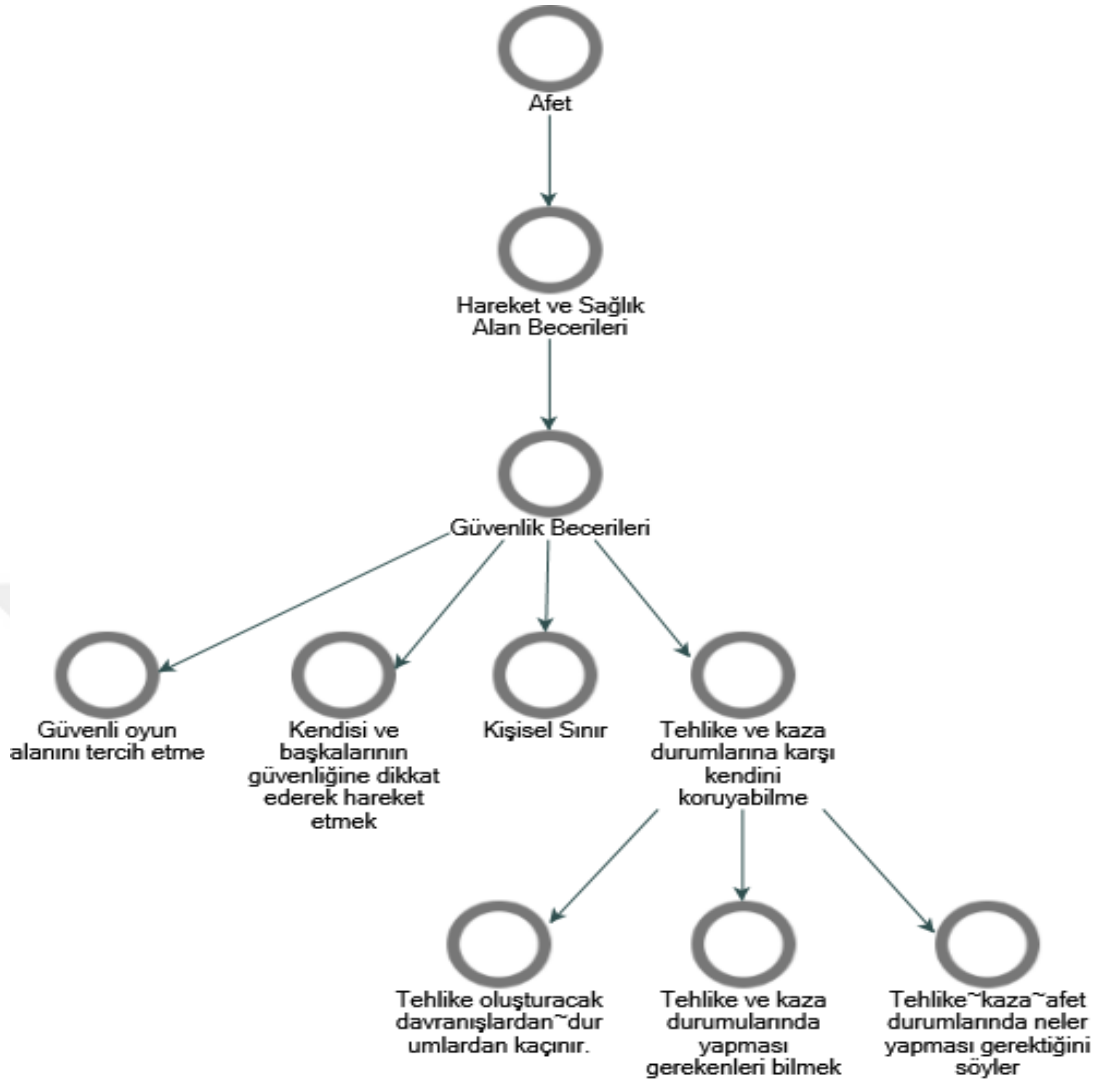
20. Etkinlikte çocuklarla birlikte çalışma alanında bulunan minder gibi eşyalarla (yoksa: Katlanmış battaniyeler, koli, karton kutular, katlanmış kıyafetler yastık gibi dizilip sıralanabilir, plastik veya bez çuvalların içi doldurulmuş haliyle yumuşak oturma alanı) oyun parkı oluşturulur. Oyun parkında neler olacağına birlikte karar verilir ve eldeki malzemeler parka koyulur. Çocuklar bu etkinlikte birbirleriyle yardımlaşma, saygı ve sabır değerlerini deneyimlemiş olur.

9. Günde şu kazanımlara yer verilmiştir: Başkalarını etkin bir şekilde dinler, Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı gösterir, Grup iletişimine katılmaya istekli olur, Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir, Grup içi iletişime katkıda bulunur, İş birliği yapmak istediği kişi ve akran grupları ile iletişim kurar, Gerektiğinde kişi ve gruplarla iş birliği yapar.

34. Etkinlik (“Toplantı Düzenliyoruz – Birlikte Karar Veriyoruz”): Uygulayıcı çocuklara şu şekilde yapacakları etkinliği anlatır: “Şimdi herkes sandalyesini alsın ve

yarım daire şeklinde oturalım. Bugün ne yapacağımıza yine birlikte karar vereceğiz. Tabi yine fikirlerimizi söyleyeceğiz ve oylama yaparak etkinliğimize karar vereceğiz.” Çocuklar yarım daire şeklinde sandalyelere oturur. Uygulayıcı, toplantı başkanı rolüne girer. Gündem belirlenir: “Bugün birlikte yapacağımız özel bir etkinliğe karar vereceğiz.” Öneriler çocuklardan gelir. (Örn: Bahçede oyun, hayvan taklidi saati...) Her çocuk fikrini özgürce ifade eder. Fikirler sembolik kartlara yazılır. Oylama yapılır, karar belirlenir. Çocuklar toplantı sırasında el kaldırarak söz alır, birbirlerini dinler ve saygı gösterir. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı “Bugün hepimiz bir adım attık ve bu adımlar bir araya gelince ne oldu? Kocaman bir yürüyüş! İşte bu birlikte yürüyebilmek, geleceğe umutla bakmaktır.” Etkinlikte çocuklara başkalarının fikrine saygı duymayı, sabırla sonuçların belli olmasını beklemeyi, istediği olmadığında anlayışla yaklaşmayı deneyimler.

35. Etkinlik (Kararımızı Gerçeğe Dönüştürüyoruz): Uygulayıcı başkan rolünde çocuklara şu açıklamayı yapar: “Toplantıda oy çokluğuyla seçilen lunaparka gezi düzenliyoruz. Hep birlikte elimizdeki malzemelerle oyun parkımızı hazırlayacağız. Şimdi küçük gruplara ayrılalım ve canlandırmalarımıza başlayalım. (Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur.) Ben yanınıza gelerek destek olacağım.” Toplantıda alınan karar doğrultusunda doğaçlama oyun başlatılır. (Örn: “Lunapark gezisi” seçildiyse, alan lunaparkı gibi düzenlenir. Her çocuk bir rol alır: lunaparkta biletçi, oyuncakların başında duran görevli...) Çocuklar rollerini kendileri seçer, grupla birlikte alan düzenlenir. Uygulayıcı grupların yanına giderek destek olur. Ardından doğaçlama süreci izlenir. Canlandırma sonrasında değerlendirme çalışması yapılır. Etkinlikte çocuklar yardımlaşarak etkinlik alanını oyun alanına dönüştürmeyi ve sabırla beklemeyi deneyimler. Şekil 4.4’te hareket ve sağlık alan beceri bileşenlerine yer verilmiştir.



Şekil 4.4. Hareket ve sağlık alan beceri bileşenleri

Şekil 4,4'te hareket ve sağlık alan becerileri, TYMM kapsamında çocukların psikomotor gelişimi, sağlıklı yaşam alışkanlıkları ve güvenli davranış geliştirmeleri bu alanda ele alınır. Afet sonrası süreçte, çocuğun güvenli hareket etme, bedenini tanıma ve çevresel riskleri fark etme becerileri bu başlıkla doğrudan ilişkilidir. Güvenlik Becerileri, çocukların kendilerini ve çevrelerini koruyabilecek şekilde davranışları; riskli durumları tanımları ve bu durumlara uygun tepkiler verebilmeleriyle ilgili becerileri kapsamaktadır. Afet sonrası bu beceriler, çocuğun yeniden “güvende olduğunu hissetmesi” için temel becerilerdendir. Güvenli oyun alanını tercih etme çocukların oyun oynarken çevrelerindeki tehlikeleri fark edip, oyunlarını güvenli alanlarda gerçekleştirme bilinci geliştirmesidir. Afet sonrası süreçte bu tercih, çocuğun bedensel bütünlüğünü koruması açısından çok önemlidir. Kendisi ve başkalarının güvenliğine dikkat ederek

hareket etmek, çocukların sadece kendi güvenliklerini değil, aynı zamanda çevresindekilerin de güvenliğini gözeterek davranması anlamına gelmektedir.

Afet sonrası grup yaşamında, bu beceri yardımlaşmayı ve sorumluluk bilincini pekiştirir. Kişisel sınır, çocuğun kendi beden sınırlarını fark etmesi, izinsiz dokunmalar konusunda farkındalık kazanmasını ifade etmektedir. Afet sonrası süreçte çocukların güvenli ilişkiler kurması, “benim alanım, senin alanın” bilinciyle doğrudan ilişkilidir. Tehlike ve kaza durumlarına karşı kendini koruyabilme, çocukların, tehlikeli bir durum karşısında nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve bu doğrultuda hareket etmesidir. Afet sonrası acil durumlara hazırlıklı olmayı öğretmek, çocuğun öz yeterliliğini artırır. Tehlike oluşturacak davranışlardan kaçınma, çocukların oyun ya da günlük yaşam içinde kendisi veya başkası için risk oluşturabilecek davranışlardan uzak durmayı öğrenmesidir. Afet sonrası güvenlik eğitiminin temel adımlarındandır. Tehlike ve kaza durumlarında yapması gerekenleri bilmek, çocukların afet ya da kaza gibi durumlarda nasıl hareket edeceklerini önceden öğrenmeleri ve uygulamaya hazır olmalarıdır. Bu bilgi, çocukta kontrol duygusunu geliştirir. Tehlike, kaza ve afet durumlarında neler yapılması gerektiğini söyleyebilme becerisi, çocukların yalnızca ne yapacaklarını bilmesi değil, bunu sözel olarak ifade edebilmesi anlamına gelmektedir. Afet sonrası eğitimde anlatım becerisi, güvenlik farkındalığını artırır.

Ek-2’de yer alan 2. 6. 8. ve 10. Gün yaratıcı drama etkinliklerinde şekil 4.4’te yer alan becerilere yer verilmiştir.

2. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Kendisi ve başkalarının güvenliğine dikkat ederek hareket eder, Yapmak istediği etkinlik için uygun materyal arar, Katılacağı etkinlik için ortamı düzenler, Duygularını sözel olarak ifade eder, Duygularını farklı yollarla ifade eder.

6. Etkinlik (Güvenli Yere Yolculuk): Uygulayıcı, çocuklara hayali bir yolculuk yapacaklarını söyler. Ritim tutarak (veya doğa sesleri eşliğinde) çocukları yönlendirir: “Şimdi isterseniz gözlerimizi kapatabiliriz ya da sessizce hayal edebiliriz. Ama oyunlarımızı oynarken hep iki altın kuralımız olacak. Bunlardan biri oyun oynarken önce kendi bedeninizin güvenliğine dikkat edeceksiniz. İkinci olarak da arkadaşlarınızın bedeninin güvenliğine dikkat edeceksiniz. Alanda hareket ederken hep bu iki altın kural aklınızda bulunsun. Hayali bir kapıdan geçiyoruz. Kapının arkasında bizi çok mutlu eden ve güvende hissettiren bir yer var. Hazırsanız, şimdi yürümeye başlıyoruz.” Yürüyüş sürecinde yönergeler sırayla verilir:

“Karnınız acıktı. Çantanızdan sandviçinizi çıkardınız. Şimdi yavaşça yiyorsunuz...”

“Biraz susadınız. Su şişenizi alıp kapağını açtınız, suyunu içtiniz. Sonra kapağını kapatıp çantanıza koydunuz...”

“Yukarıya bakıyorsunuz, gökyüzü pırıl pırıl... Ellerinizle biraz gökyüzüne uzanıyorsunuz... Hatta daha da yukarı uzanıyorsunuz...”

“Şimdi ileriye, uzaklara bakıyorsunuz. Çok mutlu olduğunuz bir şeyi görüyorsunuz. Ona doğru yürümeye başlıyorsunuz...”

Müzik durduğunda: “Şimdi o mutlu olduğunuz anı hayal edin ve o anı heykel gibi durarak gösterin. Herkes sessizce beklesin. Sadece bedenimizle ifade edelim. Ben kimin omzuna dokunursam, o kişi gördüğü anı sessizce canlandırsın.”

7. Etkinlik (Benim Güvenli Alanım): Uygulayıcı çocuklara çeşitli materyalleri gösterir ve şu şekilde ifade eder: “Şimdi herkes hayalindeki güvenli alanı kurabilir. Minder, battaniye, örtü, kâğıt ya da boya kalemlerini kullanabilirsin. Belki çimenlik bir alan, belki bir ağaç altı, belki de sevdiğin biriyle bir yerdesin... Hadi, senin için ne güzel ve güvenliyse, onu kurabilirsin.” Çocuklara 10 dakika süre verilir. Uygulayıcı gözlemler yapar, çocuklara rehberlik eder. Sonrasında: “Şimdi hazır olanlar, kurduğu yerde mutlu olduğu bir anı canlandırsın. Dilerseniz ben önce bir örnek yapayım.” (Uygulayıcı örnek minik bir canlandırma yapar.) “Ben de sizler gibi mutlu olduğum bir yer hayal ettim. Şimdi size bu alanımda nasıl mutlu olduğumu canlandırarak göstermek istiyorum.” Ardından uygulayıcı yere bir minder veya örtü yerleştirir sonra kısa bir doğaçlama yapar. Örnek Canlandırma: “Gizli Çiçek Bahçem” (Uygulayıcı yumuşak bir örtünün üstüne oturur, çevresine hayali çiçekler yerleştiriyormuş gibi yapar.) “Burası benim gizli çiçek bahçem. Bu çiçeklerin hepsi benim en sevdiğim renklerde. Sarı, kırmızı, pembe, mavi... Şimdi yere uzanıyorum, güneş yüzüme vuruyor. Gözlerimi kapatıyorum... Kuşların sesini duyuyorum. Sonra bir kelebek gelip elimin üstüne konuyor... Şimdi derin bir nefes alıyorum. Kendimi çok mutlu ve güvende hissediyorum.” Uygulayıcı canlandırma bitince çocuklara döner: “İşte benim güvenli ve mutlu alanım böyle. Şimdi siz de kendi alanınızda en mutlu olduğunuz anı canlandırabilirsiniz. İsterseniz sadece durup gözlerinizi kapatabilirsiniz. İsterseniz oyun oynuyormuş gibi yapabilirsiniz.” Ardından çocukların canlandırmaları izlenir. Bu etkinlik, umut kuramındaki "hedefe ulaşılan sahnenin zihinsel olarak kurulması" becerisini geliştirir.

6. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Etkin dinleme becerisi gösterir, Yeni bir durumla karşılaştığında alternatif çözüm yolları bulur, Bulduğu çözüm yollarından duruma en uygun olanı seçer, Seçmiş olduğu çözüm yolunu uygular, Hareketlerinde kişisel sınırlara dikkat eder.

23. Etkinlik “Bülbül Kafeste” (konuya uyarlanmıştır): Uygulayıcı, çocukları gülümseyerek karşılar. Çocuklarla göz teması kurarak şöyle der: “Merhaba sevgili arkadaşlarım! Bugün sizlerle yine çok özel bir yolculuğa çıkacağız. El ele tutuşalım halkayı oluşturalım. Bu halka kafesimiz oldu. Şimdi kafesin içine bir tane de bülbül seçmemiz gerekiyor. Gönüllü biri var mı? (Çocuklardan gönüllü olan çocuk bülbül olur. Ancak çok fazla gönüllü çocuk olursa “portakalı soydum, başucuma koydum, ben bir yalan uydurdum. Duma duma dum. Diye sayılarak çıkan çocuk seçilebilir, bülbül kafesin ortasına geçer) Şimdi ellerimizi bırakabiliriz. Bülbül kafesten kaçmaya çalışacak ama siz buna izin vermeyeceksiniz. Bülbülü kafesten kaçırmamak için tekrar el ele tutuşabilirsiniz. Birbirinize yaklaşabilirsiniz.” Oyun sırasında halkadaki oyuncular ellerini bırakarak "bülbül kafeste" sözlerini söyler. Bu sırada bülbül halkanın dışına çıkmaya çalışırlar. Halkadaki çocuklar, bülbülü dışarı çıkarmamak için, hemen birbirlerinin ellerini tutarlar ve kafesin açık yerini kapatırlar. Kafesten kaçabilen oyuncu alkışlanır. Grup dinamiğine göre bülbül sayısı arttırılabilir. Birkaç tur bu şekilde oyun oynanır.

Ara Değerlendirme: -Kafesin içinde kendini nasıl hissettin?

-Kaçmaya çalışmak nasıl bir duyguydu?

-Grup arkadaşlarıyla hareket etmek kolay mıydı?

Bu etkinlik, çocukların grup olarak hareket etme becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Aynı zamanda, diğer çocuklarla kurdukları sağlıklı ilişkiler sayesinde, sosyal düzenin yeniden kurulabileceğine dair güven hissederler.

25. Etkinlik “Benim Alanım”: Uygulayıcı şunları söyler: “Bugün de çok eğlenceli oyunlar oynadık. Şimdi sizlere resim yapabilmeniz için kâğıt ve boya vereceğim.” Uygulayıcı yere büyük bir kâğıt serer ve çocuklara şöyle seslenir: “Hepimizin bir ‘özel alanı’ var. Bu alan, bizim rahat ettiğimiz, kendimizi güvende hissettiğimiz yer. Bu alana kimlerin gireceğine, ne zaman gireceğine sadece biz karar veririz. Mesela biri size çok yaklaşmak istedi ama siz istemiyorsunuz, ‘Dur!’ diyebilirsiniz. Bu çok normal. Eğer biri sizi rahatsız ederse ya da sınırınıza saygı göstermezse, güvendiğiniz bir büyüğünüzden (öğretmen, anne, baba, teyze) gidip yardım isteyebilirsiniz. Böyle durumlarda ‘Dur’ ya da ‘Hayır’ demek, kendimizi korumaktır. Destek istemek ve bunu güvendiğimiz biriyle paylaşmak güçlü ve akıllı davranmaktır. Bugün çizeceğimiz alan, işte tam da bu yüzden hem çok önemli hem de çok özel. Orası sadece sana ait. Kim girebilir, kim giremez, sen belirleyeceksin. “Şimdi herkes kendi alanını çizecek. Burası senin rahat ettiğin, güvende

hissettiğin yer olsun. Bu alanı özel dünyanın gibi düşün.” Her çocuk kendi alanını çizer. Uygulayıcı çocuklara şu soruları yönlendirir:

- Bu alanda olmak sana kendini nasıl hissettiriyor?
- Kimler bu alana girebilir? Kimler giremez?
- Bu alandaki kuralların neler olsun istersin?
- Birisi izinsiz geldiğinde ne yaparsın?
- Bir arkadaşının alanına izinsiz girersen ne olur?
- Uygulayıcı her çocuğun yanına giderek yanıtlarını kâğıtlara yazar. Örneğin: “Benim özel alanıma sadece ailem girebilir.”
- “Benim alanımda sessizlik olsun isterim.”
- “Ben istemediğim sürece kimse bana sarılmasın.”

Çocuklar çizimlerini tanıtırken grupça değerlendirme yapılır: “Arkadaşının sınırına saygı duymak neden önemli? Senin sınırlarına saygı gösterilince ne hissedersin? Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılr. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı çocukların “izin isteme”, “hayır deme” ve “bedensel sınır” konularında doğru ifadeleri modellemeleri için süreçte rehberlik etmelidir. Bu açıklama yapılırken sakın ve samimi bir ses tonu kullanılmalı, “Senin alanına kimse izinsiz giremez” vurgusu yapılmalı, çocukların daha önce benzer bir durum yaşayıp yaşamadıkları doğrudan sorulmamalı ancak “Böyle hissettiysen yalnız değilsin.” mesajı verilmelidir. Bu tarz bir yaklaşım farkındalık oluşturabilir.

8. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Acil durum numarasını tanır, Güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt eder, Tehlike/kaza/afet durumlarında neler yapması gerektiğini söyler, Yeni bir durumla karşılaştığında uyum sağlamak için gerektiğinde davranışlarını düzenler, Kendisi için heyecan ya da kaygı yaratan durumları söyler.

30. Etkinlik (112 Acil numaralar): Uygulayıcı çocuklara bir soru yönelterek başlar: “Bazen tek yapmamız gereken, yardım istemek. Çünkü her zaman bizi duyan birileri vardır. Bu da bize umut verir. Hiç acil bir durumla karşılaştınız mı? Peki birine yardım etmeniz gerekse ne yapardınız?” Bu sorular üzerinden çocukların dikkatini çeker ve onları hikâyeye hazırlamak için gizemli bir çanta çıkarır. Çantada ambulans resmi, telefon ve oyuncak ayıcık vardır. Uygulayıcı anlatıcı rolüne girerek dramatik bir dille konuşur:

“Bir gün, Arda ve annesi pazardan dönerken tam yolun karşısına geçecekken, ilerde bir yerden ‘Çatırt!’ diye bir ses duymuşlar. Arda kafasını çevirince, bir bisikletliyle bir arabanın çarpıştığını görmüş. Bisikletli yere düşmüş ama hemen kalkamamış. Çevrede insanlar toplanmış ama kimse ne yapacağını bilmiyormuş. Arda’nın aklına en değerli sayılar gelmiş. Ne olabilir sizce? Burada çocuklardan tahminler alınır: “Evet! 112! Arda’nın annesi (Uygulayıcı rolde) hemen telefonunu (Telefona benzetebilecek herhangi bir nesneyi) çıkarmış ve şöyle demiş: ‘Alo, 112 acil mi? Burada bir trafik kazası oldu. Bir bisikletli yere düştü ve kalkamıyor. Yardıma ihtiyaçları olabilir. Adresimiz Atatürk Caddesi, marketin önü.’ Kısa bir süre sonra ambulans sesi duyulmuş. Görevliler gelip bisikletliyi kontrol etmiş. Neyse ki durum çok kötü değilmiş ama yine de kazazedeyi hastaneye götürmüşler. Arda o gün çok önemli bir şey öğrenmiş: “112 her zaman yardım etmeye hazır.” Birazdan küçük gruplara ayrılacağız ve kazayla ilgili canlandırmalar yapacağız. Ama önce olay hakkında biraz konuşalım.” Uygulayıcı çocukları bir araya toplar, sıcak ve güven verici bir ses tonuyla konuşur: “Çocuklar, bazen hayatımızda hiç istemediğimiz bazı özel durumlar olabilir. Örneğin birisi aniden rahatsızlanabilir, düşüp canını acıtabilir ya da bir yerde yangın çıkabilir. Böyle zamanlara acil durum diyoruz.” Çocukların ilgisini çektikten sonra devam eder: “İşte böyle acil durumlarda bize yardım edecek özel insanlar vardır: doktorlar, hemşireler, itfaiyeciler ve polisler gibi... Onlara hemen ulaşmak için çok sihirli bir numara var: 1-1-2. Bu numarayı aradığımızda telefondaki kişi bize yardım eder ve ihtiyacımız olan kişileri gönderir. Ama 112’yi sadece gerçekten acil bir durumda aramamız gerekir. Çünkü onlar çok meşgul ve önemli işler yapıyorlar. Örneğin:

- “Birisi bayıldıysa,”
- “Bir yangın gördüysen,”
- “Birisi kendini kötü hissediyorsa,”
- “Yolda bir kaza olduysa,”

“İşte o zaman bir büyükten yardım isteyerek 112’yi arayabiliriz. Telefonun başındaki kişi bize ‘ne oldu, neredesiniz?’ diye sorar. Biz de sakın bir şekilde cevap vermeye çalışırız.”

Uygulayıcı sorularla sohbeti derinleştirir:

- “Sizce 112’yi neden her zaman aramamalıyız?”
- “Hiç yardım isteyen birini gördünüz mü?”
- “Peki bir gün yardıma ihtiyacımız olursa ne yapabiliriz?”

31. Etkinlik: Çocuklar gruplara ayrılır. Her grup hikâyeyi kendi kurgusuna göre canlandırır. Gruplara hazırlık yapabilmeleri için süre tanınır. Uygulayıcı grupların yanına

giderek rehberlik eder. Çocuklarla roller belirlenir ve kimin hangi rolü alacağına karar verilir. Roller:..., kazayı gören çocuk, Arda'nın annesi/babası, 112 görevlileri, bisikletli, araba şoförü. Her grup sırasıyla sahneye çıkıp canlandırma yapar. Uygulayıcı destekleyici sorularla yönlendirir: "Peki siz yardım geldikten sonra ne yaptınız? 112'yi aradığınızda ne dediniz?" Uygulayıcı olayın ciddiyetini abartmadan, çocukların gelişim düzeyine uygun bir duyarlılıkla sunmalı. Sahnede kaza, kan vb. detaylara girilmeden sade bir yardım hikâyesi canlandırılmalı. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: "Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin." Canlandırmalardan sonra değerlendirme etkinliğine geçilir.

32. Etkinlik: Çocuklarla U şeklinde oturulur. Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: "Yardım istemenin güçlü bir davranış olduğunu düşündün mü? Bugün kendini en çok ne zaman güvende hissettin? Yardım edebildiğinde içinden hangi duygu geçti? Sence birine yardım etmen gerekse ne yapardın? Bugün öğrendiğin numaralar nelerdi? Bu numaralar ne işe yarıyor? Gerçekten yardıma ihtiyacı olan biriyle karşılaşsan kimden yardım istersin? Bir görevli gibi davranmak nasıl bir histi?" şeklinde sorular yöneltilerek değerlendirme yapılır. Uygulayıcı çocuklara "Bugün kendini en güvende hissettiğin an bir renk olsa hangi renk olurdu?" sorusunu yöneltir. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır "Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız. Ardından "Bu renk senin umut rengin olabilir. Çünkü orada yalnız değildin." diyerek çocukların umut kavramını içselleştirmesine destek olur.

10. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını inceler, Mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını yorumlar, Zor durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder, Zor durumlarla karşılaştığı zaman olası çözümleri fark eder, Zor durumlarla karşı karşıya kaldığında gerektiğinde yardım ister, Karşılaştığı problemi tanımlar, Problem ile ilgili sorular sorar, Çözüm yollarını dener.

37. Etkinlik (Duygu Doktorları): Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: 'Bugün hepimiz içimizdeki kahramanı bulacağız. Çünkü hepimiz birer duygu doktoruyuz!'. Oyunlarımızı oynarken hep iki altın kuralımız olacak. Bunlardan biri oyun oynarken önce kendi bedeninizin güvenliğine dikkat edeceksiniz. İkinci olarak da arkadaşlarınızın bedeninin güvenliğine dikkat edeceksiniz. Alanda hareket ederken hep bu iki altın kural aklınızda bulunsun. Hareketli bir müzik eşliğinde çocuklara farklı duyguları ifade edecek şekilde çeşitli yönergeler verilir. Mesela şaşkın bir doktorsun ve çok şaşırıyorsun, mutlu bir doktorsun ve çok mutlusun, üzgün bir doktorsun ve üzgün bir şekilde yürüyorsun.

Komik bir doktorsun ve komik hareketler yapıyorsun. Heyecanlı bir doktorsun heyecanlı bir şekilde hastaneye gidiyorsun. Stresli bir doktorsun strese girince kendini gergin hissettiğinde bunu bedenle nasıl ifade edersin? Ardından çocuklar istedikleri bir doktor rolüyle bireysel canlandırmalar yapar. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Eş zamanlı doğaçlama tekniğiyle hepsi doktor hareketleri ve farklı duygu durumlarıyla ilgili role girerek alanda canlandırma yaparak dolaşır. Uygulayıcı müziği durdurduğunda herkes donar. Uygulayıcı sırayla çocukların omzuna dokunur. Omzuna dokunulan çocuk seçtiği rolle ilgili kısa bir doğaçlama yapar. Küçük değerlendirmeler yapılır. Uygulayıcı “Her birimizin içinde bir iyileştirici var. Bu doktorlar aslında sizin kalbinizde yaşıyor. Bir gün biri çok üzülürse, senin içindeki kahraman ne yapar, düşün bakalım.” Değerlendirme sürecine yumuşak bir geçiş yapılır.

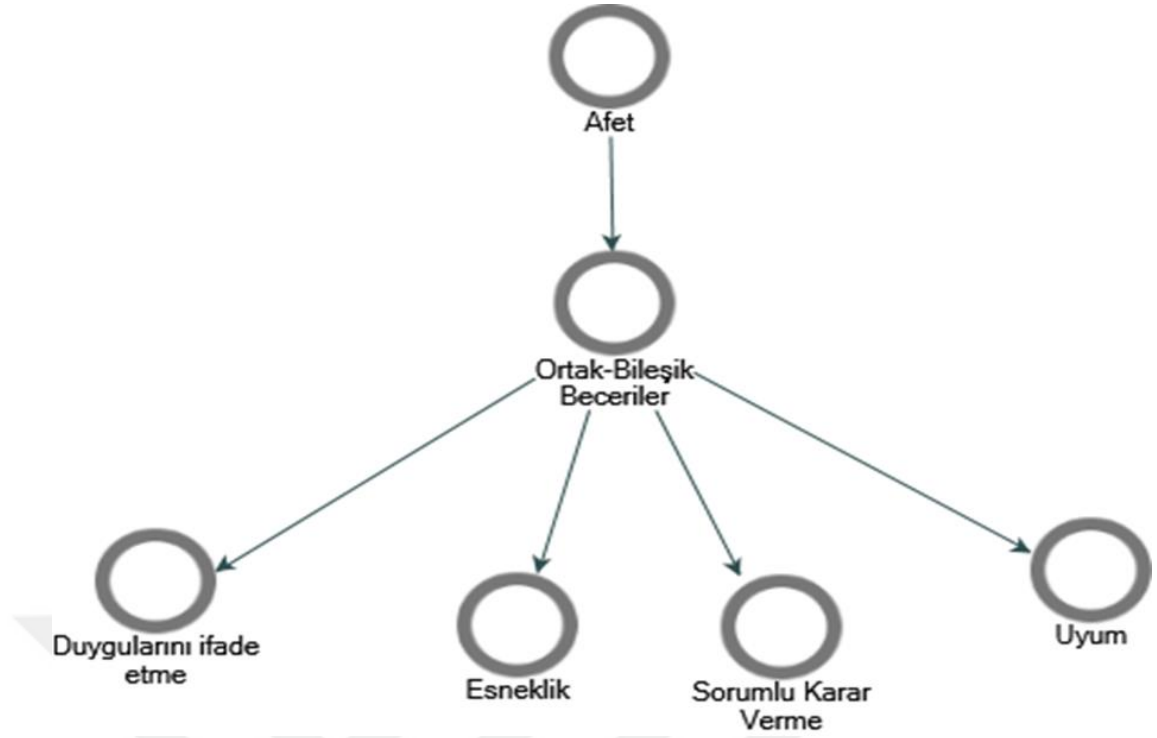
Ara Değerlendirme:

- Bugün hangi doktor oldun? O duyguya yardım ederken neler hissettin?
- Sence senin içindeki kahraman sana ne söylüyor?
- Başkasına yardım edebildiğini fark ettiğinde umutlandın mı?

38. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şu şekilde konuşur: “şimdi yine sizlerle birlikte çok güzel şeyler yapacağız. Önce ikiyeşerli gruplar olalım. Şimdi ikinizden biri hasta diğeri doktor olacak. Aranızda rollerinize karar verin.” Çocuklar ikiyeşerli grup olur. Çocuklardan biri hasta diğeri doktordur. Çocuklara istedikleri doktor rollerinden biri verilir: Üzüntü Doktoru, Uyku Doktoru, Öfke Doktoru, Stres Doktoru, Şaşkınlık Doktoru. Her doktor, kendisine gelen bir 'duygu vakasına' çözüm önerisi sunar. Örneğin: 'Ben çok öfkeliyim, ne yapmalıyım?' Doktor çocuk çözüm sunar: 'Derin nefes alabilirsin, oyun oynayabilirsin...' canlandırmalarını planlarken uygulayıcı grupların yanlarına giderek desteğe ihtiyaçları varsa destek olur. Canlandırmalar izlenir ve değerlendirilir.

Ara Değerlendirme:- Canlandırma esnasında ne doktoruydun?

- Canlandırmada ne hastalığın vardı?
- Nasıl çözüm ürettin?



Şekil 4.5. Ortak-bileşik beceriler

Şekil 4.5'te ortak bileşik beceriler kapsamında çocuklarda kazandırılması beklenen beceriler yer almaktadır. Ortak-bileşik beceriler, birden fazla gelişim alanını iç içe geçirerek çocukta daha bütüncül bir farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Afet sonrası dönemde hem bireysel hem sosyal düzeyde iyilik haline yardımcı olan, esneklik, uyum, karar alma gibi karmaşık becerileri kapsar. Duygularını ifade etme, çocukların yaşadığı korku, endişe, şaşkınlık gibi duyguları tanıması ve uygun yollarla ifade edebilmesi becerisidir. Afet sonrası süreçte bastırılmış duyguların boşalımı, iyileşmenin temel adımlarından biridir. Esneklik, yeni durumlara hızla uyum sağlama, değişen şartlara karşı direnç göstermeme becerisidir. Afet sonrası rutinin bozulması karşısında çocuğun yeni duruma duygusal olarak esnek yaklaşabilmesi önemlidir. Sorumlu karar verme, çocuğun bir durum karşısında düşünerek, sonuçlarını fark ederek ve başkalarının haklarını gözeterek karar alması becerisidir. Afet sonrası grup içinde hem kendine hem çevresine karşı sorumlu olmayı öğrenmesi bu becerinin yansımasıdır. Uyum, çocuğun yeni ortama, kurallara, kişiler arası ilişkilere ve değişen koşullara dengeli bir şekilde ayak uydurması becerisidir. Afet sonrası bu beceri, çocukların yeniden güvenli sosyal ortama dâhil olmasını kolaylaştırır.

Ek-2'de yer alan 1. 2. 3. 4. 6. 8. 9. 10. 11. ve 12. gün yaratıcı drama etkinliklerinde şekil 4.5'te yer alan becerilere yer verilmiştir.

1. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Kendini tanıtır, Duygularını sözel olarak ifade eder, Duygularını farklı yollarla ifade eder.

3. Ekinlik: Çocuklar ayakta duracak şekilde mekânın farklı yerlerine geçer ve uygulayıcının yönergelerini takip ederek canlandırma yapar. Müzik eşliğinde (doğadan gelen herhangi bir ses eşliğinde de olabilir örneğin kuş cıvıltıları, nehir sesi, rüzgâr sesi gibi.) uygulayıcı şunları söyler: “İsteyenler gözlerini kapatabilir. Müziğin sizi çok uzaklara, yemyeşil bir ormana götürdüğünü düşünün. Şimdi gözleri kapalı olanlar açsın. Etrafınıza bakın... Gördüğünüz her şey çok güzel... Kocaman rengârenk çiçekler, çok büyük ve görkemli ağaçlar... Etrafı seyrederken çok tatlı bembeyaz bir tavşanın hop hop zıpladığını fark ediyorsunuz ve onu takip etmeye başlıyorsunuz. Tavşan gibi zıplıyorsunuz. Tavşanla birlikte hızlanıyorsunuz... Tavşanla birlikte yavaşlıyorsunuz... Tavşan durdu, siz de durdunuz... Birdenbire bir kahkaha sesi duydunuz... Dikkatlice dinliyorsunuz... Kahkaha sesinin nereden geldiğini bulmaya çalışıyorsunuz... Çevrenize bakıyorsunuz... Her yerde arıyorsunuz... Duyduğunuz ses sizi güldürmeye başlıyor... Şimdi siz de kahkahalar atıyorsunuz... Sesin kaynağını merak ediyorsunuz... Etrafta aramaya devam ediyorsunuz... Nihayet sese daha da yaklaştınız... Ses önünüzdeki büyük ağaç kovuğundan geliyor... Kovuktan içeri girdiğinizde gördüğünüz kişi sizi çok mutlu ediyor... Mutluluktan çığlıklar atıyorsunuz... Şimdi dur ve heykel gibi kal. Kovukta kimi gördün? Uygulayıcı sırayla çocukların omzuna işaret parmağıyla dokunur. Omzuna dokunulan çocuğa uygulayıcı “Ağacın içinde kimi gördün. Seni neden mutlu etti?” diye sorar. Dileyen çocuklar Ağaç kovuğunda gördüğü kişiyi ve mutlu olduğu anı canlandırır. Canlandırmaların sonunda canlandırılan durumla ilgili düşünceler paylaşılır. Bu etkinlik, Snyder'ın "umut yolları (pathways)" kavramına uygun olarak zorluklar içinde olumlu bir hedefe yönelmeyi destekler.

4. Etkinlik (Resimle Kendimi ve Umudu Anlatıyorum): Uygulayıcı çocuklara: “Bugün burada neler hissettiysen onları çizebilirsin? Yeni bir arkadaş, seni mutlu eden bir an, sevdiğin bir renk gibi. İstersen resmine seni umutlandıran bir şeyler de çizebilirsin. Gülümseyen biri, gökyüzü, güneş, gökkuşağı, kalp vb.” Diyerek resim yapmaları konusunda yönlendirmelerde bulunur. Çocuklara resim kâğıtları (kumaş/mukavva vb.) ve pastel boyalar verilir (boya bulunamadığında doğada boyası çıkabilecek bitkilerden yararlanılabilir). Etkinlik sonrası duygularını ve etkinlerin zihinlerinde ve kalplerinde bıraktığı izleri görmek adına çocuklardan resim yapmaları istenir. Resimlerinde tanıştıkları arkadaşlarına da yer vermeleri söylenir. (Resmine seni mutlu eden bir detay daha ekle. Bir arkadaşının gülüşü, oynadığın bir oyunun anısı ya da sevdiğin bir renk

olabilir.) İsteyen çocuklara yaptığı resmi anlatması için fırsat verilir. Tüm etkinliklere dair genel bir değerlendirme yapılır. Uygulayıcı:” Ben bugün sizlerle olduğum için çok mutlu oldum. Hepiniz çok özel resimler yaptınız. Şimdi isteyenler bugün neler hissettiğini bizimle paylaşabilir. İsteyen çocuklar tanıştığı bir arkadaşını bize tanıtabilir. Özelliklerini bize anlatabilir.”

3. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Duygularını farklı yollarla ifade eder, Duygu ve düşüncelerini fark eder, Duygularını sözel olarak ifade eder.

9. Etkinlik: Çocuklar gelmeden önce çalışma alanının (İmkânların çok kısıtlı olduğu durumlarda bu etkinlik doğada ya da herhangi bir dış mekânda da yapılabilir) çeşitli yerlerine 5 temel duygu kartı (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşırılmış) saklanır. Aynı duygu kartlarının büyütülmüş halleri ve duyguları yansıtan gerçek insan ve hayvan fotoğrafları çalışma alanının beş ayrı bölümüne asılarak duygu köşeleri oluşturulur. Uygulayıcı şu şekilde giriş konuşması yapar: “Hoş geldiniz çocuklar! Bugün sizi harika bir yere götüreceğim: Duygu Müzesi! Bu müzede duygularla tanışacağız: mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın ve korkmuş. Hazırsanız müze turumuz başlıyor!” Çocuklarla birlikte duygu köşeleri sırayla gezilir. Müze gezilirken her bir duygu köşesindeki fotoğraflar incelenir. Uygulayıcı her duygu köşesinde çocuklara şu soruları yöneltebilir: “Bu yüz ne hissediyor olabilir?”, “Sen böyle hissettiğinde ne olmuştu?”, “Bu duygu ne zaman hissedilir?” İsteyen çocuklar duygularla ilgili sorulan sorulara cevap verir. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız” sonrasında uygulayıcı şu şekilde konuşur: “şimdi herkes duygu köşelerini inceleyebilir. İsterseniz aranızda fotoğraflar hakkında konuşabilirsiniz” Uygulayıcı kısa süreliğine çalışma alanının dışına çıkar gözlük/yaka kartı takar ve duygu müzesi müdürü rolünde çocukların yanına gelir. Müdür içinde bulunduğu duyguya vurgu yaparak çocuklara kendini tanıtır ve onlardan yardım ister. Uygulayıcı şu şekilde seslenir: “Merhaba çocuklar! Ben Duygu Müzesi’nin müdürüyüm. Ama başım biraz dertte! Bazı duygu kartlarımız kayboldu! Siz bana yardım eder misiniz? Onları bulabilir misiniz? Ben şimdi müzik açacağım. Sizler duygu kartlarını bulmaya çalışacaksınız. Duygu kartını bulan aynı duygunun olduğu fotoğrafın yanına gitsin. İsterseniz dans ederek arkadaşlarınızı bekleyebilirsiniz” Çocuklar müzik eşliğinde duygu kartlarını arar. Kartı bulan çocuk, ilgili köşeye gider. Tüm kartlar bulunduğu anda uygulayıcı müze müdürü rolünde şunları söyler: “Harikasınız! Tüm kartları bulmuşsunuz! Şimdi sırayla herkesin elindeki kartı inceleyelim. Birlikte hangi duygu olduğunu söyleyelim... Şimdi bu duyguya iyi gelecek bir çözüm önerebilir misiniz?

Örneğin üzgünsen seni ne mutlu ederdi?” Bu süreçte hem empati hem de duygu farkındalığı geliştirilir. Çocuklardan duygu kartlarındaki duyguya iyi gelebilecek çözüm önermeleri istenir. Örneğin, ‘üzgün’ kartını bulan bir çocuk, “Arkadaşımla oyun oynarsam mutlu olurum.” gibi bir çözüm önerebilir. Bu sayede çocuklar empati, duygu tanıma ve olumlu başa çıkma yolları gibi sosyal duygusal becerileri deneyimler. Daha sonra müze müdürü yardımlarından dolayı çocuklara şunları söyleyerek teşekkür eder: “Çocuklar her biriniz çok özverili davrandınız. Ben zor durumdayken bana yardımcı oldunuz. Sizlere çok teşekkür ederim.”

Ara değerlendirme:

-Karttaki duyguyu yüzünle gösterebilir misin?

-Müzenin müdürüne yardım ettiğinde ne hissettin?

10. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara heyecanlı bir ifadeyle şunları söyler: “Sizinle şimdi çok eğlenceli bir oyun oynayacağız. Herkes biraz önce dans ettiği duygu fotoğrafının köşesine gitsin. Şimdi hepiniz bir duygunun üyesisiniz! Ben müziği açtığımda herkes dâhil olduğu duygu durumuna uygun dans etsin. Mesela üzgün ifadeye sahipseniz üzgün bir şekilde dans edin. Sizce hepimiz üzgün olsak nasıl dans ederiz? Mutluysak zıplayabiliriz, korkmuşsak yavaş ve dikkatli yürüyebiliriz, kızgınsak kollarımızı sallayabiliriz...” çocuklar müzik durduğunda aynı duyguya sahip arkadaşlarını bulur, el ele tutuşup yere çöker. Önce çocukların alışması için deneme dansı yapılır. Ardından oyun birkaç kez tekrar edilir, çocuklar duyguya özgü hareketleri yeniden yapar.

Ara değerlendirme: -Arkadaşlarını bulduğunda ne hissettin? Yalnız mıydın, birlikte olmak sana nasıl hissettirdi?

- Dans ederken arkadaşlarını bulduğunda ne hissettin?

- Dans ederken hangi duygu daha kolaydı?

- Hangi duygu seni zorladı?

11. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenir: “Şimdi hep birlikte bir oyun oynayacağız. Hepiniz sırayla ortaya çıkacaksınız. Kapalı bir kart seçeceksiniz. Kartı açtığınızda oradaki duyguyu sadece bedeninizle, hiç konuşmadan göstermenizi istiyorum. Yani bir duygu heykeli olacaksınız!” Uygulayıcı heykel olan çocuğun yanına gelir, diğer çocuklara sorar: “Bu heykel hangi duyguyu gösteriyor sizce? Neden böyle düşündünüz?” Heykel olan çocuğa rol sonrası olumlu pekiştirme yapılır. Çocuklar tahminde bulunur. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız” Doğru tahmin yapan çocuğa neden bu duyguya sahip olduğu sorulur. Mesela kızgın bir

heykelse bu heykelin neden kızgın olduğuna dair düşüncelerini paylaşır. Heykel olan çocuk kendine göre doğru olan cevap söylendiğinde çözülür ve başka bir arkadaşını seçer. Tahmin eden çocuğa geri bildirim verilir:

-Harika bir gözlem yaptın. Aferin sana!

- Duyguyu çok dikkatli inceledin! Harikasın!

-Bence sen çok iyi bir duygu dedektifisin! Aferin!

Heykel olan çocuğa (rol sonrası) şunlar söylenebilir:

-Vay canına, duygunu sadece bedenle ne kadar güzel anlattın!

-Heykelin bize çok şey söyledi, harika bir iş çıkardın!

-Senin gibi duygusunu paylaşan biri olmak çok cesurca!

12. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Şimdi sıra sizde! Hepiniz kendinize bir kart seçeceksiniz. Ardından bir yer bulup o karttaki duyguyu bedeninizle göstereceksiniz. Heykel şeklinde canlandıracağız. Ben aranızda dolaşacağım. Omzunuza dokunduğumda çözüleceksiniz. Hangi duygu heykeli olduğunuzu söyleyeceksiniz. Bir de neden böyle hissettiğinizi söyleyeceksiniz.” Çocuklar kartları seçer ve heykel duruşu almak için hazırlık yapar. Bu esnada uygulayıcı çocukların yanına giderek destek olur. Uygulayıcı şu şekilde rehberlik eder: “Elindeki hangi duygu? Sence bir insan ne olursa kendini böyle hisseder? Küçük bir kelebeği görmek de mutlu edebilir bir insanı, yağmurun yağması... bugün istediğin hikayeyi kendin için yazabilirsin” Örnek çocuk cümlesi: “Ben şaşkınım çünkü ilk kez böyle bir müzeye geldim.”, “Ben korkmuşum çünkü gece yalnız kalmak istemem.” Heykel müzesi oluştuğunda uygulayıcı müzede gezmeye başlar. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılar. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı çocukların arasında gezer. Çocukların omzuna işaret parmağıyla dokunur. Çocuklar hangi duygu heykeli olduğunu söyler. Ardından neden o duyguya sahip olduğunu söyler. Mesela “Ben mutluyum çünkü sağlıklıyım” gibi. Bu süreç, çocuğun hem farkındalığını hem de öz-yeterliliğini geliştirir. Son olarak şu sorular eklenebilir: “Olumsuz duygu kartı olan çocuklara, bu duyguyla başa çıkmak için ne yapabilirsin? Sana umut veren ne olurdu? Olumlu duygu kartı olan çocuklara senin umutlu olmanı sağlayan şey nedir? Başka neler seni mutlu eder? Arkadaşlarına mutlu olmaları için ne önerirsin?” diye sorulabilir. Uygulayıcı şunları söyler: “Hepiniz o kadar dikkatli, cesur ve düşünceli davrandınız ki bu oda sevgi ve anlayışla doldu. Duygularımızı böyle paylaşmak bizleri daha güçlü yapar. Hepinize çok teşekkür ediyorum”

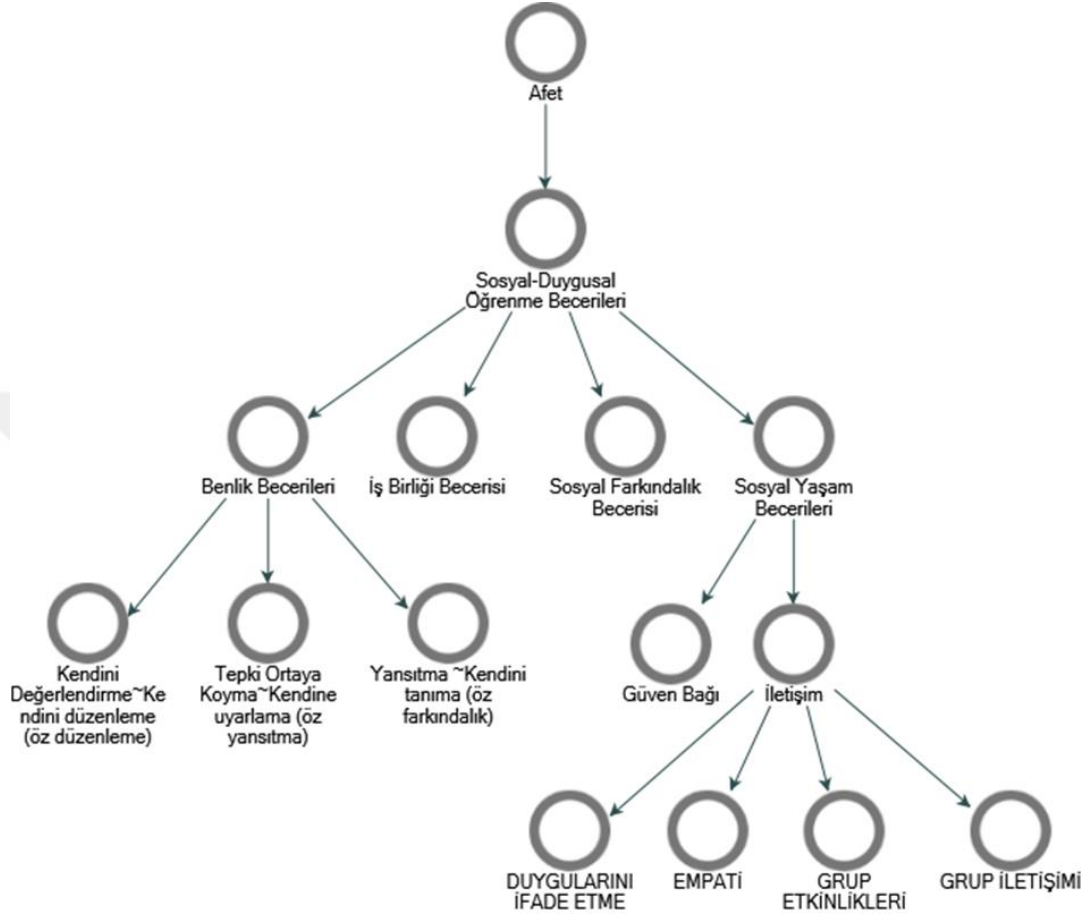
13. Etkinlik: Çocuklarla minderlere oturulur. Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Bugün hangi duyguları hissettiniz? Herkesin elini kalbine götürmesini istiyorum. Kalbinde hangi duygu vardı?” Burada uygulayıcı elleriyle rol model olur. “Şimdi sana en uygun olan duygu kartını seçmeni istiyorum.” Çocuklar kartları seçtikten sonra devam eder: “Kartını seçtikten sonra kâğıda bu duyguyu anlatan bir resim yapmanı istiyorum. İstersen bu duyguyu daha iyi hissettiren bir şey de çizebilirsin. Mesela yanındaki bir arkadaşın, güneş, gökyüzü...” çocuklar resimlerini yapar. Ardından uygulayıcı şu yönlendirmede bulunur: “Şimdi resimlerinizi inceleyelim. İsterseniz ne çizdiğinizi anlatabilirsiniz.” Çocuklar resimlerini anlattıktan sonra uygulayıcı şunları söyleyerek etkinliği sonlandırır: “Bugün sizlerle çok güzel oyunlar oynadık. Çok özel duygular paylaştık. Her birinize yüreğinizden geçenleri cesaretle ifade ettiğiniz için teşekkür ediyorum. Her duygu, tıpkı sizin çizdiğiniz resimler gibi biricik ve değerli. Bazen mutlu, bazen üzgün, bazen şaşkın ya da kızgın hissedebiliriz. Bu çok normal. Şunu unutmayın, duygularımız geçicidir, ama sizin kalbinizdeki güç kalıcıdır. Birbirimize destek olduğumuzda daha da güçleniriz. Hepinizi sevgiyle kucaklıyorum. Yarın yine birlikte olacağız ve her yeni gün yeni umutlar getirir.

11. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda esnek bir tutum benimsemeye gayret eder, Yeni, belirsiz veya değişen durumlar karşında ortaya çıkan duygularını fark eder, Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır.

41. Etkinlik (Yarın Nasıl Bir Gün Olsun): Tüm grup birbirini görecektir şekilde bir araya gelir. Uygulayıcı şöyle der: “Bugün biraz hayal kuracağız. Sizce umut ne demek? Umut ettiğimiz şeyler neye benzer?” Çocukların cevapları alınır. (Örnek: ‘Güzel düşünmek.’ “Olumlu düşünmek” “Bir şeyin iyi olmasını beklemek”, “Hayal etmek”, “İyi şeyler düşünmek” gibi) Ardından uygulayıcı: “Peki umut bir hareket olsaydı ne olurdu? Göster bakalım, senin umut hareketin neye benziyor?” Gönüllü bir çocuk ortaya gelir, “umut etmek” deyip bir hareket gösterir (örneğin kollarını gökyüzüne uzatır). Tüm grup o hareketi birlikte tekrar eder. Süreç gönüllü çocuklarla devam eder. Grupça birlikte ritmik, umut dolu bir hava oluşur. Uygulayıcı şöyle söyler: “Hepimizin içinden çıkan bu güzel hareketler, tıpkı küçük bir tohum gibi... Bugün kalbimize umut tohumu ektik. Yarın bu tohum nasıl bir güne dönüşsün isterdin?” (Yarın güneşli olsun, Arkadaşlarımla oynayayım, Annem gülsün gibi cevaplarla umutlar dile getirilir.) Uygulayıcı çocuklardan “umut hareketlerini” içeren mini bir dans/rutin oluşturmalarını isteyebilir. Bu rutin, grupça hazırlanabilir ve bir sonraki oturumda “giriş hareketi” olarak kullanılabilir.

Ara Değerlendirme: - Hangi hareketi buldun? Hareketini seçerken neye dikkat ettin?

- Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?



Şekil 4.6. Sosyal duygusal öğrenme becerileri

Şekil 4.6.'te sosyal duygusal öğrenme becerileri kapsamında kazandırılması gereken beceriler yer almaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme beceriler, çocuğun hem kendisiyle hem başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını ifade etmektedir. Afet sonrası dönemde, çocukların duygularını tanımlamaları, ifade etmeleri, empati göstermeleri ve topluluk içinde güven duymaları bu çerçevede desteklenmektedir. Benlik becerileri, çocuğun kendisini tanıması, duygularını fark etmesi ve duygularını düzenleyebilme becerileridir. Travma sonrası içe kapanan ya da yüksek tepkiler gösteren çocukların denge kurmasına destek sağlamak amacıyla ele alınan becerilerdir. Kendini değerlendirme / Öz düzenleme, çocuğun duygularını ve davranışlarını fark edip gerektiğinde kendini sakinleştirebilmesidir. Tepki ortaya koyma / Öz yansıtma, yaşadığı bir duyguyu davranışa dönüştürmeden önce içsel kontrol geliştirme sürecini ifade eden beceridir. Yansıtma / Kendini tanıma (öz farkındalık),duygu, düşünce ve bedeninin farkında olmasını ifade

eden beceridir. İş birliği becerisi, çocuğun birlikte hareket etme, sorumluluk paylaşma ve başkasının fikrine saygı gösterme becerilerin ifade eder. Afet sonrası grup oyunlarında iş birliği, yeniden güven inşa etmeye destek olur. Sosyal farkındalık becerisi, çocuğun çevresindeki insanların ihtiyaçlarını ve duygularını fark etmesi ve empati becerisi geliştirme ifadelerini kapsar. Bu beceri, yalnızca “görmek” değil, “gördüğünü anlamlandırmak” becerisini de içerir. Sosyal yaşam becerileri, çocuğun grup içinde yer alma, arkadaşlık kurma ve güvenli ilişkiler sürdürebilme becerisidir. Afet sonrası çocukların grup içindeki güven bağına yeniden kurabilmeleri açısından önemli bir alandır. Güven Bağı, çocukla yetişkin ya da çocukla çocuk arasında yeniden oluşması gereken duygusal, sözel veya fiziksel bağdır. İletişim hem sözel hem bedensel ifade biçimlerini kapsar. Afet sonrası “anlatabilmek” ve “anlaşılabilirlik” çocuklar için iyileştiricidir. Duygularını ifade etme, çocuğun içsel yaşantılarını açıkça aktarabilmesidir. Empati, başkasının duygusunu anlama ve buna saygı ile gösterebilme becerisidir. Grup etkinlikleri, çocuğun topluluk içinde yer alarak sorumluluk üstlenme becerilerini destekler. Grup iletişimi, çocuğun diğer bireylerle uyumlu ve saygılı biçimde iletişim kurma becerisini kapsar.

Ek-2’de yer alan 1. 2. 3. 4. 6. 8. 9. 10. 11. ve 12. gün yaratıcı drama etkinliklerinde şekil 4.5’te yer alan becerilere yer verilmiştir.

4. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Duygu ve düşüncelerini fark eder, İyi hissettiren duyguların neler olduğunu bilir, Kötü hissettiren duyguların neler olduğunu bilir, Duygularını sözel olarak ifade eder.

14. Etkinlik: Etkinlik öncesi çalışma alanı oyun için hazırlanır. Sandalyeler dışa bakacak şekilde çember şeklinde dizilir. Her bir sandalyenin oturma yerinin altına hamur yapıştırıcı ile duygu kartı (duygu kartı yerine uygulayıcı kâğıda korku, şaşırma, mutlu, üzgün, öfkeli yüz ifadeleri çizilebilir) yapıştırılır. Çalışma alanının her bir köşesinde önceden çalışılan duygu köşeleri ve bu köşelerdeki fotoğraflar kontrol edilir. Uygulayıcı, çocukları gülümseyerek karşılar. Çocuklarla göz teması kurarak şöyle der: “Merhaba sevgili arkadaşlarım! Bugün sizlerle yine çok özel bir yolculuğa çıkacağız. Gördüğünüz gibi çember şeklinde sandalyelerimiz var. Her bir sandalyenin altında da bir duygu kartı var. Müziği açtığımda hep birlikte dans edeceksiniz. Müziği durdurduğumda herkes bir sandalyeye oturacak. Sandalyenin altındaki kartı alıp ait olduğu duygu köşesine takacaksınız. Ama duygu köşesine giderken bulduğunuz karttaki duygu rolünde dans edeceksiniz. Sonra eşleşmeler doğru olmuş mu diye hep birlikte kontrol edeceğiz. Duygu kartlarındaki duyguları konuşacağız.” Çocuklar müzik eşliğinde dans ederler. Müzik

durduğunda her çocuk bir sandalyeye oturur ve oturur oturmaz sandalyenin altındaki duygu kartını alır. Çocuklar aldıkları duygu kartının hangi duygu köşesine ait olduğunu bulur. Duygu kartı rolüne uygun bir şekilde dans ederek köşeye gider. Kartı hamur yapıştırıcı ile yapıştırır. Uygulayıcı ile beraber, yapıştırılan kartların doğru yerde olup olmadığı kontrol edilir. Kartlarda hangi duyguların olduğu hakkında çocuklarla kısaca konuşulur. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılr. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Oyunumuz hoşunuza gitti mi? (Evet cevabı beklenir.) O zaman tekrar oynayalım. Ama bu sefer sizler kartları sandalyelerin altına takacaksınız.” Ardından herkes yapıştırdığı kartı alır ve sandalyelerin altına yapıştırır. Tekrar müzik açılır ve oyun bu şekilde sürdürülür. Uygulayıcı çocuklara coşkuyla ve biraz da muzip bir şekilde şunları söyler: “Harikasınız! Hepiniz bulduğunuz karta göre dans edebildiniz. Hatta dans ederek ait olduğu köşeye takabildiniz. Sizi tebrik ediyorum. Sanırım artık siz duygu uzmanı oldunuz!”

Ara değerlendirme:

- Bulduğunuz duygu kartları hangi duyguyu yansıtıyor?
- Bulduğunuz duygu kartına uygun dans etmek nasıldı?

15. Etkinlik: Uygulayıcı şu şekilde anlatır: “Çocuklar sizinle önceden bir müzeye gitmiştik. Hangi müzeydi o? (Duygu müzesi cevabı beklenir. Çocuklar tahmin edemezse uygulayıcı birkaç küçük hatırlatma yapar.) Evet aferin! Bildiniz. Müze müdürü bu sabah beni aradı. Size ne kadar minnettar olduğundan bahsetti. Ardından bir şey daha istediğini söyledi. Yine sizin yardımınıza ihtiyacı varmış. Tüm dünyaya yayın yapan bir haber kanalı için hazırlık yapması gerekiyormuş. Bu haberi hazırlaması için müdüre yardım eder misiniz? (Çocuklardan evet cevabı alınır) Duygu köşelerimizde birlikte duygu heykelleri oluşturacağız. Ben de sizin fotoğraflarınızı çekeceğim. Müze müdürü de bunları kanala gönderecek, onlar da haber yapacaklar. Ama önce her bir köşe için grup oluşturalım.” Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4, 5) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur. Her bir duygu köşesinde çocuklar grup olarak o duygunun heykelini oluşturur. Uygulayıcı ise fotoğraflarını çeker. (Fotoğraf çekme imkânı yoksa çekiyormuş gibi yapar)

Ara Değerlendirme

- Canlandırılan duyguların isimleri sorulur.

16. Etkinlik: Uygulayıcı gözlük (yaka kartı ya da kalem de kullanılabilir) takar ve müze müdürü rolüne girerek çocukların yanına gider. Uygulayıcı müdür rolünderken şu

şekilde konuşur: “Merhaba arkadaşlar! Beni hatırladınız mı? (Çocuklardan evet cevabı beklenir.) evet ben duygu müzesinin müdürüyüm. Bana çok yardımcı oldunuz. Sizin sayenizde hazırladığımız haber çok beğenildi. Haberle ilgili bir sürü soru aldık. Heykellerin neler yaşadığını öğrenmek istiyorlar.” Uygulayıcı müze müdürü rolüne girerek haberin çok beğenildiğini belirtir. Bu haberle ilgili birçok soru aldıklarını belirtir. İnsanların fotoğraftaki heykellerin kim olduğunu öğrenmek istediğini söyler. Bir de hangi olayın onlara kendilerini mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşırılmış gibi duyguları hissettirdiğini merak ettiklerini anlatır. Bu nedenle haberin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması istendiğini belirtir. Çocuklar beş gruba ayrılır, her gruba bir duygu kartı verilir. Uygulayıcı gereken durumlarda gruplara yönlendirmede bulunur. Her bir duygunun oluş sebebine dair fikir yürütmeleri beklenir. Ardından her bir grup sırayla duyguların ortaya çıkma nedenini anlatan bir canlandırma yapar. Her canlandırma sonunda uygulayıcı izleyen çocuklara birtakım sorular yönlendirir. Kısa bir değerlendirme yapılır. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız.

Ara değerlendirme: -Hangi duyguyu canlandırıdılar?

-Canlandırılan karakterler kim olabilir?

-Hangi olay ya da durum bu duygunun hissedilmesine neden oldu?

- Siz olsaydınız ne hissederdiniz? Bu etkinlikler sırasında çocuklara her duygunun ardında bir ihtiyacın olabileceği, duygularımızı fark etmenin, ifade etmenin, kontrol edebilmenin bizi güçlü kılacağı anlatılır. Kendimize ve başkalarına umutla ve inançla yaklaşabilmemiz için bunlar küçük ama nitelikli adımlardır.

Tüm canlandırmalar bittiğinde uygulayıcı müze müdürü rolüne girerek yapılan haberin çok beğenildiğini ve herkese çok teşekkür ettiğini söyler.

17. Etkinlik: Çocuklarla minderlere oturulur. Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Bugüne hangi duygularla başladınız, şimdi hangi duygular içindesiniz? Herkesin elini kalbine götürmesini istiyorum. Kalbinizde hangi duygu var?” Burada uygulayıcı elleriyle rol model olur. Çocuklara yapılan etkinliklerde hangi duyguları hissettikleri sorulur. Süreç genel olarak değerlendirilir. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı, inanmanın ve birlik olmanın insanı güçlendirebileceğini vurgulayan hikâyeler anlatabilir.

7. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Etkin dinleme becerisi gösterir, Grup iletişimine katılmaya istekli olur, Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine

ilgi gösterir, Grup içi iletişime katkıda bulunur, Akran grupları ile alınacak kararlarda konuyla ilgili düşüncelerini söyler.

26. Etkinlik “Hazır Ol 1-2-3!” (Davul Zurna 1-2-3 uyarlaması): Uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenir: “Sizlerle yine çok güzel bir oyun oynayacağız. Hepinizin yüzünde kocaman gülümsemeler görüyorum! Şimdi herkes aynı hizada yan yana başlasın. (Çocuklar bir çizgi üzerine yan yana sıralanır). Uygulayıcı ben şimdi duvara doğru döneceğim ve “Hazır ol, 1-2-3!” diye yüksek sesle sesleneceğim. Siz ben arkam dönükken ilerleyeceksiniz. Ben sözüm bittikten sonra arkamı dönüp size bakacağım. Ben baktığımda herkes heykel olacak. Kimse kıpırdamayacak. Kıpırdayan olursa başa dönecek, baştan başlayacak. Duvara ulaşabilen kişi “Dinleme Ustası olur ve bir sonraki turda o komut verir.” Uygulayıcı duvara doğru döner ve “Hazır ol, 1-2-3!” diye yüksek sesle seslenir. Ardından aniden arkasını döner. Çocuklar bu sırada ilerler, ancak “Hazır ol 1-2-3!” komutunu duyduklarında donarlar. Hareket eden çocuk başa döner. Duvara ulaşan çocuk “Dinleme Ustası” olur ve bir sonraki turda komutu veren olur. Oyun birkaç tur devam eder. Katılmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Oyundan sonra kısa bir ara değerlendirme yapılır.

Ara değerlendirme: -En çok ne zaman dikkat etmen gerekti?

-Sence oyunda dinleme ustası olabilmek için dikkatli olmak mı, hızlı olmak mı daha önemli?

-Arkadaşını izlemek sana nasıl yardımcı oldu?

- Oynarken arkadaşını izlemek sana ne öğretti?

27. Etkinlik (Fotoğraf Kareleri ile Karar Anı): Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Şimdi sizlerle birlikte çok güzel bir canlandırma yapacağız. Ama önce küçük gruplara ayrılmanız gerekiyor.” Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur. Her gruba bir çatışma durumu verilir. Grupların hazırlık sürecinde uygulayıcı grupların yanına giderek destek olur. Çatışma durumunun neden ve sonuçları hakkında konuşulur. Nasıl çözüm üretileceği tartışılır. Rol paylaşımına destek olur. Örnek durumlar:

1- Bir arkadaş konuşurken bazıları dinliyor bazıları dinlemiyor.

2- Parkta çocuklar hangi oyunu oynayacağını tartışıyor.

3- İki arkadaş aynı oyuncakla oynamak istiyor. Ama paylaşamıyorlar.

4- Uygulayıcı bir oyun önerdi, ama çocuklar başka bir şey yapmak istiyor.

Her grup, kendi durumunu bir “fotoğraf karesi” gibi bedenleriyle canlandırır (donuk poz verir). Diğer gruplar canlandırmanın ne anlatmaya çalıştığını tahmin eder. Sonra uygulayıcı şunları söyler: “Şimdi bu sahneye bir karar anı ekleyin. Bu durumda sizce ne yapılmalı?” der. Gruplar heykelleri bozmadan bir çözüm önerisi geliştirir ve onu gösterir. Donuk imgeden sonra uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenebilir:

“Bu kararı alırken en çok neye güvendiniz?”

“Grubunla birlikte karar almak kolay mıydı? Peki bunu nasıl başardınız?”

“Bu durumu çözebileceğine dair içinde bir umut oldu mu?”

Uygulayıcı ekleyebilir: “Karar almak demek, bir şeyi değiştirebilmek demek. Hep birlikte düşününce işler kolaylaşıyor, çünkü göremediklerimizi bir başkası görebiliyor!”

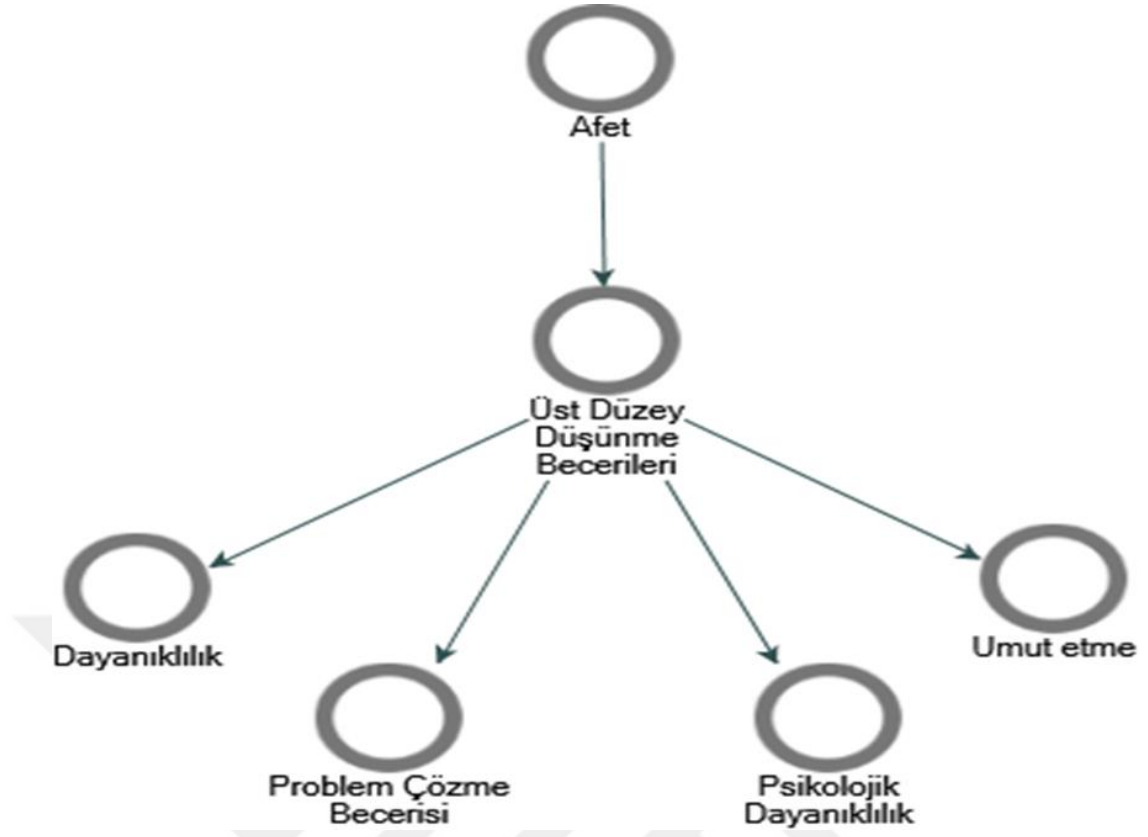
Ara değerlendirme:

-Karar verirken herkesin fikri alındı mı?

-Dinlemeyen biri olsaydı ne olurdu?

-Bu durumda her grubun canlandırmasından sonra diğerlerine aynı durumda olsan sen ne yapardın diye sorulur?

28. Etkinlik: Uygulayıcı şunları söyler: “Bugün de çok eğlenceli oyunlar oynadık. Şimdi bugün aldığınız kararları konuşacağız.” Karar Dairesi, çocuklarla oturulur. Uygulayıcı elinde küçük bir kart tutar ve şunları söyler: “Bugün bu kartta ‘karar’ yazıyor. Bu kartı eline alan herkes, bugün hangi kararı verdiğini ya da grubuyla birlikte nasıl karar verdiklerini anlatsın.” Çocuklar sırasıyla kartı eline alır ve duygu ve düşüncelerini paylaşır. Uygulayıcı şu şekilde olumlu geri bildirim verir: “Düşüncelerini bizimle paylaştığın için çok teşekkür ediyorum. Senin (Burada çocuğun adı ile söylenirse daha etkili olur) duygu ve düşüncelerini duymak benim için çok kıymetli” Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılr. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Ardından isteyenler bir pastel boyayla küçük bir daire çizer ve içine “karar veren ben”i çizer. Uygulayıcı çocuklara şunları sorabilir: Bugün kendinle en gurur duyduğun karar hangisiydi? Grupça bir karar verirken sana umut veren ne oldu? Çizdiğin “karar veren ben” güçlü biri mi? Nasıl anladın? Çocuklara şu yönerge de verilebilir: “Dairenin içine ‘kendine güvenen ben’i çiz. Bu ben neyi başardı? Nasıl bir kahraman oldu?”



Şekil 4.7. Üst düzey düşünme becerileri

Şekil 4.7.'de üst düzey düşünme becerileri kapsamında çocuklara kazandırılması beklenen beceriler görülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri, çocuğun karmaşık durumlar karşısında akıl yürütebilmesi, duygusal becerilerini fark etmesi ve umutlu bir inançla geleceğe adım atabilmesini sağlar. Afet sonrası bu becerilerin desteklenmesi, çocuğun yalnızca “iyileşmesini” değil, aynı zamanda “güçlenmesini” hedefler. Dayanıklılık, zorlayıcı durumlara rağmen ayakta kalabilme ve yeniden deneme gücünü ifade eder. Çocukların, yeniden oyun kurabilmesi, arkadaşlık ilişkilerine dönebilmesi bu beceriyle ilgilidir. Problem çözme becerisi, karşılaştığı zorlayıcı bir durumda çözüm yolları üretebilmesidir. Bu beceri sayesinde çocuk; korktuğunda, karmaşık bir duygu yaşadığında kendi kendine “Ne yapabilirim?” sorusunu sorabilir. Psikolojik dayanıklılık çocuğun duygusal olarak sarsılma durumunda kendini toparlayabilme kapasitesidir. Bu, sadece “duygularını bastırmak” değil, duygularını tanıyıp onlarla baş edebilme becerisidir. Umut etme, çocuğun geleceğe dair bir ışık görmesini sağlar. Afet yaşamış bir çocuğun “Yeniden güzel şeyler olacak” diyebilmesi; sözcüklerden önce kalpten geçer, sonra dile gelir. İşte bu beceri de o duygunun somutlaşmış hâlidir.

Ek-2’de yer alan 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. gün yaratıcı drama etkinliklerinde şekil 4.7’te yer alan becerilere yer verilmiştir.

12. Gün etkinliklerinde şu kazanımlara yer verilmiştir: Yeni, belirsiz veya değişen durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder, Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır, Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir, Grup içi iletişime katkıda bulunur.

44. Etkinlik: Uygulayıcı çocukları neşeli bir şekilde karşılar ve şunları söyler: “Merhaba çocuklar! Hepinizi yeniden görmek çok güzel. Bugün birlikte yine çok eğlenceli oyunlar oynayacağız. Şimdi el ele tutuşalım halkayı oluşturalım.” Çocuklar halka olur. Uygulayıcı şöyle der: “Şimdi bir drama treni oluşturacağız. Bu trenin vagonlarıyız ve her durakta geçmişe dair bir anıyı canlandıracağız!” Uygulayıcı lokomotif olur (başta yer alır), çocuklar sırayla onun arkasına dizilir (fiziksel temasa açık bir grupsa birbirlerinin omuzlarına dokunabilirler). Müzik başlar (ritmik bir müzik tercih edilir). Trenin durduğu her “istasyonda”, uygulayıcı sesli şekilde yönlendirir:

- “İlk durak: En çok güldüğümüz an!” (Herkes bir gülme hareketi yapar)
- “İkinci durak: En şaşırdığımız etkinlik!” (Eller başta, ağız açık pozlar)
- “Üçüncü durak: Kocaman bir şey öğrendiğimiz an!” (Herkes hayalî bir kitabı açar)
- “Dördüncü durak: Bir arkadaşımıza yardım ettiğimiz zaman!” (Omza dokunma, el uzatma hareketi)
- “Son durak: Kendimizi çok mutlu hissettiğimiz an!” (Kollar havaya, zıplama, dönme vs.)

Uygulayıcı “Drama treni tekrar hareket ediyor!” diyerek sıradaki durağa geçer. Son istasyonda tren yavaşça durur ve herkes yerine geçer.

Ara Değerlendirme: - En çok hangi durağı sevdiniz?

- Başka hangi duraklar olsun isterdiniz?

45. Etkinlik: Uygulayıcı şöyle seslenir: “Çocuklar, hepimizin içinde birer drama tohumu var! Bu tohumlar her etkinlikte biraz daha büyüdü, çiçek açtı. Şimdi bu tohumların nasıl büyüdüğünü hep birlikte yaşayacağız!”. Tüm çocuklar yere çömelir (tohum pozisyonu). Uygulayıcı yönlendirir: Tohumlar uyuyor... Çok sessiz... Şimdi toprağa yağmur damlaları düşmeye başlıyor... (ellerle yere hafif vuruş yapılır) Güneş doğuyor, tohumlar kıpırdanıyor... Birlikte gökyüzüne doğru büyüyor, filizleniyor ve uzanıyor! Rüzgâr esiyor... Filizler eğilip bükülüyor... Ve şimdi hepsi farklı bir çiçeğe dönüştü! Bu kısımda çocuklar kendi hayal ettikleri çiçek olurlar — biri zıplayan bir gül, biri dans eden bir zambak, biri yavaş dönen bir yasemin vb. Serbest doğaçlama yapılabilir.

Ara Değerlendirme: - Hangi drama etkinliğinde bu kadar büyüdüğünü hissettin?
- Hangi çalışmada kendini rengârenk hissettin? (Çocuklar isterse sözlü paylaşım yapar, istemeyenler seçtiği çiçekle kendini ifade etmeye devam eder.)

46. Etkinlik: Uygulayıcı şöyle söyler: “Şimdi hep birlikte drama günlüğümüzü açıyoruz. Bu günde birlikte yaşadığımız birçok macera var. Şimdi bu sayfalardan birini sahneye taşıyacağız!” Uygulayıcı, çocuklara daha önceki etkinliklerden 3-4 örnek hatırlatır. (Örneğin: “Duygu Heykelleri”, “Köprüden Geçmek İçin”, “Güneş Tohumu”, “Sorun Çözücü Kahramanlar” gibi) Çocuklar gruplara ayrılır ve bu etkinliklerden birini seçer. Gruplar seçtikleri bir anıyı kendi hatırladıkları şekilde yeniden canlandırmak üzere minik hazırlık yaparlar. Hazırlık esnasında çocuklara şu destek soruları verilir: O etkinlikte kim vardı? Ne olmuştu? Nasıl davranmıştık, ne söylemiştik? Her grup sırayla sahneye çıkar ve kendi “drama günlüğü sahnesini” oynar. (Gruptakiler çeşitli roller üstlenir: Uygulayıcı olabilir, bir karakteri canlandırabilir, mekânı oluşturabilir: örneğin masa-köprü-dere gibi). Oyun sonunda izleyen grup şunu tahmin eder: Bu sahne hangi etkinliğe aitti? Sizce ne hissetmişlerdi? Biz bu etkinliği nasıl yaşamıştık? Canlandırma sırasında uygulayıcı, bir çocuğun yanına gelip iç sesle sahneye derinlik katabilir: “O sırada şöyle düşündüm: Umarım arkadaşım beni seçer...” gibi. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.”

Ara Değerlendirme:

- Bu drama sahnesinde en çok neyi sevdiniz?
- Sizce bu etkinlik bize ne kazandırmıştı?
- Bugüne kadar en çok hangi etkinliği sevdiniz?

47. Etkinlik: Uygulayıcı, zarif bir kutu ya da torba getirir ve şöyle der: “Bu kutunun içinde geleceğe gönderilecek hayal mektupları var. Ama önce bu mektupların ne yazdığını hep birlikte canlandırarak öğreneceğiz. Bu mektuplar drama yolculuğunda öğrendiğimiz her şeyi gelecekteki çocuklara anlatıyor.” Çocuklar küçük gruplara ayrılır. Her gruba bir mektup teması verilir (yazılı olmasa da sözlü olarak açıklanır): “Birlikte çalışmayı öğrendiğimiz an”, “Bir sorun karşısında ne yaptığımızı anlattığımız oyunumuz”, “Drama sayesinde kendimizi güvende hissettiğimiz bir an”, “Kendimizi daha güçlü hissettiğimiz bir gün” Gruplar sırayla sahneye çıkar ve bir “geleceğe mektup anını” oynarlar. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” (Uygulayıcı grupların yanına giderek yönlendirmelerde bulunur.

Rolde sevdiği birine yapılmış bir resim, Gelecekteki bir çocuğa anlatılan deneyim, Bir postacıya verilen mesaj, Gelecekte drama nasıl olsun?) Uygulayıcı, “zaman yolcusu postacısı” olarak sahneye girip çocuklardan mesaj toplayabilir ve şöyle diyebilir: “Bu mesajları geleceğe ulaştıracağım. Oradaki çocuklar da drama ile güçlenecek!” Her canlandırma sonrasında küçük değerlendirmeler yapılır.

Ara Değerlendirme:- Önceki etkinlikleri düşünürken neler hissettin?

- Mektup hazırlarken ne hissettin?

48. Etkinlik: Her çocuğa birer A4 kâğıdı ve boya kalemleri dağıtılır. Uygulayıcı şöyle der: Bugün uzun bir drama yolculuğunun sonuna geldik. Şimdi size bir yıldız veriyorum. Bu yıldız, senin bu yolculukta parladığın anları hatırlaman için. İçini istediğin gibi doldurabilirsin. Bu yıldızın içine istediklerini çizebilirsin ya da sembollerle gösterebilirsin: Drama bana ne öğretti? En sevdiğim etkinlik neydi? Kendimde fark ettiğim bir güzellik ne oldu? Arkadaşlarımla ilgili ne hatırlıyorum? İstersen yıldızını arkadaşlarınla paylaşabilirsin. Neyi çizdin, bu senin için ne anlam taşıyor?” Ardından tüm yıldızlar asılarak “Drama Galerisi” oluşturulur. Uygulayıcı “Hepiniz bu yolculukta birer yıldız gibi parladınız. Şimdi bu yıldızları kalbinizde saklayın. Çünkü her birinizin içinde bir kahraman var.”

Tablo 4.3. Günlere göre kazanım tablosu

Gün	Kazanımlar	Gün	Kazanımlar
1. Gün	- Kendini tanıtır - Duygularını sözel olarak ifade eder. - Duygularını farklı yollarla ifade eder.	7. Gün	- Etkin dinleme becerisi gösterir. - Grup iletişimine katılmaya istekli olur. - Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir. - Grup içi iletişime katkıda bulunur. - Akran grupları ile alınacak kararlarda konuyla ilgili düşüncelerini söyler.
2. Gün	- Kendisi ve başkalarının güvenliğine dikkat ederek hareket eder. - Yapmak istediği etkinlik için uygun materyal arar. - Katılacağı etkinlik için ortamı düzenler. - Duygularını sözel olarak ifade eder. - Duygularını farklı yollarla ifade eder.	8. Gün	- Acil durum numarasını tanır. - Güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt eder. - Tehlike/kaza/afet durumlarında neler yapması gerektiğini söyler. - Yeni bir durumla karşılaştığında uyum sağlamak için gerektiğinde davranışlarını düzenler. - Kendisi için heyecan ya da kaygı yaratan durumları söyler.
3. Gün	- Duygularını farklı yollarla ifade eder. - Duygu ve düşüncelerini fark eder. - Duygularını sözel olarak ifade eder.	9. Gün	- Başkalarını etkin bir şekilde dinler. - Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı gösterir. - Grup iletişimine katılmaya istekli olur. - Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir. - Grup içi iletişime katkıda bulunur. - İş birliği yapmak istediği kişi ve akran grupları ile iletişim kurar. - Gerektiğinde kişi ve gruplarla iş birliği yapar.

Tablo 4.3. Günlere göre kazanım tablosu (devamı)

4. Gün	• Duygu ve düşüncelerini fark eder. • İyi hissettiren duyguların neler olduğunu bilir. • Kötü hissettiren duyguların neler olduğunu bilir. • Duygularını sözel olarak ifade eder.	10. Gün	• Mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını inceler. • Mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını yorumlar. • Zor durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder. • Zor durumlarla karşılaştığı zaman olası çözümleri fark eder. • Zor durumlarla karşı karşıya kaldığında gerektiğinde yardım ister. • Karşılaştığı problemi tanımlar. • Problem ile ilgili sorular sorar. • Çözüm yollarını dener.
5. Gün	• Sosyal ilişkilerinde sabırlı ve anlayışlı olmaya gayret eder. • Yardımlaşma ve takım çalışmasının önemini fark eder. • Grup arkadaşlarıyla görev paylaşımı yapar. • Aldığı görevleri yerine getirerek takıma katkı sağlar. • Takım üyeleri ile saygı ve güven bağları kurar.	11. Gün	• Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda esnek bir tutum benimsemeye gayret eder. • Yeni, belirsiz veya değişen durumlar karşında ortaya çıkan duygularını fark eder. • Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır.
6. Gün	• Etkin dinleme becerisi gösterir. • Yeni bir durumla karşılaştığında alternatif çözüm yolları bulur. • Bulduğu çözüm yollarından duruma en uygun olanı seçer. • Seçmiş olduğu çözüm yolunu uygular. • Hareketlerinde kişisel sınırlara dikkat eder.	12. Gün	• Yeni, belirsiz veya değişen durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder. • Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır. • Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir. • Grup içi iletişime katkıda bulunur.

Tablo 4.3 okul öncesi çocukların afet sonrası dönemde gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılan yaratıcı drama oturumlarının her birine ait kazanımları sistematik bir biçimde sunmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan beceri alanları temel alınarak, çocukların duygusal iyilik hâlini destekleyecek sosyal-duygusal öğrenme becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve güvenlik temelli davranışları içerecek şekilde kazanımlar belirlenmiştir.

Kazanımlar yalnızca drama sürecinin çıktısı değil; aynı zamanda çocukların afet sonrası dönemde umut, dayanıklılık, problem çözme, empati ve iş birliği gibi hayati becerileri yapılandırılmış şekilde deneyimlemeleri için de birer araç olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte çocukların kendi duygularını fark etmeleri, güvenli davranışlar geliştirmeleri, grup içinde iletişim kurmaları ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri desteklenmiştir. Tablo 4.4'te oturum başlıkları ve oturumlarda kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Günlere göre etkinlik başlıkları ve kullanılan teknikler

Gün	Oturum Başlığı	Kullanılan Teknikler
1.	Ben Kimim?	Doğaçlama, rol oynama
2.	Güvenli Alanım	Doğaçlama, rol oynama, donuk imge
3.	Mutlu, Üzgün, Kızgın, Korkmuş, Şaşırılmış Duygularımı Tanıyorum	Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi, donuk imge
4.	Mutlu, Üzgün, Kızgın, Korkmuş, Şaşırılmış Duygularımı İfade Ediyorum	Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi
5.	Sıra Bekliyorum, Sabrımı Seviyorum	Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi
6.	Dinliyorum, Anlıyorum, Sınırlarımı Biliyorum	Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi
7.	Duyuyorum, Düşünüyorum, Karar Veriyorum	Rol oynama, doğaçlama, donuk imge
8.	En Değerli Sayılarla Güvendeyim	Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi
9.	Dinliyorum, Konuşuyorum, Birlikte Yürüyorum	Rol oynama, toplantı düzenleme, doğaçlama, liderin role girmesi
10.	Benim İçimde Kahraman Var	Rol oynama, toplantı düzenleme, doğaçlama, iç ses tekniği, eş zamanlı doğaçlama
11.	Geleceğe Umutla Bakıyorum	Rol oynama, doğaçlama
12.	Geçmişten Bugüne Yaşadıklarımız, Öğrendiklerimiz	Rol oynama, doğaçlama, iç ses

Tablo 4.3'te yer alan etkinlikler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri, hareket ve sağlık alan becerileri, üst düzey düşünme becerileri alanlarıyla örtüşmektedir. Özellikle çocukların psikolojik dayanıklılıklarını artırma, olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve belirsizliklerle başa çıkabilmelerine yönelik kazanımlar önceliklendirilmiştir. Her kazanım, yaratıcı drama yöntemiyle çocuğun doğrudan deneyimleyerek öğrenmesini destekleyecek biçimde kurgulanmıştır. Bu

bağlamda, tablo yalnızca bir planlamanın değil, aynı zamanda çocukların afet sonrası iyileşme sürecinde gelişimsel olarak desteklenmesini amaçlayan bütüncül bir yaklaşımın da yansımasıdır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma, okul öncesi çocukların afet sonrası duygusal iyilik hâllerini desteklemeyi amaçlayan yaratıcı drama etkinliklerinin yapılandırılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde, özellikle “Okul öncesi dönem çocukları için afet sonrası uygulanabilecek drama etkinliklerinde hangi kazanımlara yer verilmelidir?” ve “Okul öncesi dönem çocukları için afet sonrası uygulanabilecek drama etkinlikleri nelerdir?” sorularına odaklanılmıştır.

Yapılan doküman analizleri ve alan yazın taramaları doğrultusunda geliştirilen 12 yaratıcı drama oturumunun; çocukların duygularını tanımalarına ve ifade etmelerine, güvenli bir alan hissi geliştirmelerine, sosyal ilişkiler kurmalarına, sabır ve problem çözme gibi yaşam becerilerini deneyimlemelerine ve en önemlisi de umut duygularını korumalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu süreçte, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu şekilde belirlenen kazanımların; kendini ifade etme, etkin dinleme, sınır farkındalığı, grup içinde iş birliği yapma, karar alma süreçlerine katılma gibi temel alanlara odaklandığı görülmüştür. Bu kazanımlar, afet sonrası dönemde çocukların dayanıklılık geliştirmelerine, duygusal dünyalarını anlamlandırmalarına ve yeniden güven inşa etmelerine yardımcı olabilecek niteliktedir.

Geliştirilen oturumlarda kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin, sadece oyun temelli bir yaklaşımla değil; aynı zamanda çocukların duygusal, sosyal ve zihinsel alanlarına bütüncül bir şekilde dokunacak biçimde planlanmıştır. Yaratıcı drama, afet sonrası gibi hassas dönemlerde çocuklara hem ifade alanı açan hem de yeniden bağ kurmalarını sağlayan güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada, afet sonrası dönemde okul öncesi dönem çocuklarının psikososyal iyilik hâlini desteklemek amacıyla, yaratıcı drama yöntemi temel alınarak iyileştirme odaklı özgün etkinlikler geliştirilmiştir. Yapılan literatür taramalarında, afet sonrası okul öncesi döneme yönelik yaratıcı drama etkinlik örneklerinin sınırlı olduğu, yapılandırılmış programlara ise rastlanmadığı görülmüştür. Bu durum, çalışmanın temel problemini ortaya koymuştur. Afet sonrası okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak hangi kazanımlara yer verilmeli ve bu kazanımlardan yola çıkarak nasıl etkinlikler geliştirilmelidir? Sorusu önemlidir çünkü afet sonrası dönemde okul öncesi çocukların

yaşadıkları duygusal travmaların ve sosyal etkileşim zorluklarının, pedagojik bir yaklaşımla desteklenmesi gerekmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM, 2024b), okul öncesi çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmakla birlikte, afet sonrası dönemde çocukların ihtiyaç duyabileceği özel kazanım ve becerilere doğrudan yer vermemektedir. Modelde “afet” kavramına atıf yapılmakta; güvenlik, dayanıklılık, öz düzenleme ve sosyal beceriler gibi bazı temalar dolaylı olarak yer almaktadır. Ancak bu kavramların afet sonrası çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirilerek yapılandırılması, uygulayıcının inisiyatifine bırakılmış görünmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde, afet sonrası psikososyal destek süreçlerinde çocukların iyilik hâlini destekleyecek beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan beceri, kazanım ve değer yapısı temel alınarak belirlenmiştir. TYMM’de doğrudan afet sonrası sürece yönelik yapılandırılmış kazanımlar bulunmamakla birlikte, programın genel beceri ve değer çerçevesi içerisinde afet sonrası destek süreçlerine uyarlanabilecek sosyal-duygusal öğrenme, öz düzenleme, güvenlik farkındalığı ve problem çözme gibi bileşenler yer almaktadır. Araştırmada bu bileşenlerden hareketle yapılandırılmış içerikler geliştirilmiş ve TYMM’deki kazanımlar ile örtüşecek biçimde kurgulanmıştır. Araştırmacı tarafından seçilen bu beceriler, yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılmış oturumlar aracılığıyla kuramsal düzeyde modellenmiş; alan uzmanlarının katkılarıyla içerik geçerliliği güçlendirilmiştir. Bu yolla TYMM’de yer alan genel değer ve beceriler, afet sonrası döneme özgü olarak somutlaştırılmış ve sahaya yönelik bir kaynak niteliği kazanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen 12 oturum ve 48 etkinlik, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmış; *duygu farkındalığı, duyguları ifade etme, sabır, empati, dayanışma, problem çözme ve umut* gibi temalar etrafında şekillendirilmiştir. Araştırma sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024b) incelenmiş; doküman analizi yöntemiyle afet sonrası sürece uygun kazanımlar belirlenmiş ve etkinlikleraraştırmacı tarafından bu kazanımlar doğrultusunda geliştirilmiştir. Uygulayıcıya yönelik açıklayıcı yönergeler, alternatif araç-gereçler ve esnek mekân tanımları da etkinliklere dâhil edilmiştir.

Etkinlikler, alan uzmanlarına sunularak nitel veriler yoluyla değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler, içeriklerin yaş grubuna uygunluğu, afet sonrası psikososyal destek sürecine katkısı ve uygulanabilirliği açısından önemli bir kaynak oluşturmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda içerik sadeleştirmeleri, yönerge netleştirmeleri ve

teknik iyileştirmeler yapılmış ve etkinliklere son hâli verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler, geliştirilen etkinliklerin afet sonrası bağlama uygun, uygulanabilir ve çocukların iyilik hâlini destekleyici nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda yaratıcı drama yöntemi, afet sonrası okul öncesi çocukların duygusal iyileşme ve yaşam becerilerinin desteklenmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Yapılan bu araştırma, yaratıcı dramanın afet sonrası dönemlerde çocuklar için yapılandırılmış bir iyileştirme aracı olarak kullanılabileceğine dair önemli bir katkı sunmaktadır. Mevcut literatürde yaratıcı dramanın çocukların sosyal-duygusal gelişiminde etkili bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır (Uçarman Özgen, 2023). Ancak bu çalışmanın özgün yönü, yaratıcı dramanın özellikle afet sonrası döneme uyarlanarak yapılandırılmış bir program olarak sunulmasıdır.

Afet sonrası okul öncesi çocuklarına yönelik yapılandırılan yaratıcı drama etkinliklerinde yer verilen 44 kazanım, yalnızca duygusal iyileşmeyi değil; çocukların bedensel, sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişim alanlarında da bütüncül bir destek sunmayı amaçlamaktadır. Bu kazanımların belirlenmesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024), Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programları (2013; 2024) ve erken çocukluk gelişimi literatürü temel alınmıştır (MEB, 2013; 2024; TYMM, 2024).

Afet sonrası yaşanan travmatik deneyimler; çocukların güvenlik duygusunu, duygularını ifade etme becerisini, sosyal ilişkilerini ve problem çözme yeterliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Malchiodi, 2008; UNICEF, 2020b). Bu nedenle yapılandırılan kazanımlar yalnızca duygusal dışavurumla sınırlı kalmayarak; öz düzenleme, empati, karar verme, esneklik ve umut gibi çok boyutlu becerileri kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda Hobfoll ve diğerlerinin (2007) "kitlesel travmalara müdahalede beş temel unsur" modelinden de esinlenilmiştir. Bu modelde önerilen güvenlik, sakinlik, öz yeterlilik, sosyal bağlılık ve umut unsurları, yapılandırılan kazanımlara doğrudan yansımıştır. Örneğin, “Kendisi ve başkalarının güvenliğine dikkat ederek hareket eder” ya da “Tehlike/kaza/afet durumlarında neler yapması gerektiğini söyler” gibi kazanımlar, çocukların fiziksel güvenliğe ilişkin davranışsal farkındalık geliştirmesini sağlayarak hareket ve sağlık alan becerileriyle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2013; ORGM, 2019). Yine “Kendini tanıtır”, “Duygularını farklı yollarla ifade eder”, “Duygu ve düşüncelerini fark eder” gibi kazanımlar, çocukların öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu tür beceriler, erken çocuklukta sosyal-duygusal gelişimin temel yapı taşları arasında yer almaktadır (Berk, 2022). “İş birliği yapmak istediği kişi ve akran grupları ile iletişim kurar”, “Grup içi iletişime katkıda

bulunur”, “Yardımlaşma ve takım çalışmasının önemini fark eder” gibi sosyal yaşam becerileri ise, afet sonrası süreçte grup desteği ve sosyal bağlılık geliştirmeyi hedeflemektedir (Hobfoll vd., 2007; Malchiodi, 2008).

Bu bağlamda, Giannopoulou, Dikaiakou ve Yule (2006) tarafından Atina depremi sonrası çocuklara uygulanan grup temelli bilişsel davranışçı programın bulguları da önemli bir referans olarak değerlendirilebilir. Bu program sayesinde çocukların duygularını tanıma, kaygılarını sözel yollarla ifade edebilme ve baş etme becerileri geliştirebildiği gösterilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde, “Zor durumlarla karşılaştığında yardım ister”, “Yeni bir durumla karşılaştığında esnek bir tutum benimsemeye gayret eder” gibi kazanımlara yer verilmiş; psikolojik dayanıklılık, esneklik ve travma sonrası stresle başa çıkma becerileri desteklenmiştir. Ayrıca, “Sosyal ilişkilerinde sabırlı olmaya gayret eder”, “Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı gösterir” gibi ifadeler, sabır, anlayış, saygı gibi erdemleri davranışa dönüştürmeyi hedefleyen değer temelli bir eğitimin göstergeleridir (UNICEF, 2014). Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi vurgulayan yaklaşımı da dikkate alındığında, çocukların hem bireysel hem toplumsal düzeyde olumlu davranışlar geliştirmeleri bu tür etkinliklerle desteklenebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma hem ulusal program kazanımlarını hem de uluslararası literatürdeki güçlü uygulamaları temel alarak afet sonrası okul öncesi çocukların ihtiyaçlarına yanıt veren, çok boyutlu, tematik olarak yapılandırılmış bir kazanım seti geliştirmiştir. Bu yönüyle, afet sonrası travmatik süreçlerle başa çıkma ve iyilik hâlini destekleme sürecine kapsamlı bir katkı sunmaktadır.

Afet sonrası süreçte çocukların iyilik hâlini destekleyen yaratıcı drama temelli etkinliklerde fiziksel güvenlik farkındalığı önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle okul öncesi yaş grubundaki çocukların afet anında ve sonrasında kendilerini nasıl koruyabileceklerine ilişkin temel davranışları kazanmaları, yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (UNICEF, 2020a). Bu doğrultuda yapılandırılan etkinliklerde çocukların kişisel sınırlarını fark etmeleri, güvenli alanları tercih etmeleri, tehlike oluşturacak davranışlardan kaçınmaları ve afet anında ne yapacaklarını bilmeleri hedeflenmiştir. Türkiye Afet Müdahale Planı (AFAD, 2022) ve MEB’in psikososyal destek programları (ORGM, 2019), afet bilinci kazandırmanın okul öncesi eğitim müfredatına entegre edilmesini önermektedir. Bu kazanımlar, erken çocukluk döneminde verilmediğinde çocukların kriz anlarında büyük bir güvensizlik ve çaresizlik yaşayabileceği belirtilmektedir (UNDRR, 2022a).

Yaratıcı drama etkinlikleri bu alanda etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Çocukların “mış gibi” yaparak rol aldığı canlandırmalarda, tehlikeli bir ortamdan uzaklaşma, acil durum numarasını hatırlama ya da arkadaşının sınırına saygı gösterme gibi davranışları deneyimlemeleri, öğrenilen bilgiyi kalıcı hâle getirmektedir (Malchiodi, 2008). Yaratıcı drama yoluyla kazanılan bu davranışlar, çocuğun sadece bireysel güvenliğini değil, aynı zamanda grup içinde hareket etme becerisini de geliştirir (Bolton, 1992). Özellikle “kişisel sınır bilinci”, afet sonrası travmatik yaşantılarla başa çıkmada çocuğa psikolojik güvenlik sağlar. Hobfoll ve diğerleri (2007), travma sonrası psikolojik iyileşme süreçlerinde güvenliğin beş temel iyileştirici öğeden biri olduğunu belirtmiş ve çocuğun kişisel alanını koruyabilmesinin iyilik hâlini desteklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, güvenli oyun alanlarını tercih etme ve etkinlik sırasında çevreyi düzenleyebilme gibi kazanımlar, çocuğun çevresel farkındalığını ve sorumluluk alma becerisini geliştirmektedir. Bu kazanımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde (TYMM, 2024b) “hareket ve sağlık” alanı kapsamında yer alan becerilerle doğrudan örtüşmektedir.

Sonuç olarak, afet sonrası yaratıcı drama uygulamaları aracılığıyla çocuklara kazandırılan hareket ve güvenlik becerileri, onların yalnızca fiziksel değil aynı zamanda psikolojik olarak da daha güvende hissetmelerini hedeflemektedir. Bu kazanımlar, uzun vadede çocukların öz bakım, kişisel farkındalık ve toplumsal yaşam becerilerinin temelini oluşturur (Berk, 2022; UNICEF, 2020b).

Afet sonrası süreçte çocukların yaşadıkları duygusal dalgalanmalar, kimlik algısı ve sosyal bağ kurma kapasitelerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu tür olağanüstü yaşam deneyimleri, çocukların yalnızca duygusal değil; aynı zamanda bilişsel, sosyal ve davranışsal gelişim alanlarında da çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılmış etkinliklerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyici etkisi, çocuğun iyilik hâlinin yeniden inşasında önemli bir rol oynamaktadır (Malchiodi, 2008; Uçarman Özgen, 2023). Bu çalışmada söz konusu beceriler üç temel başlık altında ele alınmıştır: benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/bileşik beceriler.

Benlik becerileri, çocuğun kendi duygu, düşünce ve davranışlarını fark etmesi (öz farkındalık), bunları değerlendirmesi (öz değerlendirme) ve gerektiğinde düzenleyebilmesi (öz düzenleme) becerilerini içerir. Afet gibi travmatik yaşantılar, çocukların duygularını anlamalarını ve düzenlemelerini zorlaştırabilir. Bu noktada öz farkındalık becerileri, çocuğun yaşadığı duyguları tanıma ve bu duygularla başa çıkabilme açısından temel bir koruyucu faktördür (Berk, 2022). Ayrıca yaratıcı drama

süreci, çocuğun rol alma ve yansıtma yoluyla içsel süreçlerine ayna tutmasına imkân tanıyarak bu becerilerin gelişimini destekler (Bolton, 1992). Bu kapsamda çalışmada yer verilen “duygularını sözel olarak ifade eder”, “duygularını farklı yollarla ifade eder”, “mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını inceler” ve “yorumlar” gibi kazanımlar, çocukların öz düzenleme ve iç görü geliştirme yetkinliklerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşimle öğrenme kuramı doğrultusunda, çocuk duygularını ifade ettikçe hem benlik gelişimi hem de toplumsal iletişim kapasitesi desteklenmiş olur.

Sosyal yaşam becerileri ise çocuğun diğer bireylerle sağlıklı ve anlamlı sosyal ilişkiler kurabilmesini kapsar. Afet sonrası yaşantılarda çocuklar sıklıkla güven duygularını yitirebilmekte, yalnızlık ve dışlanma hissine kapılabilmektedir. Bu noktada grup içi iletişim, duygularını paylaşma ve başkalarının duygularına ilgi gösterme gibi beceriler; çocukların yeniden güven ilişkisi inşa etmeleri, empati geliştirmeleri ve sosyal bağ kurmalarına katkı sağlar (Folostina vd., 2015). Çalışmada “grup iletişimine katılmaya istekli olur”, “grup içi iletişime katkıda bulunur”, “başkalarını etkin şekilde dinler” ve “başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı gösterir” gibi kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar aynı zamanda, Hobfoll ve diğerlerinin (2007) afet sonrası müdahale ilkeleri arasında yer alan “sosyal bağlılık” ve “aktif katılım” unsurlarını da desteklemekte; çocukların grup içinde kendilerini güvende hissetmeleri ve aidiyet geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Ortak/bileşik beceriler ise benlik ve sosyal yaşam becerilerinin bileşkesi olarak kabul edilebilecek, afet sonrası belirsizlik ortamlarında çocukların psikolojik uyumu ve sosyal işlevselliğini artıran becerilerdir. Bu başlık altında yer verilen “uyum sağlama”, “esneklik gösterme” ve “sorumlu karar verme” gibi yetkinlikler, çocukların değişen koşullara hızla adapte olmalarına ve problem çözme becerilerini devreye sokarak umut duygusunu korumalarına olanak tanır (UNICEF, 2020a). Bu bağlamda çalışmada yer verilen “yeni, belirsiz veya değişen durumlarda esnek bir tutum benimsemeye gayret eder”, “karşılaştığı problemi tanımlar ve çözüm yollarını dener” ve “olumlu duygulardan yararlanır” gibi kazanımlar, afet sonrası dönemde çocukların psikolojik dayanıklılığını desteklemek üzere özel olarak yapılandırılmıştır. Giannopoulou ve diğerlerinin (2006) Atina depremi sonrası gerçekleştirdiği grup temelli müdahale çalışmasında da bu tür becerilerin geliştirilmesinin çocukların travmaya verdiği tepkileri azalttığı, başa çıkma kapasitelerini artırdığı ve duygusal iyileşmeye katkı sağladığı görülmüştür. Bu yönüyle sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin kazanımlar, afet sonrası dönemde

çocukların bireysel ve toplumsal düzeyde yeniden yapılanmalarını destekleyen önemli bir yapı taşı olarak kurgulanmıştır.

Afet sonrası iyileştirme sürecinde çocukların yalnızca duygusal ve bilişsel değil, aynı zamanda ahlaki gelişimlerine de destek sağlamak büyük önem taşır. Bu bağlamda, yaratıcı drama; çocukların değer, erdem ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda gelişmelerine katkı sunan etkili bir eğitim aracıdır (Berk, 2022; Peterson & Seligman, 2004). Özellikle sabır, anlayış, saygı ve yardımlaşma gibi değerlerin yapılandırılmış etkinliklerle deneyimlenmesi, çocuğun karakter gelişimini destekler ve toplumsal iyilik hâline katkı sağlar.

Afet ortamlarında çocuklar birçok belirsiz durumla karşı karşıya kalır. Çalışmada yer alan sıra beklemek, başkalarının duygularına alan açmak ya da sürece güvenmek gibi davranışları içeren etkinlikler çocuklar için sabrı deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunmaktadır. Sabır, çocukların dürtülerini düzenleyebilmesi ve sosyal ilişkilerde uyum sağlayabilmesi için gerekli bir beceridir (Berk, 2022). Bu kapsamda “sosyal ilişkilerinde sabırlı ve anlayışlı olmaya gayret eder” kazanımı çocuklara sabır kavramının yaşantı yoluyla aktarılması hedeflenmiştir. Afet sonrası dönemde hem çocukların hem de çevresindeki bireylerin farklı duygusal tepkiler verebileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda empati ve anlayış, çocukların sosyal-duygusal gelişiminin temelinde yer almaktadır. Çalışmada yer alan “Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı gösterir” kazanımı ile yapılandırılan etkinliklerde çocukların, farklı duygu ve düşüncelere açık olmayı deneyimlemeleri hedeflenmiştir. Anlayış, sadece sözel bir değer değil, aynı zamanda sosyal dayanışmanın ve toplumsal iyileşmenin de taşıyıcısıdır (UNICEF, 2011). Saygı, yalnızca büyükleri dinlemek ya da sessiz kalmak değil; başkalarının duygu, sınır ve fikirlerine değer vermek anlamına gelir. Afet sonrası yeniden kurulan grup dinamiklerinde, çocukların saygı temelli etkileşimleri içselleştirmesi son derece kıymetlidir. Yaratıcı drama, bu değeri oyun, rol oynama ve grup etkinlikleri yoluyla yaşatarak öğretmeyi hedefler (Bolton, 1992). Yardımlaşma, afet sonrası toplumsal dayanıklılığın en önemli yapı taşlarından biridir. Çalışmada yer alan “Yardımlaşma ve takım çalışmasının önemini fark eder” kazanımıyla ele alınan etkinlikler çocukların, bireysel çabalarının grup bütünlüğüne olan katkısını fark etmelerine katkı sağlamak üzere yapılandırılmıştır. Ayrıca “grup arkadaşlarıyla görev paylaşımı yapar” ve “aldığı görevleri yerine getirerek takıma katkı sağlar” kazanımlarına yönelik yapılandırılan etkinlikler de yardımlaşma davranışının somutlaşmasını mümkün kılmayı hedeflemektedir. Dayanışma ve yardımlaşma temelli yaklaşımlar, çocukların topluluk

bilinci geliştirmesine ve kendilerini bir bütüne ait hissetmelerine yardımcı olduğu düşünölmektedir (Seligman, 2011).

Afet sonrası dönemde çocukların yalnızca duygusal tepkilerini düzenlemeleri değıl; aynı zamanda düşünsel süreçlerini de yeniden yapılandırabilmeleri kritik bir gerekliliktir. Bu süreçte çocukların yeni durumlara yönelik alternatif çözüm yolları üretmeleri, çeşitli olasılıkları değılendirebilmeleri, belirsizlik karşısında esneklik gösterebilmeleri ve yaşanan krizlere karşı rasyonel, umut dolu tepkiler geliştirebilmeleri son derece önemlidir. Bu noktada, yaratıcı drama süreci çocuğa güvenli bir keşif alanı sunarak, karmaşık durumlara yönelik farklı çözüm yollarını deneyimleme ve değılendirme fırsatı sağılar.

Bruner (1961), çocukların bilişsel gelişimlerinde yaparak yaşayarak öğrenme ve keşfetme süreçlerinin önemine dikkat çekerken; öğrenmenin en etkili yolunun çocuğun aktif katılımıyla gerçekleştiğini vurgular. Yaratıcı drama, Bruner'in bu yaklaşımını destekler biçimde çocuğun aktif olarak düşünme, fikir üretme ve mantıksal çıkarım yapma süreçlerini harekete geçirir. Çocuk, drama yoluyla yalnızca bir durumu “oynamaz”, aynı zamanda bu durumu zihinsel olarak analiz eder, çözümler geliştirir ve olasılıkları değılendirir. Böylece, üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilen problem çözme, alternatif üretme, karar verme ve esnek düşünebilme becerileri doğıal yolla gelişir. Benzer şekilde, Malchiodi (2008) de travma sonrası sanat temelli uygulamaların çocukların hem duygusal hem de bilişsel iyileşme süreçlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Çocuğun yaratıcı süreçler aracılığıyla olayları yapılandırması ve yeniden anlamlandırması; onun umut duygusunu beslemesi, dayanıklılığını artırması ve içinde bulunduğu durumu kontrol edilebilir hâle getirmesine katkı sunar. Malchiodi'ye göre bu süreç yalnızca duygusal dışavurumu değıl, aynı zamanda düşünsel çözümlemeyi ve psikolojik dengeyi içerir. Bu nedenle yaratıcı drama etkinliklerinde yer verilen “karşılaştığı problemi tanımlar”, “çözüm yollarını dener”, “yeni, belirsiz veya değışen durumlarda esnek bir tutum benimsemeye gayret eder” ve “kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır” gibi kazanımlar, yalnızca bir beceriler dizisi değıl; aynı zamanda afet sonrası çocuğun yaşamsal uyum kapasitesini destekleyen kritik öğrenme alanlarıdır. Problem çözme becerisi, afet sonrası çocukların karşılaştığı zorluklar, sıklıkla tanıdık olmayan, karmaşık ve belirsiz durumları içerir. Bu nedenle “karşılaştığı problemi tanımlar”, “problem ile ilgili sorular sorar”, “çözüm yollarını dener”, “bulduğu çözüm yollarından duruma en uygun olanı seçer” ve “seçmiş olduğu çözüm yolunu uygular” gibi kazanımlarla çocukların aktif düşünme sürecine katılmaları

hedeflenmiştir. Yaratıcı drama, çocuklara problem çözme becerilerini yaşantısal yollarla kazandırma fırsatı sunar (Bişkin & Sop, 2021). Afetlerin ardından çocukların travma, kayıp ve belirsizlik gibi zorlayıcı yaşantılara maruz kalmaları sıkça görülen bir durumdur. Ancak bu süreç, doğru destekle birlikte psikolojik dayanıklılığın gelişmesi için bir fırsata dönüşebilir (Hobfoll, 1989). Dayanıklılık, çocuğun karşılaştığı güçlükler karşısında yılmadan, umudunu koruyarak yeni yollar deneyebilmesidir. Bu bağlamda “zor durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder”, “zor durumlarla karşı karşıya kaldığında gerektiğinde yardım ister”, “yeni, belirsiz veya değişen durumlarda esnek bir tutum benimsemeye gayret eder”, “kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır” gibi kazanımlara yönelik hazırlanan etkinlikler çocukların içsel güç kaynaklarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Umut duygusu, dayanıklılığın temel taşıdır. Snyder (2002), umudu “hedef belirleme, bu hedefe giden yolları görebilme ve bu yolları kullanabilmek için irade geliştirme” olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı drama sürecinde çocuklar hem bireysel hem grup içinde umut içeren senaryolar geliştirerek geleceğe dair pozitif beklentiler oluşturmaktadır. “Geleceğe umutla bakıyorum” başlıklı oturum ve benzeri etkinlikler, çocukların umut ve direnç kapasitesini yapılandıran temel müdahale alanlarıdır (Uçarman Özgen, 2023; Seligman, 2011).

Araştırma bulguları, yaratıcı drama temelli etkinliklerin çocukların duygu düzenleme, empati geliştirme, umut duygusunu sürdürme ve sosyal beceriler kazanma gibi kritik alanlarda destekleyici olduğunu göstermektedir. Afet sonrası dönemde çocukların yaşadığı korku, belirsizlik, kayıp ve travmatik etkiler göz önüne alındığında; duygularını ifade edebilecekleri, aktif olarak katılım sağlayabilecekleri, kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam sağlamak büyük önem taşımaktadır. Yaratıcı drama ise bu ihtiyaçlara doğrudan yanıt verebilecek bir yapı sunmaktadır.

Bu çalışma, çocukların umut ve dayanıklılık geliştirmelerine destek olan temalarla şekillendirilmiş içeriklere yer vermesi bakımından literatüre anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca uygulayıcıya yönelik yönergeler, afet sonrası koşullar düşünülerek alternatifli şekilde sunulmuş; sabit mekân, araç-gereç ve zaman tanımlarının ötesine geçilerek esnek bir model geliştirilmiştir. Uzman görüşleri ile etkinliklerin yaş ve bağlam uygunluğu onaylanmış; farklı disiplinlerden uzmanların katkıları, etkinliklerin geçerlilik ve işlevselliğini artırmıştır. Bu da çalışmanın bilimsel niteliğini güçlendirmiştir. Sonuç olarak, afet sonrası yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış bir programın, çocukların iyilik hâline anlamlı katkılar sunabileceği söylenebilir. Gelecekte bu tür

programların farklı yaş gruplarına ve bağlamlara uyarlanarak uygulanması, etkilerinin nitel ve nicel araştırmalarla izlenmesi alana yeni ufuklar açacaktır.

5.1. Öneriler

Afet Sonrası İyileştirme Temelli Yaratıcı Drama Etkinlikleri başlıklı bu çalışma doğrultusunda, gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırmada geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri, 5-6 yaş grubu çocuklar düşünülerek planlanmıştır. Ancak bu etkinlikler, yaş düzeyine göre basitleştirilerek veya yeniden yapılandırılarak farklı yaş grupları için de uyarlanabilir. Gelecek çalışmalarda; 3-4 yaş grubu çocuklar, ilkokul düzeyindeki öğrenciler veya özel gereksinimli bireylerle uygulanabilecek farklı uyarlamaların ya da etkinlik türlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Hazırlanan etkinlikler bu araştırmada uygulamaya konulmamış, yalnızca uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. İlerleyen araştırmalarda, etkinliklerin doğrudan çocuklarla uygulanarak gözlemlenmesi; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda etkinliklerin revize edilmesi ve bu temelde uygulanabilir bir program bütünüünün oluşturulması önerilmektedir.
- Afet okuryazarlığı kapsamında afet eğitiminin yaygınlaştırılmasına katkı sağlamak amacıyla, okul öncesi sınıflarda afet öncesi hazırlık çalışmalarına yönelik etkinliklerin planlanması ve yaratıcı drama yöntemiyle desteklenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada geliştirilen yaratıcı drama etkinlikleri, afet sonrası iyileştirme süreçlerine yönelik olarak yapılandırılmış olmakla birlikte; içeriklerinde yapılacak uygun uyarlamalar ve düzenlemelerle, olağan dönemlerde de çocukların psikolojik dayanıklılıklarını desteklemek amacıyla kullanılabilir niteliktedir.
- Drama eğitimi veren kurumlar ve üniversiteler; afet sonrası süreçlerde yaratıcı drama uygulamalarına yönelik uzmanlık temelli eğitim programları ve uygulayıcı seminerleri düzenleyerek alana katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmada yalnızca uzman görüşlerine dayalı değerlendirme yapılmıştır. İlerleyen araştırmalarda, geliştirilen etkinliklerin farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen çocuk gruplarında denenmesi ve etkilerinin uzun vadeli olarak izlenmesi önerilmektedir.

- Millî Eğitim Bakanlığı ile afet sonrası müdahale ekiplerinin, çocuklara yönelik psikososyal destek programlarını planlarken yaratıcı drama gibi etkileşimli ve iyileştirici yöntemlere yer vermeleri önemlidir. Bu tür yöntemlerin, çocukların duygusal dayanıklılığını ve umut duygusunu güçlendirmede etkili bir araç olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.



6. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (1993). Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. (3. Basım) Ankara: Naturel Basımevi.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2014a). Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/163233/mod_resource/content/1/AFET%20Y%C3%96NET%C4%B0M%C4%B0%20TER%C4%B0MLER%C4%B0%20S%C3%96ZL%C3%9C%C4%9E%C3%9C.pdf. Erişim tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFADb). (2014). Yüzey faylanması tehlikesinin değerlendirilmesi ve fay sakinim bantlarının oluşturulması. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/3480/xfiles/yft_min1.pdf. Erişim tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2020a). Çığ nedir? <https://www.afad.gov.tr/cig-nedir>. Erişim tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2020b). Heyelan nedir? <https://www.afad.gov.tr/heyelan-nedir>. Erişim tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2020c). Afet türleri. <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri>. Erişim Tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFADa). (2021). Çocuklar için afet eğitimi. <https://www.afad.gov.tr>. Erişim tarihi: 27.01.2025.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFADb). (2021). Afet farkındalık eğitimi. <https://pgm.ktb.gov.tr/TR-321638/afad---afet-farkindalik-egitimi.html>. Erişim Tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2022). Türkiye Afet Müdahale Planı. <https://www.afad.gov.tr/turkiye-afet-mudahale-plani>. Erişim tarihi: 04.12.2024.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2023). 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş (Pazarcık ve Elbistan) Depremleri Saha Çalışmaları Ön Değerlendirme Raporu. https://depem.afad.gov.tr/assets/pdf/Arazi_Onrapor_28022023_surum1_revize.pdf. Erişim tarihi: 27.01.2025.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun (Kanun No. 5902, 2009). Resmi Gazete (Sayı: 27261). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090617-1.htm>. Erişim tarihi: 13.01.2025.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2018). Psikososyal Destek Nedir? https://www.aile.gov.tr/Raporlar/ATHGM/Psikosoyal_Destek_%20Nedir.pdf. Erişim Tarihi: 10.05.2023.

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2023). Psikososyal destek çalışmalarında afet döneminde çocuklara yaklaşım rehberi, çocuk hizmetleri genel Müdürlüğü.
- Akalın, N., & Boz, M. (2024). Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 319–340. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1162816>.
- Amarasinghe, G. (2014). Ten Years Since the 2004 Indian Ocean Tsunami. <https://www.theatlantic.com/photo/2014/12/ten-years-since-the-2004-indian-ocean-Tsunami/100878/>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Amnesty International, (2020). Dünyada İnsan Haklarının Durumu. <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/06/Tu%CC%88rke%CC%A7e.pdf>. Erişim tarihi: 22.05.2025.
- Anderson, M., & Dunn, J. (2013). How drama activates learning: Contemporary research and practice. Bloomsbury Publishing.
- Anderson, W. A., Myers, M. F., & Peek, L. (2010). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience—An introduction. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 1–29. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.1.0001>. Erişim tarihi: 22.11.2023.
- Antoniuk, D. (2023). Rusya-Ukrayna Savaşı'nın Yıl Dönümünde: Olanlar, Olabilecekler. <https://kriterdergi.com/dosya-ukrayna/rusya-ukrayna-savasinin-yil-donumunde-olanlar-olabilecekler>. Erişim tarihi: 12.07.2025.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). Drama. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N. (2023). Depremin Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Journal of Child & Development (J-CAD)/Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)*, 6(11).
- Autotrader, (2023). Are flood-damaged cars worth buying? <https://www.autotrader.co.uk/content/advice/how-to-spot-a-flood-damaged-car?refresh=true>. Erişim tarihi: 11.07.2025.
- Aydoğdu, F., & Fofana, A. (2023). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. In *Proceedings of the International Conference on Trends in Advanced Research* 1, 20–25.
- Bankstreet. (2024). Supporting children's mental and emotional health after natural disasters. <https://www.bankstreet.edu/news-events/news/supporting-childrens-mental-health-after-natural-disasters/> Erişim Tarihi: 24.12.2024.
- Berk, L. E. (2022). *Infants, children, and adolescents* (9th ed.). Pearson Education.
- Bilgiustam, (2025). Heyelan Nedir? Nasıl Oluşur? <https://www.bilgiustam.com/heyelan-nedir-nasil-olusur/> Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Bilim ve Gelecek. (2016, Mayıs 1). Fukuşima Nükleer Santral kazasının 5. yılında: Geçmiş ve geleceğin özeti.

<https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2016/04/01/fukusima-nukleer-santral-kazasinin-5-yilinda-gecmis-ve-gelecegin-ozeti/> Erişim tarihi: 23.06.2025.

- Bişkin, S. Ö., & Sop, A. (2021). Karakter güçleri envanteri erken çocukluk formu'nun Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 177-193.
- Blot, W. J., & Miller, R. W. (1973). Mental retardation following in utero exposure to the atomic bombs of Hiroshima and Nagasaki. *Radiology*, 106(3), 617–619.
- Bolton, G. M. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Simon & Schuster Education.
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the Costs of Disaster: Consequences, Risks, and Resilience in Individuals, Families, and Communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>.
- Booth, D. (1994). *Story drama: Reading, writing and roleplaying across the curriculum*. Pembroke Publishers.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Bozkurt, D. (2016). Türkiye'de çığ riski ve önleme stratejileri. *Afet ve Acil Durum Yönetimi Dergisi*, 2(1), 55–67.
- Bredekamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (2nd ed.). Pearson.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. J. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 151–157). Arts Education Partnership.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024a). Before, during, and after an emergency: Children & school preparedness. <https://www.cdc.gov/children-and-school-preparedness/before-during-after/index.html>. Erişim Tarihi: 24.12.2024.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024b). Helping children cope: Children with special healthcare needs. U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.cdc.gov/children-and-school-preparedness/special-healthcare-needs/index.html>. Erişim Tarihi: 19.04.2025.
- Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED). (2020). Human cost of disasters: An overview of the last 20 years 2000–2019. Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. <https://www.cred.be/publications>. Erişim Tarihi: 25.12.2024.
- Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED). (2024). EM-DAT: The International Disaster Database. Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. <https://www.emdat.be/> Erişim Tarihi: 19.06.2025.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.

- Corr, C. A., Corr, D. M., & Doka, K. J. (2019). *Death & dying, life & living* (8th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. McGill-Queen's University Press.
- Çan, T., Duman, T. Y., Olgun, Ş., Çörekçiöğlu, Ş., Gülmez, F. K., Elmacı, H., Hamzaçebi, S., & Emre, Ö. (2013, Kasım). Türkiye heyelan veri tabanı. TMMOB Coğrafi Bilgi Sistemleri Kongresi, 11-13 Kasım 2013, Ankara. https://obs.hkmo.org.tr/show-media/resimler/ekler/85a47f65233d5d0_ek.pdf. Erişim Tarihi: 24.12.2024.
- Çilengir, Gültekin, S. (2022). *Eğitimde drama temelli erken STEM programı*. Ankara: Northern Lights Yayınları.
- Demir, E. & Kılınç, F. E. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 284-308.
- Dilmaç, S. & Dilmaç, O. (2020). Görsel sanatlar dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 85-100. <https://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2020.012>.
- Disasterphilanthropy, (2025). Drought. <https://disasterphilanthropy.org/resources/drought/>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Eckerman, I. (2005). *The Bhopal saga: Causes and consequences of the world's largest industrial disaster*. Universities Press.
- Engin, G. (Ed.). (2022). *Drama*. Ankara: Eyüder Çocuk Yayınları.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.
- Ergünay, O., (2005). Afet Yönetiminde İşbirliği ve Koordinasyonun Önemi, Afet Yönetiminin Temel İlkeleri, JICA Türkiye Ofisi, 10s. Ankara.
- Ergünay, O. (2006). *Afet yönetimi: Planlama ve organizasyon*. Ankara: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Yayınları.
- Ergünay, O. (2007). Türkiye'nin afet profili. TMMOB afet sempozyumu bildiriler kitabı, 5(7), 1-14.
- Ertuğrul, F. G. (2022). Afetlerde Görevli Ruh Sağlığı Çalışanlarının Deneyimlerinin Psikolojik Dayanıklılık Bakış Açısıyla İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Essa, E. L. (2019). *Introduction to early childhood education* (7th ed.). Cengage Learning.
- European Environment Agency. (2023). Floods and health. <https://www.eea.europa.eu/en/topics/in-depth/floods>. Erişim tarihi: 09.07.2025.
- Evrimgacı, (2022). İzdiham ve Kalabalık Çökmesi: Hac, Konser ve Kutlama Gibi Olaylarda Yüzlerce Kişi Nasıl Ölebiliyor? <https://evrimagaci.org/izdiham-ve-kalabalik-cokmesi-hac-konser-ve-kutlama-gibi-olaylarda-yuzlerce-kisi->

nasil-olebiliyor-3895?srsId=AfmBOorw4fUL_8R68GC_tgHKm4q_supSuZWD7u_VtWreHIDVAhkwT5dj. Erişim tarihi: 09.07.2025.

- Feldscher, K. (2024). The next pandemic: not if, but When. <https://hsph.harvard.edu/news/next-pandemic-not-if-but-when/> Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Felek, P. (2023). Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsebet, B., Agheana, V., & Hocaoglu, H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2362–2368. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.288>.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2023). Global Forest Resources Assessment 2023. <https://www.fao.org/forest-resources-assessment>. Erişim tarihi: 21.06.2025.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2025). Global report on food crises 2025. <https://www.fao.org/3/cc7744en/cc7744en.pdf>. Erişim tarihi: 21.06.2025.
- Frayner, K. (2021). Covid pandemic was preventable, says WHO-commissioned report. <https://www.theguardian.com/world/2021/may/12/covid-pandemic-was-preventable-says-who-commissioned-report>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). Play and child development (4th ed.). Pearson.
- Fruin, J. J. (1993). The causes and prevention of crowd disasters. *Engineering for crowd safety*, 1(10), 99-108.
- Gambrell, J. (2015, December 10). Over 2,400 killed in Saudi Hajj stampede, crush. AP News. <https://apnews.com/general-news-3a42a7733a8b476889bb4b7b3be3560e>. Erişim: 03.07.2025.
- Giannopoulou, I., Dikaiakou, A., & Yule, W. (2006). Cognitive-behavioural group intervention for PTSD symptoms in children following the Athens 1999 earthquake: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(4), 543–553. <https://doi.org/10.1177/1359104506067876>.
- Gil, E. (2016). Working with children to heal interpersonal trauma: The power of play. The Guilford Press.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263–273.
- Global Investigative Journalism Network (2023, Şubat 13). GIJN'den Deprem Özel Kaynak Listesi. <https://gijn.org/tr/uncategorized-tr/gijnden-deprem-ozel-kaynak-listesi/> Erişim tarihi: 22.06.2025.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

- Goto, T., Kahana, B., Wilson, J. P., & Slane, S. (2002). PTSD, depression and help-seeking patterns following the Miyake Island volcanic eruption. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4(3), 157–172.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar. (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güner, A. (2008) Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gür, Ç., Yavşan, C., Durmaz, A., & Çenber, E. (2020). Descriptions About the Concept of Happiness in Pre-School Period. *Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 33-47.
- Güven Metin, G. (1999). Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Heathcote, D. (1984). Collected writings on education and drama. Northwestern University Press.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Heinemann.
- Helbing, D., & Mukerji, P. (2012). Crowd disasters as systemic failures: Analysis of the Love Parade disaster. *EPJ Data Science*, 1(1), 1–40. <https://doi.org/10.1140/epjds7>.
- Helion, (2025). 21st Century. <https://www.helion.co.uk/periods/21st-century.php>. Erişim tarihi: 12.07.2025.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258–265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>.
- Hlodversdottir, H., Thorsteinsdottir, H., Bjork Thordardottir, E., Njardvik, U., Petursdottir, G., & Hauksdottir, A. (2018). Long-term health of children following the Eyjafjallajökull volcanic eruption: A prospective cohort study. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(Suppl. 2), Article 1442601. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1442601>.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., Vernberg, E. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>.
- Howard, W. T., Loberiza, F. R., Pfohl, B. M., Thorne, P. S., Magpantay, R. L., & Woolson, R. F. (1999). Initial results, reliability, and validity of a mental health survey of Mount Pinatubo disaster victims. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 187(11), 661–672. <https://doi.org/10.1097/00005053-199911000-00003>.

- Hürriyet, (2022). Depremde otoyol ve kara yollarında çatlaklar oluştu. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/depremde-otoyol-ve-kara-yollarinda-derin-yariklar-cokmeler-olustu-42218809>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- İrkıçatal, G. (2014). Doğal Afetlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Resimler Üzerine Etkileri. (Van ili Deprem Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- International Atomic Energy Agency (IAEA). (2006). Chernobyl's legacy: Health, environmental and socio-economic impacts. United Nations. <https://www.iaea.org/sites/default/files/chernobyl.pdf>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC).(2020). Climate-related disasters and children. <https://www.ifrc.org/document/climate-related-disasters-and-children>. Erişim tarihi: 21.06.2025.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC). (2021). World disasters report 2020: Come heat or high water. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. <https://www.ifrc.org/document/world-disasters-report-2020>. Erişim tarihi: 24.12.2024.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC). (2023). Community-based psychosocial support. Facilitator Manual. Reference Centre for Psychosocial Support, Copenhagen. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- International Organization for Migration (IOM). (2021). World migration report 2022. <https://worldmigrationreport.iom.int>. Erişim tarihi: 03.07.2025.
- İlkhaber, (2024). Soma maden faciası 10.yılında: Maden faciasında kaç kişi öldü? Neden oldu? https://www.ilkhaber-gazetesi.com/gundem/soma-maden-faciasi-10-yilinda-maden-faciasinda-kac-kisi-oldu-neden-oldu-188724#google_vignette. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi & Orta Doğu Teknik Üniversitesi (İBB&ODTÜ). (2018). İstanbul Marmara Kıyıları Tsunami Modelleme, Hasar Görebilirlik ve Tehlike Analizi.
- İşler, N. (2024). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Akran İlişkileri ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kabasakal E. (2018). Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin Diğer Öğrencilerin, Rasyonel Düşünme, Öznel İyi Oluş, Öz Yeterlilik ve Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kabasakal E. (2019). Okul çağı çocuklarında pozitif ruh sağlığını geliştirmeye yönelik psiko eğitim önerisi: Rasyonel duygucu davranışçı eğitim. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2019;22(4):291-296. DOI: 10.17049/ataunihem.452832.
- Kalyoncu, E. (2003). 12 Kasım 1999 Düzce depremini yaşayan 9 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- Kane, J. (2013). Forest fire. <https://www.britannica.com/science/forest-fire>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Karsgüncel, (2021). Kars'ta Hortum Anı Kamerada. https://www.karsguncel.com/kars-ta-hortum-ani-kamerada_31430.html. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Kaya, M. B. (2018). Yaratıcı dramanın stresle baş etmeye etkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç N., Şimşek N., (2018), *Psikolojik ilk yardım ve hemşirelik*. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 9(3), 212-218.
- Knaus, W. (1977). Rational emotive education. Theory into practice, 16(4), 251-255.
- Kousky, C. (2016). Impacts of natural disasters on children. *The Future of Children*, 26(1), 73–92. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0004>.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 4.
- Laçiner, V. ve Yavuz, Ö. (2013). Van depremi örneğinde afetler sonrası yapılan yardımlar ve hukuki çerçevesi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 114-135.
- Lai, B. S., La Greca, A. M., & Llabre, M. M. (2013). Children's symptoms of posttraumatic stress and depression after a natural disaster: Comorbidity and risk factors. *Journal of Affective Disorders*, 146(1), 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.08.041>.
- Lepic, B. (2024). Deadly floods in Brazil hit exports hard <https://splash247.com/deadly-floods-in-brazil-hit-exports-hard/> Erişim tarihi: 11.07.2025.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52–61.
- Malchiodi, C. A. (2008). Creative interventions with traumatized children. Guilford Press.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>.
- Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. Guilford Press.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>.
- McCaslin, N. (2006). Creative drama in the classroom and beyond (8th ed.). Pearson.

- Meteoroloji Genel Müdürlüğü, (MGM) (2023). 2023 yılı iklim değerlendirmesi. <https://www.mgm.gov.tr/FILES/iklim/yillikiklim/2023-iklim-raporu.pdf>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1953). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>. Erişim tarihi: 24.04.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1989). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>. Erişim tarihi: 24.04.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1994). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>. Erişim tarihi: 24.04.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). 2021 Türkiye Afet Eğitim Yılı. <https://hatay.meb.gov.tr/www/2021-turkiye-afet-egitim-yili/icerik/3199>. Erişim tarihi: 04.12.2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2024c). Psikososyal destek eylem planı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/09155736_Psikososyal_Destek_Eylem_Plani.pdf. Erişim tarihi: 01.06.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2024d). Psikososyal Destek Dokümanları Sayfa-1. <https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-destek-dokumanlari-sayfa-1/icerik/1314>. Erişim tarihi: 01.06.2025.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
- Montessori, M. (1912). The Montessori method. Frederick A. Stokes Company.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73(1), 3–27.
- National Center for Environmental Information, (NOAA) (2023). Global Climate Report. <https://www.ncei.noaa.gov/access/monitoring/monthly-report/global/202313>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- Neelands, J. (2004). Beginning drama 11–14. David Fulton Publishers.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). Structuring drama work: 100 key conventions for theatre and drama (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ndeti, D. M., Mutiso, V., Gitonga, I., Agudile, E., Tele, A., Birech, L., ... & McKenzie, K. (2019). World Health Organization life-skills training is efficacious in

- reducing youth self-report scores in primary school going children in Kenya. *Early intervention in psychiatry*, 13(5), 1146-1154.
- Nozick, R. (1994). *The Nature of Rationality*. Princeton University Press.
- O'Toole, J. & Haseman, B. (1988). *Dramawise: An introduction to dramatic form and style*. Heinemann Educational.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Pearson Education.
- Orman Genel Müdürlüğü (OGM). (2023). 2023 Yılı Orman Yangınları Değerlendirme Raporu. <https://www.ogm.gov.tr/tr/e-kutuphane/resmi-istatistikler>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (3. Basım) İstanbul: Epsilon yayınları.
- Oxu, (2024). Suriye İç Savaşı'nda yeni perde: Hama. <https://oxu.az/tr/dunye/suriye-ic-savasi-nda-yeni-perde-hama>. Erişim tarihi: 12.07.2025.
- Otake, M., & Schull, W. J. (1984). In utero exposure to A-bomb radiation and mental retardation; a reassessment. *The British journal of radiology*, 57(677), 409-414.
- Österlind, E. (2008). Acting out of habits—can theatre of the oppressed promote change? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(1), 71–82. <https://doi.org/10.1080/13569780701825328>.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM). (2019). Psikososyal destek programı uygulama kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30111750_uygulama_k_Ylavuzu.pdf. Erişim tarihi: 02.09.2024.
- Öztürk, Ç., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1–18. <https://www.anadiliegitimi.com/en/pub/issue/73223/1153302>.
- Palavan, Ö. (2017). Dramanın sınıf öğretmeni adaylarının özgüvenlerine ve problem çözme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 187-202.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1–29.
- Peek, L., & Richardson, K. (2010). *Facing hazards and disasters: Understanding human dimensions*. National Academies Press.
- Peek, L., & Fothergill, A. (2015). *Children of Katrina*. University of Texas Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press, Incorporated.
- Pfefferbaum, B., Nixon, S. J., Krug, R. S., Tivis, L., Moore, V. L., Brown, J. M., ... & Gurwitch, R. H. (2000). Clinical needs assessment of middle and high school

- students following the 1995 Oklahoma City bombing. *American Journal of Psychiatry*, 157(7), 1069–1074. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.7.1069>.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). The child's conception of the world. Routledge & Kegan Paul.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2001) Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Piacentini, J. C. (1999). A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 46(11), 1542–1554. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(99\)00262-0](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(99)00262-0).
- Resmî Gazete. (2009). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun (Kanun No. 5902). 17 Haziran 2009 tarihli ve 27261 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090617-1.htm>. Erişim tarihi: 24.12.2024.
- Robinson, C. W., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453–457. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0453>.
- Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.
- Rubin, J. A. (2005). Child Art Therapy (25th Anniversary ed.). John Wiley & Sons.
- Sağ, F. (2016). Doğal Ve Beşeri Afetlerin İnsan Psikolojisi Üzerine Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573–582.
- Schechter, D. S., & Willheim, E. (2009). Disturbances of attachment and parental psychopathology in early childhood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 18(3), 665–686. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.03.001>.
- Selby, D., & Kagawa, F. (2012). Disaster risk reduction in school curricula: Case studies from thirty countries. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Simon and Schuster.
- Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2012). The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind. New York: Bantam Books.
- Sloover, M., & Stoltz, S. (2023). Parent–child communication about potentially traumatic events: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15248380231207906>.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01.
- Spolin, V. (1999). Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques (3rd ed.). Northwestern University Press.

- Stanovich, K. E. (2016). The comprehensive assessment of rational thinking. *Educational Psychologist*, 51(1), 23-34.
- Şahan, C., & Kaya, İ. (2021). Türkiye Afet Bilgi Bankası (TABB) ile EM-DAT Veri Tabanlarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 4(3), 679-695.
- Şahin, A. (2024). Bursa endüstriyel dumanın gölgesinde bir şehir. <https://www.ekonomim.com/sehirler/bursa-endustriyel-dumanin-golgesinde-bir-sehir-haberi-778773>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Şahin, H. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. AVESİS. <https://avesis.gazi.edu.tr/dosya?id=7ea0b5a6-6efa-45cd-904d-c3fba554a22>. Erişim tarihi: 03.07.2025.
- Şahin, H. M. (2024, 25 Nisan). Tekirdağ'da 25 kişinin hayatını kaybettiği tren kazasına ilişkin davada karar açıklandı. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/tekirdagda-25-kisinin-hayatini-kaybettigi-tren-kazasına-iliskin-davada-karar-aciklandi/3201854>. Erişim tarihi: 03.07.2025.
- Tavani, R. (2025). Atom Bombası Nasıl Çalışır? Hiroşima ve Nagazaki'deki Etkileri. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/atom-bombasi-nasil-calisir-hirosima-ve-nagazakideki-etkileri>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10–20. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>.
- The UN Refugee Agency, (UNHCR) (2022). Global Trends Report 2022. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>. Erişim tarihi: 20.05.2025.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>.
- Toensing, A. (2025). Drought. <https://education.nationalgeographic.org/resource/drought/>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- Treffinger, D. J. (2006). Creative problem solving: An introduction. 4th Edition. Prufrock Press.
- Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün” projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(1), 1-27.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). Rasyonel [Sözlük tanımı]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 26.08.2023.
- TRT Haber. (2024, Mayıs 25). ABD’de fırtına ve hortumlarda 5 kişi öldü, 35 kişi yaralandı. <https://www.trthaber.com/haber/dunya/abdde-firtina-ve-hortumlarda-5-kisi-oldu-35-kisi-yaralandi-859557.html>. Erişim tarihi: 23.06.2025.

- TÜBİTAK. (2008). Çığ risk haritaları ve Türkiye’de çığ olayları analizi. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.
- Tüysüz, F. & Duman, Ö. F., (2025). Artvin’de çığ düşme anı kameraya yansdı. <https://www.diyarbakirolay.com.tr/mobil/haber/artvin-de-cig-dusme-ani-kameraya-yansidi-118713.html>. Erişim tarihi: 08.07.2025.
- T24. (2018, 13 Aralık). Türkiye’de son 15 yılın ölümcül tren kazaları. T24. <https://t24.com.tr/haber/turkiyede-son-15-yilin-olumlu-tren-kazalari,771583>. Erişim tarihi: 03.07.2025.
- Uçarman Özgen, E. (2023). 48-60 Aylık çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların karakter güçlerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: İstanbul.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (2020a). Comprehensive school safety framework 2020–2030. <https://www.undrr.org/publication/comprehensive-school-safety-framework-2020-2030>.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (2020b). Words into Action: Engaging children and youth in disaster risk reduction and resilience building. <https://www.undrr.org/sites/default/files/inline-files/Words%20into%20Action%20Youth.pdf>. Erişim tarihi: 21.06.2025.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (2022a). Global assessment report on disaster risk reduction. <https://www.undrr.org/publication/global-assessment-report-2022>. Erişim tarihi: 27.12.2024.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR).(2022b). Drought risk and early warning. <https://www.undrr.org/publication/drought-risk>. Erişim tarihi: 21.06.2025.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF), & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). Disaster risk reduction in school curricula: Case studies from thirty countries.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2014). Acil durumlarda çocuk koruma eğitimi katılımcı el kitabı. <https://www.unicef.org/turkiye/media/3476/file/Acil%20Durumlarda%20%C3%87ocuk%20Koruma%20E%C4%9Fitimi%20Kat%C4%B1%C4%B1mc%C4%B1%20El%20Kitab%C4%B1.pdf>. Erişim tarihi: 27.06.2024.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2020a). Core commitments for children in humanitarian action. <https://www.unicef.org/media/87611/file/Core%20Commitments%20for%200Children%20%28English%29.pdf>. Erişim tarihi: 27.12.2024.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2020b). Nutrition in emergencies: Saving lives today, strengthening systems for tomorrow. <https://www.unicef.org/media/97011/file/Nutrition-in-emergencies-Saving-Lives-Today-Strengthening-Systems-for-Tomorrow.pdf>. Erişim tarihi: 21.06.2025.

- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021a). Child protection strategy 2021–2030. <https://www.unicef.org/media/104416/file/Child-Protection-Strategy-2021.pdf>. Erişim tarihi: 27.12.2024.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021b). On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health. <https://www.unicef.cn/media/20961/file/ON%20MY%20MIND%20-%20Promoting%20C%20protecting%20and%20caring%20for%20children%E2%80%99s%20mental%20health.pdf>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023a). Mental health in displaced child and youth populations. UNICEF Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3741/file/UNICEF-Mental-Health-Displacement-2023.pdf>. Erişim tarihi: 03.07.2025.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023b). UNICEF Türkiye Ülke Ofisi hakkında. <https://www.unicef.org/turkiye/hakkimizda>. Erişim tarihi: 27.06.2024.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023c). Safe from Wildfire Smoke: A guide for protecting children and caregivers. <https://www.unicef.org/media/156676/file/safe-from-wildfire-smoke.pdf>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- United States Geological Survey [USGS]. (2023). Earthquake hazards program. <https://www.usgs.gov/programs/earthquake-hazards> Erişim tarihi: 27.12.2024.
- Ürgir, B. (2019). ABD'nin Kullandığı Kimyasal Silahlar Irak'ta Doğum Kusurlarına Neden Oluyor. <https://listelist.com/irak-dogum-kusurlari/> Erişim tarihi: 12.07.2025.
- Üstündağ, T. (2000). Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Van Olay. (2024, Mart 4). Güney Kore'de orman yangınları kontrol altına alınamıyor. <https://www.vanolay.com/guney-korede-orman-yanginlari-kontrol-altina-alinamiyor>. Erişim tarihi: 23.06.2025.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processesM. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.). Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1999). Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium. Routledge.
- Way, B. (1967). Development through drama. Longman.
- Weather, (2025). Avalanche Safety. <https://www.weather.gov/safety/winter-avalanche>. Erişim tarihi: 11.07.2025.
- Wise, L. A., & Delahanty, D. L. (2017). Parental factors associated with child post-traumatic stress following injury: A review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01412>.
- World Health Organization (WHO). (1997). Life skills education for children and adolescents in schools (Document No. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>. Erişim tarihi: 24.06.2024.

- World Health Organization (WHO). (2003). Skills for health: Skills-based health education including life skills. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf>. Erişim tarihi: 24.06.2024.
- World Health Organization (WHO). (2006). Health effects of the Chernobyl accident and special health care programmes. <https://www.who.int/publications/i/item/9241594179>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- World Health Organization (WHO).(2020a). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>. Erişim tarihi: 22.06.2025.
- World Health Organization (WHO). (2020b). Health emergency and disaster risk management framework. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240019127> Erişim tarihi: 24.12.2024.
- Winston, J., & Tandy, M. (2012). Beginning drama 4–11. Routledge.
- Worden, J. W. (1996). Children and grief: When a parent dies. Guilford Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2000). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin deprem öncesi ve deprem sonrası öğrenme ve öğretme başarıları ile deprem sonrası oluşabilecek değişiklikleri. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, C. D., & Öztürk, E. D. (2023). *Eğitim ve çocuk özelinde Kahramanmaraş depremleri*. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6(12), 1649–1664.
- Yorulmaz, D. S., & Karadeniz, H. (2021). *Afetlerin mental sağlığa etkileri*. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi, 7(2), 392–398. <https://doi.org/10.21324/dacd.786048>.
- Zembat, R ve Tunçeli, H. İ. (2017) Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemlerinin Kullanımı, Zembat, R. (Ed). Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Yöntemleri. (4. Basım) Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

7. EKLER

EK-1¹: Uygulayıcılar için Öneriler

Etkinliklerde yer alan süre, araç-gereç ve mekân gibi öğeler, yalnızca öneri niteliğindedir ve uygulayıcının içinde bulunduğu şartlara göre esnetilebilir.

Özellikle afet sonrası koşullarda mekânsal imkânlar sınırlı olabileceğinden, etkinlikler açık hava, çadır alanı, geçici barınaklar veya güvenli herhangi bir açık/yarı kapalı alan gibi uygun görülen farklı ortamlarda gerçekleştirilebilir.

Mekân tanımlarının esnek olduğu unutulmamalıdır; uygulayıcı, çocukların güvenliğini, sağlığını ve rahatını gözeterek mevcut koşullarda en uygun çözümü kendisi belirlemelidir. Bu etkinlikler, her tür mekânsal zorluk ya da imkânsızlıklar göz önünde bulundurularak uyarlanabilir niteliktedir.

Ayrıca uygulayıcıların kullandıkları ortam ve materyallerin çocuk güvenliği açısından değerlendirilmesi, keskin kenarlı veya küçük parçalı nesneler gibi risk içerebilecek materyallerin kullanılmaması son derece önemlidir. Özellikle çadır gibi geçici alanlarda, fiziksel güvenliğin sağlandığından emin olunmalıdır.

Afet sonrası süreçte çocuklarla yürütülecek çalışmalar, yalnızca etkinliklerin içeriğiyle değil, aynı zamanda nasıl bir yaklaşımla yürütüldüğü açısından da önem taşır. Bu nedenle aşağıda uygulayıcıların sahada dikkat etmesi gereken bazı etik, pedagojik ve psikososyal ilkeler sıralanmıştır.

Afet sonrası yapılması ve yapılmaması gerekenler

1- Afet sonrası yapılan çalışmalara uzak bölgelerde kurulan çadırlardaki afetzedeler katılamamaktadır. Bu nedenle çadırlarda kalan her çocuğun çalışmalara katılabilmelerini sağlamak dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biridir. *Afet sonrası yapılan çalışmalarda gruplar oluşturulurken çocukların kendi çevresinden ayrı kalacağı gruplar oluşturulmamalıdır.* Çocukların afet öncesi bulunduğu çevredeki kişilerle yapılan çalışmalar çocukların ileride psikolojik rahatsızlık yaşama ihtimalini azaltacağı düşünülmektedir.

2-Afet sonrası çocuklarla yapılacak çalışmalar uzun süre sonrasına planlanmamalıdır. *Olabilecek en kısa sürede çocuklarla çalışma yapılmasına başlanmalıdır.* Yapılacak olan nitelikli çalışmalar çocukların travma sonrası stres bozukluğuna (TSSB) bağlı olarak problem yaşama ihtimallerini azaltacağı düşünülmektedir.

3- Çocuklarla oynanan oyunlarda afet anını hatırlatabilecek, çocukların kaygı ve korkularını tetikleyebilecek saklambaç, körebe, yarışma gibi fiziksel performans oyunlarına yer vermemek iyi olur. Yapboz, oyun blokları, oyun hamurları, resim yapma gibi çocukların el becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi çocukların kendini istedikleri şekilde ifade etmelerini ve birlikte oyun kurarak iletişim becerilerini arttırmalarını desteklemektedir. Çocuklar anlamlandırmakta güçlük çektikleri olay ve durumlar ile ilgili oyun oynayarak kontrol sağlamaktadır. Bu nedenle çocuklara oyuncaklarını ve katılacakları oyunları seçme imkânı tanınarak duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri desteklenmelidir. Afet sonrası çocukların oynayacakları oyuncakların kırık veya bozuk olmaması gerekmektedir. Çünkü bu tür oyuncaklar hem fiziksel güvenlik açısından risk oluşturabilir hem de çocukta değersizlik, ihmal edilmişlik gibi duyguları tetikleyebilir. Ayrıca yaşadığı travmayı anımsatabilecek, tetikleyici bir unsur hâline gelebilir. Bu süreçte çocuklar yapı inşa oyunu oynamak isteyebilirler. Ancak doğrudan iş makineleri, ambulans, doktor aletleri gibi çocukları olumsuz yönde etkileyebilecek oyuncaklarla oynamaları için yönlendirme yapılmamalıdır. Mümkünse birçok farklı türden oyuncak seçeneği sunularak çocuğun oyuncak seçmesine fırsat verilmelidir. Ancak afet sonrası koşullarda oyuncak temini zor olabilir; bu nedenle mevcut malzemelerle sade, güvenli ve yaratıcı oyun ortamları oluşturulması da önemlidir. Doğal materyaller (taş, dal parçası, kumaş parçası vb.) ya da çocukların hayal güçlerini kullanabilecekleri nesneler bu süreçte oyuncak yerini tutabilir. Afet sonrası çocuklarla oynarken ve çocuklar için oyuncak seçerken hızlı ve ani hareket eden, şiddetli ses çıkaran oyuncaklardan ve oyun biçimlerinden sakınılmalıdır. Çocukların grup

¹ ASHB, 2023; Yıldız ve Öztürk, 2023; Laçiner ve Yavuz, 2013; Yıldız, 2000; Giannopoulou, Dikaiakou ve Yule, 2006; UNICEF, 2011; Kalyoncu, 2003; Yorulmaz ve Karadeniz, 2021; Irkçatal, 2014; Aydoğdu ve Fofana, 2023; Kılıç ve Şimşek, 2018; Snyder, 2002; Hobfoll, 1989; CDC, 2024; MEB, 2023 kaynaklarından uyarlanmıştır.

içerisindeki iletişim ve etkileşimleri mangala, kulaktan kulağa gibi dayanışma ve takım çalışmasını destekleyen oyunlarla artırılması önerilmektedir. Çocukların arkadaşları ve sosyal çevresiyle bağ kurmasının kaygı düzeyini ve yaşanan afetin etkilerini azaltacağı düşünülmektedir.

4- Afet sonrası çocuklara afet sürecinde yaşadıklarını anımsatabilecek korku ya da şiddet içerikli kitaplar sunulmamalıdır. Bunun yerine sevgi, paylaşma, dostluk gibi temaları içeren kitapların tercih edilmesi gerekmektedir. Çünkü bu tür içerikler çocuklarda güven, umut ve aidiyet duygularını pekiştirerek iyileşme sürecine katkı sağlar.

5- Çocuklarla çalışma yapan uygulayıcıların korku, üzüntü ya da kaydı hissetmeleri oldukça doğaldır. Ancak çocukların uygulayıcının ruh halini aynalayabilecekleri unutulmamalıdır. O nedenle çocuklara hissedilen duygu yoğunluğu yüksek düzeylerde yansıtılmamalıdır. Uygulayıcı duygu ve düşüncelerini saklamamalıdır. Onun yerine duygularını açık, net ve kısa bir şekilde ifade ederek bu tarz duyguları hissetmenin doğal olduğu vurgulanmalıdır. Ancak isteksiz, mutsuz bir ifadeyle çalışma sürdürülmemelidir. Uygulayıcı, duygularla baş etme konusunda çocuklara karşı iyi bir model olmalı ve bu süreci bilgiyle, farkındalıkla yönetebilmelidir.

6- Uygulayıcıların çocukların afet anında neler yaşadığını direkt sormaması, çocuğun paylaşmak istediğinde paylaşabileceği unutulmamalıdır. Eğer çocuk bir paylaşım yaparsa, “Anlatmak ister misin?” veya “Bu konuda konuşmak istersen seni dinlemek isterim” gibi destekleyici, yargı içermeyen ifadeler tercih edilmelidir.

7- Çocukların beklentileri doğrultusunda uygulayıcı gerçek dışı vaatlerde bulunmamalıdır. Örneğin, ailesinden ayrı olan bir çocuğa “Yarın aileni bulacaklar” denilmemelidir. *Uygulayıcıların çocuklara tutamayacağı sözleri vermemeleri önemlidir.* Örneğin “Her zaman yanında olacağım, bir daha afet yaşamayacaksınız”

8- *Kişisel verilerin korunması açısından çocukların fotoğraf ve videoları asla çekilmemelidir.* Özellikle kamuya açık platformlarda paylaşılmasından kaçınılmalıdır.

9- Uygulayıcı çocukların hissettiği ya da hissedebileceği duygular ile ilgili yönlendirme ve tahminlerde bulunmamalıdır. Örneğin “Bunda korkulacak bir şey yok”, “Ağlamana gerek yok”, “Artık üzülme, geçti gitti”, “Hiç yakışıyor mu sana ağlamak?”, “Koca çocuk olmuştun hâlâ mı ağlıyorsun?”. Bu tür söylemler yerine, çocuğun duygusunu kabul eden ve onu anladığınızı hissettiren ifadeler tercih edilmelidir. Çocuklarla iletişim kurarken yalın, sade ve pozitif bir dil kullanılmalıdır. Okul öncesi dönem çocukları somut düşünürler. O nedenle soyut düşünmeyi gerektiren ironi, metafor gibi ifadeler kullanılmamalıdır.

10- Çocuklar duygu, düşünce ve deneyimlerini yetişkinler gibi sözel olarak ifade etmekte zorlanabilirler. O nedenle çocukların oyun, drama, müzik, dans, resim ve hikâye anlatma gibi tekniklerle kendilerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır. *Çalışmalara katılan her çocuğa fırsat verilmesi gerektiği ve bireysel farklılıklar unutulmamalıdır.*

11- Afet sonrası uygulayıcı çocuklarla iletişim kurarken sakin, yumuşak ve güven verici bir ses tonu kullanmalıdır. Afet sonrasında çocukların paylaşımları etkili bir şekilde dinlenmelidir. Çocukların anlatımları hayali ya da abartı olabilir. Anlatılanlara çocuğa kendini kötü hissettirecek bir şekilde yaklaşımdan ziyade dinlediklerimize ilişkin sorular sorarak hayal dünyalarını zenginleştirmelerinde destek olabiliriz. Örneğin kocaman bir yılan gördüm diyen bir çocuğa ama burada yılan yaşamaz ki demek yerine. Gerçekten mi? Ne renkti? Ne tarafa gitti? Çingırağı var mıydı? gibi sorular yöneltilebilir. Çocuğun anlattıklarına inanılmasa bile bunu çocuğa ifade etmemek önemlidir. İmkânlar dâhilinde, çocukların hem fiziksel hem de duygusal olarak kendilerini güvende hissedebilecekleri, yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun biçimde düzenlenmiş çocuk dostu alanlarda çalışmalar yapılmalıdır. Yapılacak olan çalışmalar afetten etkilenmeyecek fiziksel şartlara sahip olmalıdır. Güvenli olmayan yerlerde çalışma yapılmamalıdır. Güvenli (fiziksel risklerden arındırılmış), sakinleştirici (kalabalık ve kaotik ortamlardan uzak), huzurlu ve davetkâr (renkli materyaller, oyuncaklar, rahat oturma alanlarıyla desteklenmiş), duygusal ifadeye alan tanıyan ve oyun yoluyla iyileşmeyi destekleyen nitelikte olmalıdır. Bu tür ortamlar, çocuğun yaşadığı travmayı dışı vurmasına ve sağaltıcı sosyal etkileşimler kurmasına olanak tanır; aynı zamanda çocuğun yeniden kontrol duygusunu kazanmasına katkı sağlar. Çalışma sürecinin başında uygulayıcı, çocuklara kendisini kısaca tanıtmalı ve orada bulunma nedenini çocuklara uygun ifadelerle açıklamalıdır. Buradaki 'uygun ifade' kullanımı, çocuğun yaşına, bilişsel düzeyine ve afet sonrası duygusal hassasiyetine göre özenle seçilmiş, açık, sade, güven verici ve tehdit içermeyen bir dil kullanımını ifade eder. Örneğin, “Buradayım çünkü birlikte güzel vakit geçirip size iyi gelecek oyunlar oynayabiliriz.” gibi

bir açıklama hem çocuklar tarafından anlaşılabilir hem de duygusal güvenliğe katkı sağlar. Çocuğun kaygı düzeyini azaltmak, iletişim kanalını açmak ve güven temelli bir ilişki kurmak açısından bu tür bir dil kullanımı, son derece önemlidir.

12- Afet sonrası çocukların yaşadıkları süreçle ilgili olarak, onların yaşlarına, bilişsel gelişim düzeylerine ve duygusal durumlarına uygun biçimde bilgilendirme yapılmalıdır. Düzeyine uygun bilgilendirme, çocuğun anlayabileceği sadelikte, korkuya sebep olmayan, açıklayıcı, samimi ve dürüst bir dil kullanılarak bilgi verilmesi anlamına gelir. Bu bilgilendirme sırasında, soyut kavramlardan kaçınılmalı, çocuğun algı kapasitesi göz önünde bulundurulmalı ve duygusal ifadelerle desteklenmelidir. Örneğin bir deprem sonrası, “Yer sallandı ama şimdi güvenli bir yerdeyiz ve güvendedeyiz.” gibi kısa, net ve güven verici bir cümleyle açıklama yapılabilir. Sürecin çocuk için anlamlandırılabilmesi açısından, sordukları sorulara doğru, açık ve net cevaplar verilmesi önemlidir. Ayrıca çocukların yaşadıkları duyguları ve düşünceleri ifade edebilmeleri için resim yapma, öykü anlatma, canlandırma ve yaratıcı drama, yoga, nefes çalışmaları gibi sanat temelli çalışmalar desteklenmelidir. Ancak her zaman çocuklar bu tür çalışmalara katılmak için istekli olmayabilirler. Böyle durumlarda çocukların kararlarına saygı gösterilmeli, baskı yapılmamalı, oturup izlemesine izin verilmeli ve gönüllü katılım desteklenmelidir.

13- Afet sonrası çocuklara bakım veren kişilere çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, çocuğa uygun düzeyde açıklama yapabilmeleri kendi duygu düzenlemelerini sağlıklı bir şekilde yapabilmelerine destek olmak için eğitim verilmelidir. Çocukların bireysel alanlarına saygı gösterme, istismar ve ihmal gibi konulara ilişkin bakım verenlere eğitim verilmelidir.

14- Sosyal destek, bireylerin travma sonrasında kolay çözümler üretmelerine ve sosyal açıdan uyum sağlamalarına katkı sağlar. Bu nedenle, kişilerarası iletişimin güçlendirilmesi afet sonrası süreçte çok önemlidir. Bireylerin umutlu olması, duygusal tepkilerin normale dönmesine, hızlı iyileşmelerine ve negatif düşüncelerin azalmasına katkıda bulunur. *Umutun kaynağı ise, bireyin kendini değerli hissetmesini sağlayan sevgi bağları ve yaşamın anlamına duyulan inançtır.* Sevgi, bireyin başkalarıyla kurduğu sıcak ilişkiler ve sosyal bağlılık yoluyla; inanç ise yaşamda bir düzen, anlam ve amaç hissiyle umut duygusunu besler. Bu bağlamda, *Hobfoll ve diğerleri (2007) afet sonrası bireylere etkili destek sağlarken beş temel ilke belirlemişlerdir. Travma sonrası aşağıdaki unsurların teşvik edilmesi önemlidir:*

- a) Güven duygusunu teşvik etmek: Bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri ve iyileşme süreçlerinin sağlıklı ilerlemesi için temel bir adımdır.
- b) Sakin olmayı teşvik etmek: Stres ve kaygıyı azaltmaya yönelik yöntemler uygulamak, bireylerin içsel huzur bulmasına yardımcı olur.
- c) Bireysel ve toplumsal yeterlilik duygusunu teşvik etmek: Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kendine güvenin artması, travma sonrasında dayanıklılığı güçlendirir.
- d) İletişimi teşvik etmek: Sosyal bağları güçlendirmek, bireylerin kendilerini daha iyi hissetmeleri için destek bulmalarını ve yalnızlık duygusundan uzaklaşmalarını sağlar.
- e) Umudu aşılama: Bireylerin iyileşme sürecine olumlu bir şekilde yaklaşmasını sağlar, motivasyonunu ve dayanıklılığını artırır.

15- Afet sonrasında çocuklarla yapılacak çalışmalarda her bir çocuğun bireysel deneyimlerini yaşadığı süreci değerlendirmek ve bu olumsuz yaşantıların sonucunda ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesine yönelik destek çalışmaları yapmak önemlidir. Örneğin, duygularını ifade etmesine yardımcı olacak yaratıcı drama etkinlikleri, oyun terapisi temelli uygulamalar, resim ve hikâye anlatımı gibi sanatsal faaliyetler bu tür desteklere örnek teşkil edebilir.

16- Çocukların kendini güvende hissetmesini desteklemek amacıyla, imkânlar doğrultusunda, çalışma yapılan bölge ve yaşam alanlarındaki görevlilerin tanıtılması ve görevlerinin neler olduğuyla ilgili kısa ve net bir bilgi verilmesi olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, uygulayıcıların çeşitli meslek gruplarını tanıttığı yaratıcı etkinlikler planlaması da önerilmektedir. Örneğin bu çalışmada yer alan 29. Etkinlik (Kim Geldi?) kapsamında çocuklar, sağlık ve güvenlik görevlilerini dramatik oyunlarla tanımış; ardından temsil ettikleri görevle ilgili yaka kartları tasarlamışlardır. Bu tür etkinlikler, çocukların çevresindeki kişileri daha iyi tanımalarını sağlayarak aidiyet, güven ve umut duygularını pekiştirir.

17- Çocukların kişisel alanına saygı duyulmalı o nedenle gerekli durumlar (örneğin çocuğun düşmesi, bedensel bir müdahaleye ihtiyaç duyması ya da yoğun kaygı anında uygulayıcıya fiziksel temasta bulunmak istemesi gibi durumlar) haricinde fiziksel temastan kaçınılmalıdır. Çocuk fiziksel temasa ihtiyaç duyduğu ile ilgili bir talepte bulunuyorsa mahremiyetine dikkat edilerek karşılık verilebilir. Çocuklara istemedikleri

herhangi bir durumla karşı karşıya kaldıklarında “hayır” demeleri gerektiği ve güven duydukları bir yetiştikenden destek isteyebilecekleri anlatılmalıdır. *Çocuklara tanıdıkları ya da tanımadıkları kişilerden gelen sarılma, dokunma ya da fotoğrafını çekme gibi kişisel sınır ihlali içeren isteklere karşı mahremiyetlerini koruyabilmelerini sağlamaları için gerekli bilgilendirme yapılmalıdır.*

18- Çocuklar afetle ilgili kendini suçlama eğilimi gösterebilirler. Örneğin “yaramazlık yaptığım için oldu” ya da “kötü şeyler aklıma geldi ondan oldu” gibi kendi düşüncelerinden ve davranışlarından yola çıkarak afete kendilerinin sebep olduğunu ifade edebilirler. Böyle durumlarda afetlerin doğa olayı olduğu ve insanlardan kaynaklı olmayacağı çocuklara net bir şekilde ifade edilmelidir.

19- Afet sonrasında çocukların ilk yardım müdahalesinden sonra psikolojik olarak destek görmesi önemlidir. Uygulayıcıların sahaya ulaşmadan önce ve ulaştıktan sonra yeterli bilgiye sahip olması sağlanması önemlidir. Afet sonrası çocuklarla tanışmadan önce çocuklara bakım veren kişilerden bilgi alınmalıdır. Edinilen bilgi, iletişim kurarken uygulayıcıya yol gösterecektir. Uygulayıcıların çocukların aileleri ya da bakım verenleri ile işbirliği halinde çalışma yapması önemlidir. Süreç hakkında düzenli aralıklarla bakım verenlere bilgi verilmeli ve çocuklarla ilgili bilgi alınmalıdır. Bu bilgiler ışığında yapılacak olan çalışmalar çocukların içinde bulunduğu duruma uygun bir şekilde planlanmalıdır. Uygulayıcıların çalışma yapmadan önce fiziksel ve duygusal açıdan kendini hazır hissetmeleri ve bu doğrultuda hazırlık yapmaları oldukça önemlidir. Uygulayıcıların sahaya ulaşmadan önce ve ulaştıktan sonra yalnızca çocuklarla ilgili bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda kendi psikolojik durumlarını fark etmeleri ve duygusal olarak hazır hissetmeleri önemlidir. Bu bağlamda, *sahaya çıkmadan önce travma bilgisi, stres yönetimi, öz bakım ve gerektiğinde destek alma yolları konusunda bilgilendirme yapılması önerilmektedir.* Duygusal olarak zorlanma yaşayan uygulayıcıların, süpervizyon ya da ruh sağlığı profesyonellerinden destek almaları hem kendileri hem de çocuklarla kuracakları ilişki açısından sağlıklı olacaktır.

20-Çocuklarla iletişim kurulurken göz hizasında olunmalı ve göz teması kurulmalıdır. Onaylayıcı bir yaklaşımla, sakin bir ses tonuyla yaklaşılmalıdır. Afet durumunda ise gülümseyerek, sevecen, güven verici ve yargılamadan iletişim kurmak kat be kat daha önemlidir. Çocuklar kendini ifade ederken anlattıklarına uygun bir şekilde karşılık verilmelidir. Üzgünse üzgün bir yüz ifadesi, mutluyse mutlu bir yüz ifadesi olmalıdır. Çocuklar anlaşıldığını hissetmelidir. Örneğin “Seni dinliyorum”, “Bu senin için gerçekten önemli olmalı”, “Anladım, bu seni üzmüş olabilir”, “Bunu benimle paylaştığın için teşekkür ederim”, “Bunun senin için önemli olduğunu görebiliyorum” gibi geri bildirimler verilebilir. Bu gibi ifadeler çocuklara duygularının geçerli ve değerli olduğunu hissettirir, sağlıklı bir iletişimin temelini oluşturur. Gözlem yapılırken, uygulayıcılar grup içinde sosyal becerileri yüksek olan çocukları belirleyerek, duygusal açıdan desteğe ihtiyaç duyan çocuklara doğal bir destek sistemi oluşturabilirler. Ancak bu süreçte her çocuğun bireysel sınırlarına saygı gösterilmeli, çocuklar yardım etmeye zorlanmamalı, süreç gönüllülük esasına göre yürütülmelidir.

21- Gönüllülük ilkesi doğrultusunda çocukların görüş ve istekleri dikkate alınmalıdır. Çocukla iletişim kurulurken yaşadıklarıyla ilgili deneyim ve düşüncelerini kendi istediği şekilde ifade etmesi “Geçmiş olsun, seni dinlemek için buradayım” gibi cümlelerle desteklenebilir. Çocuklara olumlu geri bildirimlerde bulunmak önemlidir. Yaptığı herhangi bir eylemde güçlü olduğu yönleri vurgulanabilir. Örneğin: “resim yaparken farklı renkler kullanmayı seviyorsun sanırım”, “Demek çok güzel ip atlıyorsun!” gibi. Afet sonrası çalışmalarda uygulayıcıların kültürel duyarlılık ilkesini benimsemeleri büyük önem taşır. Çocukların ve ailelerin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve inançsal bağlamlar dikkate alınmalı; kullanılan dil, semboller ve örnekler bu çeşitliliğe saygı gösterilerek seçilmelidir. *Çok kültürlü ya da göçmen nüfusun bulunduğu bölgelerde, farklı kültürlere özgü ifade biçimlerine alan tanınmalı ve kapsayıcı bir tutum benimsenmelidir.*

22- Grup içerisinde çocuklar etkili bir şekilde gözlemlenmelidir. İletişim kurulurken desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için sosyal becerileri güçlü olan çocuklardan destek alınabilir. Bu şekilde gruptaki çocuklarla güven bağı oluşturulabilir. *Afet sonrası süreçte yalnızca doğrudan etkilenen çocuklar değil, dolaylı yoldan etkilenmiş, çevresinde yıkım yaşayan veya haberlerden etkilenmiş çocukların da psikososyal desteğe ihtiyaç duyabileceği unutulmamalıdır.* Bu nedenle çalışmalara dâhil edilecek çocukların yaşadıkları deneyimlere göre bireysel değerlendirme yapılması ve destek planlarının bu doğrultuda oluşturulması gerekir.

23- Çocukların sorularına içtenlikle cevap verilmelidir. Ancak cevabının bilinmediği sorular gelirse bu konuda açık davranılmalıdır. Örneğin: “Bu konuda bir bilgim yok ama senin için araştırıp bir daha ki

görüşmemizde söyleyebilirim". Çocuk bakım kuruluşlarındaki çocuklarla yürütülecek çalışmalarda yalnızca çocukların değil, bakım personelinin de sürece hazırlanması ve desteklenmesi gerekmektedir. Uygulayıcılar bu süreçte bakım verenlerle iş birliği içerisinde olarak çocuklara sunulan desteği daha anlamlı ve bütüncül hâle getirebilirler.

24- Çalışılan grupta bulunan çocukların kullandığı ve bildikleri dillerin hangileri olduğu öğrenilmelidir. Bu bilgiler ışığında atölyeler planlanmalıdır. Farklı dilleri bilen çocukların olduğu gruplarda, jestler, mimikler, beden dili, işaret etme ve model olma gibi sözsüz iletişim yollarıyla oynanan oyunlara öncelik verilmelidir. Bu, dil bariyerini aşarak çocukların grup içinde kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırır. Aynı zamanda çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve aidiyet duygusu geliştirmelerini destekler. Farklı kültürden gelen çocukların kendini ifade etme biçimlerine saygı gösterilmelidir. Etkinliklerde yalnızca mevcut durum değil, çocuğun afet öncesi gelişim düzeyi ve bireysel özellikleri de dikkate alınmalıdır. Aynı travmatik olaya maruz kalan çocukların etkilenme düzeyleri farklı olabileceğinden, uygulayıcıların esnek, gözlem odaklı ve bireye özgü yaklaşımlar benimsemeleri önerilir.

25- "Şimdi ve burada" ilkesi doğrultusunda çocukların duygu ve düşüncelerine karşılık verirken bunlarla ilgili empati kurularak iletişime odaklanılmalıdır. Örneğin; "Şu anda neye ihtiyacın var?", "Bu konu hakkında ne düşünüyorsun?", "Peki şimdi kendini nasıl hissediyorsun?" Özellikle ölüm gibi soyut kavramların işlendiği konularda, uygulayıcılar çocukların söylediklerine duygusal ve gelişimsel düzeylerine uygun yanıtlar vermelidir. Bu noktada, çocukların ölüm hakkındaki düşünceleri yargılanmamalı, bastırılmamalı ve ifade etmelerine alan tanınmalıdır.

26- Afet öncesinde çevresiyle ve bulunduğu yaş düzeyine uygun gelişimsel özellikler gösteren çocuklar, yaşadıkları travmaya bağlı olarak davranışlarında ya da fiziksel becerilerinde gerileme yaşayabilirler. Örneğin alt ıslatma, bebeksi konuşma, parmak emme gibi geride bırakılmış davranışlar yeniden gözlemlenebilir. Ayrıca uyku ve beslenme düzeninde bozulma, sosyal çekilme, öfke nöbetleri, dikkat dağınıklığı gibi davranışsal belirtiler ortaya çıkabilir. Bu tür tepkiler genellikle olağanüstü durumlara verilen geçici ve normal tepkiler olarak değerlendirilse de, belirtiler uzun sürdüğünde veya çocuğun günlük işlevselliğini olumsuz etkilediğinde profesyonel destek alınması önerilir. Bu bağlamda, gelişimsel gerileme yaşayan çocuklara yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Psikososyal Destek Psikoeğitim Programı – Deprem" adlı program geliştirilmiştir. Program çocukların afet sonrası yaşadıkları duygusal süreci anlamalarına ve başa çıkma becerileri kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu tür destek programları, gelişimsel gerileme yaşayan çocukların yeni yaşam düzenine uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve psikososyal iyilik hâlini desteklemektedir. Çocukların rutine uyumunu kolaylaştırmak için, gün içerisinde yapılacak etkinliklerin akışı sade, tekrar eden ve görsel olarak desteklenen bir şekilde planlanmalıdır. Gerekirse etkinlik takvimi resimlerle anlatılarak çocukların kontrol duygusu kazanmasına yardımcı olunabilir. Ayrıca etkinlikler farklı yaş grupları için (örneğin ergenler) yeniden uyarlanmalı, her yaş grubuna uygun içerikler hazırlanmalıdır.

27- Özel gereksinimli bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmelidir. Çocuk bakım merkezlerinde bulunan çocuklar ve afete maruz kalan çocukların yanı sıra afetten dolayı olarak etkilenen çocukların da psikososyal desteğe ihtiyacı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu destek, çocukların duygusal iyilik hâlini güçlendirmeye ve yeni yaşam düzenine uyumlarını kolaylaştırmaya yönelik olmalıdır. Afet sonrası süreçte özel gereksinimli bireylerle yürütülecek çalışmalarda, bireyin sahip olduğu fiziksel, duygusal ya da bilişsel sınırlılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu bireyler, afet gibi olağanüstü durumlara karşı diğer bireylere kıyasla daha savunmasız olabilir; çünkü günlük yaşamlarındaki pek çok faaliyeti başkalarının desteğiyle sürdürebilmektedirler. Bu nedenle afet tehdidi ya da gerçekleşmiş bir afet durumu karşısında, kaygı, öfke ve çaresizlik gibi duyguları daha yoğun biçimde yaşayabilirler. Bu durumda özel gereksinimli çocuklara daha fazla güvence verici sözcükler, daha ayrıntılı açıklamalar ve daha fazla fiziksel temas (örneğin sarılmak gibi) gerekebilir. Çocuğun duygusal tepkileri günlük yaşam işlevselliğini olumsuz etkiliyorsa, bir uzmandan destek alınması önerilmektedir. Bu bağlamda, afet sonrası çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmesi, bireye özel planlamalar yapılması ve destekleyici ortamların sağlanması kritik önemdedir.

28- Çocuk bakım kuruluşlarında kaldıkları süre içerisinde gelişim alanlarına özen gösterilecek şekilde psikososyal destek çalışmaları uygulanmalıdır. Çocukların bu süreçte normalleşmeye yönelik destek çalışmalarında;

- Çocukların kendini güvende hissetmesine destek olmak,

- Çocuğun afet sürecine dair ihtiyaç duyduğu destekle içinde bulunduğu durumu anlamlandırmasına yardımcı olmak,
- Bedensel ve duygusal olarak rahatlmasına, böylece işbirliğine hazır olmasına destek olmak,
- Çocukların birbirleriyle olan iletişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine birbirleriyle bağ kurmalarına destek olmak,
- Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak,
- Çocukların geleceğe umutla bakmasını ve olumlu düşüncelerle beklentiler geliştirmesine katkı sağlamak,
- Çocukların bireysel farklılıklarına yönelik çalışmalar yapmak.

29- Çocuklara yönelik hazırlanan etkinliklere çocukların yaşamış olduğu travmalar göz önünde bulundurularak hazırlık yapılmalıdır. Yapılan etkinliklerde çocukların tavır ve tutumları gözlemlenmeli ve desteğe ihtiyaç duyan çocuklar uzmanlara yönlendirilmelidir.

30- Çocuklar, ölümle ilgili düşüncelerini dile getirdiğinde, onları yargılamadan ve sakince dinlemek çok kıymetlidir. Bu duygularını paylaşabilmeleri için onlara güvenli, destekleyici bir ortam sunmak gerekir. Özellikle sevdiklerini anabilecekleri ve içlerinden gelen duyguları rahatça aktarabilecekleri bir alan oluşturmak, iyileşme sürecine katkı sağlar. Elbette her çocuk aynı şekilde konuşarak ifade etmeyebilir. Bazı çocuklar sessiz kalmayı tercih edebilir. Böyle durumlarda, konuşmaları için baskı kurmadan, sadece yanlarında olmak ve sessizliklerine eşlik etmek bile çok kıymetlidir.

31- Afet sonrası çocukların rutin bir program çerçevesinde çalışmalara katılmaları sağlanmalıdır. Bu aşamada çocukların kaygılarının azalması ve kendilerini güvende hissetmeleri için rutin bir program oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Örnek Günlük Program (Afet Sonrası Erken Çocukluk Destek Çalışmaları için)

09.00 – 09.30 Karşılama ve Serbest Oyun / Sakinleşme Zamanı

Çocuklar alana geldiklerinde onları sıcak bir şekilde karşılamak, rahatlatıcı müzik eşliğinde sessiz oyunlar sunmak önemlidir. İmkân doğrultusunda yapboz, blok, pastel boya gibi oyuncaklar ya da doğal malzemeler (taş, kumaş parçası, dal parçası gibi) kullanılarak çocuklara basit, güvenli ve yaratıcı oyun ortamları sağlanabilir.

09.30 – 09.45 Günaydın Çemberi

Çocuklar çemberde bir araya getirilir, “Bugün neler yapacağımızı merak ediyor musunuz?” gibi ifadelerle dikkatleri toplanır. Ardından isteyen çocuklara “Sabah uyanınca ilk ne düşündün?” ya da “Bugün en çok ne yapmak istiyorsun?” gibi açık uçlu, paylaşımı teşvik eden sorular yöneltilir. Katılım tamamen gönüllülük esastır. Amaç, çocukların kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda güne güzel başlamalarını sağlamaktır.

09.45 – 10.30 Yaratıcı Drama / Hareketli Oyun Etkinliği

Afet sonrası temalara duyarlı, umut ve dayanıklılık odaklı etkinlikler (örneğin: “Kahramanım Kim?”, “Gökyüzüne Umud Bırak” gibi).

Ek-2’de Yaratıcı drama etkinlikleri yer almaktadır.

10.30 – 10.45 Ara / Atıştırma ve Su İçme Zamanı

Sakin, güvende olduklarını hissettirecek şekilde herkesin birlikte mola verdiği zaman dilimi.

10.45 – 11.15 Sanat / Duygu İfade Etkinliği

Resim, oyun hamuru, taş boyama gibi duygularla bağlantılı yaratıcı çalışmalar. Ancak afet sonrası koşullarda bu tür materyallere ulaşmak zor olabilir. Bu durumda doğadan toplanan taşlar, kum, çamur, kumaş parçaları gibi malzemelerle basit ama anlamlı sanat etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Uygulayıcı, çocuklara şöyle diyebilir:

“Bugün seni en çok mutlu eden şeyi çizer misin?” ya da

“Bu taşı istediğin bir duyguya benzetsen ne olurdu?” gibi açık uçlu sorularla ifade süreci başlatılabilir.

Amaç, çocukların iç dünyalarını paylaşabilecekleri yaratıcı ve güvenli bir alan sunmaktır.

11.15 – 11.45 Hikâye Zamanı / Hayal Kurma Saati

Umut, sevgi, iyilik, yardımlaşma gibi temaları içeren kısa bir hikâye. Sonrasında çocuklara “Sen bu hikâyede olsaydın ne yapardın?” gibi basit sorular yöneltilebilir.

11.45 – 12.00 Kapanış / Veda Çemberi

Bugünü özetleyen kısa paylaşım (resimle, sözle, mimikle). “Bugün kalbine en çok ne dokundu?”



EK-2: Okul Öncesi Dönem Çocukları için Afet Sonrası İyileştirme Temelli Yaratıcı Drama Etkinlikleri

Yaratıcı Drama Yöntemiyle 5-6 Yaş Çocukları için Hazırlanan 48 Etkinlik: Süresi 60 dk. olan

Etkinliklerde mekân güvenli, havadar ve temiz bir alan olarak düşünülmüştür.

Tarih: 1. Gün

Konu: Ben kimim?

Mekân: Afet sonrası gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde mekân seçimi, çocukların hem fiziksel güvenliği hem de psikolojik iyilik hâli açısından hayati öneme sahiptir. Etkinliklerin uygulanacağı alanlar, afetin türüne göre değişen riskler dikkate alınarak planlanmalıdır. Deprem, sel, yangın, çığ gibi farklı afet türlerinin ardından kullanılacak alanlar:

Fiziksel açıdan güvenli olmalı; çökme, kayma, düşme riski taşıyan yapılardan uzak durulmalıdır.

Temiz hava akışına olanak sağlayan açık alanlar veya iyi havalandırılmış kapalı alanlar tercih edilmelidir.

Grup çalışmaları için yeterli alan sağlayan, çocukların hareket özgürlüğünü kısıtlamayan düzenlemeler yapılmalıdır.

Acil çıkış yolları belirlenmiş, kolay tahliye edilebilir alanlar seçilmelidir. Acil durum planı oluşturulmalıdır.

Gürültüden, kargaşadan ve travmatik uyaranlardan uzak, çocukların kendilerini güvende hissedebileceği bir atmosfer sağlanmalıdır.

Mümkünse doğayla temas kurulabilecek ortamlar (bahçe, çadır, çimenlik alan vb.) tercih edilerek çocukların duygusal iyilik hâli desteklenmelidir.

Belirtilen mekân türleri, uygulayıcıya öneri sunmak amacıyla verilmiştir. Uygulayıcılar, afet sonrası mevcut koşulları ve çocukların fiziksel-duygusal ihtiyaçlarını dikkate alarak en uygun ortamı belirlemelidir.

Teknikler: Doğaçlama, Rol oynama

Araç- Gereç: Ayıcık, kurdele (kumaş parçaları), kâse, resim kâğıtları (yaprak, taş, sopa ile zemine resim yapılabilir), pasteller (yaprak, çiçek, taş), Müzik (imkânlar ölçütünde dinlendirici bir müzik, müzik yerine uygulayıcı ve çocuklarla ritim çalışması yapılabilir, şarkı söylenebilir).

Kazanımlar:

- Kendini tanıtır
- Duygularını sözel olarak ifade eder.
- Duygularını farklı yollarla ifade eder.

Hedef

Bu oturumla, afet sonrası süreçte, çocukların kendilik farkındalıklarını geliştirmeleri, sosyal bağ kurma becerilerini desteklemeleri ve güvenli bir ortamda kendilerini ifade edebilmeleri amaçlanmaktadır. Çocukların aidiyet duygusunun pekiştirilmesi, duygu paylaşımı yoluyla rahatlama yaşamaları ve yeniden sosyal uyum becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir.

Süreç:

Uygulayıcı, çocuklara etkinliğin içeriğinden bahseder. Grupla birlikte çeşitli oyunlar ve canlandırmalar yapılacağından söz eder.

E: Bugün kendimizi tanıtacağız ve birbirimizi tanıyacağız.

A- Hazırlık/Isınma

1-Etkinlik (Haydi Tanışalım): Uygulayıcı grubu çembere davet eder. Elindeki oyuncak ayıcığı (elden ele dolaştırılabilecek herhangi pelüş ya da taş, sopa gibi doğal bir nesneyi) tanıtır. Uygulayıcı “Bakın bir misafirimiz var. Bu tatlı ayıcık sizinle tanışacağı için çok heyecanlı.” der ve ayıcığı konuşturur: “Merhaba arkadaşlar ben neşeli bir ayıyım. Bu yüzden bana herkes neşeli der. Sizleri tanımak istiyorum. Ben kimin eline gelirim o kişi bana adını söylesin. Ama adını söylemek istemeyen olursa bu sorun değil. Beni yanındaki arkadaşına verebilir. Haydi, başlayalım benim adım Neşeli” der. Uygulayıcı ayıcığı yanındaki çocuğa verir. Ayıcık elden ele dolaşır tekrar uygulayıcıya geldiğinde yine ayıcığı konuşturur. “İsimlerinizi öğrendiğim için çok mutluyum. Ama isimlerinizi aklımda tutabilmem için küçük bir oyunum daha var. Beni elden ele gezdirirken sizden bir önceki arkadaşınızın adını ve kendi adınızı bana söylemenizi istiyorum. Mesela arkadaşım Ayşe ben de Mehmet gibi.” Oyunun ikinci aşamasında çocuklar bir önceki çocuğun adını ve kendi adını söyler. Bu etkinlik hem hatırlamaya hem de bireyler arası bağ kurulmasına katkı sağlar. Oyunun sonunda uygulayıcı “Herkes kendini çok güzel tanıttı. Ayıcık artık hepinizi tanıyor ve çok mutlu. Ayıcığın bir sürü arkadaşı oldu” der ve ayıcığı konuşturur. “Arkadaşlar hepinizi tanıdığımı çok mutlu oldum. Sizleri çok sevdim”

Ara değerlendirme: Uygulayıcı, “Ben Ayşe” diyerek gibi kendini tanıtır. Uygulayıcı önce kendi öğrendiği isimleri çocuklara seslenerek model olur ve sonrasında çocuklara kimlerin adını öğrendiklerini sorar. (Ara değerlendirmelerde çocukların katılımı gönüllülük esasına dayanmalıdır. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız”)

2-Etkinlik (Benim Özelliklerim- Umudun Renkleri): Uygulayıcı çocukları çağırır. İçinde renkli kesilmiş kurdeleler bulunan bir kâse getirir. (Doğada bulunabilecek küçük nesnelerin olduğu bir derinliği olan herhangi bir nesne hatta avuç içi bile olabilir) getirir. Kâseyi elden ele dolaştırarak içinden istedikleri kadar kurdele alabileceklerini söyler. (Grup dinamiğine göre ilk etapta birer tane kurdele alıp bir özellik söyleyerek alıştırma yapılabilir.) Sonrasında çember şeklinde oturulur. Çocuklar ellerinde kaç tane kurdele parçası olduğunu sayar. Saymayı bilmeyen çocuklar varsa uygulayıcı destek olur. Uygulayıcı: “Şimdi elinizdeki her kurdele için bir özelliğinizi söyleyin. Seni çok özel yapan bir özelliğini. Hepimizin içinde böyle güzellikler var.” Çocuklar paylaştıkça birbirlerinin özelliklerini tanır. Kendini ifade edemeyen çocuklar için de uygulayıcı “istersen ben sana yardımcı olabilirim. Belki de birlikte bulabiliriz içindeki güzel özellikleri” Uygulayıcı model olur: “Ben sevecenim çünkü arkadaşlarımı severim, onlara karşı şefkatliyim.” (“oyuncakla birlikte karakterleştirme” gibi bir ek araç da kullanılabilir. Örnek: “Kurdeleleri Ayıcık da çok sevdi, acaba Ayıcık senin hangi özelliğini duyunca mutlu olurdu?” gibi). Etkinlik sonunda “aferin Ayşe ne kadar yardımsever olmuş olduğunu arkadaşların da duymuş oldu” gibi destekleyici cümlelerle uygulayıcı tarafından pekiştirici cümleler kurulabilir. Şimdi bu özelliklerle neler yapabiliriz? Kimsenin yalnız kalmaması için neler olabilir?” sorusu tartışılır. Bu süreçte uygulayıcının etkinliklere dâhil oluşu elzemdir. Çocukların kendilerini güvende ve samimi bir ortamda hissetmeleri onların etkinliklere katılımını ve aldıkları keyfi pozitif yönde destekler.

Ara değerlendirme: Çocuklardan arkadaşlarıyla ilgili akıllarında kalan bir özelliği söylemeleri istenir: Ayşe çok düşünceli, Ali çok hızlı koşuyor, Mehmet çok sevecen vb.

B. Canlandırma

3. Ekinlik: Çocuklar ayakta duracak şekilde mekânın farklı yerlerine geçer ve uygulayıcının yönergelerini takip ederek canlandırma yapar. Müzik eşliğinde (doğadan gelen herhangi bir ses eşliğinde de olabilir

örneğin kuş cıvıltıları, nehir sesi, rüzgâr sesi gibi.) uygulayıcı şunları söyler: “İsteyenler gözlerini kapatabilir. Müziğin sizi çok uzaklara, yemyeşil bir ormana götürdüğünü düşünün. Şimdi gözleri kapalı olanlar açsın. Etrafınıza bakın... Gördüğünüz her şey çok güzel... Kocaman rengârenk çiçekler, çok büyük ve görkemli ağaçlar... Etrafı seyrederken çok tatlı bembeyaz bir tavşanın hop hop zıpladığını fark ediyorsunuz ve onu takip etmeye başlıyorsunuz. Tavşan gibi zıplıyorsunuz. Tavşanla birlikte hızlanıyorsunuz... Tavşanla birlikte yavaşlıyorsunuz... Tavşan durdu, siz de durdunuz... Birdenbire bir kakhaha sesi duydunuz... Dikkatlice dinliyorsunuz... Kakhaha sesinin nereden geldiğini bulmaya çalışıyorsunuz... Çevrenize bakıyorsunuz... Her yerde arıyorsunuz... Duyduğunuz ses sizi güldürmeye başlıyor... Şimdi siz de kakhahalar atıyorsunuz... Sesin kaynağını merak ediyorsunuz... Etrafta aramaya devam ediyorsunuz... Nihayet sese daha da yaklaştınız... Ses önünüzdeki büyük ağaç kovuğundan geliyor... Kovuktan içeri girdiğinizde gördüğünüz kişi sizi çok mutlu ediyor... Mutluluktan çığlıklar atıyorsunuz... Şimdi dur ve heykel gibi kal. Kovukta kimi gördün? Uygulayıcı sırayla çocukların omzuna işaret parmağıyla dokunur. Omzuna dokunulan çocuğa uygulayıcı “Ağacın içinde kimi gördün. Seni neden mutlu etti?” diye sorar. Uygulayıcı “Bir kahraman, bir hayvan ya da hayal ettiğin bir şey de olabilir” gibi seçenek sunarak çocukların hayal dünyasına açılan güvenli bir pencere daha bırakılabilir. Dileyen çocuklar Ağaç kovuğunda gördüğü kişiyi ve mutlu olduğu anı canlandırır. Canlandırmaların sonunda canlandırılan durumla ilgili düşünceler paylaşılır. Bu etkinlik, Snyder'ın "umut yolları (pathways)" kavramına uygun olarak zorluklar içinde olumlu bir hedefe yönelmeyi destekler.

C. Değerlendirme

4. Etkinlik (Resimle Kendimi ve Umudu Anlatıyorum): Uygulayıcı çocuklara: “Bugün burada neler hissettiysen onları çizebilirsin? Yeni bir arkadaş, seni mutlu eden bir an, sevdiğin bir renk gibi. İstersen resmine seni umutlandıran bir şeyler de çizebilirsin. Gülümseyen biri, gökyüzü, güneş, gökkuşağı, kalp vb.” Diyerek resim yapmaları konusunda yönlendirmelerde bulunur. Çocuklara resim kâğıtları (kumaş/mukavva vb.) ve pastel boyalar verilir (boya bulunamadığında doğada boyası çıkabilecek bitkilerden yararlanılabilir). Etkinlik sonrası duygularını ve etkinlerin zihinlerinde ve kalplerinde bıraktığı izleri görmek adına çocuklardan resim yapmaları istenir. Resimlerinde tanıştıkları arkadaşlarına da yer vermeleri söylenir. (Resmine seni mutlu eden bir detay daha ekle. Bir arkadaşının gülüşü, oynadığın bir oyunun anısı ya da sevdiğin bir renk olabilir.) İsteyen çocuklara yaptığı resmi anlatması için fırsat verilir. Resim anlatımı sonrasında kısa bir “resim galerisi yürüyüşü” (çocuklar birbirlerinin resimlerine bakabilir) yapılabilir. Bu sayede paylaşım ve başkalarının duygularını anlama becerisi desteklenmiş olur. Tüm etkinliklere dair genel bir değerlendirme yapılır. Uygulayıcı: “Ben bugün sizlerle olduğum için çok mutlu oldum. Hepiniz çok özel resimler yaptınız. Şimdi isteyenler bugün neler hissettiğini bizimle paylaşabilir. İsteyen çocuklar tanıştığı bir arkadaşını bize tanıtabilir. Özelliklerini bize anlatabilir.”

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocukların "kim olduğuna" dair olumlu bir algı geliştirmesine, sosyal bağlar kurmasına ve kendini ifade ederek güvende hissetmesine katkı sağlar. Snyder'ın(2002) umut kuramında yer alan öğeler doğrultusunda çocuklar:

Kendilerini tanıma (amaç belirleme),

Kendileri hakkında konuşma (irade geliştirme),

Zihinsel imgelerle olumlu senaryolar kurma (yol seçme) becerilerini deneyimler.

Aynı zamanda bu oturumla, grup içindeki güvenli atmosfer sayesinde çocuklara "yalnız olmadıkları" hissi verilmeye çalışılmıştır. Bu durum travma sonrası psikolojik iyileşmenin temel taşlarından biri olan sosyal destek hissini besler. Umut, hedef belirlemek, yollar bulmak ve bu hedeflere ulaşabileceğine inanmakla ilgilidir.

Tarih: 2. GÜN

Konu: Güvenli Alanım

Teknikler: Doğaçlama, Rol oynama, donuk imge

Araç- Gereç: Minder, battaniye, koli, örtü, kğit (Bunların bulunamadığı yerlerde yastık, kğit, kumaş, bitki gibi alternatifler de unutulmamalıdır) ve boya kalem (iek, yaprak renklerinden faydalanılabilir)

Kazanımlar:

- Kendisi ve başkalarının güvenliğine dikkat ederek hareket eder.
- Yapmak istediğı etkinlik için uygun materyal arar.
- Katılacağı etkinlik için ortamı düzenler.
- Duygularını sözel olarak ifade eder.
- Duygularını farklı yollarla ifade eder.

Hedef

Afet sonrası yaşanan korku, güvensizlik ve belirsizlik duygularının etkilerini azaltmak amacıyla yapılandırılmış bu yaratıcı drama oturumuyla, çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri hayali ve fiziksel alanları tanımlamaları, olumlu duygularla ilişkilendirmeleri ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu süreçte çocukların hayal gücünü kullanarak mutlu ve güvenli hissettikleri yerleri kurgulamaları, kaygılarını azaltma ve duygusal rahatlama becerilerini destekleme amacı taşımaktadır. *Bedenin esaret altına alındığı yerde zihnin gücüyle özgürleşmek mümkündür ya da bedenin yıkıldığı yerde zihnin düşüncelerle ayağına kalkması gerekir.*

Çocukların kendilerini güvende hissettikleri hayali ve gerçek alanları tanımlamaları, olumlu duygularla ilişkilendirmeleri ve böylece duygusal dayanıklılıklarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Hayal gücü kullanımı sayesinde çocuklar, kaygılarını azaltacak yapıcı zihin haritaları kurabilir. Bu etkinlikler yoluyla Snyder'ın (2002) Umut Kuramı'ndaki "amaç belirleme, yol oluşturma ve bu yolda kalabilme" gibi beceriler desteklenmektedir.

A. Hazırlık/Isınma

5. Etkinlik (Hayali anta – Umuda Yolculuk): Uygulayıcı, çocuklarla herkesin birbirini göreceğı şekilde yere (uygun değilse sandalyeye) oturur. Ardından uygulayıcı şunları söyler: "Şimdi hepimiz hayal gücümüzü kullanacağız. Önünüzde bir çanta hayal edin. Bu anta, sizi çok mutlu ve güvende hissettiren bir yere götürecektir. Ama önce bu çantayı hazırlamalıyız. Yanımıza neler almak isteriz?" Uygulayıcı çocuklara sırayla söz hakkı verir: "Hadi sırayla düşünelim ve söyleyelim: 'Ben su alıyorum', 'Ben oyuncak ayımı alıyorum', 'Ben bir battaniye koyuyorum' gibi." Her çocuk hayalindeki çantaya koymak istediğı bir şeyi söyler. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır "Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız" Uygulayıcı canlandırmaları şu şekilde desteklemek için model olur: "Şimdi hayal ettiğiniz nesneyi çantanıza koyarken canlandırın. Örneğin su şişesinin kapağını açıyormuş gibi, su içiyormuş gibi yapın." Çocuklardan biri nesnesini söyler ve bir hareketle canlandırma yapar. Ardından diğer çocuklar da aynı hareketi yapar. (Uygulayıcı grup dinamiğine göre, çocukların söyledikleri nesneleri büyük bir çember şeklinde tekrar ederek grup içinde ortak bir "hayali çanta" oluşturabilir. Bu da "bizim antamızda neler var?" duygusuyla aidiyeti artırabilir. Örnek: "Ayşe oyuncak ayısını koydu, Ali su koydu, Demet kalem koydu... Ne güzel bir antamız oldu!")

Ara değerlendirme:

-Kendinizi nasıl hissettiniz?

-antanıza koyduğunuz hangi eşya size güven verdi? Neden?

6. Etkinlik(Güvenli Yere Yolculuk): Uygulayıcı, çocuklara hayali bir yolculuk yapacaklarını söyler. Ritim tutarak (veya doğa sesleri eşliğinde) çocukları yönlendirir: "Şimdi isterseniz gözlerimizi kapatabiliriz

ya da sessizce hayal edebiliriz. Ama oyunlarımızı oynarken hep iki altın kuralımız olacak. Bunlardan biri oyun oynarken önce kendi bedeninizin güvenliğine dikkat edeceksiniz. İkinci olarak da arkadaşlarınızın bedeninin güvenliğine dikkat edeceksiniz. Alanda hareket ederken hep bu iki altın kural aklınızda bulunsun. Hayali bir kapıdan geçiyoruz. Kapının arkasında bizi çok mutlu eden ve güvende hissettiren bir yer var. Hazırsanız, şimdi yürümeye başlıyoruz.” Yürüyüş sürecinde bir ritim aracı varsa kullanılabilir (örneğin el çırpma, parmakla tempo tutma, doğa sesleri dinletisi) o esnada yönergeler sırayla verilir:

“Karnınız acıktı. Çantanızdan sandviçinizi çıkardınız. Şimdi yavaşça yiyorsunuz...”

“Biraz susadınız. Su şişenizi alıp kapağını açtınız, suyunu içtiniz. Sonra kapağını kapatıp çantanıza koydunuz...”

“Yukarıya bakıyorsunuz, gökyüzü pırl pırl... Ellerinizle biraz gökyüzüne uzanıyorsunuz... hatta daha da yukarı uzanıyorsunuz...”

“Şimdi ileriye, uzaklara bakıyorsunuz. Çok mutlu olduğunuz bir şeyi görüyorsunuz. Ona doğru yürümeye başlıyorsunuz...”

Müzik durduğunda: “Şimdi o mutlu olduğunuz anı hayal edin ve o anı heykel gibi durarak gösterin. Herkes sessizce beklesin. Sadece bedenimizle ifade edelim. Ben kimin omzuna dokunursam, o kişi gördüğü anı sessizce canlandırsın.” Heykel çalışmasından sonra çocuklar “o an”ı kâğıda çizebilir veya küçük taş/yapraklarla yer işaretleyerek “o yer”i gösterip anlatabilirler.

Ara değerlendirme:

“Bu yolculuğun başında nasıl hissediyordunuz? Şimdi nasıl hissediyorsunuz?”

“Yolculukta sizi en çok rahatlatan şey ne oldu?”

- Heykel olurken aklınızdan ne geçti?

B. Canlandırma

7. Etkinlik (Benim Güvenli Alanım): Uygulayıcı çocuklara çeşitli materyalleri gösterir ve şu şekilde ifade eder: “Şimdi herkes hayalindeki güvenli alanı kurabilir. Minder, battaniye, örtü, kâğıt ya da boya kalemlerini kullanabilirsin. Belki çimenlik bir alan, belki bir ağaç altı, belki de sevdiğin biriyle bir yerdesin... Hadi, senin için ne güzel ve güvenliyse, onu kurabilirsin.” Çocuklara 10 dakika süre verilir. Uygulayıcı gözlemler yapar, çocuklara rehberlik eder. Sonrasında: “Şimdi hazır olanlar, durduğu yerde mutlu olduğu bir anı canlandırsın. Dilerseniz ben önce bir örnek yapayım.” (Uygulayıcı örnek minik bir canlandırma yapar.) “Ben de sizler gibi mutlu olduğum bir yer hayal ettim. Şimdi size bu alanımda nasıl mutlu olduğumu canlandırarak göstermek istiyorum.” Ardından uygulayıcı yere bir minder veya örtü yerleştirir sonra kısa bir doğaçlama yapar. Örnek Canlandırma: “Gizli Çiçek Bahçem” (Uygulayıcı yumuşak bir örtünün üstüne oturur, çevresine hayali çiçekler yerleştiriyormuş gibi yapar.) “Burası benim gizli çiçek bahçem. Bu çiçeklerin hepsi benim en sevdiğim renklerde. Sarı, kırmızı, pembe, mavi... Şimdi yere uzanıyorum, güneş yüzüme vuruyor. Gözlerimi kapatıyorum... Kuşların sesini duyuyorum. Sonra bir kelebek gelip elimin üstüne konuyor... Şimdi derin bir nefes alıyorum. Kendimi çok mutlu ve güvende hissediyorum.” Uygulayıcı canlandırma bitince çocuklara döner: “İşte benim güvenli ve mutlu alanım böyle. Şimdi siz de kendi alanınızda en mutlu olduğunuz anı canlandırabilirsiniz. İsterseniz sadece durup gözlerinizi kapatabilirsiniz. İsterseniz oyun oynuyormuş gibi yapabilirsiniz.” Ardından çocukların canlandırmaları izlenir. Grup içinde isteğe bağlı “birbirimizin alanını gezelim” çalışması yapılabilir. Çocuklar birbirlerinin güvenli alanına dokunmadan bakabilir ve sonra gördükleri bir detayı anlatabilir. Bu, empati ve saygı gelişimini destekler. Bu etkinlik, umut kuramındaki "hedefe ulaşılan sahnenin zihinsel olarak kurulması" becerisini geliştirir.

C. Değerlendirme

8. Etkinlik: Çocuklar davet edilir. Tüm gün yapılan etkinlikler ile ilgili genel bir değerlendirme yapabilmeleri için şu sorular yönlendirilerek her çocuğa sorulur ve cevapları dinlenir. Cevap vermek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız” Bu aşamada isteyen çocuklara küçük “duygu kartları” (gülen yüz, güneş, kalp gibi semboller) sunulup resimle ya da işaretle ifade etme fırsatı verilebilir.

- 1- En başta nasıl hissediyordunuz? Şimdi nasıl hissediyorsunuz?
- 2- Mutlu alanınız neresi? Peki bu alanda sizi mutlu eden nedir?
- 3- Bunları yaparken kendinizi nasıl hissettiniz? (Güvende, huzurlu, mutlu, güçlü, iyi, değerli vb.)

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocuğun kendi içinde güvenli bir alan inşa etmesini destekler. Hayal gücüyle oluşturulan alanlar, çocuğun kaygıyı azaltmasına ve kendini yeniden inşa etmesine katkı sağlar. Bu süreçte:

Amaç belirleme: Nereye gitmek istiyorum? Beni güvende hissettiren şey ne?

Yollar oluşturma: Yanıma neler alacağım? Nasıl hazırlanacağım?

İrade: Bu yolculuğu yapacak gücü kendimde bulabilir miyim? (Öz yeterlik gelişimi)

Çocuklar yalnızca güvende hissetmeyi değil, bu güveni yeniden nasıl kurabileceklerini de deneyimleyerek öğrenirler. Umut, kişinin istediği geleceğe ulaşmak için harekete geçmeye odaklı bir düşünce yapısıdır.

Tarih: 3. Gün

Konu: “Mutlu, Üzgün, Kızgın, Korkmuş, Şaşırılmış” Duygularımı Tanıyorum

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi, donuk imge

Araç- Gereçler: Beş duygu kartı (mutlu, üzgün, şaşkın, öfkeli ve korkmuş), renkli fon kartonları, pastel boyalar (çiçek, yaprak), duygu fotoğrafları (Jest ve mimikler kullanılarak da ifade edilebilir ya da çubukla toprağa, kuma çizilebilir)

Kazanımlar:

- Duygularını farklı yollarla ifade eder.
- Duygu ve düşüncelerini fark eder.
- Duygularını sözel olarak ifade eder.

Hedef

Afet sonrası çocukların karmaşık duygularını tanımları, ifade etmeleri ve paylaşmaları için güvenli bir alan oluşturmak önemlidir. Duyguların tanınması, empati gelişimi ve kendi duygu düzenlemelerinin desteklenmesi hedeflenir. Snyder’ın Umut Kuramı’nda vurgulanan “zorluklarla başa çıkmak için içsel kaynakları harekete geçirme” becerisi bu etkinliklerle desteklenir. *Unutmayalım ki empati kendini anlamaktan sonraki aşamadır. Kendi duygularını anlayamayan bireylerin başkalarının duygularını anlaması beklenemez.*

A. Isınma- Hazırlık

9. Etkinlik: Çocuklar gelmeden önce çalışma alanının (İmkânların çok kısıtlı olduğu durumlarda bu etkinlik doğada ya da herhangi bir dış mekânda da yapılabilir) çeşitli yerlerine 5 temel duygu kartı (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşırılmış) saklanır. Aynı duygu kartlarının büyütülmüş halleri ve duyguları yansıtan gerçek insan ve hayvan fotoğrafları çalışma alanının beş ayrı bölümüne asılarak duygu köşeleri oluşturulur. Duygu köşelerine gerçek nesneler (taş, yaprak, çizim, kumaş vb.) eklenerek somutlaştırma

yapılabilir. Uygulayıcı şu şekilde giriş konuşması yapar: “Hoş geldiniz çocuklar! Bugün sizi harika bir yere götüreceğim: Duygu Müzesi! Bu müzede duygularla tanışacağız: mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın ve korkmuş. Hazırsanız müze turumuz başlıyor!” Çocuklarla birlikte duygu köşeleri sırayla gezilir. Müze gezilirken her bir duygu köşesindeki fotoğraflar incelenir. Uygulayıcı her duygu köşesinde çocuklara şu soruları yöneltebilir: “Bu yüz ne hissediyor olabilir?”, “Sen böyle hissettiğinde ne olmuştu?”, “Bu duygu ne zaman hissedilir?” İsteyen çocuklar duygularla ilgili sorulan sorulara cevap verir. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız” sonrasında uygulayıcı şu şekilde konuşur: “şimdi herkes duygu köşelerini inceleyebilir. İsterseniz aranızda fotoğraflar hakkında konuşabilirsiniz” Uygulayıcı kısa süreliğine çalışma alanının dışına çıkar gözlük/yaka kartı takar ve duygu müzesi müdürü rolünde çocukların yanına gelir. Müdür içinde bulunduğu duyguya vurgu yaparak çocuklara kendini tanıtır ve onlardan yardım ister. Uygulayıcı şu şekilde seslenir: “Merhaba çocuklar! Ben Duygu Müzesi’nin müdürüyüm. Ama başım biraz dertte! Bazı duygu kartlarımız kayboldu! Siz bana yardım eder misiniz? Onları bulabilir misiniz? Ben şimdi müzik açacağım. Sizler duygu kartlarını bulmaya çalışacaksınız. Duygu kartını bulan aynı duygunun olduğu fotoğrafın yanına gitsin. İsterseniz dans ederek arkadaşlarınızı bekleyebilirsiniz” Çocuklar müzik eşliğinde duygu kartlarını arar. Kartı bulan çocuk, ilgili köşeye gider. Tüm kartlar bulunduğu anda uygulayıcı müze müdürü rolünde şunları söyler: “Harikasınız! Tüm kartları bulmuşsunuz! Şimdi sırayla herkesin elindeki kartı inceleyelim. Birlikte hangi duygu olduğunu söyleyelim... Şimdi bu duyguya iyi gelecek bir çözüm önerebilir misiniz? Örneğin üzgünsen seni ne mutlu ederdi?” Müze müdürü karakteri için çocuklardan biri de dönüşümlü olarak "yardımcı müdür" olabilir. Bu, liderliği ve aidiyeti artırır. Bu süreçte hem empati hem de duygu farkındalığı geliştirilir. Çocuklardan duygu kartlarındaki duyguya iyi gelebilecek çözüm önermeleri istenir. Örneğin, ‘üzgün’ kartını bulan bir çocuk, “Arkadaşımla oyun oynarsam mutlu olurum.” gibi bir çözüm önerebilir. Bu sayede çocuklar empati, duygu tanıma ve olumlu başa çıkma yolları gibi sosyal duygusal becerileri deneyimler. Daha sonra müze müdürü yardımlarından dolayı çocuklara şunları söyleyerek teşekkür eder: “Çocuklar her biriniz çok özverili davrandınız. Ben zor durumdayken bana yardımcı oldunuz. Sizlere çok teşekkür ederim.”

Ara değerlendirme:

-Karttaki duyguyu yüzünle gösterebilir misin?

-Müzenin müdürüne yardım ettiğinde ne hissettin?

10. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara heyecanlı bir ifadeyle şunları söyler: “Sizlerle şimdi çok eğlenceli bir oyun oynayacağız. Herkes biraz önce dans ettiği duygu fotoğrafının köşesine gitsin. Şimdi hepimiz bir duygunun üyesisiniz! Ben müziği açtığımda herkes dâhil olduğu duygu durumuna uygun dans etsin. Mesela üzgün ifadeye sahipseniz üzgün bir şekilde dans edin. Sizce hepimiz üzgün olsak nasıl dans ederiz? Mutluysak zıplayabiliriz, korkmuşsak yavaş ve dikkatli yürüeyebiliriz, kızgınsak kollarımızı sallayabiliriz...” Müzik temposu değiştirilebilir (hızlı, yavaş, duraksamalı) böylece duyguların ritimle ilişkisi de fark edilir. Çocuklar müzik durduğunda aynı duyguya sahip arkadaşlarını bulur, el ele tutuşup yere çöker. Önce çocukların alışması için deneme dansı yapılır. Ardından oyun birkaç kez tekrar edilir, çocuklar duyguya özgü hareketleri yeniden yapar.

Ara değerlendirme: -Arkadaşlarını bulduğunda ne hissettin? Yalnız mıydın, birlikte olmak sana nasıl hissettirdi?

- Dans ederken arkadaşlarını bulduğunda ne hissettin?

- Dans ederken hangi duygu daha kolaydı?

- Hangi duygu seni zorladı?

B. Canlandırma

11. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenir: “Şimdi hep birlikte bir oyun oynayacağız. Hepiniz sırayla ortaya çıkacaksınız. Kapalı bir kart seçeceksiniz. Kartı açtığımızda oradaki duyguyu sadece bedeninizle, hiç konuşmadan göstermenizi istiyorum. Yani bir duygu heykeli olacaksınız!” Uygulayıcı heykel olan çocuğun yanına gelir, diğer çocuklara sorar: “Bu heykel hangi duyguyu gösteriyor sizce? Neden böyle düşündünüz?” Heykel olan çocuğa rol sonrası olumlu pekiştirme yapılır. Çocuklar tahminde bulunur. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız” Doğru tahmin yapan çocuğa neden bu duyguya sahip olduğu sorulur. Mesela kızgın bir heykelse bu heykelin neden kızgın olduğuna dair düşüncelerini paylaşır. Heykel olan çocuk kendine göre doğru olan cevap söylendiğinde çözülür ve isterse bir olay ya da hikâye anlatabilir. Bu anlatılar gün sonunda "bizim hikâyemiz" olarak bir bütün haline getirilip duygular üzerinden bir drama hikâyesine dönüştürülebilir. Ardından çocuk başka bir arkadaşını seçer. Tahmin eden çocuğa geri bildirim verilir:

-Harika bir gözlem yaptın. Aferin sana!

- Duyguyu çok dikkatli inceledin! Harikasın!

-Bence sen çok iyi bir duygu dedektifisin! Aferin!

Heykel olan çocuğa (rol sonrası) şunlar söylenebilir:

-Vay canına, duygunu sadece bedenle ne kadar güzel anlattın!

-Heykelin bize çok şey söyledi, harika bir iş çıkardın!

-Senin gibi duygusunu paylaşan biri olmak çok cesurca!

12. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Şimdi sıra sizde! Hepiniz kendinize bir kart seçeceksiniz. Ardından bir yer bulup o karttaki duyguyu bedeninizle göstereceksiniz. Heykel şeklinde canlandıracağız. Ben aranızda dolaşacağım. Omzunuza dokunduğumda çözüleceksiniz. Hangi duygu heykeli olduğunuzu söyleyeceksiniz. Bir de neden böyle hissettiğinizi söyleyeceksiniz.” Çocuklar kartları seçer ve heykel duruşu almak için hazırlık yapar. Bu esnada uygulayıcı çocukların yanına giderek destek olur. Uygulayıcı şu şekilde rehberlik eder: “Elindeki hangi duygu? Sence bir insan ne olursa kendini böyle hisseder? Küçük bir kelebeği görmek de mutlu edebilir bir insanı, yağmurun yağması... Bugün istediğin hikâyeyi kendin için yazabilirsin” Örnek çocuk cümlesi: “Ben şaşkınlığım çünkü ilk kez böyle bir müzeye geldim.”, “Ben korkmuşum çünkü gece yalnız kalmak istemem.” Heykel müzesi oluştuğunda uygulayıcı müzede gezmeye başlar. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı çocukların arasında gezer. Çocukların omzuna işaret parmağıyla dokunur. Çocuklar hangi duygu heykeli olduğunu söyler. Ardından neden o duyguya sahip olduğunu söyler. Mesela “Ben mutluyum çünkü sağlıklıyım” gibi. Bu süreç, çocuğun hem farkındalığını hem de öz-yeterliliğini geliştirir. Son olarak şu sorular eklenebilir: “Olumsuz duygu kartı olan çocuklara, bu duyguyla başa çıkmak için ne yapabilirsin? Sana umut veren ne olurdu? Olumlu duygu kartı olan çocuklara senin umutlu olmanı sağlayan şey nedir? Başka neler seni mutlu eder? Arkadaşlarına mutlu olmaları için ne önerirsin?” diye sorulabilir. (Duygulara karşı önerilen çözümler küçük bir “umut panosu”na yazılıp görselleştirilebilir.) Uygulayıcı şunları söyler: “Hepiniz o kadar dikkatli, cesur ve düşünceli davrandınız ki bu oda sevgi ve anlayışla doldu. Duygularımızı böyle paylaşmak bizleri daha güçlü yapar. Hepinize çok teşekkür ediyorum”

C. Değerlendirme

13. Etkinlik: Çocuklarla minderlere oturulur. Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Bugün hangi duyguları hissettiniz? Herkesin elini kalbine götürmesini istiyorum. Kalbinde hangi duygu vardı?” Burada uygulayıcı elleriyle rol model olur. “Şimdi sana en uygun olan duygu kartını seçmeni istiyorum.” Çocuklar kartları seçtikten sonra devam eder: “Kartını seçtikten sonra kâğıda bu duyguyu anlatan bir resim yapmanı istiyorum. İstersen bu duyguyu daha iyi hissettiren bir şey de çizebilirsin. Mesela yanındaki bir arkadaşın,

güneş, gökyüzü...” çocuklar resimlerini yapar. Ardından uygulayıcı şu yönlendirmede bulunur: “Şimdi resimlerinizi inceleyelim. İsterseniz ne çizdiğiniz anlatabilirsiniz.” Çocuklar resimlerini anlattıktan sonra duygu günlüğü fikri önerilebilir. Çocuklar bir zarfın içine çizimlerini koyup biriktirir, bu da "duygu kutusu" olur. (İsteğe bağlı olarak çocukların elleriyle bir “duygu ağacı” yapılabilir; her dalına bir duygu yazılır.) Uygulayıcı şunları söyleyerek etkinliği sonlandırır: “Bugün sizlerle çok güzel oyunlar oynadık. Çok özel duygular paylaştık. Her birinize yüreğinizden geçenleri cesaretle ifade ettiğiniz için teşekkür ediyorum. Her duygu, tıpkı sizin çizdiğiniz resimler gibi biricik ve değerli. Bazen mutlu, bazen üzgün, bazen şaşkın ya da kızgın hissedebiliriz. Bu çok normal. Şunu unutmayın, duygularımız geçicidir, ama sizin kalbinizdeki güç kalıcıdır. Birbirimize destek olduğumuzda daha da güçleniriz. Hepinizi sevgiyle kucaklıyorum. Yarın yine birlikte olacağız ve her yeni gün yeni umutlar getirir.

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar: Bu oturumun, afet sonrası çocukların yaşadığı kaygı, korku, üzüntü gibi yoğun duyguları tanımlamaları ve bu duyguları dışavurum yoluyla rahatlatmaları açısından güvenli bir alan sağlayacağı öngörülmektedir. Snyder'ın (2002) umut kuramına göre, bireyin zorlayıcı duygularla başa çıkabilmesi için bu duyguların farkına varması ve onları anlama süreci gereklidir. Çocuklar: Duygularını tanır (amaç), Duygularla başa çıkma yolları önerir (yol), Paylaşarak rahatlar ve gruptan destek alır (irade ve sosyal destek). Bu yapı hem psikolojik dayanıklılığı hem de umudu destekler. Duygu kartları, canlandırmalar ve duygu heykelleri gibi yaratıcı uygulamalar, çocukların öncelikle kendi duygularını anlamaları sonrasında da başkalarının duygularına karşı farkındalık geliştirmeleri açısından katkı sağlayabilir. Ayrıca oyun ve rol alma süreçleri, çocukların yaşadıkları duyguları dışsallaştırarak psikolojik rahatlatma yaşamalarını sağlayabilir. Grup içinde birbirini gözlemleme ve paylaşım yapma fırsatlarının, çocukların yalnız olmadıkları duygusunu hissetmelerine ve afet sonrası dönemde duygusal iyilik hallerine katkı sunacağı düşünülmektedir.



Tarih: 4. Gün

Konu: “Mutlu, Üzgün, Kızgın, Korkmuş, Şaşırmış” duygularımı ifade ediyorum

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi

Araç Gereçler: Hamur yapıştırıcı, duygu kartları (Uygulayıcı yüz ifadelerini kâğıda çizebilir), fotoğraf makinesi, gözlük (dosya, kitap veya kalem tutabilir)

Kazanımlar:

- Duygu ve düşüncelerini fark eder.
- İyi hissettiren duyguların neler olduğunu bilir.
- Kötü hissettiren duyguların neler olduğunu bilir.
- Duygularını sözel olarak ifade eder.

Hedef

Çocukların mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku ve şaşkınlık gibi temel duyguları tanımları, ayırt etmeleri ve ifade etmeleri hedeflenmektedir. Duyguların sözel, bedensel ve yaratıcı yollarla ifade edilmesi sağlanarak çocukların duygusal farkındalıkları desteklenecektir. Ayrıca çocukların, başkalarının duygularını gözlemleme ve yorumlama becerileri geliştirilecek; grup çalışmaları aracılığıyla iş birliği, empati ve iletişim becerileri desteklenecektir. Bu oturumla, çocukların duygu-durumlarını sanat yoluyla ifade etmeleri ve kendilerini güvenli bir ortamda ifade etmeye cesaretlenmeleri amaçlanmaktadır. Farklı duyguların ifade edilmesine alan açan bu oturum, çocuklara her duygunun geçici olduğu, değişebileceği ve biz istersek kendimizi daha iyi hissetmenin yollarını bulabileceğimiz. Mutluluk paylaşıldıkça çoğalır üzüntü paylaşıldıkça azalır; korkular dayanışmayla hafifler. Bu duygusal yolculuk, çocuklara güçlü

hissettikleri anları hatırlatarak içlerindeki umut duygusunu besler. Aynı zamanda, iyiye ulaşma çabasının sadece duygusal değil, manevi bir boyutu da olduğuna dair farkındalık kazandırır. İnancı olmak, zor zamanlarda umutla birlikte içsel bir güç oluşturabilir; çocuklara yalnız olmadıkları hissini verir ve geleceğe dair olumlu beklentilerini destekler.

A. Isınma- Hazırlık

14. Etkinlik: Etkinlik öncesi çalışma alanı oyun için hazırlanır. Sandalyeler dışa bakacak şekilde çember şeklinde dizilir. Her bir sandalyenin oturma yerinin altına hamur yapıştırıcı ile duygu kartı (duygu kartı yerine uygulayıcı kâğıda korku, şaşırma, mutlu, üzgün, öfkeli yüz ifadeleri çizilebilir) yapıştırılır. Çalışma alanının her bir köşesinde önceden çalışılan duygu köşeleri ve bu köşelerdeki fotoğraflar kontrol edilir. Duygu köşeleri sabit değilse, çocuklarla birlikte her bir köşeyi renkli kâğıtlarla süsleyip o duygunun sembolünü oluşturmaları sağlanabilir. Örneğin, "üzgün köşesi"nde gri damlalar, "mutlu köşesi"nde sarı güneşler vb.

Uygulayıcı, çocukları gülümseyerek karşılar. Çocuklarla göz teması kurarak şöyle der: “Merhaba sevgili arkadaşlarım! Bugün sizlerle yine çok özel bir yolculuğa çıkacağız. Gördüğünüz gibi çember şeklinde sandalyelerimiz var. Her bir sandalyenin altında da bir duygu kartı var. Müziği açtığımda hep birlikte dans edeceksiniz. Müziği durdurduğumda herkes bir sandalyeye oturacak. Sandalyenin altındaki kartı alıp ait olduğu duygu köşesine takacaksınız. Ama duygu köşesine giderken bulduğunuz karttaki duygu rolünde dans edeceksiniz. Sonra eşleşmeler doğru olmuş mu diye hep birlikte kontrol edeceğiz. Duygu kartlarındaki duyguları konuşacağız.” Çocuklar müzik eşliğinde dans ederler. Müzik durduğunda her çocuk bir sandalyeye oturur ve oturur oturmaz sandalyenin altındaki duygu kartını alır. Çocuklar aldıkları duygu kartının hangi duygu köşesine ait olduğunu bulur. Duygu kartı rolüne uygun bir şekilde dans ederek köşeye gider. Kartı hamur yapıştırıcı ile yapıştırır. Uygulayıcı ile beraber, yapıştırılan kartların doğru yerde olup olmadığı kontrol edilir. Kartlarda hangi duyguların olduğu hakkında çocuklarla kısaca konuşulur. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılar. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Oyunumuz hoşunuza gitti mi? (Evet cevabı beklenir.) O zaman tekrar oynayalım. Ama bu sefer sizler kartları sandalyelerin altına takacaksınız.” Ardından herkes yapıştırdığı kartı alır ve sandalyelerin altına yapıştırır. Tekrar müzik açılır ve oyun bu şekilde sürdürülür. Uygulayıcı çocuklara coşkuyla ve biraz da muzip bir şekilde şunları söyler: “Harikasınız! Hepiniz bulduğunuz karta göre dans edebildiniz. Hatta dans ederek ait olduğu köşeye takabildiniz. Sizi tebrik ediyorum. Sanırım artık siz duygu uzmanı oldunuz!”

Ara Değerlendirme:

-Bulduğunuz duygu kartları hangi duyguyu yansıtıyor?

- Bulduğunuz duygu kartına uygun dans etmek nasıldı?

B. Canlandırma

15. Etkinlik: Uygulayıcı şu şekilde anlatır: “Çocuklar sizinle önceden bir müzeye gitmiştik. Hangi müzeydi o? (Duygu müzesi cevabı beklenir. Çocuklar tahmin edemezse uygulayıcı birkaç küçük hatırlatma yapar.) Evet aferin! Bildiniz. Müze müdürü bu sabah beni aradı. Size ne kadar minnettar olduğundan bahsetti. Ardından bir şey daha istediğini söyledi. Yine sizin yardımınıza ihtiyacı varmış. Tüm dünyaya yayın yapan bir haber kanalı için hazırlık yapması gerekiyormuş. Bu haberi hazırlaması için müdüre yardım eder misiniz? (Çocuklardan evet cevabı alınır) Duygu köşelerimizde birlikte duygu heykelleri oluşturacağız. Ben de sizin fotoğraflarınızı çekeceğim. Müze müdürü de bunları kanala gönderecek, onlar da haber yapacaklar. Ama önce her bir köşe için grup oluşturalım.” Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4, 5) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur. Her bir duygu köşesinde çocuklar grup olarak o duygunun heykelini oluşturur. Canlandırmalar sonunda her grup kendi heykelinin/duygusunun başlığına kısa bir “hikâye ismi” verebilir. Bu çocukların duygu ve olay arasında kurgu ilişkisi kurmalarına katkı sağlar. Uygulayıcı ise fotoğraflarını çeker. (Fotoğraf çekme imkânı yoksa çekiyormuş gibi yapar)

Ara Değerlendirme

- Canlandırılan duyguların isimleri sorulur.

16. Etkinlik: Uygulayıcı gözlük (yaka kartı ya da kalem de kullanılabilir) takar ve müze müdürü rolüne girerek çocukların yanına gider. Uygulayıcı müdür rolünderken şu şekilde konuşur: “Merhaba arkadaşlar! Beni hatırladınız mı? (Çocuklardan evet cevabı beklenir.) evet ben duygu müzesinin müdürüyüm. Bana çok yardımcı oldunuz. Sizin sayenizde hazırladığımız haber çok beğenildi. Haberle ilgili bir sürü soru aldık. Heykellerin neler yaşadığını öğrenmek istiyorlar.” Uygulayıcı müze müdürü rolüne girerek haberin çok beğenildiğini belirtir. Bu haberle ilgili birçok soru aldıklarını belirtir. İnsanların fotoğraftaki heykellerin kim olduğunu öğrenmek istediğini söyler. Bir de hangi olayın onlara kendilerini mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşırılmış gibi duyguları hissettirdiğini merak ettiklerini anlatır. Bu nedenle haberin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması istendiğini belirtir. Çocuklar beş gruba ayrılır, her gruba bir duygu kartı verilir. Uygulayıcı gereken durumlarda gruplara yönlendirmede bulunur. Her bir duygunun oluş sebebine dair fikir yürütmeleri beklenir. Ardından her bir grup sırayla duyguların ortaya çıkma nedenini anlatan bir canlandırma yapar. Her canlandırma sonunda uygulayıcı izleyen çocuklara birtakım sorular yönlendirir. Kısa bir değerlendirme yapılır. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız.

Ara Değerlendirme: -Hangi duyguyu canlandırdılar?

-Canlandırılan karakterler kim olabilir?

-Hangi olay ya da durum bu duygunun hissedilmesine neden oldu?

-Siz olsaydınız ne hissederdiniz? Bu etkinlikler sırasında çocuklara her duygunun ardında bir ihtiyacın olabileceği, duygularımızı fark etmenin, ifade etmenin, kontrol edebilmenin bizi güçlü kılacağı anlatılır. Kendimize ve başkalarına umutla ve inançla yaklaşabilmemiz için bunlar küçük ama nitelikli adımlardır.

Tüm canlandırmalar bittiğinde uygulayıcı müze müdürü rolüne girerek yapılan haberin çok beğenildiğini ve herkese çok teşekkür ettiğini söyler.

C. Değerlendirme

17. Etkinlik: Çocuklarla minderlere oturulur. Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Bugüne hangi duygularla başladınız, şimdi hangi duygular içindesiniz? Herkesin elini kalbine götürmesini istiyorum. Kalbinizde hangi duygu var?” Burada uygulayıcı elleriyle rol model olur. Çocuklara yapılan etkinliklerde hangi duyguları hissettikleri sorulur. Süreç genel olarak değerlendirilir. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı, inanmanın ve birlik olmanın insanı güçlendirebileceğini vurgulayan hikâyeler anlatabilir.

Örnek Hikâyeler:

1. Küçük Mumun Işığı

Bir zamanlar karanlık bir mağarada yaşayan minik bir mum varmış. Diğer mumlar ona “Senin ışığın çok küçük, neyi aydınlatabilirsin ki?” dermiş. Ama bir gün mağarada herkes yolunu kaybetmiş. Küçük mum cesaret göstererek “Ben yolumuzu bulmayı denerim” demiş. Kendi küçük ışığıyla yürümeye başlamış. Ardından diğer mumlar da cesaretlenip kendi ışıklarını yakmışlar. Hep birlikte mağarayı aydınlatmışlar. Aydınlık olunca yollarını kolaylıkla bulmuşlar. Diğer mumlar küçük mumdan özür dilemişler ve gösterdiği bu cesaret için teşekkür etmişler. Çünkü birlik olunca küçük ışıklar büyük aydınlıklar oluşturabilir.

2. Yalnız Tohum

Bir gün bir tohum toprağın içine düşmüş. Üzerine kar yağmış, rüzgâr esmiş. Tohum kendini yalnız ve üşümüş hissetmiş. Ama sonra yağmur damlaları gelip toprağı ıslatmış. Güneş de “Sıra bende!” demiş. Tohum demiş ki: “Belki de yalnız değilimdir.” O an filiz verivermiş. İnanmak, büyümenin ilk adımındır. Yardımlaşma ise onu yeşerten güçtür.

3. Kâğıt Uçakla Gönderilen Dilek

Bir zamanlar, deniz kenarında rengârenk çiçeklerin açtığı, çocukların neşeyle oynadığı küçük bir köy vardı. Bu köyde gökyüzü her zaman masmavi, kalpler ise hayal doluydu. Bazen rüzgâr biraz sert eserdi, bazen yağmur biraz uzun sürerdi... ama köydeki çocuklar her zaman birlikte olmanın gücüne inanırdı.

Bir gün, gökyüzü bulutlarla kaplandı ve rüzgâr biraz daha sert esti. Herkes biraz şaşırды, biraz da duraksadı. Ama içlerinden biri – Arda – bir fikri olduğunu söyledi. Eline bir kâğıt aldı, kalemini çıkarıp bir dilek yazdı: “Güzel günler yine gelsin, birlikte gülüp oynayalım.” Sonra bu kâğıdı dikkatle bir uçağı dönüştürdü ve gökyüzüne doğru uçurdu. Arda’nın arkadaşları da kâğıtlara kendi dileklerini yazdılar sonra da uçurmaya başladılar. Bir anda gökyüzü umutla doldu.



Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocuklar birçok farklı ve yoğun duyguyu yaşayabilir. Bu oturum, çocukların yaşadıkları duyguları tanımaları, bu duygulara isim verebilmeleri ve ifade etmeleri için güvenli ve destekleyici bir alan sunar. Duyguların yaratıcı yollarla dışavurumunu sağlayarak bastırılmış ya da anlamlandırılmamış duyguların yüzeye çıkmasına olanak tanır. Bu oturum, temel duyguların (mutluluk, korku, kızgınlık, üzüntü, şaşkınlık) tanınmasını ve kabul edilmesini teşvik ederken, her duygunun bir ihtiyaçtan doğduğu mesajını net şekilde verir. Bu, çocukların yaşadıkları zorlayıcı duygularla başa çıkmalarını kolaylaştıran çok önemli bir adımdır.

Ayrıca, hikâye anlatımıyla oturumun sonunda çocuklara verilen “birlikte güçlüyüz”, “içimizde bir ışık var” gibi umut temaları hem bireysel hem de kolektif iyileşmeyi destekler. Grup içinde yapılan canlandırmalar ve rol alma etkinlikleri sayesinde çocuklar yalnız olmadıklarını anlar, başkalarının da benzer duygular yaşadığını fark ederek rahatlama yaşayabilirler. Ayrıca, uygulayıcının rol alma yoluyla duyguları görünür kılması çocukların duygularını normalleştirmelerine yardımcı olur.

Bu süreçte umut duygusunun çocuklara aktarılması, geleceğe dair pozitif bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlar. Umut ve inanç, çocukların içsel dayanıklılığını güçlendiren iki temel yapı taşıdır. Bu süreçte umut duygusunun çocuklara aktarılması, geleceğe dair pozitif bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlar. Umut ve inanç, çocukların içsel dayanıklılığını güçlendiren iki temel yapı taşıdır. İnanç desteği, bir çocuğun yalnız olmadığını hissetmesi, bir iyiliğin onu koruyabileceğine dair hayal kurması veya zorlu bir anda sevgi ve ışıkla bağ kurması anlamına gelebilir. Örneğin: Bir çocuk içinden “Ben iyilik yaptığım sürece güzel şeyler beni bulur. Ne olursa olsun içimde bir ışık var. Zor günler geçer, güzel günler gelir. Her yeni gün, yeni bir başlangıçtır. Birlikteyse, her şeyi başarabiliriz. Küçükük kalbimle kocaman iyilikler yapabilirim. Güzel düşünürsem, güzel şeyler olur. İyilik ettiğimde, mutluluk büyür. Bir yıldız gibi parlamak için sadece içime bakmam yeter. Düşsem de kalkarım, çünkü içimde güç var. İnandığımda yollar açılır.”

Tarih: 5. Gün

Konu: “Sıra bekliyorum, sabrımı seviyorum”

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi

Araç Gereçler: Mandal (yoksa parmaklarla mendil oyunu oynanabilir), mendil (bez, kâğıt ya da büyük bir yaprak), sıra bekleme görselleri (örneğin market kuyruğu, oyun parkı, kaydırak, bakkal vb.) kukla (taş, bez ya da kâğıda çizim yapılabilir), minder

Kazanımlar:

- Sosyal ilişkilerinde sabırlı ve anlayışlı olmaya gayret eder.
- Yardımlaşma ve takım çalışmasının önemini fark eder.
- Grup arkadaşlarıyla görev paylaşımı yapar.
- Aldığı görevleri yerine getirerek takıma katkı sağlar.
- Takım üyeleri ile saygı ve güven bağları kurar.

Hedef

Afet sonrası süreçte çocukların yalnızca duygularını tanımları değil; bu duygularla baş etme, sosyal ilişkileri yeniden kurma ve problemleri çözme gibi becerileri de kazanmaları önemlidir. Bu noktada, afetin ardından verilen eğitimlerin iyileştirici bir etki sunabilmesi için yalnızca duygusal boşalımı değil, aynı zamanda çocukların içsel kaynaklarını keşfetmelerini ve güçlenmelerini desteklemesi gerekir. Gür (2020), iyi oluş halini; bireyin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan da dengede olması olarak tanımlar. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yaşanan travmatik süreçlerin ardından, çocukların kendi potansiyellerini fark etmeleri ve bu potansiyeli yaşamla uyumlu şekilde kullanabilmeleri için destekleyici yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Bu bağlamda, yaratıcı drama gibi çocuk merkezli, etkileşim temelli yöntemler aracılığıyla çocukların kendilerini ifade etmeleri, problem çözmeleri ve umut geliştirmeleri mümkün hale gelir.

UNICEF'in (2011; 2019) afet sonrası psikososyal destek rehberlerinde de çocuklara yönelik eğitimlerin yalnızca güvenli alan sağlamakla kalmaması, aynı zamanda dayanıklılığı artıracak sosyal-duygusal becerileri kazandırması gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle hazırlanan oturumlarda sabırlı olma, sıra bekleme, problem çözme, paylaşma ve duygularını uygun yollarla ifade etme gibi temel yaşam becerilerine odaklanılması; çocukların kriz sonrası süreçte daha sağlıklı uyum sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu oturumda çocukların temel yaşam becerilerini geliştirmeleri, grup içinde kendilerini güvende hissetmeleri ve sosyal dayanıklılıklarını güçlendirmeleri hedeflenmektedir. Çocukların sıra bekleme, sabırlı olma ve diğerlerinin hakkına saygı duyma konularında farkındalık kazanmaları, bu süreçte yaşadıkları duyguları ifade edebilmeleri ve sosyal ilişkilerde olumlu davranış geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca afet sonrası yaşanan bekleme, belirsizlik ve çaresizlik duygularının yerine; sabrın sonunda güzel şeylerin olabileceğine dair bir umut duygusunun gelişmesi desteklenmektedir. Bu oturumla birlikte çocukların, içsel dayanıklılıklarını fark ederek hem kendilerine hem çevrelerine güven duymaları, sabrın umutla birleştiğinde nasıl güçlü bir kaynak olabileceğini deneyimlemeleri hedeflenmektedir. Her bireyin sırası geldiğinde değerli olduğunu bilmesi, çocukların geleceğe dair inançlarını ve karşılaştıkları güçlüklerde vazgeçmemelerini sağlayacak duygusal temelleri oluşturur.

A. Isınma – Hazırlık

18. Etkinlik: Uygulayıcı çocukları neşeli bir şekilde karşılar ve şunları söyler: “Merhaba çocuklar! Hepinizi yeniden görmek çok güzel. Bugün birlikte yine çok eğlenceli oyunlar oynayacağız.” Çocuklarla herkesin birbirini görebileceği şekilde oturulur. Uygulayıcı çocuklara birer tane mandal dağıtır. (Yoksa, çocuklardan işaret ve orta parmaklarını kullanarak bir makas gibi hareket ettirip mendil, kumaş ya da bez parçasını birbirlerine düşürmeden iletmeleri istenebilir.) Bu oyun, sıraya girmenin fiziksel deneyimini eğlenceli bir şekilde sunmuştur. Alternatif olarak “kum saati” ya da “saat kumbarası” gibi beklemeyi görselleştiren araçlar da eklenerek, sabrın süresel boyutu somutlaştırılabilir. Uygulayıcı elinde tuttuğu mendili çocuklara gösterir ve şunları söyler: “Gördüğünüz gibi elimde bir tane mendil var. Bu mendili elden ele düşürmeden gezdirmeye çalışacağız. Eğer düşürsek mendil ilk başladığı kişiye gider. Peki bu mendili nasıl elden ele gezdireceğiz sizce? Evet doğru bildiniz mandallarla! Bu oyunda dikkatli olmak çok önemli. Hadi başlayalım!” Uygulayıcı mandalla mendili nasıl tutup arkadaşlarına vereceklerini gösterir. Bu oyunda amaç, mendili yere düşürmeden grubun etrafında bir tur dolaştırmaktır. Düşerse başa dönülür. Uygulayıcı,

çocuklara şu cümleyle seslenebilir: “Bu oyunu birlikte tamamlayacağız. Bazen mendil düşebilir ama birlikte yeniden başlamak bize iyi gelecek çünkü yetişkinler gibi sabretmiş olacağız.” Her çocuk mandal (ya da parmak makası) kullanarak mendili sırayla iletir. Bu etkinlik çocuklara sabırlı olmanın sadece bir bekleme değil, aynı zamanda dikkatli olma, kendi sırasını bekleme, grup düzenine katkı sunma gibi becerilerle ilişkili olduğunu somutlaştırmayı amaçlar. Oyunun yapısı gereği, mendilin düşmesi durumunda herkesin yeniden başlaması gerekmesi, çocuklara sabırsızlığın sonuçlarını görsel ve bedensel olarak fark ettirir. Böylece çocuklar sabırlı olmanın neden önemli olduğunu sadece kavramsal olarak değil, yaşayarak da öğrenmiş olurlar.

Ara Değerlendirme: -Mendili mandalla tutmak sizce kolay mıydı zor muydu?

-Mendili beklemek sizin için nasıl bir duyguydu?

19. Etkinlik: Çocuklarla herkesin birbirini görebileceği şekilde oturulur. Uygulayıcı eline bir kukla alarak ya da yoksa yerine kullanılabilir bir nesne (örneğin yüz çizilmiş bir taş, yaprak veya minik bir kumaş parçası) getirerek çocuklarla tanışır: “Bugün size bir arkadaşımı getirdim. Bu arkadaşımız biraz sabırsız biri. Sizce adı ne olabilir?” Çocuklar birlikte sabırsız karaktere uygun bir isim belirler (örneğin: Sabırsız Tavşan Tosbik). Uygulayıcı kuklayı ya da yüz çizilmiş nesneyi canlandırarak onun sabırsız tavırlarını örneklerle anlatır: “Merhaba arkadaşlar! Ben Tosbik. Sıra beklemeyi hiç sevmem. Hep sıranın en önüne geçmek isterim. Oyuncak sırası mı geldi? Hemen öne geçerim!” Çocuklardan bu durumla ilgili görüş alınır. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılar. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Ardından tavşan buna benzer birkaç örnek daha verir. Tavşan sabırsızlığıyla ilgili çocuklardan yardım ister. Uygulayıcı, kuklayla konuşurken şöyle diyebilir: “Tosbik bazen sabırsız olabilir ama biz ona sabretmenin sonunda güzel şeylerin geleceğini göstereceğiz. Sabırla bekleyince oyuna herkes katılabilir ve birlikte olmak her şeyi daha güzel yapar. Çünkü birlikteyken daha da güçlüyüz.”

Ara Değerlendirme:

-Tosbik sizce neden böyle davranıyor?

-Siz böyle sabırsız birinin yanında olsanız ne hissedersiniz?

-Siz böyle sabırsız olduğunuzda kim zor durumda kalır?

-Peki, sabırlı olmak neden önemlidir?

Ardından hep birlikte kısa bir “nefes” çalışması yapılır: Tüm çocuklarla yarım ay ya da daire olacak şekilde yere oturulur. Uygulayıcı: “Şimdi nefesimizi kullanarak içimizdeki sabrı ve gücü keşfedeceğiz. Bunun için önce bir çiçek gibi nefes alacağız, sonra bir mumu üfler gibi yavaşça bırakacağız.” Burnumuzdan derin bir nefes alalım (3’e kadar sayarak): “Haydi, burnumuzla kocaman bir çiçek koklayalım. Mis gibi kokusunu içimize alalım... 1... 2... 3...” Ağzımızdan yavaşça nefes verelim (5’e kadar sayarak): “Şimdi bir mum var karşımızda. Ona üfleyelim ama dikkat edelim. Mumun alevini söndürmeden nazikçe üfleyelim... 1... 2... 3... 4... 5...” Bu döngü 3 kez tekrarlanır. Ardından çocuklara şu telkin yapılır: “Sabır da böyle bir şeydir. Nefes alıp verir gibi... İçimizi sakinleştirir. Bazen sadece durmak ve beklemek bile bize güç verir. Nefesimizle birlikte içimizdeki umudu büyütüyoruz.” Eğer çalışılan grup için uygunsa, nefes etkinliğine ritmik bir fısıltıyla şu kısa şiir ile eşlik edilebilir:

Çektim içime çiçek kokusunu,

Üfledim mumun üzerindeki aleve,

Sakinim dedim kendi kendime,

Kendimi kontrol edebildiğim zaman çok güçlüyüm,

Bekleyebiliyorum çünkü sabırlıyım

Umut için sabretmeye değer

Çünkü umut demek yaşam demek

Çocuklara “Sabırlı olmak bazen çok zor olabilir ama sabrın sonunda güzel şeyler bizi bekler. Büyüklerimizin sabırla ilgili çok güzel sözleri vardır: *Sabreden derviş muradına ermiş. Sabrın sonu selamettir. Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır.* Bu sözlerde ne anlatılmak istendiğini hep birlikte konuşabiliriz.” Çocukların bu sözlerle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları teşvik edilir. İsteyen çocuklar, sabırlı oldukları bir anıyı ya da beklerken hissettiklerini anlatabilir. Çalışılan grup uygunsa etkinlik bitiminde bu şiir şarkılaştırılıp (rap tarzı da olabilir) çocuklarla söylenebilir.

B. Canlandırma

20. Etkinlik: Uygulayıcı heyecanla çocuklara seslenir: “Arkadaşlar şimdi sizinle çok eğlenceli bir oyun oynayacağız. Hadi burdaki malzemelerle bir oyun parkı oluşturalım. Elimizdekilerle sizce neler yapabiliriz?” Çocuklarla birlikte çalışma alanında bulunan minder gibi eşyalarla(yoksa: Katlanmış battaniyeler, koli, karton kutular, katlanmış kıyafetler yastık gibi dizilip sıralanabilir, plastik veya bez çuvalların içi doldurulmuş haliyle yumuşak oturma alanı. Bu etkinlik, çocuklara mekân yaratımı yoluyla ortak karar alma, rol alma ve bekleme pratiği sunar. Malzeme temini zor olan alanlar için “hayalî park çizimi” ya da “vücutla park kurma” bedensel şekillerle kaydırak, salıncak oluşturma gibi alternatif yollar önerilebilir.) oyun parkı oluşturulur. Oyun parkında neler olacağına birlikte karar verilir ve eldeki malzemeler parka koyulur. “Şimdi oyun parkına geldik ama bu parkta kaydırdan teker teker kayılabiliyor. Oyunu herkes çok seviyor ama sabırla sırada beklememiz gerekiyor. Bakalım sırada beklemek nasıl?” Çocuklar eğer kaydırak varsa sırayla kaydırdan kayarlar. Yoksa varmış gibi kimisi kayıyor gibi yapar. Diğerleri de bekleyeni canlandırır. Uygulayıcı zaman zaman role girerek (örneğin park görevlisi ya da başka bir çocuk gibi) çocuklara eşlik eder:

- “Ben en öndeyim, beni beklemelisin.”
- “Herkes sıraya girerse herkesin hakkı olur, değil mi?”

Etkinlik sırasında uygulayıcı şunları söyleyebilir: “Sabırla beklediğimizde, herkesin oyun oynama hakkı olur. Bu da bize birlikte olmanın ne kadar güzel olduğunu hatırlatır. Hepimiz sırayla kayarken, içimizde ‘başarma’ sevinci büyür. Sabretmek sadece beklemek değil, umudun ve inancın bir göstergesidir.”

21. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara yaklaşır, onları heyecanla şöyle der: “Şimdi sizlerle çok özel bir canlandırma çalışması yapacağız. Hepiniz birazdan küçük gruplara ayrılacaksınız. Sizlere bazı kartlar vereceğim. Bu kartları incelemenizi istiyorum. Ardından grubunuzdaki arkadaşlarınızla karttaki problem üzerine konuşacaksınız. Daha sonra gruplar sırayla canlandırma yapacaklar” Çocuklar 4 kişilik gruplara ayrılır. Ardından uygulayıcı her gruba bir problem durumu verir. Ardından uygulayıcı, her grubun yanına tek tek giderek çocuklarla birlikte durum üzerine konuşur, sorular sorarak düşüncelerine destek olur. Örneğin: “Bu durumda sizce neler olmuş olabilir? Siz bu durumda ne hissederdiniz? Peki ne yapılabilir, aklınıza gelen bir çözüm var mı?” Çocukların fikirleri destekleyici ifadelerle teşvik edilir ve gerekirse çözüm önerileri sunulur. Çocuklar fikir birliğine vardığında, “Hadi şimdi bu durumu nasıl canlandırabiliriz?” diyerek yönlendirir ve canlandırma için kısa bir hazırlık süresi verir. Canlandırma sırasında çocuklar rollerini belirleyip durumu dramatize eder. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Ardından kısa bir değerlendirme yapılır. Etkinlik sürecinde uygulayıcı, “Zor durumlarda birlikte düşünürsek bir çözüm bulabiliriz. Unutmayın, birlikte düşündüğümüzde içimizdeki umut büyür ve çözüme ulaşacağımıza olan inancımız güçlenir.” gibi ifadelerle çocukların duyguları pekiştirilebilir. Canlandırmalar sonrası, her grubun çözümünü “sabır çiçeği” ya da “umut ağacı” gibi görsel bir panoda temsil etmeleri önerilebilir.

Problem durumu örnekleri: 1- “Aranızda iki kişi salıncakta sallanmak istiyor ama salıncaktaki arkadaşların çok uzun süredir sallanıyor. Ne yapmalı?”

2- “Hep birlikte eğlenceli bir oyun kurmak istiyorsunuz. Bu oyun için gerekli olan oyuncakı paylaşmak istemeyen bir arkadaşınız var. Ne yaparsınız?”

3- “Hep birlikte çok eğlenceli bir oyun oynuyorsunuz ancak bir arkadaşınız oyun oynarken kurallara uymuyor. Ne yaparsınız?”

4- “Hep birlikte resim yapıyorsunuz ancak resim yaparken bir arkadaşınız birinizin kâğıdını *yanlışlıkla* yırttı. Ne yaparsınız?”

5- “Hep birlikte oyun oynuyorsunuz ancak bir arkadaşınız sürekli size –Hadi çabuk ol! hadi hadi hadi! diyerek sizin oyununuza müdahale ediyor. Ne yaparsınız?”

Ara Değerlendirme:- Karttaki probleme nasıl bir çözüm ürettiniz?

- İzlediğiniz canlandırmalara benzer olayları önceden yaşamış mıydınız?

C. Değerlendirme

22. Etkinlik: Uygulayıcı şunları söyler: “Bugün de çok eğlenceli oyunlar oynadık. Şimdi sizlere bugün hissettiğiniz duyguların resmini yapabilmeniz için kâğıt ve boya vereceğim. Resminizde ya da canlandırmanızda sabırla beklediğiniz bir durumu gösterebilirsiniz. Sonra birlikte konuşuruz: Acaba bu bekleyişin sonunda sizi mutlu eden ne oldu? Bazen sabırla beklediğimizde güzel şeyler olur, çünkü içimizdeki umut bizi güçlü kılar. Unutmayın, inandığınızda ve sabrettiğinizde her şey mümkün.” Çocuklarla herkesin birbirini görebileceği şekilde oturulur. Uygulayıcı her çocuğa A4 kâğıdı ve pastel boyalar verir. Eğer bu malzemeler yoksa çocuklardan parmaklarıyla havada resim çizmeleri, yere çubuklarla ya da taşlarla şekiller oluşturmaları ya da elleriyle canlandırarak tarif etmeleri istenebilir. Resim yerine bedenle ifade, doğadan toplanan malzemeyle “sabır sahnesi” oluşturma gibi farklı ifade yolları, çocukların yaratıcı düşüncelerini destekler. Bu çeşitlilik, afet sonrası malzeme kısıtlılığı olan ortamlarda da uygulanabilirlik sağlar. Çocuklar yaptıkları resimleri anlatırlar. Günün genel değerlendirmesi yapılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Hepiniz o kadar dikkatli, cesur ve düşünceli davrandınız ki bu oda sevgi ve anlayışla doldu. Duygularımızı böyle paylaşmak bizleri daha güçlü yapar. Hepinize çok teşekkür ediyorum”

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası toplu yaşam alanlarında ve geçici yerleşim yerlerinde çocukların en çok zorlandığı konulardan biri paylaşma ve bekleme süreçleridir. Bu oturum, çocukların sabırlı olma becerisini destekleyerek sosyal çatışmaları önlemeye yardımcı olur. Aynı zamanda bekleme sürecinde yaşanan duyguların fark edilmesini sağlar, güvenli alan ve zaman içinde “kendi sırasını bekleme” gibi temel yaşam becerilerinin güçlenmesine katkıda bulunur. Sabırlı olmanın, zorluklar karşısında içsel dayanıklılığı artırdığına dair olumlu deneyimler kazandırılması hedeflenir. Çocukların, her şeyin hemen değişmeyeceğini ama sabır ve dayanışmayla iyiye gidişin mümkün olabileceğine dair inanç geliştirmesi desteklenir. Umutla beklemenin ve birlikte iyileşmenin mümkün olduğu mesajı, oturumun temel psikososyal katkılarından biridir.



Tarih: 6. Gün

Konu: Dinliyorum, Anlıyorum, Sınırlarımı Biliyorum

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi

Araç Gereçler: Minderler, ip (alan sınırlamak için dal parçası ya da bant kullanılabilir), duyma kuklası (üstüne yüz çizilmiş bir taş ya da bez parçası olabilir) veya oyuncak

Kazanımlar:

- Etkin dinleme becerisi gösterir.
- Yeni bir durumla karşılaştığında alternatif çözüm yolları bulur.
- Bulduğu çözüm yollarından duruma en uygun olanı seçer.
- Seçmiş olduğu çözüm yolunu uygular.
- Hareketlerinde kişisel sınırlara dikkat eder.

Hedef

Çocukların, etkin dinleme becerilerini geliştirmeleri; kendi kişisel alanlarını fark ederek bu alana yönelik sınırlarını belirlemeleri ve başkalarının sınırlarına saygı duymaları hedeflenmektedir. Ayrıca çocukların, başkalarının duyma ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik farkındalık kazanmaları, sözel ve sözel olmayan yollarla iletişim kurma becerilerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır. Afet sonrası dönemde yaşanabilecek özel alan ihlali, dinlenmeme hissi ve kontrol kaybı gibi durumların etkilerini azaltmaya yönelik olarak çocukların güvenli ilişki kurma, kendini ifade etme ve empati geliştirme becerileri desteklenmelidir. Tüm bu beceriler, çocuğun iyileşme sürecinde umudu hissetmesine öncülük eder, sosyal düzenin tekrar kurulabileceğine inanmasını ve insanlar arasındaki sınırlarla saygı bağları kurulabileceğine dair inancını besler.

A. Isınma – Hazırlık

23. Etkinlik“Bülbül Kafeste” (konuya uyarlanmıştır): Uygulayıcı, çocukları gülümseyerek karşılar. Çocuklarla göz teması kurarak şöyle der: “Merhaba sevgili arkadaşlarım! Bugün sizlerle yine çok özel bir yolculuğa çıkacağız. El ele tutuşalım halkayı oluşturalım. Bu halka kafesimiz oldu. Şimdi kafesin içine bir tane de bülbül seçmemiz gerekiyor. Gönüllü biri var mı? (Çocuklardan gönüllü olan çocuk bülbül olur. Ancak çok fazla gönüllü çocuk olursa “portakalı soydum, başucuma koydum, ben bir yalan uydurdum. Duma duma dum. Diye sayılarak çıkan çocuk seçilebilir, bülbül kafesin ortasına geçer) Şimdi ellerimizi bırakabiliriz. Bülbül kafesten kaçmaya çalışacak ama siz buna izin vermeyeceksiniz. Bülbülü kafesten kaçırmamak için tekrar el ele tutuşabilirsiniz. Birbirinize yaklaşabilirsiniz.” Oyun sırasında halkadaki oyuncular ellerini bırakarak "bülbül kafeste" sözlerini söyler. Bu sırada bülbül halkanın dışına çıkmaya çalışırlar. Halkadaki çocuklar, bülbülü dışarı çıkarmamak için, hemen birbirlerinin ellerini tutarlar ve kafesin açık yerini kapatırlar. Kafesten kaçabilen oyuncu alkışlanır. Grup dinamiğine göre bülbül sayısı artırılabilir. Birkaç tur bu şekilde oyun oynanır.

Ara Değerlendirme:- Bülbül kafesin dışındayken nasıl hissediyor olabilir?

- Kafesin içinde kendini nasıl hissettin?
- Kaçmaya çalışmak nasıl bir duyguydu?
- Grup arkadaşlarıyla hareket etmek kolay mıydı?

Bu etkinlik, çocukların grup olarak hareket etme becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Aynı zamanda, diğer çocuklarla kurdukları sağlıklı ilişkiler sayesinde, sosyal düzenin yeniden kurulabileceğine dair güven hissederler.

B. Canlandırma

24. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenir: “Sizlerle yine çok güzel bir oyun oynayacağız. Hepinizin yüzünde kocaman gülümsemeler görüyorum! Bugün bir misafirimiz var. Sizlerle tanışmak istiyor. Ne dersiniz onunla tanışmak ister misiniz?” Çocuklardan evet cevabı beklenir. Ardından uygulayıcı kuklayı (Pelüş oyuncak ya da yüz ifadesi çizilmiş herhangi bir nesne) konuşturmaya başlar: “Merhaba arkadaşlar benim adım Mimi. Ama herkes bana “Meraklı Mimi” der. Sizce neden bana Meraklı diyor

herkes?” Çocuklar tahminlerini söylerler. Mimi şöyle devam eder: “Evet bildiniz. Ben her şeyi çok merak ederim. Çok araştırırım. Bugün çok güzel bir hikâyem var. Beni çok dikkatli dinlemenizi istiyorum çünkü hikâyeyi birlikte tamamlayacağız: İki tane kardeş varmış. Bu iki kardeşten birinin adı Ertan, diğerinin Emrah’mış. Birlikte oyun oynamayı çok severlermiş. En çok da bahçede top oynamaktan hoşlanırlarmış. Çünkü top oynarken birlikte çok eğleniyorlarmış. Bazı günler de saklambaç ve seksek oynarlarmış. Ama bir gün hava çok yağmurluymuş. Maalesef bahçede oyun oynamaya çıkamamışlar. İkisi de çok mutsuzmuş. Daha sonra Ertan şöyle demiş: ‘Buldum! Oyuncaklarla bir oyun kuralım. Emrah çok heyecanlanmış ‘oyuncaklarla oynamaya bayılırım. Yuppiiii!’ Birlikte legolarla araba garajı hazırlamaya başlamışlar. Rengârenk arabaları legolardan hazırladıkları garajlara yerleştirmeye başlamışlar. Ama aralarında anlaşmazlık çıkmış. Ertan konuşurken Emrah sürekli sözünü kesiyormuş. Emrah da sözü kesildiği için çok öfkelenmiş. O da Ertan’ı üzmemek istemiş ve onun seçtiği arabayı çekerek almış...” Uygulayıcı hikâyeyi yarım bırakır ve şöyle der: “Şimdi bu hikâyeyi birlikte tamamlayalım. Ama önce kim hangi karakter olacak, buna karar verelim.” Çocuklar gruplara ayrılır. Hikâyenin devamını her grup kendi hazırlar. Rol dağılımı ve prova yaparlar. Uygulayıcı grupların yanına giderek rol dağılımı ve hikâyenin devamı ile ilgili destek olur. Ardından her grubun canlandırması izlenir ve değerlendirilir. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Canlandırmalardan sonra değerlendirme yapılır.

Ara Değerlendirme: -Sözü kesilen çocuk olduğunuzda ne hissettiniz?

-Oyuncağınız elinizden izinsiz alındığında neler hissettiniz?

-Haksızlığa uğradığınızda nasıl davranmak doğru olur?

-Bu tarz durumlarla karşılaşıyor musunuz? Karşılaştığınızda neler hissediyorsunuz?

Bu etkinlik, çocuklara kendilerini ifade ederken başkaları tarafından dinlenme ve başkalarını dinlemenin ilişkileri nasıl güzelleştirdiğini ve şefkatli bağlar kurmayı deneyimleme fırsatı sunar.

C. Değerlendirme

25. Etkinlik “Benim Alanım”:Uygulayıcı şunları söyler: “Bugün de çok eğlenceli oyunlar oynadık. Şimdi sizlere resim yapabilmeniz için kâğıt ve boya vereceğim.” Uygulayıcı yere büyük bir kâğıt serer ve çocuklara şöyle seslenir: “Hepimizin bir ‘özel alanı’ var. Bu alan, bizim rahat ettiğimiz, kendimizi güvende hissettiğimiz yer. Bu alana kimlerin gireceğine, ne zaman gireceğine sadece biz karar veririz. Mesela biri size çok yaklaşmak istedi ama siz istemiyorsunuz, ‘Dur!’ diyebilirsiniz. Bu çok normal. Eğer biri sizi rahatsız ederse ya da sınırınıza saygı göstermezse, güvendiğiniz bir büyüğünüzden (öğretmen, anne, baba, teyze) gidip yardım isteyebilirsiniz. Böyle durumlarda ‘Dur’ ya da ‘Hayır’ demek, kendimizi korumaktır. Destek istemek ve bunu güvendiğimiz biriyle paylaşmak güçlü ve akıllı davranmaktır. Çocuklara “birisi seni dinlemediğinde ne yapabilirsin?” gibi yumuşak sorular yöneltilerek sınır koruma ve yardım isteme davranışları pekiştirilebilir. Bugün çizeceğimiz alan, işte tam da bu yüzden hem çok önemli hem de çok özel. Orası sadece sana ait. Kim girebilir, kim giremez, sen belirleyeceksin. “Şimdi herkes kendi alanını çizecek. Burası senin rahat ettiğin, güvende hissettiğin yer olsun. Bu alanı özel dünyan gibi düşün.” Her çocuk kendi alanını çizer. Uygulayıcı çocuklara şu soruları yönlendirir:

- Bu alanda olmak sana kendini nasıl hissettiriyor?
- Kimler bu alana girebilir? Kimler giremez?
- Bu alandaki kuralların neler olsun istersin?
- Birisi izinsiz geldiğinde ne yaparsın?
- Bir arkadaşının alanına izinsiz girersen ne olur?

- Uygulayıcı her çocuğun yanına giderek yanıtlarını kâğıtlara yazar. Örneğin: “Benim özel alanıma sadece ailem girebilir.”
- “Benim alanımda sessizlik olsun isterim.”
- “Ben istemediğim sürece kimse bana sarılsın.”

Çocuklar çizimlerini tanıtırken grupça değerlendirme yapılır: “Arkadaşının sınırına saygı duymak neden önemli? Senin sınırlarına saygı gösterilince ne hissedersin? Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılr. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı çocukların “izin isteme”, “hayır deme” ve “bedensel sınır” konularında doğru ifadeleri modellemeleri için süreçte rehberlik etmelidir. Bu açıklama yapılırken sakın ve samimi bir ses tonu kullanılmalı, “Senin alanına kimse izinsiz giremez” vurgusu yapılmalı, çocukların daha önce benzer bir durum yaşayıp yaşamadıkları doğrudan sorulmamalı ancak “Böyle hissettiysen yalnız değilsin.” mesajı verilmelidir. Bu tarz bir yaklaşım farkındalık oluşturabilir.

Uygulayıcıya Not: Bu oturumla birlikte çocuklara şunları hatırlattın: Seslerinin duyulmayı hak ettiğini, Her bireyin alanının özel olduğunu, Sınır çizenin güçlü, “hayır” diyenin saygın olduğunu, ve başkasının sınırına saygının, gerçek arkadaşlık olduğunu.

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocukların yaşadıkları kontrol kaybı, özel alan ihlali ve anlaşılma duygularına yönelik iyileştirici bir etkide bulunur. Etkin dinleme ve kişisel sınır farkındalığı yoluyla çocuklar hem kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade etmeyi hem de başkalarınınkine saygı göstermeyi öğrenir. İzin isteme, hayır deme ve güvenilir bir yetiştikten yardım isteme yollarını oyun yoluyla öğrenme imkânı sunar. Grup dinamikleri içinde bu farkındalıkların geliştirilmesi, çocukların güvenli ilişki kurma becerilerini pekiştirir ve sosyal bağlarını güçlendirir. Süreç boyunca kullanılan teknikler, çocukların deneyimlerini söze dökmek zorunda kalmadan bedensel, duygusal ve sembolik yollarla ifade etmelerine de olanak tanır. Grup içinde yapılan etkinlikler ise sosyal etkileşimi pekiştirir, çocukların aidiyet duygularını, karşılıklı güven ilişkilerini ve kendini koruma becerilerini destekler. Sonuç olarak bu oturum, çocukların yaşadıkları karmaşık duyguları düzenlemelerine, kendi sınırlarını tanımalarına ve sosyal ilişkilerde sağlıklı bağlar kurmalarına katkı sağlar. Ayrıca, çocukların duygusal iyilik hâlini desteklerken, umuda dayanan bir dayanıklılık ve yeniden güven inşasına da zemin hazırlar.

Tarih: 7. Gün

Konu: Duyuyorum, Düşünüyorum, Karar Veriyorum

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, donuk imge

Araç Gereçler: Renkli kartlar, minderler, pastel boya (doğal malzemeler: yaprak/çamur, taş, sopa), büyük kâğıt (Karton kutuların iç yüzeyi)

Kazanımlar:

- Etkin dinleme becerisi gösterir.
- Grup iletişimine katılmaya istekli olur.
- Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir.
- Grup içi iletişime katkıda bulunur.
- Akran grupları ile alınacak kararlarda konuyla ilgili düşüncelerini söyler.

Hedef

Çocukların; etkin dinleme davranışı sergileyerek dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirmeleri, grup içinde farklı fikirleri duyma ve değerlendirme süreçlerine katılarak sağlıklı karar verme becerilerini

pekiştirmeleri amaçlanmaktadır. Çocukların karar alma süreçlerinde empati kurmaları, başkalarının düşüncelerine saygı göstermeleri ve birlikte çözüm üretme deneyimini yaşamaları hedeflenmektedir. Ayrıca, olaylara farklı açılardan bakma, beden diliyle ifade ve grup içi sorumluluk alma gibi sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi planlanmaktadır. Bu oturum, çocukların yalnızca karar alma sürecine değil aynı zamanda geleceğe umutla bakma, farklı bakış açılarını kabul etme ve çözüm üretme becerilerine odaklanmaktadır. Grup içinde bir fikrin duyulması, dikkate alınması ve ortak bir sonuca ulaşılması çocuklarda hem kendilerine hem de çevrelerine olan inancı güçlendirir. Birlikte alınan küçük bir karar bile, çocukta “benim de fikirlerim önemseniyor” duygusunu pekiştirerek kendine olan inancını ve güvenini pekiştirir.

A. Isınma – Hazırlık

26. Etkinlik“Hazır Ol 1-2-3!” (Davul Zurna 1-2-3 uyarlaması): Uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenir: “Sizlerle yine çok güzel bir oyun oynayacağız. Hepinizin yüzünde kocaman gülümsemeler görüyorum! Şimdi herkes aynı hizada yan yana başlasın. (Çocuklar bir çizgi üzerine yan yana sıralanır). Uygulayıcı ben şimdi duvara doğru döneceğim ve “Hazır ol, 1-2-3!” diye yüksek sesle sesleneceğim. Siz ben arkam dönükken ilerleyeceksiniz. Ben sözüm bittikten sonra arkamı dönüp size bakacağım. Ben baktığımda herkes heykel olacak. Kimse kıpırdamayacak. Kıpırdayan olursa başa dönecek, baştan başlayacak. Duvara ulaşabilen kişi “Dinleme Ustası olur ve bir sonraki turda o komut verir.” Uygulayıcı duvara doğru döner ve “Hazır ol, 1-2-3é” diye yüksek sesle seslenir. Ardından aniden arkasını döner. Çocuklar bu sırada ilerler, ancak “Hazır ol 1-2-3!” komutunu duyduklarında donarlar. Hareket eden çocuk başa döner. Duvara ulaşan çocuk “Dinleme Ustası” olur ve bir sonraki turda komutu veren olur. Tur sonunda “Dinleme Ustası Rozeti” gibi küçük bir simge kullanılabilir. Oyun birkaç tur devam eder. Katılmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Oyundan sonra kısa bir ara değerlendirme yapılır.

Ara değerlendirme soruları:

- En çok ne zaman dikkat etmen gerekti?
- Sence oyunda dinleme ustası olabilmek için dikkatli olmak mı, hızlı olmak mı daha önemli?
- Arkadaşını izlemek sana nasıl yardımcı oldu?
- Oynarken arkadaşını izlemek sana ne öğretti?

B. Canlandırma

27. Etkinlik (Fotoğraf Kareleri ile Karar Anı): Uygulayıcı çocuklaraşunları söyler: “Şimdi sizlerle birlikte çok güzel bir canlandırma yapacağız. Ama önce küçük gruplara ayrılmanız gerekiyor.” Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur. Her gruba bir çatışma durumu verilir. Grupların hazırlık sürecinde uygulayıcı grupların yanına giderek destek olur. Çatışma durumunun neden ve sonuçları hakkında konuşulur. Nasıl çözüm üretileceği tartışılır. Rol paylaşımına destek olur. Örnek durumlar:

- 1- Bir arkadaş konuşurken bazıları dinliyor bazıları dinlemiyor.
- 2-Parkta çocuklar hangi oyunu oynayacağını tartışıyor.
- 3-İki arkadaş aynı oyuncakla oynamak istiyor. Ama paylaşamıyorlar.
- 4-Uygulayıcı bir oyun önerdi, ama çocuklar başka bir şey yapmak istiyor.

Her grup, kendi durumunu bir “fotoğraf karesi” gibi bedenleriyle canlandırır (donuk poz verir). Diğer gruplar canlandırmanın ne anlatmaya çalıştığını tahmin eder. Sonra uygulayıcı şunları söyler: “Şimdi bu

sahneye bir karar anı ekleyin. Bu durumda sizce ne yapılmalı?” der. Gruplar heykelleri bozmadan bir çözüm önerisi geliştirir ve onu gösterir. Donuk imgeden sonra uygulayıcı çocuklara şu şekilde seslenebilir:

“Bu kararı alırken en çok neye güvendiniz?”

“Grubunla birlikte karar almak kolay mıydı? Peki bunu nasıl başardınız?”

“Bu durumu çözebileceğine dair içinde bir umut oldu mu?”

Uygulayıcı ekleyebilir: “Karar almak demek, bir şeyi değiştirebilmek demek. Hep birlikte düşününce işler kolaylaşıyor, çünkü göremediklerimizi bir başkası görebiliyor!”

Ara değerlendirme:-Bu kararın bir rengi olsaydı ne olurdu?

-Karar verirken herkesin fikri alındı mı?

-Dinlemeyen biri olsaydı ne olurdu?

-Bu durumda her grubun canlandırmasından sonra diğerlerine aynı durumda olsan sen ne yapardın diye sorulur?

C. Değerlendirme

28. Etkinlik: Uygulayıcı şunları söyler: “Bugün de çok eğlenceli oyunlar oynadık. Şimdi bugün aldığınız kararları konuşacağız.” Karar Dairesi, çocuklarla oturulur. Uygulayıcı elinde küçük bir kart tutar ve şunları söyler: “Bugün bu kartta ‘karar’ yazıyor. Bu kartı eline alan herkes, bugün hangi kararı verdiğini ya da grubuyla birlikte nasıl karar verdiklerini anlatsın.” Çocuklar sırasıyla kartı eline alır ve duygu ve düşüncelerini paylaşır. Uygulayıcı şu şekilde olumlu geri bildirim verir: “Düşüncelerini bizimle paylaştığın için çok teşekkür ediyorum. Senin (Burada çocuğun adı ile söylenirse daha etkili olur) duygu ve düşüncelerini duymak benim için çok kıymetli” Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Ardından isteyenler bir pastel boyayla küçük bir daire çizer ve içine “karar veren ben”i çizer. Uygulayıcı çocuklara şunları sorabilir: Bugün kendinle en gurur duyduğun karar hangisiydi? Grupça bir karar verirken sana umut veren ne oldu? Çizdiğin “karar veren ben” güçlü biri mi? Nasıl anladın? Bu ben nasıl bir kahraman oldu?” Çocuklara şu yönerge de verilebilir: “Dairenin içine ‘kendine güvenen ben’i çiz. Bu ben neyi başardı? Nasıl bir kahraman oldu?”

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocukların kontrol duygusu sarsılmış olabilir. Bu oturum, çocuklara yeniden seçim yapabilme, karar verebilme ve bir durumu değiştirebilme deneyimi sunarak öz yeterlilik duygusunu pekiştirir. Grup içinde farklı fikirleri duyma ve çözüm bulma süreci, çocukların hem kendi iç seslerine güvenmelerine hem de başkalarının katkılarına umutla yaklaşmalarına olanak tanır. Her bir öneri, çocuğun içinde “çözüm mümkün” duygusunu besler. Bu da onların hem bireysel iyilik hâlini hem de geleceğe olan umudunu destekler. Bu oturumda çocuklara “yeniden seçebilme” deneyimi sunulmuş, “Benim fikrim duyuldu” hissi kazandırılmış, “Birlikte çözüm üretme” pratiğiyle umut, ilişki, güven gibi temel duygular desteklenmiştir. Tüm bu içerikler çocukların iyileşme sürecinde: “Ben işe yararım.” “Birlikte olunca her şey kolaylaşır.”, “Yalnız değilim.” gibi iyileştirici içsel cümleleri oluşturmalarına yardımcı olur.

Tarih: 8. Gün

Konu: En Değerli Sayılarla Güvendeyim!

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi

Araç Gereçler: Yaka kartları için kâğıt-kalem-ip (yoksa yaprak veya çiçekle yapılabilir), hikâye kartları (kâğıda da çizilebilir)

Kazanımlar:

- Acil durum numarasını tanır.
- Güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt eder.
- Tehlike/kaza/afet durumlarında neler yapması gerektiğini söyler.
- Yeni bir durumla karşılaştığında uyum sağlamak için gerektiğinde davranışlarını düzenler.
- Kendisi için heyecan ya da kaygı yaratan durumları söyler.

Hedef

Bu oturumda çocukların, acil durumlarda yardım isteme yollarını tanımaları, 112 Acil Çağrı Hattı gibi güvenilir yardım kaynaklarını öğrenmeleri ve bu durumlara uygun tepkiler geliştirmeleri hedeflenmektedir. Çocukların, tehlike anında paniklemek yerine gözlem yapma, güvenli karar verme, uygun kişiden yardım isteme ve iletişim kurma becerileri desteklenir. Rol oynama ve doğaçlama teknikleriyle çocuklar, güvenli ortamlarda gerçek yaşam durumlarını canlandırarak psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlik geliştirme fırsatı bulur. Bu oturum aynı zamanda çocukların, yardım istemenin güçlü olma ve çözüm odaklı olma davranışı olduğunu içselleştirmelerini; zorluk anında yalnız olmadıklarını fark etmelerini ve “destek istemek umut belirtisidir” anlayışını kazanmalarını amaçlar. 112 gibi güvenilir destek hatlarını öğrenmeleri, dış dünyaya dair tehdit yerine yardım ve dayanışma algısı geliştirmelerine katkı sağlar. Rol oynama ve grup içinde karar alma süreçleri ise çocukların “Ben de yardım edebilirim, bir fark oluşturabilirim” inancını geliştirerek hem bireysel hem toplumsal dayanıklılık duygularını besler.

A. Isınma- Hazırlık

29. Etkinlik (Kim Geldi?): Uygulayıcı çocuklara şöyle söyler: "Bugün bir tahmin oyunu oynayacağız. Herkesin kulağına bir görev (itfaiyeci, ambulans şoförü, doktor, hemşire, polis vb.) fısıldayacağız. Söylediğim görevi hareketlerinizle sessiz bir şekilde anlatmaya çalışacaksınız. Bizler de görevi tahmin etmeye çalışacağız. Ama önce müzik eşliğinde biraz yürüelim. Müziği durdurduğumda herkes dunsun. Ben bir arkadaşınıza görevini fısıldayacağım.” Uygulayıcı hafif tempolu bir müzik açar ve çocuklar ritme göre serbestçe alanda yürür. Müzik durduğunda uygulayıcı bir çocuğu seçer: “Kim geldi acaba? Sence bu çocuk şimdi kim olacak?” Seçilen çocuk uygulayıcının sessizce söylediği mesleği (örneğin itfaiyeci) mimik ve hareketleriyle canlandırır. Birkaç tur oyun bu şekilde oynanır. Uygulayıcı çocuklara “Her görevli, başkalarının zor zamanında ışık olur. Sen de bir gün birine umut olabilirsin! Diyerek onları cesaretlendirir. Ardından çocuklara şöyle der: “Harika görevlilerle tanıştık az önce. Şimdi de görevlerimizle ilgili yaka kartı hazırlayacağız. Önce küçük gruplara ayrılalım.” Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur. Her grup bir görevi temsil eder. Her çocuk, temsil ettiği görevle ilgili bir yaka kartı tasarlar (isim, görev, küçük bir sembol/çizim). İp veya mandalla hazırlanan kartlar çalışma alanının bir bölümünde sergilenir.

Not: Eğer imkân var ise küçük bir aksesuar (oyuncak kask, stetoskop gibi) verilebilir. Diğer çocuklar bu kişiyi dikkatlice izleyip tahmin eder: “Bence o bir... çünkü...”

Ara Değerlendirme:

-Neden öyle düşündün?

-Sen o görevli olsaydın ne yapardın?

-Bu görevli ne zaman çağrılır?

B. Canlandırma

30. Etkinlik (112 Acil numaralar)

Uygulayıcı çocuklara bir soru yöneltmekle başlar: “Bazen tek yapmamız gereken, yardım istemek. Çünkü her zaman bizi duyan birileri vardır. Bu da bize umut verir. Hiç acil bir durumla karşılaştınız mı? Peki birine yardım etmeniz gerekse ne yapardınız?” Bu sorular üzerinden çocukların dikkatini çeker ve onları hikâyeye hazırlamak için gizemli bir çanta çıkarır. Çantada ambulans resmi, telefon ve oyuncak ayıcık vardır. Uygulayıcı anlatıcı rolüne girerek dramatik bir dille konuşur:

“Bir gün, Arda ve annesi pazardan dönerken tam yolun karşısına geçecekken, ilerde bir yerden ‘Çatırt!’ diye bir ses duymuşlar. Arda kafasını çevirince, bir bisikletliyle bir arabanın çarpıştığını görmüş. Bisikletli yere düşmüş ama hemen kalkamamış. Çevrede insanlar toplanmış ama kimse ne yapacağını bilmiyormuş. Bisikletli “bana yardım eder misiniz? Diye seslenmiş. Arabanın şoförü hemen inip bisikletliye neyin var diye sormuş. Bisikletli ayağının çok acıdığını ve ayağa kalkamadığını söylemiş. Arda’nın aklına en değerli sayılar gelmiş. Ne olabilir sizce? Burada çocuklardan tahminler alınır: “Evet! 112! Arda’nın annesi (Uygulayıcı rolde) hemen telefonunu (Telefona benzetebilecek herhangi bir nesneyi) çıkarmış ve şöyle demiş: ‘**Alo, 112 acil mi? Burada bir trafik kazası oldu. Bir bisikletli yere düştü ve kalkamıyor. Ayağı çok acıyormuş. Yardıma ihtiyaçları olabilir. Adresimiz Atatürk Caddesi, marketin önü.**’ Kısa bir süre sonra ambulans sesi duyulmuş. Görevliler gelip bisikletliyi kontrol etmiş. Neyse ki durum çok kötü değilmiş ama yine de kazazedeyi hastaneye götürmüşler. Arda o gün çok önemli bir şey öğrenmiş: “112 her zaman yardım etmeye hazırmış.” Birazdan küçük gruplara ayrılacağız ve kazayla ilgili canlandırmalar yapacağız. Ama önce olay hakkında biraz konuşalım.” **Uygulayıcı çocukları bir araya toplar, sıcak ve güven verici bir ses tonuyla konuşur:** “Çocuklar, bazen hayatımızda hiç istemediğimiz bazı özel durumlar olabilir. Örneğin birisi aniden rahatsızlanabilir, düşüp canını acıtabilir ya da bir yerde yangın çıkabilir. Böyle zamanlara *acil durum* diyoruz.” Çocukların ilgisini çektikten sonra devam eder: “İşte böyle acil durumlarda bize yardım edecek özel insanlar vardır: doktorlar, hemşireler, itfaiyeciler ve polisler gibi... Onlara hemen ulaşmak için çok sihirli bir numara var: **1-1-2**. Bu numarayı aradığımızda telefondaki kişi bize yardım eder ve ihtiyacımız olan kişileri gönderir. Ama 112’yi sadece gerçekten acil bir durumda aramamız gerekir. Çünkü onlar çok meşgul ve önemli işler yapıyorlar. Örneğin:

- “Birisi bayıldıysa,”
- “Bir yangın gördüysen,”
- “Birisi kendini kötü hissediyorsa,”
- “Yolda bir kaza olduysa,”

“İşte o zaman bir büyükten yardım isteyerek 112’yi arayabiliriz. Telefonun başındaki kişi bize ‘ne oldu, neredesiniz?’ diye sorar. Biz de sakın bir şekilde cevap vermeye çalışırız.” Uygulayıcı sorularla sohbeti derinleştirir:

- “Sizce 112’yi neden her zaman aramamalıyız?”
- “Hiç yardım isteyen birini gördünüz mü?”
- “Peki bir gün yardıma ihtiyacımız olursa ne yapabiliriz?”

31. Etkinlik

Çocuklar gruplara ayrılır. Her grup hikâyeyi kendi kurgusuna göre canlandırır. Gruplara hazırlık yapabilmeleri için süre tanınır. Uygulayıcı grupların yanına giderek rehberlik eder. Çocuklarla roller belirlenir ve kimin hangi rolü alacağına karar verilir. Roller: ..., kazayı gören çocuk, Arda’nın annesi/babası, 112 görevlileri, bisikletli, araba şoförü. Her grup sırasıyla sahneye çıkıp canlandırma yapar. Uygulayıcı destekleyici sorularla yönlendirir: “Peki siz yardım geldikten sonra ne yaptınız? 112’yi aradığınızda ne dediniz?” Uygulayıcı olayın ciddiyetini abartmadan, çocukların gelişim düzeyine uygun bir duyarlılıkla sunmalı. Sahnede kaza, kan vb. detaylara girilmeden sade bir yardım hikâyesi canlandırılmalı. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Canlandırmalardan sonra değerlendirme etkinliğine geçilir.

C. Değerlendirme

32. Etkinlik: Çocuklarla U şeklinde oturulur. Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: “Yardım istemenin güçlü bir davranış olduğunu düşündün mü? Bugün kendini en çok ne zaman güvende hissettin? Yardım edebildiğinde içinden hangi duygu geçti? Sence birine yardım etmen gerekse ne yapardın? Bugün öğrendiğin numaralar nelerdi? Bu numaralar ne işe yarıyor? Gerçekten yardıma ihtiyacı olan biriyle karşılaşsan kimden yardım istersin? Bir görevli gibi davranmak nasıl bir histi?” şeklinde sorular yöneltilerek değerlendirme yapılır. Uygulayıcı çocuklara “Bugün kendini en güvende hissettiğin an bir renk olsa hangi renk olurdu?” sorusunu yöneltir. Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız. Ardından “Bu renk senin umut rengin olabilir. Çünkü orada yalnız değildin.” Diyerek çocukların umut kavramını içselleştirmesine destek olur.

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocukların yeniden güven duymaları, dış dünyayı tehdit edici değil yardım edici olarak deneyimlemeleri önemlidir. Bu etkinlik, çocuklara: Ciddi bir durumda yalnız kalırlarsa ne yapabileceklerini, destek alabilecekleri güvenilir kurumları ve kişileri, 112’nin hangi durumlarda aranması gerektiğini, yardım istemenin bir güçlülük davranışı olduğunu öğretir. Aynı zamanda çocuklar, başkalarının zor durumda olduğunu fark etmeyi, empati kurmayı ve çözüm üretmeyi deneyimler. Grup içinde birlikte karar alma, rol paylaşma ve canlandırma süreçleriyle topluluk bilinci ve dayanışma duygusu güçlenir. Tüm bu deneyimler, çocuğun yalnız olmadığını, destek sistemlerine ulaşabileceğini ve içindeki baş etme gücüne güvenebileceğini fark etmesini sağlar. Bu da umut duygusunun ve psikolojik sağlamlığın gelişmesi açısından son derece değerlidir.

Tarih: 9. Gün

Konu: Dinliyorum, Konuşuyorum, Birlikte Yürüyorum

Teknikler: Rol oynama, toplantı düzenleme, doğaçlama, liderin role girmesi

Araç Gereçler: Sandalyeler, küçük kartlar (duygu ve fikir içeren, kâğıda çizilebilir), pastel boya (Çiçek ve yapraklar boya olarak kullanılabilir), büyük kâğıtlar, renkli bantlar, hareketli bir müzik (ritim tutulabilir)

Kazanımlar:

- Başkalarını etkin bir şekilde dinler
- Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı gösterir
- Grup iletişimine katılmaya istekli olur.
- Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir.
- Grup içi iletişime katkıda bulunur.
- İş birliği yapmak istediği kişi ve akran grupları ile iletişim kurar.
- Gerekğinde kişi ve gruplarla iş birliği yapar.

Hedef

Çocukların, etkin bir şekilde dinleme, konuşma ve duygu-düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirmeleri, grup içinde karar alma sürecine aktif olarak katılmaları, ortak bir hedef doğrultusunda iş birliği yaparak hareket etmeleri, kendi fikirleriyle birlikte başkalarının hak ve fikirlerine saygı göstermeleri sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır. Drama süreci içinde çocuklara sözlü ve sözsüz iletişim yollarını deneyimlemek, topluluk önünde fikir belirtme ve ortak karar alma süreçlerinde güven duygusunu pekiştirmek yine temel hedefler arasındadır. Bu oturum aynı zamanda, çocukların farklı fikir ve duygular içinde birlikte var olabileceklerini fark etmeleri ve “birlikte yürüyebilirim, katkım önemli” duygusunu geliştirmeleri yoluyla geleceğe dair umut taşımalarını destekler. Söz hakkı verilmesi, fikirlerin değer görmesi ve topluluk içinde birlikte karar alma süreçleri çocuklara, “Ben dinleniyorum, ben değerliyim”

duygusunu yaşatır. Rol paylaşımı, üretim ve ortak hedeflere yönelme; çocukların hem kendilerine olan güvenlerini hem de birlikte başarabilme umutlarını destekler.

A. Isınma – Hazırlık

33. Etkinlik (“Karış Karış, Yakın Uzak” Sözlü ve Sözsüz İletişim Oyunu): Uygulayıcı çocukları neşeli bir şekilde karşılar ve şunları söyler: “Merhaba çocuklar! Hepinizi yeniden görmek çok güzel. Bugün birlikte yine çok eğlenceli oyunlar oynayacağız. Size müzik açtığımda yürümeye başlayacaksınız. Ben size çeşitli görevler vereceğim. Sizler de görevlere uygun hareket edeceksiniz.” Çocuklar müzik eşliğinde çalışılan alanda özgürce dolaşır. Müzik (müzik yerine uygulayıcı ritim tutabilir) durduğunda uygulayıcı yönerge verir. Örnek yönergeler: “Üzerinde kırmızı olan biriyle göz göze gel ve gülümse. Bir arkadaşına ‘Bugün seni gördüğüme sevindim’ de. Aynı renkte giysi giyen birine el sallayın. Ayakkabısı seninkinden farklı olan bir arkadaşını başınla selamla.” Etkinlik sonunda kısa bir değerlendirme yapılır.

Ara değerlendirme:

-Konuşmadan selamlaşmak sana nasıl hissettirdi?

-Farklı bir arkadaşla iletişim kurduğunda ne hissettin?

B. Canlandırma

34. Etkinlik (“Toplantı Düzenliyoruz – Birlikte Karar Veriyoruz”): Uygulayıcı çocuklara şu şekilde yapacakları etkinliği anlatır: “Şimdi herkes sandalyesini alsın ve yarım daire şeklinde oturalım. Bugün ne yapacağımıza yine birlikte karar vereceğiz. Tabi yine fikirlerimizi söyleyeceğiz ve oylama yaparak etkinliğimize karar vereceğiz.” Çocuklar yarım daire şeklinde sandalyelere oturur. Uygulayıcı, toplantı başkanı rolüne girer. Gündem belirlenir: “Bugün birlikte yapacağımız özel bir etkinliğe karar vereceğiz.” Öneriler çocuklardan gelir. (Örn: Bahçede oyun, hayvan taklidi saati...) Her çocuk fikrini özgürce ifade eder. Fikirler sembolik kartlara yazılır. Oylama yapılır, karar belirlenir. Çocuklar toplantı sırasında el kaldırarak söz alır, birbirlerini dinler ve saygı gösterir. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılr. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı “Bugün hepimiz bir adım attık ve bu adımlar bir araya gelince ne oldu? Kocaman bir yürüyüş! İşte bu birlikte yürüyebilmek, geleceğe umutla bakmaktır.”

Ara değerlendirme:

-Fikrini söylerken nasıl hissettin?

-Başkalarının fikirlerini dinlemek neden önemliydi?

-Karar alırken hep birlikte hareket edebildik mi?

35. Etkinlik (Kararımızı Gerçeğe Dönüştürüyoruz): Uygulayıcı başkan rolünde çocuklara şu açıklamayı yapar: “Toplantıda oy çokluğuyla seçilen lunaparka gezi düzenliyoruz. Hep birlikte elimizdeki malzemelerle oyun parkımızı hazırlayacağız. Şimdi küçük gruplara ayrılalım ve canlandırmalarımıza başlayalım. (Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur.) Ben yanınıza gelerek destek olacağım.” Toplantıda alınan karar doğrultusunda doğaçlama oyun başlatılır. (Örn: “Lunaparkı gezisi” seçildiyse, alan lunaparkı gibi düzenlenir. Her çocuk bir rol alır: lunaparkta biletçi, oyuncakların başında duran görevli...) Çocuklar rollerini kendileri seçer, grupla birlikte alan düzenlenir. Uygulayıcı grupların yanına giderek destek olur. Ardından doğaçlama süreci izlenir. Canlandırma sonrasında değerlendirme çalışması yapılır.

Ara değerlendirme:

-Herkesin bir rolü olması oyunu nasıl etkiledi?

-Arkadaşının fikrine göre hareket etmek nasıldı?

-Birlikte oynarken neler hissettin?

C. Değerlendirme

36. Etkinlik (“Birlik Rozeti”): Uygulayıcı çocuklara şöyle der: “Bugün çok güzel fikirler paylaştınız, paylaşılanları dinlediniz ve birlikte karar verdiniz. Şimdi size özel bir ‘Birlik Rozeti’ tasarlayalım.” Çocuklar pastel boya ve kartonlarla rozet çizer. Her çocuk rozeti sunarken şu cümleyi tamamlar: “Bu rozeti ...olduğum için yaptım.” (Örneğin: “arkadaşımı dinlediğim için”, “fikrim kabul edilmese de oyunu bozmadan oynadığım için”) Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılr. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı “Birlik rozeti, kalbindeki birlikte başarma umudunun simgesi. Ne zaman zorlandığını hissedersen içindeki inanca sarıl ve bu rozeti hatırla. Çünkü yalnız değilsin.” Değerlendirme etkinliği tamamlanır.

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Çocukların birlikte karar alma, iletişim kurma, dinleme ve saygı gösterme gibi temel sosyal becerileri destekler. *Afet sonrası toplu yaşam alanlarında çocukların yeniden güvenli ilişkiler kurmaları, kendi seslerini duyurmaları ve sosyal etkileşimlerde yer almaları için fırsat sunar.* İş birliği ve ortak karar alma süreçleri, aidiyet hissini ve içsel dengeyi yeniden oluşturmaya yardımcı olur. Aynı zamanda, çocuğun kabul görme ve birlikte başarma deneyimi yaşaması hem kendine hem de gruba olan inancını güçlendirir. Bu da afet sonrası yeniden bağ kurma, umut geliştirme ve psikolojik dayanıklılığı artırma açısından son derece kıymetlidir.

Tarih: 10. Gün

Konu: BenimİçimdeBirKahramanVar!

Teknikler: Rol oynama, toplantı düzenleme, doğaçlama, iç ses tekniği, eş zamanlı doğaçlama

Araç Gereçler: Kartlar, pelerin/parlak örtüler, duygu kartları, oyuncak dr malzemeleri (stetoskop, gözlük vs.)

Kazanımlar:

- Mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını inceler.
- Mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını yorumlar.
- Zor durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder.
- Zor durumlarla karşılaştığı zaman olası çözümleri fark eder.
- Zor durumlarla karşı karşıya kaldığında gerektiğinde yardım ister.
- Karşılaştığı problemi tanımlar.
- Problem ile ilgili sorular sorar.
- Çözüm yollarını dener.

Hedef

Bu oturumda çocukların, çeşitli duygu durumlarını tanımları, bu duyguları farklı yollarla ifade etmeleri ve günlük yaşamda karşılaşabilecekleri duygusal durumlara çözüm yolları üretmeleri hedeflenmektedir. Drama ortamında gerçekleştirilen canlandırmalar yoluyla çocukların empati kurma, problem çözme ve yardım etme becerileri desteklenir. Etkinlikler sırasında çocuklar; sözlü, bedensel yollarla kendilerini ifade eder, başkalarının duygularına saygı göstermeyi deneyimleyerek sosyal etkileşim becerilerini geliştirirler. Grup içinde iş birliği yapma, rol alma ve düşünce paylaşma süreçleriyle iletişim becerileri güçlendirilir. Bu oturum aynı zamanda çocukların, zorlayıcı duygularla başa çıkabileceklerini fark etmelerini ve içlerindeki iyileştirici inanca yani güce güvenmelerini destekler. Her çocuk, başkalarına yardım etme ve çözüm üretme süreçlerine aktif katılarak, “Ben işe yararım, fark oluşturabilirim” duygusunu yaşar. Bu da afet sonrası

yeniden güçlü olduklarını fark etmelerine ve gelecekte benzer duygularla karşılaştıklarında ne yapabileceklerine dair bir iç yol haritası oluşturmalarına katkı sağlar.

A. Hazırlık- Isınma

37. Etkinlik (Duygu Doktorları): Uygulayıcı çocuklara şunları söyler: 'Bugün hepimiz içimizdeki kahramanı bulacağız. Çünkü hepimiz birer duygu doktoruyuz!'. Hareketli bir müzik eşliğinde çocuklara farklı duyguları ifade edecek şekilde çeşitli yönergeler verilir. Mesela şaşkın bir doktorsun ve çok şaşırıyorsun, mutlu bir doktorsun ve çok mutlusun, üzgün bir doktorsun ve üzgün bir şekilde yürüyorsun. Komik bir doktorsun ve komik hareketler yapıyorsun. Heyecanlı bir doktorsun heyecanlı bir şekilde hastaneye gidiyorsun. Stresli bir doktorsun strese girince kendini gergin hissettiğinde bunu bedenle nasıl ifade edersin? Ardından çocuklar istedikleri bir doktor rolüyle bireysel canlandırmalar yapar. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” Eş zamanlı doğaçlama tekniğiyle hepsi doktor hareketleri ve farklı duygu durumlarıyla ilgili role girerek alanda canlandırma yaparak dolaşır. Uygulayıcı müziği durdurduğunda herkes donar. Uygulayıcı sırayla çocukların omzuna dokunur. Omzuna dokunulan çocuk seçtiği rolle ilgili kısa bir doğaçlama yapar. Küçük değerlendirmeler yapılır. Uygulayıcı “Her birimizin içinde bir iyileştirici var. Bu doktorlar aslında sizin kalbinizde yaşıyor. Bir gün biri çok üzülürse, senin içindeki kahraman ne yapar, düşün bakalım.” Değerlendirme sürecine yumuşak bir geçiş yapılır.

Ara Değerlendirme:

-Bugün hangi doktor oldun? O duyguya yardım ederken neler hissettin?

-Sence senin içindeki kahraman sana ne söylüyor?

-Başkasına yardım edebildiğini fark ettiğinde umutlandın mı?

38. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şu şekilde konuşur: “şimdi yine sizlerle birlikte çok güzel şeyler yapacağız. Önce ikiye gruplar olalım. Şimdi ikinizden biri hasta diğeri doktor olacak. Aranızda rollerinize karar verin.” Çocuklar ikiye grup olur. Çocuklardan biri hasta diğeri doktordur. Çocuklara istedikleri doktor rollerinden biri verilir: Üzüntü Doktoru, Uyku Doktoru, Öfke Doktoru, Stres Doktoru, Şaşkınlık Doktoru. Her doktor, kendisine gelen bir 'duygu vakasına' çözüm önerisi sunar. Örneğin: 'Ben çok öfkeliyim, ne yapmalıyım?' Doktor çocuk çözüm sunar: 'Derin nefes alabilirsin, oyun oynayabilirsin...' canlandırmalarını planlarken uygulayıcı grupların yanlarına giderek desteğe ihtiyaçları varsa destek olur. Canlandırmalar izlenir ve değerlendirilir.

Ara Değerlendirme:- Canlandırma esnasında ne doktoruydun?

- Canlandırmada ne hastalığın vardı?

- Nasıl çözüm ürettin?

39. Etkinlik (İçimizdeki Kahraman Hikâyesi): Uygulayıcı şunları söyler: “Şimdi size kısa bir hikâye anlatacağım: Küçük bir çocuk, okulda üzgün bir arkadaşını fark eder. Kimse yaklaşmazken o cesurca yanına gider, 'İyi misin?' diye sorar. Sonra birlikte bir resim çizerler. Uygulayıcı burada hikâyeyi durdurur. Şimdi iki gruba ayrılacaksınız. Bu hikâyedeki çocuklardan hangisi olduğunuza karar verin. Her çocuğun bir de içsesi olacak. Bazen içimizden başka şeyler söyleriz dışımızdan başka.” Çocuklar iki gruba ayrılır. Çocuklardan bu hikâye içinden bir rol seçmeleri istenir. Gruplar hikâyeleri canlandırılır. İç ses tekniğiyle karakterlerin içinden geçenler paylaşılır: 'Ben çok heyecanlandım ama yardım etmek istedim.' İki grup da canlandırmasını yapar. Yapılan canlandırmalar değerlendirilir. Değerlendirme kısmında katılmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır ve şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” Uygulayıcı “Hikâyedeki çocuk belki küçük bir şey yaptı ama o yardım çok değerliydi. Çünkü bazen bir 'iyi misin?' sözü bile birinin gününü güzelleştirebilir.”

Ara Değerlendirme: -Hangi rolü seçtin, neden?

-Canlandırma esnasında ne hissettin?

-Böyle bir durumla hiç karşılaştın mı?

C. Değerlendirme

40. Etkinlik (Kahraman Çemberi): Çocuklarla çember olunur. Uygulayıcı şu soruları sorar:

- Bugün hangi duygu doktoru oldun?

- Yardım ettiğin kişi kimdi, ona ne söyledin?

-Kahraman olmak sence ne demek?

-İçindeki kahraman ne zaman ortaya çıkar?

-Bugün kendinle gurur duyduğun şey ne?

-Bir arkadaşın sana yardım ettiğinde, ona ne söylersin?

Zaman durumuna göre her çocuk kendi iç kahramanını resmedebilir veya kısaca hikâye anlatabilir. Çocuklar “Kahraman rozeti” çizebilir. İçine bir simge yerleştirebilir: Kalp, yıldız, ışık, el, güneş, kaplan ... “Bu benim iç kahramanımın sembolü. Ne zaman ihtiyacım olursa, bu simgeyi hatırlayacağım.”

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Bu oturum, afet sonrası dönemde çocukların yaşadığı duygusal karmaşayı anlamlandırmalarına, kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir ortamda bulunmalarına ve sosyal bağlarını yeniden inşa etmelerine katkı sağlar. Çocuklar, farklı duygu durumlarını tanıyarak bu duygulara yönelik çözüm yolları üretir; böylece duygu düzenleme ve başa çıkma becerileri desteklenir. Ayrıca çocukların afet sonrası karşılaşılabilecekleri sosyal zorluklara karşı daha hazırlıklı olmalarını; kendilerini ifade etme, anlaşılma ve kabul görme yoluyla psikolojik iyilik hâllerinin güçlenmesini destekler. Aynı zamanda, çocuklar içsel kahramanlarını keşfederek hem kendilerine hem de başkalarına yardımcı olabileceklerini fark ederler. Bu da onların umut duygularını güçlendirir, baş etme stratejilerini kalıcı hâle getirir ve geleceğe daha güvenle bakmalarını sağlar. Kendilerini ifade etme, anlaşılma ve kabul görme yoluyla psikolojik iyilik hâlleri derinleşir.

Tarih: 11. Gün

Konu: Geleceğe Umutla Bakıyorum

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama

Araç Gereçler: A4 kâğıtları, boya kalemleri

Kazanımlar:

- Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda esnek bir tutum benimsemeye gayret eder.
- Yeni, belirsiz veya değişen durumlar karşında ortaya çıkan duygularını fark eder.
- Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır.

Hedef

Çocukların; zorlayıcı yaşam durumlarında olumlu düşünceler geliştirmeleri, geleceğe umutla bakmaları ve kendi güçlü yönlerini fark ederek ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Yaratıcı drama süreciyle, çocukların

hem bireysel farkındalıklarını artırmaları hem de grup içi destekleyici ilişkileri güçlendirmeleri hedeflenmektedir.

A. Isınma Hazırlık

41. Etkinlik (Yarın Nasıl Bir Gün Olsun): Tüm grup birbirini görecektir şekilde bir araya gelir. Uygulayıcı şöyle der: “Bugün biraz hayal kuracağız. Sizce *umut* ne demek? Umut ettiğimiz şeyler neye benzer?” Çocukların cevapları alınır. (Örnek: ‘Güzel düşünmek.’ “Olumlu düşünmek” “Bir şeyin iyi olmasını beklemek”, “Hayal etmek”, “İyi şeyler düşünmek” gibi) Ardından uygulayıcı: “Peki umut bir hareket olsaydı ne olurdu? Göster bakalım, senin umut hareketin neye benziyor?” Gönüllü bir çocuk ortaya gelir, “umut etmek” deyip bir hareket gösterir (örneğin kollarını gökyüzüne uzatır). Tüm grup o hareketi birlikte tekrar eder. Süreç gönüllü çocuklarla devam eder. Grupça birlikte ritmik, umut dolu bir hava oluşur. Uygulayıcı şöyle söyler: “Hepimizin içinden çıkan bu güzel hareketler, tıpkı küçük bir tohum gibi... Bugün kalbimize umut tohumu ektik. Yarın bu tohum nasıl bir güne dönüşsün isterdin?” (Yarın güneşli olsun, Arkadaşlarımla oynayayım, Annem gülsün gibi cevaplarla umutlar dile getirilir.) Uygulayıcı çocuklardan “umut hareketlerini” içeren mini bir dans/rutin oluşturmalarını isteyebilir. Bu rutin, grupça hazırlanabilir ve bir sonraki oturumda “giriş hareketi” olarak kullanılabilir.

Ara Değerlendirme:-Hangi hareketi buldun? Hareketini seçerken neye dikkat ettin?

-Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?

B. Canlandırma

42. Etkinlik: Uygulayıcı çocuklara şöyle seslenir: “Bugün sizlerle çok güzel şeyler yaptık. Şimdi sizden güçlü yönünüzü düşünmenizi istiyorum. Birazdan herkes sırayla kendi “güçlü yönünü” bize söyleyecek.” Örneğin: Ben sabırlıyım. Ben iyi fikirler bulurum. Ben arkadaşımı güldürürüm... Söylemek istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır “Şu an bizimle paylaşmak istemiyorsan sorun değil. Fikrin değişirse seni dinlemeye hazırız. Uygulayıcı çocuklara şöyle seslenir:” herkes kendi güçlü yönünü belirtti. Şimdi de bir aradayken nasıl güçlü olduğumuza bakalım. Küçük gruplara ayrılalım.” Uygulayıcı çocuklara sayılar verir (1, 2, 3, 4) ve aynı numarayı alan çocuklar grup olur. Çocuklar gruplara ayrılır ve güçlü yönlerini yansıtan birer canlandırma hazırlar. Uygulayıcı grupların yanına giderek yönlendirmede bulunur. Ardından canlandırmalar sırayla izlenir ve hangi güçlü özelliklerden bahsettikleri ile ilgili değerlendirmeler yapılır.

Ara Değerlendirme: -Grup arkadaşlarıyla güçlü yönünü canlandırırken ne hissettin?

-Başkalarının güçlü yönlerini görmek sende nasıl hisler uyandırdı?

C. Değerlendirme

43. Etkinlik: Uygulayıcı şunları söyler: “Bugün de çok eğlenceli oyunlar oynadık. Şimdi sizlere bugün hissettiğiniz duyguların resmini yapabilmeniz için kâğıt ve boya vereceğim. Umut kelimesi size ne çağırıyor?” Çocuklardan umut kelimesini anlatan bir resim çizmeleri istenir. Gönüllü olan çocuklar yaptığı resmi arkadaşlarına anlatır. Konuşmak istemeyen çocuklara anlayışla yaklaşılır. Uygulayıcı şunları söyler: “Sanırım şu anda konuşmak istemiyorsun. Bu sorun değil. Konuşmak istediğinde biz hazırız.” İmkânlar doğrultusunda yapılan resimler duvara asılır.

Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkıları

Yaratıcı drama yoluyla yapılandırılan “Geleceğe Umutla Bakmak” temalı bu oturum, afet sonrası süreçte çocukların yaşadığı belirsizlik, korku ve güvensizlik gibi duygulara karşılık, umut, güven ve öz yeterlilik duygularının yeniden inşa edilmesine katkı sağlar. Bu oturumun olası katkıları aşağıda maddeler hâlinde özetlenmiştir:

Olumlu Düşünce Geliştirme: Afet sonrası olumsuz yaşantılarla başa çıkabilmek için çocukların umut gibi olumlu duygulara yönelmesi, travmatik etkilerin azaltılmasında kritik bir rol oynar. Etkinlikte yer alan “yarın nasıl bir gün olsun” gibi yapılar, geleceğe dair pozitif tasavvurlar kurmayı destekler.

Öz Güven ve Güçlü Yönleri Fark Etme: Çocuğun kendi güçlü özelliklerini fark ederek bunu grup önünde ifade etmesi, öz güveninin desteklenmesini ve kendini yeterli hissetmesini sağlar. Bu durum, travma sonrası kendilik algısının onarılmasına hizmet eder.

Grup İçinde Bağ Kurma ve Destek Hissetme: Çocukların birbirleriyle umutlarını ve güçlü yönlerini paylaşmaları, grup içi dayanışma hissini artırır. Bu sosyal bağlılık, afet sonrası yaşanan yalnızlık ve güvensizlik duygularının azaltılmasına yardımcı olur.

Yaratıcı İfade ile İçsel Düzenleme: Umut teması çerçevesinde yapılan canlandırmalar ve resim çalışmaları, çocukların duygularını semboller ve hareketler yoluyla ifade etmelerine olanak tanır. Bu da duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

Geleceğe Yönelik Umut İnşası: Çocukların “gelecek” kavramı üzerine düşünmeleri ve olumlu gelecek senaryoları üretmeleri, afet sonrası travmaya karşı bir baş etme mekanizması olarak işlev görür. Bu tür hayal kurma etkinlikleri, iyileştirici bir zihinsel alan yaratır.

Duygusal Güvenliğin Artması: Uygulayıcının kapsayıcı ve güven veren yönlendirmeleriyle, çocuklar duygu paylaşımı yapabilecekleri güvenli bir ortamda bulunur. Bu da psikolojik sağlamlık gelişimine katkıda bulunur.

Tarih: 12. Gün

Konu: Geçmişten Bugüne – Yaşadıklarımız, Öğrendiklerimiz

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, iç ses

Araç Gereçler: A4 kâğıtları, boya kalemli

Kazanımlar:

- Yeni, belirsiz veya değişen durumlarla karşılaşmanın doğal olduğunu fark eder.
- Yeni, belirsiz veya değişen durumlarda kendisine yardımcı olması için olumlu duygulardan yararlanır.
- Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine ilgi gösterir.
- Grup içi iletişime katkıda bulunur.

Hedef

Çocukların; yaratıcı drama sürecinde yaşadıkları deneyimleri hatırlayarak kendi gelişimlerini fark etmeleri, grup sürecine dair duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve bu süreçte kazandıkları yaşam becerilerini değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda çocukların geçmiş deneyimlerden yola çıkarak geleceğe dair olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

A. Isınma Hazırlık

44. Etkinlik: Uygulayıcı çocukları neşeli bir şekilde karşılar ve şunları söyler: “Merhaba çocuklar! Hepinizi yeniden görmek çok güzel. Bugün birlikte yine çok eğlenceli oyunlar oynayacağız. Şimdi el ele tutuşalım halkayı oluşturalım.” Çocuklar halka olur. Uygulayıcı şöyle der: “Şimdi bir drama treni oluşturacağız. Bu trenin vagonlarıyız ve her durakta geçmişe dair bir anıyı canlandıracağız!” Uygulayıcı lokomotif olur (başta yer alır), çocuklar sırayla onun arkasına dizilir (fiziksel temasa açık bir grupsa birbirlerinin omuzlarına dokunabilirler). Müzik başlar (ritmik bir müzik tercih edilir). Trenin durduğu her “istasyonda”, uygulayıcı sesli şekilde yönlendirir:

- “İlk durak: En çok güldüğümüz an!” (Herkes bir gülme hareketi yapar)
- “İkinci durak: En şaşırdığımız etkinlik!” (Eller başta, ağız açık pozlar)
- “Üçüncü durak: Kocaman bir şey öğrendiğimiz an!” (Herkes hayali bir kitabı açar)
- “Dördüncü durak: Bir arkadaşımıza yardım ettiğimiz zaman!” (Omza dokunma, el uzatma hareketi)
- “Son durak: Kendimizi çok mutlu hissettiğimiz an!” (Kollar havaya, zıplama, dönme vs.)

Uygulayıcı “Drama treni tekrar hareket ediyor!” diyerek sıradaki durağa geçer. Son istasyonda tren yavaşça durur ve herkes yerine geçer.

Ara Değerlendirme: -En çok hangi durağı sevdiniz?

- Başka hangi duraklar olsun isterdiniz?

45. Etkinlik: Uygulayıcı şöyle seslenir: “Çocuklar, hepimizin içinde birer drama tohumu var! Bu tohumlar her etkinlikte biraz daha büyüdü, çiçek açtı. Şimdi bu tohumların nasıl büyüdüğünü hep birlikte yaşayacağız!”. Tüm çocuklar yere çömelir (tohum pozisyonu). Uygulayıcı yönlendirir: Tohumlar uyuyor... Çok sessiz... Şimdi toprağa yağmur damlaları düşmeye başlıyor... (ellerle yere hafif vuruş yapılır) Güneş doğuyor, tohumlar kıpırdanıyor... Birlikte gökyüzüne doğru büyüyor, filizleniyor ve uzanıyor! Rüzgâr esiyor... Filizler eğilip bükülüyor... Ve şimdi hepsi farklı bir çiçeğe dönüştü! Bu kısımda çocuklar kendi hayal ettikleri çiçek olurlar — biri zıplayan bir gül, biri dans eden bir zambak, biri yavaş dönen bir yasemin vb. Serbest doğaçlama yapılabilir.

Ara Değerlendirme: -Hangi drama etkinliğinde bu kadar büyüdüğünü hissettin?

-Hangi çalışmada kendini rengârenk hissettin? (Çocuklar isterse sözlü paylaşım yapar, istemeyenler seçtiği çiçekle kendini ifade etmeye devam eder.)

B. Canlandırma

46. Etkinlik: Uygulayıcı şöyle söyler: “Şimdi hep birlikte drama günlüğümüzü açıyoruz. Bu günde birlikte yaşadığımız birçok macera var. Şimdi bu sayfalardan birini sahneye taşıyacağız!” Uygulayıcı, çocuklara daha önceki etkinliklerden 3-4 örnek hatırlatır. (Örneğin: “Duygu Heykelleri”, “Köprüden Geçmek İçin”, “Güneş Tohumu”, “Sorun Çözücü Kahramanlar” gibi) Çocuklar gruplara ayrılır ve bu etkinliklerden birini seçer. Gruplar seçtikleri bir anıyı kendi hatırladıkları şekilde yeniden canlandırmak üzere minik hazırlık yaparlar. Hazırlık esnasında çocuklara şu destek soruları verilir: *O etkinlikte kim vardı? Ne olmuştu? Nasıl davranmıştık, ne söylemiştik?* Her grup sırayla sahneye çıkar ve kendi “drama günlüğü sahnesini” oynar. (Gruptakiler çeşitli roller üstlenir: Uygulayıcı olabilir, bir karakteri canlandırabilir, mekânı oluşturabilir: örneğin masa-köprü-dere gibi). Oyun sonunda izleyen grup şunu tahmin eder: Bu sahne hangi etkinliğe aitti? Sizce ne hissetmişlerdi? Biz bu etkinliği nasıl yaşamıştık? Canlandırma sırasında uygulayıcı, bir çocuğun yanına gelip iç sesle sahneye derinlik katabilir: “O sırada şöyle düşündüm: Umarım arkadaşım beni seçer...” gibi. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.”

Ara Değerlendirme:

-Bu drama sahnesinde en çok neyi sevdiniz?

-Sizce bu etkinlik bize ne kazandırmıştı?

- Bugüne kadar en çok hangi etkinliği sevdiniz?

47. Etkinlik: Uygulayıcı, zarif bir kutu ya da torba getirir ve şöyle der: “Bu kutunun içinde geleceğe gönderilecek hayal mektupları var. Ama önce bu mektupların ne yazdığını hep birlikte canlandırarak öğreneceğiz. Bu mektuplar drama yolculuğunda öğrendiğimiz her şeyi gelecekteki çocuklara anlatıyor.” Çocuklar küçük gruplara ayrılır. Her gruba bir mektup teması verilir (yazılı olmasa da sözlü olarak açıklanır): “Birlikte çalışmayı öğrendiğimiz an”, “Bir sorun karşısında ne yaptığımızı anlattığımız oyunumuz”, “Drama sayesinde kendimizi güvende hissettiğimiz bir an”, “Kendimizi daha güçlü hissettiğimiz bir gün” Gruplar sırayla sahneye çıkar ve bir “geleceğe mektup anını” oynarlar. Canlandırma yapmak istemeyen çocuk olursa uygulayıcı anlayışla yaklaşır: “Şu an bize katılmak istemiyor olabilirsin, sorun değil. Fikrin değişirse istediğin zaman katılabilirsin.” (Uygulayıcı grupların yanına giderek yönlendirmelerde bulunur. Rolde sevdiği birine yapılmış bir resim, Gelecekteki bir çocuğa anlatılan deneyim, Bir postacıya verilen mesaj, Gelecekte drama nasıl olsun?) Uygulayıcı, “zaman yolcusu postacısı” olarak sahneye girip çocuklardan mesaj toplayabilir ve şöyle diyebilir: “Bu mesajları geleceğe ulaştıracağım. Oradaki çocuklar da drama ile güçlenecek!” Her canlandırma sonrasında küçük değerlendirmeler yapılır.

Ara Değerlendirme:- Önceki etkinlikleri düşünürken neler hissettin?

- Mektup hazırlarken ne hissettin?

C. Değerlendirme

48. Etkinlik: Her çocuğa birer A4 kâğıdı ve boya kalemleri dağıtılır. Uygulayıcı şöyle der: Bugün uzun bir drama yolculuğunun sonuna geldik. Şimdi size bir yıldız veriyorum. Bu yıldız, senin bu yolculukta parladığın anları hatırlaman için. İçini istediğin gibi doldurabilirsin. Bu yıldızın içine istediklerini çizebilirsin ya da sembollerle gösterebilirsin: Drama bana ne öğretti? En sevdiğim etkinlik neydi? Kendimde fark ettiğim bir güzellik ne oldu? Arkadaşlarımla ilgili ne hatırlıyorum? İstersen yıldızını arkadaşlarıyla paylaşabilirsin. Neyi çizdin, bu senin için ne anlam taşıyor?” Ardından tüm yıldızlar asılarak “Drama Galerisi” oluşturulur. Uygulayıcı “Hepiniz bu yolculukta birer yıldız gibi parladınız. Şimdi bu yıldızları kalbinizde saklayın. Çünkü her birinizin içinde bir kahraman var.” Çocuklara katılım sertifikaları verilir. Kâğıda rozet de yapılabilir. Bunlara ulaşamıyorsa çiçek, yaprak vb. hediye edilebilir.



Afet Sonrası Psikososyal Destek ve Umut Temelli Katkılar

Afet sonrası süreçte çocukların yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmalarına ve olumlu duygular geliştirmelerine destek sağlar. Geçmişten bugüne uzanan drama etkinliklerinin hatırlanması, çocukların güvenli bir ortamda duygularını ifade etmelerine ve yaşadıkları süreci bütüncül olarak değerlendirmelerine olanak tanır. Grup içindeki etkileşimler, aidiyet duygusunu artırırken, çocukların kendi gelişimlerini fark etmeleri öz farkındalıklarını destekler. Ayrıca, geleceğe mektup düşüncesiyle çizilen resim ve yıldız çocukların umut duygusunu güçlendirmesine, gelecek için pozitif beklentiler oluşturmaya katkı sunar. Bu süreçte semboller ve yaratıcı ifadeler, çocukların iç dünyasını dışa vurmasına aracılık ederek duygusal iyileşmeyi destekler.



EK-3: İntihal Raporu

Müzehher Ceylan Kara YL Tezi

ORJİNALLİK RAPORU

%**4**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**3**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikerisim.alanya.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

2

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

3

tegm.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

www.researchgate.net

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

bilselkongreleri.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

t.ogren-sen.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

7

gcris.pau.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

www.anneninokulu.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

9

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

10

tymm.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

11

egitimkongre.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı :Müzehher CEYLAN KARA

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2022, Uzman Öğretmenlik

2021, Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitimci / Liderliği

2020, Yaratıcı Drama Eğitimci / Liderliği Programı Projesi

2019, Eğitimde Drama Eğitici Eğitimi Kursu Modül 1-2

2015- Halen, Kestel Alantur Ayhan Şahenk İlkokulu, Kadrolu Okul Öncesi Öğretmeni

2011, Yaratıcı Drama Eğitimi 5. Aşama

2010, Yaratıcı Drama Eğitimi 4, 3 ve 2. Aşama

2009, Yaratıcı Drama Eğitimi 1. Aşama

2009-2015, Mevlid-i Nebi Anaokulu, Kadrolu Okul Öncesi Öğretmeni

2002- 2006, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği

Ödülleri:

17.01.2022, Millî Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi

01.06.2022, Millî Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi

04.06.2025, Alanya Kaymakamlığı Başarı Belgesi

Yabancı Dil Bilgisi:

İngilizce, B1

