

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale Programı (STM)

Uygulayıcı El Kitabı



**ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ**

unicef 
her çocuk için

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası
Sınıf Temelli Müdahale Programı (STM)

Uygulayıcı El Kitabı

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası
Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı
Uygulayıcı El Kitabı

Ankara, 2024

Genel Yayın No: 9759

Tanıtıcı Yayınlar Dizi No: 3257

ISBN: 978-975-11-8245-6

Baş Editör

Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Yayın Koordinatörü

Serpil ALTUNCU VAROL

Editörler

Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Yazarlar

Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ

Yayına Hazırlayanlar

Uzm. Psk. Dan İsmail YILDIRIM

Uzm. Psk. Dan Elif Asena AKIN

Bu uygulama kitabı Millî Eğitim Bakanlığı ile Bergen’de bulunan Kriz Psikolojisi Merkezi iş birliğinde 1999 yılında gerçekleşen Gölçük depremi sonrasında hazırlanmıştır. Boston Travma Merkezi Toplumsal Hizmetler Müdürü Robert D. MACY , Dicki Johnson MACY, Steven GROSS ve Deborah ROZELLE tarafından yazılmıştır. Kitabın yeniden revizyonu sürecinde yer alanlar künyede belirtilmiştir.

Bu uygulama kitabı, sadece uygulayıcı eğitimi almış alan uzmanları tarafından kullanılabilir.

Bu yayın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF’in finansal desteği ile hazırlanmıştır.

Yayında beyan edilen görüşler kişilerin kendi sorumluluğundadır ve hiçbir şekilde Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF’in görüş ve politikalarını yansıtmamaktadır.

1. GİRİŞ	9
1.1. Sınıf Temelli Psikososyal Müdahalelere Dair Teorik ve Pratik Örnekleri	9
1.2. Yöntemler	9
1.2.1. Psikoeğitim	9
1.2.2. Sanat	9
1.2.3. Hareket	10
1.2.4. Müzik	10
1.2.5. Ortak Oyun Etkinlikleri	11
2. BAŞARILI GRUP MÜDAHALESİ İÇİN UYGUN ORTAMIN HAZIRLANMASI	12
2.1. Grup Büyüklüğü	12
2.2. Yakınlık	12
2.3. Süre	12
2.4. Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Öğrenci Oranı	13
2.5. Sınıf Temelli Müdahale Programının Uygulama Planı	13
2.6. Gizlilik	13
2.7. Sınır Belirleme	13
2.8. Ortam Düzenlemeleri	14
2.9. İlave Sanat Malzemeleri	14
2.10. Sanat Malzemelerinin Bakımı	14
2.11. Sanat Çalışmalarının Sahiplenilmesi	14
2.12. Sanat Çalışmalarının Saklanması	14
2.13. Belgeleme Yöntemleri	15
3. İYİLEŞMENİN ÇERÇEVESİ	16
3.1. Travmanın Psikobiyolojisi	16
3.1.1. Rahatsız Edici Görüntüler	16
3.1.2. Aşırı Uyarılmışlık	16
3.1.3. Hissizlik ve Kaçınma	16
3.1.4. Değişen İnançlar	16
3.2. Aşamaya Dayalı Travma Tedavisi	16
4. UYGULAMA ESASLARI	18
4.1. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programının Amaçları	18
4.1.1. Travmayla ilişkili ruh sağlığı sorunları oluşma riskini azaltmak	18
4.1.2. Rutine dönüşü desteklemek ve psikolojik sağlamlığı güçlendirmek:	18
4.1.3. Kendini güçlendirme ve kontrol etmeyi kolaylaştırmak	18
4.1.4. Doğal bir öğrenme ortamını kullanmak	18
4.1.5. Yüksek risk grubundaki gençleri belirlemek	19
4.2. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale Programının Uygulayıcıları	19
4.3. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale Programının Katılımcıları	19
4.4. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale Programının Yapısı	19
4.4.1. Ritüeller	20
4.4.2. Yumuşak Geçişler	20
4.4.3. Tutarlılık	20
4.5. Açık-Uçlu Soru ve Yönergelerin Kullanımı	21

4.6.	Temaların Kullanımı	21
4.7.	Sanat (Sessiz Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı)	21
4.8.	Alternatif Etkinliklerin Kullanımı	22
4.9.	Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programını Uygulama Süreci	22
5.	DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN KONULAR: RİSK ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BELİRLENMESİ	31
5.1.	Travmatik Tetikleyicilere Aşırı Duyarlılık	31
5.2.	Travmanın Yeniden Yaşanması	31
5.3.	Tekrarlayıcı Oyun	31
5.4.	Diğer Endişe Verici Davranışlar	31
5.5.	Yüksek Risk Grubundaki Öğrencilerin Belirlenmesi	31
5.6.	İlave Hizmetler için Bireysel Başvuruların Yapılması	32
6.	ZORLAYICI YAŞAM OLAYLARI SONRASI SINIF TEMELLİ MÜDAHALE (STM) PROGRAMI OTURUMLARI	33
Oturum 1	Grup Dinamiği, Güven ve Dengeleme	34
Oturum 2	Bilgi, Güven ve Kontrol	40
Oturum 3	Olay Anı	45
Oturum 4	Düşünceler	48
Oturum 5	Olay Anı ve Sonrası Duyusal İzlenim Aşaması	52
Oturum 6	Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Tepkiler	55
Oturum 7	Duyguları İfade Etme ve Tanıma	59
Oturum 8	Duyguları Rahatlatma	62
Oturum 9	Baş Etme Becerileri	65
Oturum 10	Sosyal Destek Kaynakları	68
Oturum 11	Değişime Uyum	71
Oturum 12	Benlik Saygısı	75
Oturum 13	Gelecek Planı ve Amaç Oluşturma	78
Oturum 14	Sonlandırma	81
EKLER		83
Ek-1 :	İyileşmenin Çerçevesi	83
Ek-2 :	Görsel Okuma-Yazma: Zorlayıcı Yaşam Olayı Sonrası İyileşme Sürecinde Görsel İmgelerin Kullanımı	85
Ek-3 :	6 Yaşın Altındaki Öğrenciler İçin Hareket Temelli Program	87
Ek-4 :	Öğrenciler ve Zorlayıcı Yaşam Olayları	90
7.	YARARLANILAN KAYNAKLAR	101

7. YARARLANILAN KAYNAKLAR

Modül Sayısı ve Adı	Oturum Sayısı	Materyal Listesi
Modül 1 Başlangıç Aşaması	Oturum 1	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş 1 adet renkli fon kartonu 1 adet bant Naylon ip Farklı renk ve şekillerde kumaş Makas İğne ve iplik, Minderlerin tasarımını kişiselleştirmek amacıyla muhtelif süs eşyaları, kumaş boyası ya da boya, fırça ve su için küçük kaplar İhtiyaca göre ses çıkış cihazı İhtiyaca göre oyun hamuru Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi) Alternatif Etkinlik Materyalleri: Küçük yumuşak top
	Oturum 2	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri Resim kâğıdı Boya kalemleri Küçük yumuşak top İhtiyaca göre ses çıkış cihazı İhtiyaca göre oyun hamuru Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Modül 2 Olay Aşaması	Oturum 3	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri Boya kalemleri Resim kâğıdı Küçük bir kutu İhtiyaca göre ses çıkış cihazı İhtiyaca göre oyun hamuru Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Modül 3 Düşünce Aşaması	Oturum 4	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri 1 adet A4 kâğıt Resim kâğıdı Küçük bir kutu Boya kalemleri

Modül 4 Duyusal İzlenim Aşaması	Oturum 5	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri Boya kalemleri Resim kâğıdı İhtiyaca göre ses çıkış cihazı İhtiyaca göre oyun hamuru Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Modül 5 Tepki Aşaması	Oturum 6	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri Resim kâğıdı Boya kalemleri İhtiyaca göre ses çıkış cihazı İhtiyaca göre oyun hamuru 6 adet karton bardak 1 adet lastik bant 4 adet ip Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Modül 6 Normalleştirme ve Kabul Aşaması	Oturum 7	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri Geniş bir kâğıt rulosu ya da resim kâğıdı Boya kalemleri Duygu ifadeleri İnsan figürü çizimleri Makas Yumuşak bir top İhtiyaca göre ses çıkış cihazı Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
	Oturum 8	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş Güven minderleri Dergi/gazete resimleri Renkli kâğıt parçaları Kâğıt rulo/A4 kâğıt Kumaş parçaları Makas Yapıştırıcı Boya kalemleri İhtiyaca göre ses çıkış cihazı Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Modül 6**Normalleştirme ve Kabul
Aşaması****Oturum 9**

1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire
şeklinde kesilmiş kumaş
Güven minderleri
Kolaj malzemeleri
Yapıştırıcı
Makas
Beyaz resim kâğıdı
Boya kalemleri
İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal
(tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Oturum 10

1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire
şeklinde kesilmiş kumaş
Güven minderleri
Resim kâğıdı
Boya kalemleri
6 adet hulahop
İhtiyaca göre oyun hamuru
İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal
(tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Oturum 11

1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire
şeklinde kesilmiş kumaş
Güven minderleri
Resim kâğıdı
Boya kalemleri
İhtiyaca göre oyun hamuru
İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
5 adet koni (ya da benzeri bir obje)
Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal
(tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Modül 7**Yeniden Bağ Kurma ve
Sonlandırma Aşaması****Oturum 12**

1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire
şeklinde kesilmiş kumaş
Güven minderleri
Resim kâğıdı
Boya kalemleri
İhtiyaca göre oyun hamuru
İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal
(tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Oturum 13

1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire
şeklinde kesilmiş kumaş
Güven minderleri
Büyük resim kâğıdı (İhtiyaca göre sayısı belirle-
nebilir)
Boya kalemleri
İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal
(tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Oturum 14

1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire
şeklinde kesilmiş kumaş
Güven minderleri
Farklı renklerde karton
Yapıştırıcı
Kuru boya kalemleri
Makas
Boncuk, sim gibi süsleme malzemeleri
Yumuşak bir top
Ses çıkış cihazı

1. GİRİŞ

1.1. Sınıf Temelli Psikososyal Müdahalelere Dair Teorik ve Pratik Örnekler

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı; Amerika Birleşik Devletleri, Güney Amerika, Avrupa ve Asya'da deprem, sel ve toplumsal ve bireysel hayatı tehdit eden fırtına bölgelerinde uzun vadede test edilen deneysel çalışmalara dayanılarak geliştirilmiştir. Burada kanıtlanmış iki unsur bulunmaktadır:

1. Yaşamı tehdit eden ve bireylerde stres yaratan zorlayıcı yaşam olaylarıyla karşılaşan öğrencilere vakit kaybetmeden verilen profesyonel, psikolojik travmaya özgü, kısa dönemli (6-8 hafta) bir müdahale, yaşanan zorlayıcı yaşam olayının olumsuz etkiler yaratma potansiyelini belirgin olarak azaltmaktadır. Bu, uyku sorunlarında (kâbus vb.), iştah sorunlarında, sindirim sistemi sorunlarında, kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlarda (akranlarıyla ilişki kurma, çatışma çözme vb.), dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğünde, maddenin kötüye kullanımında ve riskli davranışlarda belirgin azalmayı kapsamaktadır.
2. Yaşamı tehdit eden zorlayıcı yaşam olaylarından etkilenen bireyler, ilk olarak kendilerine ne olduğunu ya da zorlayıcı yaşam olayı sırasında algıladıkları şeyin tutarlı bir şekilde anlatamazlar. Ayrıca öğrenciler zorlayıcı yaşam olaylarıyla ilgili deneyimini sözel olarak ifade edecek gelişmiş dil kapasitesine sahip olmayabilirler.. Sessiz hikâye anlatma yöntemi, kaba motor becerilerin kullanıldığı terapötik oyunlar ve hareket müzik içeren etkinlikler gibi alternatif ifade yöntemleri, zorlayıcı yaşam olayları yaşamış öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri, deneyimlerini yeniden değerlendirmeleri ve normal işleyişe dönmeleri açısından son derece etkili olmuştur.

1.2. Yöntemler

1.2.1. Psikoeğitim

Zorlayıcı yaşam olayları, bireylerin ruh sağlığı üzerinde kısa ve uzun vadeli etkiler yaratarak hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin kendilerini karmaşık ve kontrol edemez bir durumda hissetmelerine neden olabilir. Bu nedenle travma hakkında bilgi edinme, kontrol duygusunun yeniden kazanılmasını ve öğrencilerin iyileşme sürecini hızlandırabilir. Öğrencilere yönelik psiko-eğitim müdahaleleri, zorlayıcı yaşam olaylarının neden travmatik hale geldiğini, bu olağandışı durumlara verilen normal tepkileri ve iyileşme sürecini destekleyen unsurları anlamaya yönelik gelişimsel olarak duyarlı bir bilişsel harita sunar.

1.2.2. Sanat (Sessiz Hikâyeler)

Uluslararası tanınan travma terapisti Dr. Judith Herman'a göre görsel imgeleme yapılması, özellikle travmatik anıların sık sık görsel hâle getirilmesi travmatik deneyimlerle baş etmek ve zorlayıcı yaşam olayı sonrası iyileşebilmek için en etkili başlangıç yaklaşımı olabilir. Görsel imgeleme ya da sessiz hikâye yoluyla travmatize olmuş öğrenciler, bedensel deneyimlerini kullanmaya ve sözel olmayan öznel deneyimlerini dışa vurarak ve somutlaştırarak ifade etme becerilerini keşfetmeye teşvik edilirler. Travmatize olmuş öğrenciler, görsel imgelerini oluşturarak ve değiştirerek daha sonra da bu imgeleri diğerleriyle paylaşarak hem travmatik deneyimlerine psikolojik bir bakış açısı kazanırlar hem de bu yaşantıyla aralarına fiziksel bir mesafe koyarlar. Daha fazla keşif ve deneyim yoluyla travmatize olmuş öğrenciler, zorlayıcı deneyimlerini ve travma sonrası stres tepkilerini, kendilerini daha iyi anlayacak ve çevreleriyle daha uyumlu, bütünleştirici ve sözel olarak ifade edici bir şekilde dönüştürebilir ve içselleştirebilirler. Bu uygulama, travmatik imgelemenin hem kişisel olarak anlamlı hem de oldukça kullanışlı olan iyileştirici imgeleme şekline dönüşmesine imkân tanır. Görsel imgelerin yapılması, görsel imgelerin kendisiyle ve başkalarıyla paylaşımı, problemlerin etkili bir şekilde çözülmesini sağlar ve bu zorluklarla başa çıkma sürecini somutlaştırarak görünür kılar.

1.2.3. Hareket

Vücut hareketleri, öğrencilerin doğal ve alışık oldukları ifade biçimlerinden biridir. (Bazı travmatize öğrenciler için tek iletişim yolu da olabilir.) Bu nedenle, hareket aracılığıyla kurulan iletişim, sözcüklerle ifade edilemeyen zorlayıcı yaşam deneyimlerini anlatma imkânı sunar. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bir topluluk içinde tutarlı ve ritmik hareketlerin kullanımı, travmatize olmuş öğrencilere aşağıdaki konularda yardımcı olabilir:

1. Zorlayıcı yaşam olayı sonrası güvende olma duygusunun hissedilmesi
2. Yalnızlık duygusunun azalması
3. Otokontrolünü ve psikolojik sağlamlığını geliştirmesi için öğrenciye erişebileceği kaynakların ve araçların verilmesi

Görsel ve dokunsal araç ve gereçler (eğer özellikle de öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulmuşsa) en zor zamanlarda bile öğrencilerin kendilerinde kuvvet bulmalarına ve sakinleşme gücü kazanmalarına yardımcı olabilir.

1.2.4. Müzik

Müzik, rahatlatarak ve güçlendirerek umut ve güven duygusunun gelişmesinde terapötik ve eğitsel ortamın oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Travmatik anıları yeniden canlandıran, etkinlikler sunan ve uygulayan grup lideri, etkinliklere hem öğrencileri hem de grup liderlerini sakinleştirecek ve yatıştırabilecek müzikle başlayabilir. Uygun müzik, grup etkinliklerinin ortaya çıkardığı zorlayıcı durumlarla karşılaşan öğrencilerin kendilerini daha az tedirgin ve psikolojik olarak daha sağlam hissetmelerine yardımcı olabilir.

Ritim, en basit bileşenden en karmaşık bileşenine kadar insan organizmasını etkiler. Bu durum, kalp atışı ve nefes alıp verme gibi biyolojik işlevlerin düzenli tekrarında açıkça görülmektedir. İnsan hareketinin bir parçası olarak ritmin, merkezi sinir sistemi tarafından şekillendirildiğine inanılmaktadır.

Ritim ve hareketin, iyileşme sürecini hızlandırma ve değişik etkilerin desteklenmesi konularında bireyleri ve grupları organize etme kapasitesinin olduğu varsayılmaktadır. Hareket ve müzik terapisinde sunulan sözel olmayan iletişim, vücut hareketleri öğrenciler için doğal bir iletişim ve ifade aracı olması nedeniyle travmatize olmuş öğrenciler üzerinde etkilidir. Öğrenciler, sözlerle ifade edemedikleri deneyimleri için hareketler kanalıyla iletişim kurabilirler. Tutarlı ritmik hareketlerin kullanımı, travmatize olmuş öğrencilerin güven duygusunu kazanmasına yardımcı olabilir.

“Davranış, fiziksel, sosyal ve psikolojik kavramlar ile etkileşim halindedir. Müdahale programı sırasında kullanılan ritim ve hareketlerde, davranışın bu farklı yönleri arasındaki ilişkinin olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, sadece kendilerini çevreleyen dünya hakkında olumlu bir duygu kazanmakla kalmayıp aynı zamanda “umut” olarak adlandırılan daha olumlu bilişsel bir deneyim kazanırlar. Bu müdahale programının merkezinde, ritmin dünyaya ve diğerlerine bağlanmadaki rolü ile vücudun bilinçli ve bilinç dışı süreçlerinin fark edilmesi amaçlanmaktadır.

Hareket/müzik temelli müdahale, evrensel olarak depresyonu ve kederi yatıştırıcı, rahatlatıcı, enerji verici, psikolojik neşe hissini artıran bir araç olarak kabul edilen müziğe dayanır. (Klasik Müzik, Şarkılar). Bu müdahale programı ağırlıklı olarak kullanılacak vurgu, ritmi, hareketi, içe alma ve döngü kavramlarına vurgu yapacaktır. Bu genellikle 3/4 ya da 6/8 ritimleri ile desteklenir.

Psikolojik danışman/rehber öğretmen bölgesel Türk halk şarkılarını ya da bilinen diğer çocuk şarkılarını bir araya getirerek müdahale sürecinde kullanabilir. Bilinen ve yerel müzikler, öğretmen öğrenci etkileşimini güçlendirdikleri için bir müdahale olarak kullanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin sevdikleri şarkıları hareket ve müzik modeline ekledikçe öğrenciler kendilerini daha güçlenmiş hissedeceklerdir. Bununla beraber çalışma etkinlikleri sırasında müzik açılacaksa bunun sözsüz ve yumuşak bir müzik olması öğrencilerin olayla ilgili yaşantılarına odaklanmaları açısından daha sağlıklı olacaktır.

Müzik esnasında sergilenen hareketler doğal, tanıdık, güvenilir ve neşe dolu olmalıdır. Parlak renkli görsel ve dokunsal yardımcıları da ortama eklenmelidir.

NOT: Müzik sınıfı temelli müdahale programı için özellikle gerekli değildir. Ancak müzik, iyileşme sürecinin olumlu etkilerini arttırmaya yöneliktir. Bu nedenle gelişim düzeyine ve sınıf temelli müdahale programının içeriğine uygun müziklerin kullanılması tavsiye edilmektedir.

1.2.5. Ortak Oyun Etkinlikleri

Aşinalığı ve güveni artıran tutarlı bir yapı ve aidiyet hissiyle birbirine bağlı gruplar, grup içinde neşeli ve dinamikler, birbirleri arasında iletişimi güçlendirir. Güven ve empatiyi güçlendirmek amacıyla işbirliği gerektiren oyunlar oynarlar. Bu müdahale programındaki ortak oyunlar, öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları grup içine dâhil etmek için tasarlanmıştır.

Her etkinlik katılım için birçok alternatif sunmaktadır ve her öğrencinin katılım seviyesi kendi rahatlık düzeyine göre şekillenir. Kişisel ya da grup güvenliği açısından ters olmamak kaydıyla psikolojik danışman/rehber öğretmenler bu seçimlere saygı gösterir.

Ortak oyun etkinliklerinin üç kriteri bulunmaktadır. Bunlardan *ilki*, tüm faaliyetler Kazan/Kazan şeklindedir yani hiç kimse kaybetmez. Oyunlara sadece katılmak ve eğlenmek başarıyı getirir. Bu nedenle, her oyundan önce bunun tüm öğrencilere açıkça anlatılması böylece onları bir şeyler yapma ve yaptıklarında başarılı olma baskısından kurtarmak hedeflenmelidir.

İkinci olarak bir öğrencinin başarısı tüm diğer öğrencilerin başarısıyla bağlantılıdır. Etkinlikler, başarıların grup çabasıyla kazanıldığı ve karşılıklı destek ve işbirliğini gerektirecek şekilde tasarlanmıştır. Programa katılan öğrenciler, diğerlerinin ihtiyaçlarının ne olduğunun fark etmeyi öğrenir ve ortak bir amaca ulaşabilmek için bu ihtiyaçlara karşılık verme konusunda pratik deneyim kazanırlar. Bu süreç öğrencilerin kendilerini daha az yalnız hissetmelerini sağlar, olumlu benlik algısı ve kişiler arası ilişkilerde saygıyı geliştirmelerini destekler. Sonuç olarak kendini güçlü hissetme, gurur ve kendine saygı duygularını geliştirirler.

Üçüncü olarak fiziksel başarılar tüm öğrenciler tarafından kolayca elde edilmelidir. Bu başarıları yaşayarak öğrenciler yetkinlik, ustalık ve bedenlerinden hoşnut olma hisleri geliştirirler. Her geçen gün kendilerini daha güçlü, güvenli ve yetenekli görürler.

Program boyunca uygulanacak ortak oyun etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi ve oturuma en iyi şekilde destek verebilmesi için ortak oyun etkinliği sırasında gruplar oluşturulurken aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmelidir:

- Programın uygulandığı gruptaki öğrenci sayısının fazla olması durumunda ortak oyun etkinliği küçük gruplarla birkaç tur oynanabilir.
- Ortak oyun etkinliği kapsamında 3 ile 5 öğrenciden oluşan gruplar ortak oyun etkinliğinin amacına ulaşmasına olanak sağlayacaktır.
- Küçük veya büyük grupların oluşturulması gerektiğinde her bir etkinlikte farklı öğrencilerin bir araya gelebileceği grupların oluşturulmasına özen gösterilmelidir.
- Küçük veya büyük grupların farklı öğrencilerin bir araya gelmesine olanak sunacak şekilde rastgele oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

Dr. Deborah K. Rosene tarafından yapılan bir çalışmada kısa bir süre için ortak oyun etkinliklerinin yürütüldüğü gruplara katılan öğrencilerin bu tür gruplara katılmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında çevresine karşı daha çok güven ve ortam üzerinde daha fazla kontrol duygusu geliştirdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca bu öğrenciler belirgin olarak daha az agresif ve daha az içe kapanık davranışlar göstermişlerdir.

2. BAŞARILI BİR GRUP MÜDAHALESİ İÇİN UYGUN ORTAMIN HAZIRLANMASI

2.1. Grup Büyüklüğü

Doğal olarak bir arada bulunan ya da gruplaşmış bulunan öğrencilerle çalışılmalıdır. Örneğin aynı sınıfa giden öğrencilerden oluşan ya da aynı dersi alan bir grup öğrenciyle çalışılması, gruplama konusunda tercih edilen yöntemdir. Bu nedenle daha önceden birbirini tanımayan öğrencilerin seçilerek grup oluşturulması önerilmemektedir.

Grup müdahalesi tasarlanırken ve grup belirlenirken aşağıda yer verilen unsurlar dikkate alınmalıdır. Öğrencileri aşağıdakileri içeren doğal gruplar içinde bir araya getirmeye özen gösterilmelidir.

- Aynı sınıf
- Aynı yaş
- Ortak ev/yaşam çevreleri
- Ortak gelişim evreleri
- Ortak sözel beceriler
- Ortak gelişim yetersizlikleri
- Zorlayıcı yaşam olay öncesi ortak kaynak profilleri
- Ortak inanç sistemleri
- Ortak sosyo-ekonomik geçmişler
- Ortak güvenilir bakım veren yetişkin veya yetişkinler
- Ortak zorlayıcı yaşam olaylarını yaşama ortamları

2.2. Yakınlık

- **Fiziksel yakınlık:** Zorlayıcı yaşam olayının meydana geldiği yerin, öğrencilerin büyüdüğü yere ve öğrenim gördükleri okula fiziksel olarak yakınlığı, onların olaylardan etkilenme düzeyini ve zorlayıcı yaşam olayından sonra gösterdiği tepkilerin yoğunluğunu etkilemektedir. Fiziksel olarak öğrencilerin yakın çevresinde meydana gelen zorlayıcı yaşam olayları, öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayından daha fazla etkilenmelerine, olay sonrası bedensel, duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkileri daha yoğun ve sık vermelerine yol açmaktadır. Öte yandan, fiziksel olarak öğrencilere daha uzak çevrelerde meydana gelen zorlayıcı yaşam olayları, öğrenciler üzerinde daha düşük düzeyde stres yaratmakta ve travma sonrası stres tepkilerinin daha az yoğunlukta ve daha nadir görülmesine neden olmaktadır.
- **Psikolojik yakınlık:** Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde kurdukları bağlar, onları zorlayıcı yaşam olayının meydana geldiği yere, olaya ve olaydan etkilenen kişilere yakınlıkla etkilenme düzeyini arttırmaktadır. Söz konusu duygusal bağlar, öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının etkilerini daha yoğun bir şekilde görmelerine ve stres tepkilerini daha yoğun ve sık bir şekilde vermelerine neden olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayıyla ve olayı yaşayan kişilerle olan psikolojik yakınlığının, olayın algılanma biçimini ve etkilenme derecesini şekillendirdiğini göstermektedir.

2.3. Süre

Kişinin stres yaratan olumsuzluklara maruz kalma süresi, yaşadığı psikolojik ve fiziksel tepkilerin şiddetini ve süresini etkileyebilmektedir. Zorlayıcı yaşam olaylarına uzun süre maruz kalan öğrenciler, daha yoğun ve kalıcı stres tepkileri gösterebilir. Kısa süreli maruziyetler ise genellikle daha hafif düzeyde etkiler bırakmakla birlikte olayın niteliği ve bireyin dayanıklılığı bu sürecin nasıl deneyimleneceğini belirleyen önemli faktörler arasındadır. Maruz kalma süresi uzadıkça öğrencilerin travma sonrası stres tepkileri, duygusal dalgalanmalar ve bilişsel zorluklar yaşama olasılığı artmaktadır.

2.4. Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen ve Öğrenci Oranı

Her 6 ila 8 çocuğa 1 psikolojik danışman/rehber öğretmen olacak şekilde bir oran idealdir. Ancak grupta kaç öğrenci olduğu dikkate alınmaksızın 14 oturumun her birinde en az iki psikolojik danışman/rehber öğretmenin¹ bulunması gereklidir. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nı uygulayacak psikolojik danışmanlardan/rehber öğretmenlerden biri grup lideri olarak müdahale programını uygularken diğer psikolojik danışman/rehber öğretmen yardımcı grup lideri olarak müdahale programının uygulanması sırasında grup liderine yardım eder. Grup lideri, oturumlar içerisinde yer alan etkinlikler aracılığıyla grubun yönetiminden ve ilerleyişinden sorumludur. Yardımcı grup lideri grup liderini destekler, bireysel dikkate ihtiyaç duyan öğrencilere odaklanır, oturumlar sırasında kullanılacak materyal ve malzemeleri oturumdan önce hazır hâle getirir ve oturum sırasında düzenleyerek öğrencilere dağıtır.

2.5. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın Uygulama Planı

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı 7 modül ve 14 oturum olacak şekilde planlanmıştır. Aynı modülde yer alan oturumlar iki gün arayla uygulanabilmektedir. Farklı modüllerde yer alan oturumların uygulanabilmesi için iki oturum arasında en az üç gün ara verilmesi gerekmektedir. Müdahale programının pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olmak üzere yemekten hemen önce uygulanması önerilmektedir. Müdahale programına yönelik planlama yapıldıktan sonra programın son oturumuna kadar planlama doğrultusunda hareket edilmesi, aynı gün ve saatte yapılması ve programın başından sonuna kadar aynı sürecin takip edilmesi önem arz etmektedir. Müdahale programının uygulandığı sınıfta bulunan tüm öğrencilerin programa katılması ve her bir oturuma katılım göstermeleri teşvik edilmelidir.

2.6. Gizlilik

Grup lideri ve yardımcı lider, grubun başında gizlilik hakkındaki grup kurallarını gözden geçirir. Öğrencilere, grup içinde paylaşılan bilgilerin grup içinde kalacağı söylenir. Ancak gruba bununla ilgili iki istisnai durum olduğu da söylenir: Eğer herhangi bir grup üyesi kendisine bir şekilde zarar vermek istediğini söylerse ya da eğer herhangi bir grup üyesi diğer grup üyelerine bir şekilde zarar vermek istediğini söylerse. Bu iki istisnai durumda, programı yürüten psikolojik danışman/rehber öğretmenlerden birinin gruptan sonra öğrenciyle görüşmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin ya da başkalarının güvenliğini garanti altına almak amacıyla başka bir yetkiliyle görüşülmesi de gerekli olabilir.

2.7. Sınır Belirleme

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın uygulanması sürecinde bazen öğrencilerin davranışlarının süreci engelleyici olduğu durumlar ortaya çıkabilir. Böyle zamanlarda grup liderinin her bir grup üyesinin beklentilerine ve devam eden bu rahatsız edici davranışın sonuçlarını değerlendirerek açık ve kesin sınırlar koyması gerekmektedir.

Disiplini etkin bir şekilde sağlamak amacıyla grup liderinin hangi davranışların üzerinde çalışması gerektiği ya da hangilerinin önemsiz sıkıntılar olduğu ayrımını yapabilmesi gerekmektedir. Önemsiz, küçük sıkıntıların olabildiğince göz ardı edilmesiyle daha ciddi konular hakkındaki müdahaleler daha güçlü hâle gelecektir. Ayrıca davranış bozukluklarının iletişim kurmanın farklı bir şekli olduğunu unutmamak gerekir. Bir adım geriye gidip öğrencinin davranışlarıyla ne demek istediğini düşünmek yararlı olabilir. Örneğin oyun oluşturma sırasında itiraz eden bir öğrenci, sadece oyunun bazı yönleri nedeniyle sınırlı olduğunu ifade ediyor olabilir. "Oyun konusunda oldukça isteksiz gözüküyorsun ve kurallar hakkında çok tartışıyorsun. Bu oyunda seni rahatsız eden, isteksiz olmana neden olan bir şey var mı?" diyerek problemin köküne çok daha etkili bir şekilde inebilirsiniz.

Davranışın grubu rahatsız ettiği belirlenirse grup lideri, çocuğa bu davranışının rahatsız edici olduğunu ve bunu bırakması gerektiğini söylemelidir. Grup liderinin ayrıca neden bu davranışın rahatsızlık

¹ Zorlayıcı yaşam olaylarını yaşayan öğrencilere yönelik Sınıf Temelli Müdahale Programı'nın uygulanacağı okullarda iki psikolojik danışman/rehber öğretmenin bulunmadığı durumlarda öncelikle RAM desteği istenir. Bu desteğin de alınmasının mümkün olmadığı durumlarda okulun psikolojik danışmanı ile okul öncesi kurumlarında okul öncesi öğretmeni, ilkokullarda sınıf öğretmeni ve ortaöğretimde sınıf rehber öğretmeninden destek alınır.

verici olduğunu da açıklaması gereklidir. Eğer bu davranışın neden bırakılması gerektiği konusunda bir neden bulamıyorsanız sınır koyma konusunun yeniden değerlendirilmesi iyi bir fikir olacaktır.

Eğer davranış devam ederse grup lideri, bu davranışı bırakması gerektiği ve eğer bu davranışa devam ederse bir yaptırım uygulanacağı konusunda öğrenciyi bilgilendirmelidir. Bu yaptırımların adil, saygın ve mantıklı olması, cezalandırıcı bir niteliğe sahip olmaması önemlidir. Örneğin bir öğrenci bile sırasını boyuyorsa öğrenciye davranışına karşılık verilecek adil ve saygın yaptırım ona sırasını temizletmek olacaktır. Sınıfta bulunan tüm sıraları ona temizletmek ise ceza kapsamına girer. Cezalandırıcı yaptırımlar öğrencilerin kendilerini kırgın ve kızgın hissetmelerine neden olacaktır. Bu duygularsa çoğunlukla artan davranış zorluklarına neden olacaktır.

Sınır belirlendiğinde bu sınır uygulanmalıdır. Belirlediğiniz sınırları uygulamazsanız, davranışları idare etmek kalıcı bir sorun olacaktır. Bunu aklınızda tutarak koyacağınız sınırların rahat uygulayacağınız sınırlar olduğundan emin olun.

2.8. Ortam Düzenlemeleri

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nda yer alan oturumlar gerçekleştirilirken fiziksel alanın düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Oturumlar boyunca tutarlı bir şekilde kapalı özel bir oda kullanılması tercih edilmelidir. Eğer kapalı bir alan bulunamazsa oturumlarda kullanılacak alanda görsel bir sınır oluşturulması önemlidir. Görsel bir sınır oluşturabilmek ve grubu oluşturan öğrenciler için güvende olduklarını hissetmelerine yardımcı olabilmek için çeşitli destekleyici materyaller kullanılabilir. Örneğin sandalyeler, sıralar, masalar veya halılar çember oluşturacak şekilde yerleştirilebilir. Oturumların gerçekleştirileceği alan düzenlendiğinde öğrencilerin ve uygulayıcıların oturum sonrası kullanabilecekleri el havlularının ve suyun ulaşabilir yerde olmasına dikkat edilmelidir.

2.9. İlave Sanat Malzemeleri

Aşağıdaki malzemeler öğrencilere yaratıcı ifade imkânı sunarak üretkenliklerini artıracaktır: Çocuk makasları, yapıştırıcı, çeşitli ölçülerde renkli işaretleyiciler, renkli kalem, çamur, basit çamur model yaratma araç ve gereçleri, kalın yapışkan bant, zimbalar, delgeçler, iplik, renkli kâğıtlar, kâğıt çantalar (küçük ve geniş), bulunan ya da toplanmış malzemeler (örneğin kumaş parçaları, doğaya ait parçalar, dergi resimleri - bunlar oturumdan önce kesilmiş ve kapsamına göre sınıflandırılmış olmalıdır).

2.10. Sanat Malzemelerinin Bakımı

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca kullanılacak malzemelerin bakımı ve sanat çalışmalarının korunmasının sorumluluğunun öğrencilere verilmesi, onlara önemli bir mesajın somut bir örneğini sunar. Bu materyal ve malzemelerin bakımı, diğer kişilerin onlara nasıl bakabildikleri, kendilerine nasıl bakabildikleri ve birbirlerine nasıl bakabildikleri konularında bir gösterge hâline gelebilir. Malzemelerin düzenli bakımı, saygı, koruma ve naziklik gibi değerlerin gelişmesine katkıda bulunur. Ayrıca, öğrencilerin başkalarına karşı sorumluluk duygularını güçlendirerek işbirliği ve empati becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olabilir.

2.11. Sanat Çalışmalarının Sahiplenilmesi

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca yapılan tüm sanat çalışmaları, bu çalışmaları gerçekleştiren öğrencilere aittir. Eğer öğrenci sanat çalışmasını saklamak isterse onu mukavvadan yapılmış dosyalarda saklayabilir. Ancak öğrenci yaptığı sanat çalışmasını atmak isterse bu da normal ve beklendiği olarak kabul edilmelidir. Çünkü sanat çalışmasının atılmasının, çocuğun iyileşme süreci içerisinde kayda değer psikolojik değeri vardır. Bu nedenle sanat çalışmalarının ne yapılacağına dair kararı her öğrencinin kendisine bırakın.

2.12. Sanat Çalışmalarının Saklanması

Sanat çalışmalarının saklanması, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini takip etmeleri ve önceki oturumlarda yaptıkları çalışmaları gözden geçirmeleri açısından önemli bir unsurdur. Sanat eserlerinin korunması,

öğrencilerin gelişimlerini görmelerine ve program boyunca kazandıkları deneyimleri değerlendirmelerine olanak tanır. Ayrıca, yapılan çalışmaların düzenli olarak saklanması, öğrencilerin emeklerine değer verildiğini hissetmelerini sağlar ve motivasyonlarını artırır.

Sanat çalışmasının saklanması kullanışsız olabileceği nedeniyle her bir grup ve okul için uygulanması pratik olan bir düzenleme seçmeye özen gösterilmelidir. Mümkünse programın sonuna kadar öğrencilerin içinde sanat çalışmaları bulunan dosyalarını okulun veya sınıfın belirlenen güvenli bir alanına bırakmaları sağlanmalıdır. Bu köşenin güvenliğinden ve sanat çalışmalarının bozulmadan kalmasına özen gösterilmelidir. Böylece öğrenciler program boyunca daha önceki oturumlarda neler yaptıklarını ve neler öğrendiklerini gözden geçirme imkânı bulabilirler. Müdahale programı tamamlandığında öğrenciler isterlerse program boyunca yaptıklarını kendi evlerine götürebilirler. Müdahale programının sonunda sergi etkinliği gerçekleştirileceği için program boyunca yaptıklarını sergileyecekleri bilgisi ilk oturumda öğrencilere açıklanmalıdır.

2.13. Belgeleme Yöntemleri

Müdahale sürecinin etkili bir şekilde takip edilmesi ve değerlendirilmesi için düzenli kayıt tutulması önemlidir. Belgeleme, programın uygulanma sürecini analiz etmeye ve gelecekteki müdahalelerin daha verimli şekilde planlanmasına katkı sağlar. Okul müdürlüğü ve rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü ile işbirliği yapılarak her bir oturum için aşağıdaki verileri kaydedecek Sınıf Temelli Müdahale Günlüğü tasarlanmalı ve kullanılmalıdır:

- Oturumlara katılan öğrenci sayısı
- Oturumlara katılmayan öğrenci sayısı
- Müdahaleyi tamamlamayan/gruptan çıkan öğrenci sayısı
- Müdahale programı tamamlandıktan sonra devam niteliğinde ve/veya ek destek hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrenci sayısı
- Ruhsal sağlık ya da tıbbi kurumlara sevk edilmeyi gerektiren öğrenci sayısı
- Müdahaleyle ilgili olarak danışmanlık yapılan anne ve baba veya bakım verenlerin sayısı

Bununla birlikte yapılan çalışmalara ait veriler MEBBİS, E-Rehberlik Modülü, RPD Hizmetleri Grup Veri Girişinde kaydedilmelidir. Veri girişi esnasında modüldeki tarih, faaliyet türü, hedef vs. gibi ilgili bölümlere dikkat edilir.

3. İYİLEŞMENİN ÇERÇEVESİ

3.1. Travmanın Psikobiyolojisi

Öğrenciler, zorlayıcı olaylara tepki gösterdiklerinde bedenleri beklendik şekilde cevap verir. Daha açık olarak öğrenci kendini tehlike altında hissettiğinde bedenin vereceği en temel tepki donmak, kaçmak ya da savaştırmaktır. Bu tepkiler, tamamen belirgin olabileceği gibi, daha karmaşık veya daha az görünür biçimlerde de gelişebilir. Zaman içinde bu normal olmayan olaylara verilen doğal tepkiler daha kronik stres tepkileri hâline dönüşebilir. Travmatik strese verilen tepkiler üç başlık altında sınıflandırılabilir:

3.1.1. Rahatsız Edici Düşünceler

Bu tepki, travma sonrası stresin en yaygın göstergelerindendir. Uyuma zorluğu, kâbuslar, gece korkuları ve travmatik yaşantıya ilişkin saplantılar (obsesyonlar) bu durumla ilgili örnek olarak gösterilebilir.

3.1.2. Aşırı Uyarılmışlık

Öğrencinin zihni ve/veya bedeni devamlı tetiktedir. Bu durumla ilgili davranışlar şunlardır: Aşırı tetikte olma hâli, aniden sıçrama, travmatik deneyimi hatırlatan uyarıcılar tarafından kolayca tetiklenme, rahatsızlık hissetme ve öğrenciye özgü bir biçimde zorlayıcı yaşantının onu rahatsız eden yönleriyle ilgili olarak tekrar eden davranışlar sergileme.

3.1.3. Hissizlik ve Kaçınma

Travmaya maruz kalan öğrenciler, zihinsel ve bedensel olarak hissizleşebilir veya kaçınma davranışları sergileyebilir. Bu durumla ilgili davranışlardan bazıları şunlardır: Düşüncelerden, duygulardan ya da travmatik deneyimle ilgili yerlerden kaçınmak, sosyal içe kapanıklık, sözel olarak ifade edilen unutkanlık ya da ilgisizlik, depresyon, duyguların sınırlı oranda gösterilmesi ve güvenliği tehdit eden risklere ya normalden fazla ya da az önem verilmesi, genellikle riskli davranışlarda bulunma.

Bu tür tepkiler, travmatik bir olaya doğrudan maruz kalan öğrencilerde olduğu gibi, travmatik olaya şahit olmuş, hakkında bazı şeyler duymuş ya da böyle bir deneyimi yaşamış bir kişiyi tanıyan öğrencilerde de görülebilir. Başkaları tarafından yaşanmış travmatik olaylar, öğrenciler üzerinde sanki kendileri doğrudan yaşamış gibi bir etki oluşturabilir (ikincil travma).

Sonuç olarak oturumlar sırasında grubun paylaştığı görsel ipuçlarını dikkatli bir şekilde izlemek grup lideri için önemlidir. Grup üyeleri sadece ne olduğunun genel tanımını vermeleri konusunda teşvik edilmelidir. Bu seviyedeki bir paylaşım, travmatize olmuş bir çocuğun çektiği acıyı aktarmasını desteklerken, grubun diğer üyelerinin ikincil travmaya maruz kalması riskini azaltacaktır.

3.1.4. Değişen İnançlar

Zorlayıcı yaşam olayları öğrencinin kişilerarası ilişkilerini ve dünya hakkındaki temel inançlarını derinden etkileyebilir. Travmatik deneyimler, öğrencinin güvende olma ihtiyacı, öz saygı, kontrol, güven ve mahremiyet gibi temel gereksinimlerini sarsarak, kimlik algısını, organizasyon becerilerini ve olayları değerlendirme yetisini zayıflatabilir. Ayrıca, öğrencinin dinsel inançları ve dünyanın güvenli bir yer olduğu düşüncesi gibi temel inançlarında bozulmalara sebep olabilir. Son olarak travmaya maruz kalan öğrenciler sadece duygusal ve bilişsel olarak değil, bedensel olarak da birtakım bozulmalar yaşayabilir. Öğrencinin hafıza sistemi etkilenebilir. . Bu durum, unutkanlığa, konsantrasyon güçlüğüne, hafıza kaybına sebep olabilir. Bunlarla birlikte öğrencide uyuma ve beslenme alışkanlıklarında sorunlar görülebilir. .

3.2. Aşamaya Dayalı Travma Müdahalesi

Travmaya özgü tedavi, öğrencilerin travma öncesi işlevselliğini yeniden sağlamayı ve bu duruma geri dönmelerine yardımcı olmaya yönelik sıralı girişimlerden oluşmaktadır. Aşamalar belirli sırayla ilerlese de, her yeni aşamada daha önceki tüm aşamalar gözden geçirilmelidir ve daha sonraki aşamalara tam olarak entegre edilmelidir. . Daha belirgin olarak, bu müdahale programının yapısı, zorlayıcı ya-

şam olaylarından sonra travmatize olmuş öğrencilerin psikolojik olarak bilgilendirilmesini (debriefing) temel alır ve daha önce kanıtlanmış bir modele dayanmaktadır. Aynı zamanda, genel bir travma müdahale modelini de içinde barındırır. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı, zorlayıcı yaşam olayından sonra öğrencilere yönelik müdahale çalışmalarında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Öncelikle öğrencilerin korunma, güven (bağ kurma) ve stabilizasyon konusundaki ihtiyaçlarını hedefler.

- **Koruma:** Öğrencilerin duygusal ve fiziksel güvenlik ihtiyaçlarını karşılık gelmektedir.
- **Güven (Bağ Kurma):** Güvenli, tutarlı ve sağlam sosyal ilişkilerin yeniden kurulmasının altını çizer.
- **Stabilizasyon:** Dengeyi ve tutarlılığı koruma ihtiyacına ve öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal işlevlerindeki çeşitli bozuklukların iyileşmeye başlaması ihtiyacına karşılık gelir.

4. UYGULAMA ESASLARI

4.1. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programının Amaçları

Öğrenciler yetişkinlere göre herhangi bir zorlayıcı yaşam olayından daha kolay etkilenebilirler ancak bununla birlikte fiziksel ve psikolojik bütünlüğü tehdit eden zorlayıcı yaşam olaylarından sonra daha kolay iyileşme potansiyeline de sahiptirler. Bu durum göz önünde bulundurularak zorlayıcı yaşam olayından etkilenen öğrencilere yönelik hazırlanan 14 oturumdan oluşan Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın beş temel amacı bulunmaktadır.

4.1.1. Travmayla ilişkili ruh sağlığı sorunları oluşma riskini azaltmak

Öğrencilerin, zorlayıcı yaşam olayının ardından orta ve uzun dönemde uyum bozukluğu, akut travmatik stres bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı bozukluğu, disosiyatif bozukluk gibi ruh sağlığı sorunlarını yaşama riskini azaltmayı hedeflemektedir.

4.1.2. Rutine dönüşü desteklemek ve psikolojik sağlamlığı güçlendirmek

Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası eğitim öğretim hayatına olay öncesindeki işlevselliğinde devam edebilmesi ve okul içi ve dışı etkinliklere aktif katılımlarının desteklenmesi için psikolojik sağlamlıklarının güçlendirilmesi ve günlük rutinlerine ve normale dönüşlerinin desteklenmesi bu müdahale programının temel hedeflerindendir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen program öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayları sonrasında gösterdikleri bilişsel, davranışsal, duygusal ve fiziksel tepkilerinin yoğunluğunun ve sıklığının azalmasına yardımcı olur.

Öğrenciler, zorlayıcı yaşam olayından sonra temel inançları değiştiği için dünyayı güvensiz bir yer olarak algılayabilirler. Ancak, okullar öğrencilere akranlarıyla vakit geçirme ve karşılıklı destek alma fırsatı sunduğu için, öğrenciler bu etkileşimler aracılığıyla kendileri, kişiler arası ilişkileri ve dünya hakkında daha olumlu düşünmeye başlayabilirler. Bu süreç, onların kontrol duygularını geri kazanmalarına ve psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmelerine yardımcı olur. Okul ortamı, öğrencilere dış dünya ve kişiler arası ilişkiler konusunda daha gerçekçi bir bakış açısı kazandırırken, iyileşme süreçlerini destekleyen güvenli bir alan sunar. Bu sayede öğrenciler, zorlayıcı yaşam olaylarından sonra normale dönmeleri ve iyileşmeleri için gerekli gücü, kendi içsel kaynaklarından bulmaya başlarlar. Bu müdahale programında öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının güçlenmesi, fiziksel ve sosyal çevreleriyle yeniden bağlantı kurma potansiyellerinin artması için öğrencilerin olumlu, güçlü ve işlevsel yönlerini fark etmelerini, kullanmalarını ve geliştirmelerini harekete geçiren ritim ve yaratıcı faaliyetler kullanılmaktadır.

4.1.3. Kendini güçlendirme ve kontrol etmeyi kolaylaştırmak

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın içeriği öğrencilerin aktif olarak kendilerini ifade edebilmeleri ve keşfedebilmeleri, zorlayıcı yaşam olaylarına dair deneyimlerini tanımları, var olan baş etme becerilerini fark etmeleri ve yeni başa etme becerileri kazanarak iyileşme sürecinde bu becerileri denemeleri için yapılandırılmış etkinliklerden oluşmaktadır. Bu nedenle grup liderinin öğrencileri bu etkinliklere katılmaları için cesaretlendirmesi ve desteklemesi önemlidir.

Belirli bir süre içinde öğrencilerin yapabilecekleri görevleri kapsayan öngörülebilir bir ortamda hareket, müzik gibi faaliyetlerin kullanımı, öğrencilerin kendilerini güçlendirme duygusunu kazanmalarını kolaylaştırır. Bu görevlerin akran grubuyla birlikte gerçekleştirilmesi, öğrencilerin yalnızlık hissini azaltarak müdahale programına olan bağlılıklarını artırır. Grup içinde destekleyici bir ortamın oluşturulması, öğrencilerin güçlenme hissini deneyimlemelerini ve kendi içsel kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar.

4.1.4. Doğal bir öğrenme ortamını kullanmak:

Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olaylarına ilişkin deneyimini normalleştirmeleri ve zorlayıcı ya-

şam olayı sonrası gösterdikleri tepkilerin normal tepkiler olduğunu anlayabilmeleri için müdahalelerin okul saatlerinde yer almasına ve okul personeli tarafından önem taşımaktadır. Sınıf içerisinde yapılan bu tür müdahaleler ve bu müdahale kapsamında elde edilen kazanımlar, öğrencilerin zorlayıcı yaşam olaylarına ilişkin deneyimlerine, güvenli bir şekilde üzerinde çalışılabilecek, ifade edilebilecek ve güvenilen yetişkinler tarafından anlaşılabilir bir deneyim olarak bakmalarına imkân tanır. Öğrencilerin iyileşme sürecinde kendilerini daha güvende hissetmelerine destek olur.

4.1.5. Yüksek risk grubundaki öğrencileri belirlemek:

Zorlayıcı yaşam olayları sonrası, bazı öğrenciler travma sonrası stres tepkilerini daha yoğun ve sık bir şekilde gösterebilir ve travmayla ilişkili ruh sağlığı sorunları yaşama konusunda daha yüksek risk altında olabilirler. Bu müdahale programının temel amaçlarından biri, bu öğrencileri erken dönemde belirlemek ve ihtiyaç duydukları psikososyal destek alanlarını tespit etmektir.

4.2. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın Uygulayıcıları

Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olaylarına ilişkin deneyimini normalleştirmeleri ve zorlayıcı yaşam olayı sonrası gösterdikleri tepkilerin normal tepkiler olduğunu anlayabilmeleri için öncelikli olarak okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenin her bir oturuma, oturumlar içerisinde yer alan etkinliklere ve programının yapısına ilişkin bilgi sahibi olması ve programı uygulayacak yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

4.3. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın Katılımcıları

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı, zorlayıcı yaşam olaylarından herhangi birini yaşamış ya da tanık olmuş, başlangıç ve orta düzeyde travma sonrası stres tepkilerini gösteren okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilere yönelik geliştirilmiştir. Program uygulanmadan önce yaşanan zorlayıcı yaşam olayının ne olduğu, belirli sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tamamının bu yaşam olayından etkilenip etkilenmediğini ve öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayından sonra gösterdiği tepkilerin ne düzeyde olduğu incelenmelidir. Dolayısıyla aşağıda vurgulanan özellikleri taşıyan öğrencilerin Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'na katılımcı olarak alınmamasına özen gösterilmelidir:

- Zorlayıcı yaşam olayından ciddi bir şekilde etkilenmiş olma
- Zorlayıcı yaşam olayı sonrası yoğun travma sonrası stres tepkileri verme
- Özel gereksinimli olma
- Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın ilerleyişini sekteye uğrattak ve grup dinamiğini olumsuz yönde etkileyecek uyum ve davranış problemlerine sahip olma
- Zorlayıcı yaşam olayına eşlik eden farklı zorlayıcı yaşam olayını yaşama veya tanıklık etme
- Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'na aktif bir şekilde katılım gösteremeyecek kadar bireysel sorunlara ve/veya öznel strese sahip olma
- İhmal ve istismara maruz kalma
- Tanı alma (travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı bozukluğu gibi)

Bu özelliklere sahip olan öğrencilerin ileri düzey grup müdahale programlarına ve/veya bireysel alabilecekleri psikolojik destek hizmetlerine yönlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

4.4. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın Yapısı

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı, her biri birbiriyle ilişkilendirilmiş 4 aşamalı etkinlikleri içeren oturumlardan oluşmaktadır. Program, bütünlük içinde ilerleyen ve birbirini tamamlayan 14 oturumdan oluşur. Müdahale programının amaçlarına ulaşabilmesi, bütün-

leştirilmiş ve birbiriyle ilişkilendirilmiş etkinliklerin ve oturumların amacına ve sıralamasına uygun bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanının/rehber öğretmenin her bir oturuma ve oturum içindeki etkinliklere hâkim olması ve oturumların sırasını dikkatli bir şekilde takip etmesi önemlidir. Böylece öğrenciler oturumlara aktif katılım gösterecek ve sürece dair direnç gösterme olasılıkları azalacaktır. Sonuç olarak uygulamalar sırasında bu hususlara dikkat edildiğinde Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı amaçlarına ulaşabilir.

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı uygulanırken sözü edilen oturumların okul saatleri içinde gerçekleştirilmesine, okul personeli ve diğer paydaşlardan destek alınarak sürecin yürütülmesine ve yapılan müdahalenin etkililiğine dair okul personeli ve diğer paydaşlardan görüşler alınmasına özen gösterilmelidir. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı uygulanırken öğrencilerin gelişim düzeyine göre oturumda verilen yönerge şekillenilebilir ve oturumda yer verilen sorular değiştirilebilir. Her bir öğrencinin hemen hemen eşit sürede paylaşım yapmasına özen gösterilmelidir.

4.4.1. Ritüeller

Grup oturumlarının başlangıcında, ortasında ve sonunda ritüellerin uygulanması, öğrenciler için tutarlı ve güvenilir bir ortam oluşturarak, geleceğe dair belirsizlik hissini azaltır. Bu ritüeller grup içinde yapıldığında öğrencinin yalnızlık duygusunun azalmasına ve grup aidiyetinin oluşmasına yardımcı olur. Öğrencilerin oturumlarda kullandıkları materyalleri düzenli bir ritüel ile uygulama için hazırlamaları ve kaldırmaları; kendi fiziksel ve sosyal ortamlarına saygı duygularına, güven duygusunun gelişmesine, güçlenme, kontrol ve dayanıklılık hissini artmasına yardımcı olur.

4.4.2. Yumuşak Geçişler

Zorlayıcı yaşam olayı yaşamış öğrencilere verilen psikososyal destek hizmetleri sırasında bir aşamadan diğer aşamaya geçilirken öğrencilerin hissettiği kaygı, endişe, korku gibi zorlayıcı yaşam olayı sonrası gösterdiği duygusal tepkilerin yoğunluğunda artış yaşanabilir. Bu geçişler, öğrenciler için tanıdık ve güvenli olan içinde bulundukları andan uzaklaşmalarına yol açabilir. Dolayısıyla bu geçişler, öğrenciler için öngörülemez, kontrol duygusunun kaybedilmesine neden olabilecek ve stabilize olmalarına engel olabilecek nitelikte bir yapıya dönüşebilir ve öğrenciler açısından bir risk oluşturabilir. Psikososyal destek hizmetleri sırasında bir aşamadan diğer aşamaya geçilirken gerekli önlemlerin alınmaması, yumuşak geçişlerin yapılmaması ve aşamalar arasında gerekli bağlantıların kurulmaması öğrenciler tarafından bir tehdit olarak algılanabilir. Tüm bu nedenlerle psikolojik danışman/rehber öğretmen, Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca bir aşamadan diğer aşamaya geçerken ve/veya bir etkinliği sonlandırıp diğer etkinliğe başlarken bu geçişleri müzik, tekrarlayan hareketler ve oyunlar kullanarak yumuşatmaya özen göstermelidir.

4.4.3. Tutarlılık

Sınıf ortamında güvenilir ipuçlarına dayalı tutarlı bir müdahale ortamının oluşturulması, öğrencilerin kendi aralarındaki, öğrencilerle grup liderleri arasındaki ve grup liderlerinin kendi aralarındaki güvenin gelişmesini sağlar. Bu tür güvene dayalı bir ortamda sunulan tutarlı oturumlar ve etkinlikler, Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'na katılan öğrenciler arasındaki işbirliğini ve uyumu artırır. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın her bir oturumunda tutarlı bir şekilde yer alan başlangıç ve sonlandırma etkinlikleri hem tekrar etmesi hem de öngörülebilir olması açısından öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası iyileşmelerine katkı sunar. Her bir oturumda aynı aşamaların olması ve oturumların başlangıç ve sonunun aynı yapıda yeniden ortaya çıkması zorlayıcı yaşam olayları sonrasındaki hizmetlerde gerekli olduğu gibi yapıcı bir şekilde grup üyelerinin programa etkin katılımını destekler. Böylelikle öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerine katkı sağlar.

4.5. Açık Uçlu Soru ve Yönergelerin Kullanımı

Etkin katılımı teşvik etmek, öğrencilerin keşfetmesini desteklemek ve grup içinde diyalogu kolaylaştırmak amacıyla açık uçlu sorular ve yönergelerin kullanılması önemlidir. Bu amaçla, örneğin

"Bize ... hakkında birşeyler anlat.",

"Senin ... olduğun bir zamanı anlat." gibi açık uçlu yönergeler ve örneğin

"... olduğunda sen ne yapıyordun?",

"... 'nın en kötü kısmı neydi?",

"... olduğu zaman ne düşünüyordun?" gibi açık uçlu sorular kullanılmalıdır. Müdahale Programı boyunca "... yazan yere hangi zorlayıcı yaşam olayı yaşandıysa o olayın adını söyleyerek yönergeler oluşturulmalıdır. Bu iletişim tarzı travmatik yaşantıları olan öğrencilerin deneyimlerini daha detaylı ve anlamlı bir şekilde bir araya toplamalarına ve travmatik deneyimleri hakkında daha bütüncül bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olacaktır. "Evet" ya da "Hayır" şeklinde cevap verilecek kapalı uçlu sorular kullanmamaya özen gösterilmelidir.

4.6. Temaların Kullanımı

Her bir modül belirli bir temasal kapsamı ele almak amacıyla tasarlanmaktadır. Temaların psikoeğitsel, rahatlatıcı ve metamorfik değerleri vardır. Her bir oturum için önerilen birbiriyle ilintili, üretken, ifade-sel faaliyetler ve ortak oyunlar, öğrencilere oturumların kapsamına aktif olarak katılım konusunda bir yol sağlar.

4.7. Sanat (Sessiz Hikâye Yönteminin Kullanımı)

Herhangi bir görsel imge oluşturma yöntemini kullanırken aşağıdakiler vurgulanmalıdır:

- Görsel imgeleme, bir tür sessiz konuşma yöntemi olarak tanıtılmalıdır.
- Görsel imgelerin yapılması kendini ifade etme ve üretkenlik için bir imkândır, zorunlu bir faaliyet değildir.
- Oluşturulan görsel imgeler yargılanmayacak, değiştirilmeyecek ya da herhangi bir şekilde değerlendirilmeyecektir.
- Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca görsel imgeler yaratmanın belli bir "doğru" yöntemi olmadığını vurgulanmalı ve gerektiğinde öğrencilere bu durumu hatırlatılmalıdır. Öğrencilerin merak etmeleri ve keşfetmeleri cesaretlendirilmelidir. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca öğrenciler üretken olmaları yönünde teşvik edilmelidir. Öğrencilerin deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini ve/veya stres tepkilerini somut bir şekilde temsil edecek öğeler yerine soyut şekillerle ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Bu noktada önemli olan, öğrencilerin deneyimlerini temsil edecek herhangi bir şeklin ve/veya görselin oluşturulması ve bu ifade ediliş biçiminin teşvik edilerek öğrencilerin paylaşımda bulunmalarıdır. Bu nedenle program boyunca öğrencilerin üretken olmaları yönünde cesaretlendirilmeleri önem taşımaktadır. Oluşturulan sanat çalışması, bunu yapan öğrenci tarafından kesin bir şekilde izin vermedikçe sergilenmemelidir ve öğrenci kendine ait sanat eserini istediği zaman geri alabilmelidir. Sanat çalışması, eğer tek bir öğrenci tarafından yaratılmışsa o öğrenciye aittir ve eğer istiyorsa öğrenci kendi atabilir.
- Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı uygulanırken görsel imgelerin yapılmasının amacı güzel resimler yapmak değil öğrencilere hikâyelerini istedikleri şekilde anlatma imkânı tanımadır. Bu hususa dikkat ederek resim yapmada tek bir doğrunun veya en iyi resmin olmadığını vurgulamak önemlidir.
- Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı uygulanırken uygulayıcı el kitabında belirtilen ve önerilen malzemeleri kullanmaya özen gösterilmelidir. Resim yapma gibi serbest iletişim araçları öğrenciler tarafından başa çıkılması zor olan duygusal izlenimlerin tetiklenmesine, zorlayıcı duyguların deneyimlenmesine ve/veya travma sonrası stres tepkilerinin ortaya

çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle bu yöntemi kullanırken öğrencilerin tetiklenmesine neden olabilecek malzemelerin kullanılmamasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin kendi sanat çalışmaları üzerinde mümkün olduğunca çok kontrolü ele almalarına imkân tanınmalıdır. Ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını ve elde ettikleri çalışmayı ne yapacakları onlara dikte edilmemelidir. Ancak, teknik veya mekanik zorluklarla karşılaşan öğrencilere (örneğin makas kullanmakta zorlanan bir öğrenciye) yalnızca gerekli beceriyi öğretme amacıyla destek verilmelidir.

4.8. Alternatif Etkinliklerin Kullanımı

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca oturumlar sırasında seçilen başlangıç ve sonlandırma etkinliği oturum boyunca kullanılmaya devam edilmeli ve süreç boyunca rutin korunmalıdır. Ayrıca alternatif etkinlikler grubun özellikleri, ihtiyaçları ve sorunları dikkate alınarak seçilmelidir.

4.9. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nı Uygulama Süreci

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın uygulanma süreci, birbirleriyle tutarlı, tekrarlayıcı ve belirli bir rutin oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır. Programın içerisinde alternatif başlangıç ve sonlandırma etkinlikleri önerilmiştir. Grup lideri olarak sizden ilk oturumda hangi başlangıç ve sonlandırma etkinliğini seçtiyseniz diğer oturumlarda da tutarlı bir şekilde aynı etkinliği uygulamanız beklenmektedir. Oturumların uygulama sürecine yönelik çerçeve aşağıda sunulmuştur:

Birinci Aşama

Başlangıç Etkinliği (10-15 Dakika)

5 ila 11 yaş arası öğrenciler için paraşüt

12 ila 19 yaş arası öğrenciler için oturma halısı olarak kullanılan "güven minderini"

İkinci Aşama

Çalışma Etkinliği (25-30 Dakika)

Müdahale tanıtımı ve asıl müdahale etkinliği

Üçüncü Aşama

Ortak Oyun Etkinliği (10-15 Dakika)

Çalışma etkinliğini takip eden aktif grup oyunu

Dördüncü Aşama

Sonlandırma Etkinliği (5-10 Dakika)

Sonlandırma etkinliği, öğrencilerin çalışma ve ortak oyun etkinliklerinin ardından sakinleşmelerini ve duygusal olarak dengeye gelmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Başlama paraşütünün ve "güven minderlerinin" yeniden çember şeklinde dizilmesi, öğrenciler için güvenli ve rahatlatıcı bir ortam oluşturarak programın tutarlı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olacaktır. Bu süreç, psikolojik danışman/rehber öğretmenin, öğrencilerin beden ve duygularını nasıl düzenlediklerini dikkatlice gözlemlemesine olanak tanır.

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın uygulanabilmesi için uygulayıcıların süreç boyunca gerekli gördüklerinde ve ihtiyaç duyduklarında aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri beklenmektedir:

- Zorlayıcı yaşam olayının gerçekleşmesinde öğrencilerin hatasının olmadığını vurgulanmalıdır.
- Zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili bilgi verilirken bilimsel kaynaklardan yararlanılmalı ve verilen bilgiler öğrencilerin gelişim düzeyine göre düzenlenmelidir. .
- Öğrenciler zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili deneyimlerini, duygularını, bilgilerini ve tepkilerini

ifade etmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

- Öğrenciler etkili bir şekilde dinlenilmeli, onlarla empati kurulmalı ve onlara anlayış gösterilmelidir.
- Sınıf içerisinde sınıf rutinin devam etmesine özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin bakım verenlerinden ev içi rutinlerini olabildiğince devam ettirmeleri istenmelidir.
- Öğrencilerin hem sınıfta hem de evde üstesinden gelebilecekleri görevler almaları için teşvik edilmeli ve öğrenciler sorumluluklarını yerine getirdiğinde ödüllendirilmelidir.
- Öğrencilerin gelişim düzeyine göre zorlayıcı yaşam olaylarından sonra günlük rutinlerine dönmek ve stres tepkileriyle baş etmek için neler yapabileceklerine dair bilgiler verilmeli, işlevsel ve gerçekçi örnekler sunulmalıdır.
- Öğrencilerin oturumlar boyunca gösterdiği değişimleri takip edilmelidir. Söz konusu değişimlerin hangi yönde olduğunu analiz etmeye özen gösterilmelidir.
- Özellikle küçük yaş gruplarında ritim oluşturma esnasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel olarak zarar vermemelerine özen gösterilmelidir. Vurma, itme gibi öğrencileri rahatsız edecek davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışlarının gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.

Tablo 1. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programının Modülleri, Oturumları ve Amaçları

Modül	Oturum	Amaç
Modül 1 Başlangıç Aşaması	Oturum 1	- Öğrencilerin tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve biriktirilebilir duygusunun yer aldığı bir ortamda olduklarını hissetmelerine yardımcı olmak için grup dinamiğini oluşturmak - Başlangıç ve sonlandırma etkinliklerini oluşturmak
	Oturum 2	- Grup dinamiğini güçlendirmek - Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının doğasını anlamalarına yardımcı olmak
	Oturum 3	Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı anını anlatabilmelerine destek olmak
Modül 2 Olay Aşaması		
Modül 3 Düşünce Aşaması	Oturum 4	- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının hemen öncesi, sırası ve sonrasında aklından geçen düşünceleri paylaşmalarına olanak sağlamak - Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayına dair olay örgüsünün parçalarını bir araya getirerek anlamlandırma sürecine başlamasına destek olmak
	Oturum 5	Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı anına ve sonrasına dair duygusal izlenimlerini fark etmelerine ve paylaşmalarına yardımcı olmak
Modül 4 Duyusal İzlenim Aşaması		
Modül 5 Tepki Aşaması	Oturum 6	- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının ardından verilen tepkilerin neler olduğunu bilmelerine yardımcı olmak - Öğrencilerin bu tepkilerin anormal bir duruma verilen normal tepkiler olduğunu anlamalarına yardımcı olmak - Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili anımsatıcılar (tetikleyiciler) ile verdikleri tepkiler arasında bağ kurmalarına destek olmak - Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayları sonrası verdikleri davranışsal, bilişsel, duygusal ve fiziksel/bedensel tepkiler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine rehberlik etmek

Modül 6 Normalleştirme ve Kabul Aşaması	Oturum 7	■ Zorlayıcı yaşam olayı sonrası öğrencilerin hissettikleri duyguları fark etmelerine ve ifade etmelerine olanak sunmak
	Oturum 8	■ Zorlayıcı yaşam olayı sonrası hissedilen duyguları rahatlatma yollarını bilmelerine destek olmak
	Oturum 9	■ Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası yeterlilik ve dayanıklılık duygusu oluşturmalarına destek olmak
		■ Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası baş etme becerilerini fark etmelerine ve güçlendirmelerine yardımcı olmak
	Oturum 10	■ Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının ardından sosyal destek kaynaklarının önemini anlamalarına rehberlik etmek ■ Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası sosyal destek kaynaklarını fark etmelerine ve güçlendirmelerine yardımcı olmak
Modül 7 Yeniden Bağ Kurma ve Sonlandırma Aşaması	Oturum 11	■ Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının ardından yaşamalarında meydana gelen değişimlere ilişkin deneyimlerini ve duygularını ifade etmelerine destek olmak
	Oturum 12	■ Öğrencilerin güçlü ve geliştirilebilir yönlerini keşfetmelerine destek olmak
		■ Öğrencilerin sahip oldukları özelliklerini zorlayıcı yaşam olayıyla başa çıkarak için kullandıklarına rehberlik etmek
	Oturum 13	■ Öğrencilerin birlikte bir gelecek duygusu oluşturabilmelerine ve gelecek için amaç belirleyebilmelerine destek olmak
	Oturum 14	■ Program boyunca neler kazanıldığını değerlendirmek ve programı sonlandırmak

Tablo 2. Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın Yapılandırılması²

Modül	Oturum	İçerik	Alternatif İçerik	Süre
Modül 1 Başlangıç Aşaması	Oturum 1 Grup Dinamiği, Güven ve Dengeleme	Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>		10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Güven Minderim</i>	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>Birlik Oyunu</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i> Başlangıç Etkinliği II 5-11 yaş: <i>Korunaklı Kuş</i> 12-19 yaş: <i>Uçan Güven Minderi</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
	Oturum 2 Bilgi, Güven ve Kontrol	Çalışma Etkinliği I: <i>Benim Güvenli Yerim</i>	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>Birlik Oyunu</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika

2 Sınıf Temelli Müdahale Programı 7 Modül ve 14 oturum olacak şekilde planlanmıştır. Modüle yer alan oturumlar 2 gün arayla uygulanabilmektedir. Farklı modüllerde yer alan oturumların uygulanması için en az 3 gün ara gerekmektedir.

Modül 2 Olay Aşaması	Oturum 3 Olay Anı	Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: Olay Anında Ben Nerede, Ne Yapıyordum?	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: Kaledeki Mücevher	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımınla Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
Modül 3 Düşünce Aşaması	Oturum 4 Düşünceler ³	Çalışma Etkinliği: Düşünceler Tuvali	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: Kaledeki Mücevher	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımınla Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği I: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: Beş Duyum Bana Ne Diyor?	Alternatif Başlangıç Etkinliği II: Bir, İki ve Üç	25-30 dakika
Modül 4 Duyusal İzlenim Aşaması	Oturum 5 Olay Anı ve Sonrası Duyusal İzlenim Aşaması	Ortak Oyun Etkinliği: Rüzgârdaki Söğüt Ağacı	Alternatif Ortak Oyun Etkinliği: Işıksız Yürüyüş	10-15 dakika

3 Modül 3 "Düşünce Aşaması", Oturum 4 "Düşünceler"; okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin olduğu sınıflarda uygulanmayacaktır.

Modül 4 Duyusal İzlenim Aşaması	Oturum 5 Olay Anı ve Sonrası Duyusal İzlenim Aşaması	Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımın Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: Tepkilerim Bana Ne Anlatıyor?	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: Birlikten Bir Kule	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımın Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
Modül 5 Tepki Aşaması	Oturum 6 Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Tepkiler	Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: Duyguların Rengi	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: Birlik Oyunu	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımın Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği I: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
Modül 6 Normalleştirme ve Kabul Aşaması	Oturum 7 Duyguları İfade Etme ve Tanıma	Çalışma Etkinliği: Duyguların Rengi	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: Birlik Oyunu	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımın Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği I: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: Duyguların Rengi	_____	25-30 dakika
Modül 7 Değerlendirme ve Geri Bildirim Aşaması	Oturum 8 Duyguları Rahatlatma	Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği II: Güven Çadırı	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: Duyguların Rengi	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: Birlik Oyunu	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımın Kapanan Çember	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz	Alternatif Başlangıç Etkinliği I: Güvenle Hareket Ediyorum	10-15 dakika

Modül 6 Normalleştirme ve Kabul Aşaması	Oturum 8 Duyguları Rahatlatma	Ortak Oyun Etkinliği: <i>Neşe Çemberi</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika
	Oturum 9 Baş Etme Becerileri	Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Baş Edebiliyorum</i>	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>İki Doğru ve Bir Yanlış</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika
	Oturum 10 Sosyal Destek Kaynakları	Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Güvenli ve Destekleyici Bağlar</i>	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>Gizli Güvenli Bölge</i>	Alternatif Ortak Oyun Etkinliği: <i>Koyunları Korumak</i>	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika
	Oturum 11 Değişime Uyum	Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Değişim Sarmalı</i>	Alternatif Çalışma Etkinliği: <i>Değişen Benden Mektup</i>	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>Sincaplar ve Fındıklar</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika

Modül 7 Yeniden Bağ Kurma ve Sonlandırma Aşaması	Oturum 12 Benlik Saygısı	Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Ben Nasıl Biriyim?</i>	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>İki Doğru Bir Yanlış</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika
	Oturum 13 Gelecek Planı ve Amaç Oluşturma	Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Bizim Köyümüz</i>	Alternatif Çalışma Etkinliği: <i>Geleceğimi İnşa Ediyorum</i>	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği I: <i>Tavşan Tilki</i>	_____	10-15 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği II: <i>Havuz</i>	_____	10-15 dakika
	Oturum 14 Sonlandırma	Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	_____	5-10 dakika
		Başlangıç Etkinliği: <i>Grup Paraşütümüz</i>	Alternatif Başlangıç Etkinliği: <i>Güvenle Hareket Ediyorum</i>	10-15 dakika
		Çalışma Etkinliği: <i>Öğrendiklerim Şapkamda</i>	_____	25-30 dakika
		Ortak Oyun Etkinliği: <i>Sevgi Topu</i>	_____	10-15 dakika
		Sonlandırma Etkinliği: <i>Paylaşımınla Kapanan Çember</i>	Alternatif Sonlandırma Etkinliği: <i>Bitirme Töreni</i>	5-10 dakika

5. RİSK ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BELİRLENMESİNDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN KONULAR

Travmatik deneyimler, öğrencilerin olaylarla etkin bir şekilde başa çıkma kapasitelerini etkileyerek çeşitli fiziksel, duygusal ve bilişsel tepkiler sergilemelerine neden olabilir. Bu nedenle, müdahale programına katılan öğrencilerin farklı düzeylerde tepkiler göstermesi olağandır. Aşağıdaki öğrencinin daha ciddi travma sonrası stres tepkileri verdiği dair olası belirtiler yer almaktadır. Bu tür durumlarda ek müdahale ve destek gerekebilir.

5.1. Travmatik Tetikleyicilere Karşı Aşırı Duyarlılık

Öğrenciler, kendi fiziksel ve sosyal çevresinde bulunan uyarıcılara aşırı duyarlı olup, abartılı tepkiler verebilirler. Bu tepkiler, aşırı ürkeklik, kendini aşırı derecede engelleme veya sabit fikirli davranışlar şeklinde ortaya çıkabilir (örneğin ölen yakın bir akrabası hakkında konuşmayı reddederek ya da zorlayıcı yaşam olayından sonra binaların içinde uyuyamayarak). Bu tetikleyiciler, dışsal (örneğin sınıfta bulunan görsel bir hatırlatıcı) veya içsel (örneğin zihinde kurulan bir bağlantı ya da bedensel bir his) kaynaklı olabilir.

5.2. Travmanın Yeniden Yaşanması

Kişiler arası ilişkilerde, öğrenciler bilinçdışı olarak belirli rollere girebilir, bunlar: kurban, fail ya da seyirci gibi rolleri içeren bir dinamik etkileşim döngüsüne girmesiyle ortaya çıkabilir.

5.3. Tekrarlayıcı Oyun

Zorlayıcı yaşam olaylarını deneyimleyen öğrenci, oyunda ya da görsel imgelemede, olayın sırasını hiç değiştirmeden, aynı kişilerle, aynı ses tonunda ya da aynı temalarla her seferinde aynı duygusal yoğunluk içerisinde yaşadığı zorlayıcı olayı tekrar edebilir. Öğrenci aynı zamanda bu senaryoda değişiklik yapmama konusunda direnebilir ve başlangıcı, ortası ve sonu olan bir hikâye oluşturmakta zorlanabilir. Zamanla hikâyenin içeriği ve işlenme şekli kendini tekrar etmeye, zaman içinde donmaya ve parçalara ayrılmaya başlayabilir...

5.4. Diğer Endişe Verici Davranışlar

Öğrenciler, yaşadıkları acıyı kendileri ya da diğer kişiler için güvenli olmayan yollarla sergileyebilirler. Dışa vurulan davranışlar, agresiflik, antisosyal davranışlar, kendi kendine zarar verme ya da kendi kendine kötü muameleyi içerebilir. İçselleştirilmiş davranışlar sosyal çekilme, gelişim geriliği ve aşırı korku ya da ağlamaklı olmayı içerebilir.

5.5. Yüksek Risk Grubundaki Öğrencilerin Belirlenmesi

Zorlayıcı yaşam olaylarının ardından beş gün veya daha uzun zaman geçmesine rağmen öğrenciler kendilerini güvende hissetmediklerini, korku, üzüntü, suçluluk gibi zorlayıcı duyguları hissettiklerini dile getiriyorlarsa ve/veya öğrencilerde yoğun risk taşıyan davranışlar gözlemleniyorsa bu öğrencilerin dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi ve takip edilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin gözlemlenmesinin ardından bu öğrencilerin yüksek risk grubundaki öğrenciler olduğu düşünülüyorsa okul müdürü, psikolojik danışman/rehber öğretmen ya da öğretmenin bu öğrencilerin anne ve babaları ya da bakımlarını üstlenen kişilerle görüşmesi gerekmektedir. Bu görüşmeler, öğrencilerin yüksek risk grubunda olup olmadığını belirlemek, zorlayıcı yaşam olayı sonrası yaşadıkları sorunları tespit etmek ve öğrencilere sunulacak müdahaleleri planlamak için önem taşımaktadır. Ayrıca Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı uygulanmadan önce programa katılacak öğrencilerle psikolojik danışmanın/rehber öğretmenin bireysel görüşmeler yapması gerekmektedir.

Zorlayıcı yaşam olayları yaşayan öğrencilere dair gözlemler, okul personeli ve diğer paydaşlardan öğrenciyle ilgili bilgiler ve bireysel görüşmelerin sonuçları bir araya getirilerek bütüncül bir değerlendir-

me yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçlarına göre travma sonrası stres tepkilerini yoğun ve sık olarak gösteren ve/veya acil müdahale ve tedavi ihtiyacı olan öğrencilerin vakit kaybetmeden acil olarak bir sağlık kuruluşuna sevk edilmeleri gerekmektedir. Bu noktada, özellikle öğrencilerin şiddet içeren davranışlar sergilemesi ve kendi kendilerine zarar verme eğiliminde olması durumunda gerekli sevk ve yönlendirme hizmetlerinin sunulması önemlidir.

5.6. İlave Hizmetler İçin Bireysel Başvuruların Yapılması

Okul müdürlüğü ve rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü ile işbirliği içinde çalışarak, zorlayıcı yaşam olayları sonrasında travmatik stres nedeniyle normal iyileşme sürecini sürdüremeyen öğrencilere, destek sunmayı amaçlayan ve bu konuda uzman olan tıbbi ve psikiyatrik başvuru merkezlerinin isimleri, telefon numaraları ve adresleri belirlenerek bir araya getirilmelidir. Bu süreç, öğrencilerin gerekli profesyonel desteğe zamanında ulaşmalarını sağlamak açısından önem taşımaktadır.

6. ZORLAYICI YAŞAM OLAYLARI SONRASI SINIF TEMELLİ MÜDAHALE (STM) PROGRAMI OTURUMLARI

Oturum 1**Oturumun Adı**

Grup Dinamiği, Güven ve Dengeleme

Amacı

- Öğrencilerin tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun yer aldığı bir ortamda olduklarını hissetmelerine yardımcı olmak için grup dinamiğini oluşturmak
- Başlangıç ve sonlandırma etkinliklerini oluşturmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- 1 adet renkli fon kartonu
- 1 adet bant
- Naylon ip
- Farklı renk ve şekillerde kumaş
- Makas
- İğne ve iplik,
- Minderlerin tasarımını kişiselleştirmek amacıyla muhtelif süs eşyaları, kumaş boyası ya da boya, fırça ve su için küçük kaplar
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- İhtiyaca göre oyun hamuru
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Alternatif**Etkinlik****Materyalleri**

- Küçük yumuşak top

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun sözsüz müzik seçilir.
- Paraşüt sınıfa getirilir.
- Okul öncesi ve ilkokul kademesindeki öğrenciler için kumaşlardan 65 cm'lik kareler kesilip dikime hazır hâle getirilir.
- Oturum başlamadan önce öğrencilere, oturum sırasında rahat hareket edebilecekleri, fiziksel harekete uygun kıyafetler giymeleri söylenir.

Süreç

Uygun, sakin ve yumuşak bir ses tonuyla öğrencilere selam vererek kendinizi ve yardımcı lideri tanıtarak Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı (STM)'nin ilk oturumunu başlatın. Öğrenciler arasında birbirini tanımayan öğrencilerin olması durumunda "Uygulayıcıya Not" bölümünde verilen tanışma etkinliklerinden birini seçerek öğrencilerin birbirini tanımasını sağlayın.

Öğrencilere Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı (STM'nin) amacını açıklayın.

Grup kurallarını grup üyelerinin katılımıyla oluşturun. Grup kurallarının açık, anlaşılır ve gelişim düzeyine uygun olduğundan emin olun. Özellikle gizliliğe vurgu yapın. Grup kuralları arasında aşağıdaki grup kurallarının olmasına özen gösterin. Grup kurallarının belirlenmesinin ardından grup kuralları renkli bir fon kartona yazılarak sınıfın görünen bir yerine asılır.

- Oturumlar boyunca yapılan paylaşımlar, söylenen sözler ve sergilenen davranışlar gizli kalmalıdır. Gizlilik ilkesine hepimiz önem göstermeliyiz..

- Paylaşım yapılırken her seferinde bir kişinin konuşmasına ve diğer grup üyelerinin onu dinlemesine özen göstermeliyiz.
- Herhangi bir üye paylaşım yaparken onun sözünü bölmemeli ve paylaşım tamamlandıktan sonra sırayla anlatacaklarımızı anlatmalıyız.
- Grup üyeleri olarak birbirimize ve birbirimizin farklılıklarına saygı göstermeliyiz.
- Bir başka grup üyesinin duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili yorum yapmamalıyız. Kendi duygularımıza, davranışlarımıza ve düşüncelerimize dair paylaşımlar yapmalıyız.
- Eğer oturumlar sırasında ya da grup bittiğinde kendinizi güvende ve sakin hissetmiyorsanız ya da duygusal olarak zorlayıcı bir duygu hissediyorsanız bu durumu en kısa sürede grup liderlerinize söyleyiniz.
- Herkesin bu zorlayıcı yaşam olayına dair bakış açısı ve deneyimleri birbirinden farklıdır. Gönüllü olarak katılacağımız bu süreçte deneyimlerimizi paylaşmak ve düşüncelerimizi söylemek bir diğer grup üyesine yardımcı olabilir.
- (Uygulayıcı tarafından oturumların günü, saati ve yerine ilişkin bilginin paylaşılmasının ardından) Oturumlar başladığında zamanında burada olmalıyız. Oturum sonlanana kadar sınıfta kalmaya devam etmeliyiz.

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Öğrencilerin sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda olduklarını hissetmelerine yardımcı olmak için başlangıç etkinliğine geçin.

Paraşütü açarak sınıfın ortasında uygun bir yere serin. Öğrencilerden paraşütün çevresine geçerek bir çember oluşturmalarını isteyin. Çok basit bir ritim (davul çalma, uğuldama, tek bir müzik aleti, kısık sesli şarkı ya da müzik) verin. Bu sırada öğrencilerden yüzleri çemberin içine bakacak şekilde paraşütün üzerinde karınlarının üzerine uzanmalarını isteyin ve grup liderleri olarak öğrencilere eşlik edin. Bu aşamada öğrencilerin ellerini yukarıya uzatma, yere yumuşak ve gürültülü bir şekilde ayaklarını vurma ve tüm grup üyeleriyle göz temasında bulunma gibi çeşitli etkileşimsel faaliyetleri ve vücut hareketleri sergilemelerine destek olun. Eğer grubunuz kalabalıksa paraşüt üzerine sadece belden yukarısı gelecek şekilde yatmalarını isteyerek tüm gruba yer açabilirsiniz.

Öğrencilerin senkronize olarak uyum sağlamasının ardından öğrencilerden paraşütün kenarlarına oturarak çember oluşturmalarını isteyin. Öğrencilerden paraşütün üzerinde otururken ritmik hareketlere devam etmelerini isteyin. Örneğin öğrenciler birbirlerine ayaklarını uzatırlar, yakalarlar, havada ayaklarını sallarlar, çırpırlar, seslerle ritim tutarlar.

Grup lideri olarak öğrencilerin oturur durumdan ayakta durmaya geçmelerini isteyin. Öğrencilerin ayakta dururken birbirleriyle göz teması kurmalarını söyleyin. Burada grup üyeleri, göz temasını sürdürmeye devam ederken paraşütün üzerinde hareket etmeye başlarlar. Vücut hareketleri kullanılarak kurulan ritmin farklı adımlarla (yürüme, kayma, asker yürüyüşü, atlama ve koşma, içeri ve dışarı doğru hareket etme ve çemberin çevresini adımlama gibi hareketlerle) devam etmesi için yönergeler verin.

Ardından öğrencilerden paraşütü kenarlarından tutmalarını isteyin. Öğrenciler paraşütü birlikte grup lideri tarafından belirlenmiş tempo eşliğinde hareket ettirirler. Grup lideri olarak “şimdi ve burada”ya vurgu yaparak o anda öğrencileri bir arada tutmanız ve “anda” kalmalarını desteklemeniz gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler sürece aktif katılım gösterirler. Grup lideri bu noktada “salla salla”, “yukarı ve aşağı”, “içeri ve dışarı” ve “döne döne” gibi ifadeler kullanabilir.

Çalışma Etkinliği: Güven Minderim

Zorlayıcı yaşam olaylarından sonra öğrencilere yardımcı olmanın bir yolu da öğrencilerin güvende olma duygusunu hissetmelerine sağlayacak çalışmalar yapmaktır. Öğrencilerin güvende olduklarını hissetmelerinin yollarından biri de öğrencileri sakinleştirebilecek; anda kalmalarına yardımcı olacak; yumuşak, rahat ve onları rahatlatacak objelerin/nesnelerin kullanımıdır. Bazen bu objeleri/nesneleri

tutmak, bunlarla oynamak, bunları diğer öğrencilerle paylaşmak güvende olma hissinin deneyimlenmesine yardımcı olabilir. Oyuncak hayvanlarla oynamak, yumuşak bebeklere dokunmak, doğadaki mükemmel bir yeri hayal etmek ya da en sevilen şarkıyı dinlemek öğrencilerin güvende hissetmelerine olanak sağlayan yollardan birkaçıdır.

Aşağıdaki etkinlik, öğrencilerin program boyunca kullanacağı ve kullandıklarında güvende hissetmelerine olanak sağlayacak “güven minderleri”nin yapılmasına dair önergeyi içermektedir.

Öğrencilere “*Şimdi sizlerle program boyunca kullanacağınız, grup içinde güvenli yeriniz olacak güven minderini yapacağız. Herkes benim gösterdiğim şekilde kareler (oturum öncesi kesilen örnek 65 cm’lik kare gösterilerek) kesecek. (Öğrencilerin kesme işlemi tamamlandığında) şimdi karelerin üç kenarını iğne ve iplikle diki. Daha sonra ise minderlerin içerisine elyafları doldurun. Doldurduktan sonra açık kalan kenarı kapatabilirsiniz. Artık sizin de güven minderiniz var. Şimdi güven minderinizi istediğiniz şekilde süsleyebilir veya boyayabilirsiniz.*” deyin.

Etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlaması için aşağıdaki soruları öğrencilere sorun.

- *Güven minderinizi daha güvenli hâle getirmek için güven minderinize neler ekleyebilirsiniz?*
- *Güven minderinizin ne gibi özellikleri bulunmaktadır?*
- *Kendinizi güvende hissetmenize yardımcı olmak amacıyla “güven minderinizle” ne yapabilirsiniz?*

Ortak Oyun Etkinliği: Birlik Oyunu

Grup içinde bulunan tüm öğrencilerden çember oluşturmaları için yan yana durmalarını isteyin. Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak Oyun Etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Etkinlik için gönüllü iki öğrenci seçin ve birini “Korunan Çocuk” diğerini ise onun “Koruması” olarak belirleyin. Çember içinde yer alan öğrencilerden birbirlerinin ellerini bırakmadan mümkün olduğunca çok gerilmelerini ve gerildikten sonra ellerini bırakmalarını isteyin.

Çemberi oluşturan üyelerden birine yumuşak bir köpük top verin. Burada çemberi oluşturan grubun amacı “korunan çocuğu” çemberin dışına doğru çıkmadan topla vurmaktır. Grup iyi bir atış yapmak amacıyla topu çember etrafında elden ele birbirlerine geçirebilir ancak topu birbirlerine atamazlar. Korunan Çocuk, koruma kendisini vurulmaktan korurken sağa sola doğru hareket etmeye çalışır. Koruması, arkadaşının vurulmasını engellemek için kendi vurulabilir. Her bir tur 15 ila 30 saniye arasında oynanır. Her bir tur tamamlandığında rolleri değiştirin. Bu noktada her bir öğrencinin koruma ya da Korunan Çocuk olarak oyunda rol almalarına imkân tanıyın.

Bu oyun, öğrencilerin birbirlerine güvenlerini ve bağlılığını artırır. Ortadaki grup üyesi, korunan çocuğu güvende tutmak için işbirliği içinde çalışmalıdır. Bu arada çemberi oluşturan diğer grup üyeleri de iyi bir vuruş yapmak için işbirliği içinde çalışmalıdır.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler paraşüte geri dönebilir veya “güven minderleri”ni düzenleyip üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere aşağıdaki gibi sorular sorularak paylaşmak istedikleri yaşantılar konuşulabilir:

- *Güven minderinizi yapmak ve/veya süslemek size nasıl hissettirdi?*
- *Diğer arkadaşlarınızın güven minderlerini gördüğünüzde neler düşündünüz?*

- *Sizin güven minderiniz ile arkadaşlarınızın güven minderleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?*
- *Arkadaşlarınızla birlikte bugünkü etkinlikleri yapmak size nasıl hissettirdi?*

Öğrenciler, bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Öğrenciler arasında birbirini tanımayan öğrenciler bulunması durumunda aşağıda verilen tanışma etkinliklerinden biri seçilerek uygulama yapılabilir ve öğrencilerin birbirini tanımasına yardımcı olunabilir:
 1. Öğrencilerden bir çember oluşturmaları istenir. Grup lideri önce ismini ve ardından isminin baş harfiyle başlayan bir sıfatı söyler. Ardından grup lideri elindeki yumuşak topu gönüllü bir öğrenciye atar ve ondan önce adını ardından isminin baş harfiyle başlayan bir sıfatı söylemesini ister. Adını ve adının baş harfiyle başlayan bir sıfatı söyleyen öğrenci diğer öğrenciye topu atar. Kendisine top atılan üye aynı süreci tekrarlar. Tüm grup üyeleri kendini tanıttıktan sonra tanışma etkinliği sona erer.
 2. Öğrencilerden bir çember oluşturmaları istenir. Grup lideri sağ tarafından başlamak üzere grup üyelerine “1”, “2”, “3”, “4” ve “5” diyerek her bir öğrenciye bir sayı söyler. Kendisine aynı sayı verilen öğrenciler bir araya gelir ve birbirlerini tanımak için sorular sorarlar. 5 dakikanın ardından öğrencilerden çemberdeki eski yerlerini almaları istenir. Her gruptan sözcü seçilir ve grup sözcüsünden arkadaşlarını diğer grup üyelerine tanıtmaları istenir.
- Tanışma etkinliğine dair öneriler verilmiş olsa da grup liderleri öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını, gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tanışma etkinliğini oluşturabilir. Bu noktada önemli olan tanışma etkinliğinin kısa sürmesini sağlamak, etkinlikte öğrencilerin olumlu ve güçlü özelliklerine odaklanmalarını desteklemek ve grup üyelerinin paylaşımları yaparken birbirlerine destek olmalarına yardımcı olmaktadır.
- Grup kuralları oluşturulduktan sonra grup kurallarının tüm öğrenciler tarafından görülebileceği bir yere (sınıf panosu, tahta vb.) asılması önem taşımaktadır. Diğer oturumların başında grup kuralları öğrencilere tekrar hatırlatılacağı için tüm öğrenciler tarafından grup kurallarının görülebilecek yerde olması önemlidir.
- “Grup Paraşütümüz” adlı başlangıç etkinliğine alternatif etkinlik olarak “Güvenle Hareket Ediyorum” etkinliği uygulanabilir. “Güvenle Hareket Ediyorum” etkinliği materyali olan “Güven Minderi” 1. Oturum’un Çalışma Etkinliği olan “Güven Minderim” etkinliğinde hazırlanacağı için 1. Oturumda “Grup Paraşütümüz” adlı başlangıç etkinliğinde paraşüt yerine kumaş, fon kartonu veya ip kullanılabilir ve aşağıdaki yönerge takip edilebilir:
 1. Öğrencilerin bir çember oluşturmaları istenir ve öğrencilerle basit bir ritim (davul çalma, uğuldama, tek bir müzik aleti, kısık sesli şarkı ya da temin edilen müzik) tutulur. Öğrenciler ve grup liderleri, ellerindeki materyali (fon kartonu, bebek battanisi, şal vb.) önce sağa sonra sola olacak şekilde sallarlar. Burada ellerindeki materyali birbirine dokundurma, ayaklarını yumuşak ve gürültülü bir şekilde yere vururken materyali yukarı aşağıya sallama ve tüm grup üyeleriyle göz temasında bulunmak gibi çeşitli etkileşimsel faaliyetlere ve vücut hareketlerine odaklanılır.
 2. Grup lideri öğrencilerin senkronize olarak uyum sağlamanın ardından öğrencilerin oturur duruma geçmeleri konusunda yol gösterici olur. Öğrenciler oturmak için ellerindeki materyali kullanabilirler. Öğrencilerin ellerindeki materyal oturmak için uygun değilse sandalyeler kullanılabilir. Öğrenciler otururken ritmik olarak etkileşime ve grup olarak birbirlerine odaklanmaya devam ederler. Örneğin öğrenciler birbirlerine ayaklarını uzatırlar, ellerindeki materyalleri birbirine değdirirler, ayaklarını sallarlar, ayaklarını vururlar veya seslerle ritim tutarlar.
 3. Sonrasında öğrencilerden oturur durumdan ayakta durmaya geçmelerini isteyin. Bu noktada öğrencilerin oturmak için kullandıkları materyalden kalkmaları istenir. Öğrencilerin

ayakta dururken birbirleriyle göz teması kurmalarını söyleyin. Burada grup, göz temasını sürdürmeye devam ederken oturdukları materyalin üzerinde hareket etmeye başlarlar. Bu noktada öğrencilerin oturdukları zemin üzerinde hareket etmeleri söylenir. Vücut hareketleri kullanılarak kurulan ritmin farklı adımlarla (yürüme, kayma, asker yürüyüşü, atlama ve koşma, içeri ve dışarı doğru hareket etme ve çemberin çevresini adımlama gibi) devam etmesi için yönergeler verin.

4. Ardından öğrencilerden çember oluşturmalarını ve kullanılan materyalleri tutmalarını isteyin. Bu adımda materyaller oturmak için kullanıldıysa ve kirlenmişse yeni ve temiz bir materyal veya fon kartonu öğrencilere dağıtın. Öğrencilere sağ tarafında duran öğrencinin elindeki materyalin bir kenarından tutmalarını isteyin. Her öğrenci sağ tarafındaki öğrencinin elindeki materyalin bir kenarından tuttuğunda materyaller birbirine bağlanmış gibi duracaktır. Öğrenciler birbirine bağlanan bu materyali grup lideri tarafından belirlenmiş tempo eşliğinde hareket ettirmelerini isteyin. Grup lideri olarak “şimdi ve burada”ya vurgu yaparak öğrencileri bir arada tutmanız ve “anda” kalmalarına desteklemeniz gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler sürece aktif katılımını destekleyin. Grup lideri bu noktada “yukarı ve aşağı”, “bir adım içeri ve bir adım dışarı” ve “sağa sola” gibi ifadeler kullanabilir.
5. Öğrenciler güven hiyerarşisini keşfettikten ve yaşadıkları sonra ellerindeki materyalleri yerine kaldırır.

11 yaşından büyük öğrencilerin paraşüt etkinliğini (Başlangıç Etkinliği) basit, çocukça ve/veya komik bulacağını ve bu nedenlerle etkinliğe aktif olarak katılamayacaklarını düşündüğünüzde öğrencilerden paraşütle oluşturulan çemberin yerine “güven minderlerini” çember şeklinde dizerek oturmalarını isteyin. Grup lideri olarak siz de çembere dâhil olarak grup dinamiğine destek olun.

11 yaşından büyük öğrenciler “güven minderleri”nin üzerinde otururken her modül aynı “ritmik hareketler”le başlayacaktır. Bu “Ritmik Hareketler” gerçekleşirken oturum öncesi öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun seçilen bir müzik açılır. Grup lideri müzik eşliğinde yönergeler verir. Grup lideri öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir müzik bulamadığında veya müzik olmadığında da “Ritmik Hareketler” gerçekleştirebilir.

“Ritmik Hareketler” öğrencileri, içinde bulundukları sosyal grup ve doğal çevrelerine karşı saygıya ve bu grupla uyum içinde olma duygularını hissetmeye teşvik eder. Öğrencilerin oturur biçimde aşağıdaki hareketleri yapmaları istenir:

Grup lideri ritmik hareketlere başlamadan önce aşağıdaki yönergeleri sırasıyla öğrencilere aktararak öğrencileri etkinliğe hazırlar ve daha sonra ritmik hareketler etkinliği yönergelerine geçer.

- Ellerinizi hafifçe kalbinize koyun ve gözleriniz kapalı olarak sizi güvende ve mutlu yapan bir şey hayal edin/düşünün.
- Şimdi gözlerinizi açarak bu görüntü hakkında düşünmeye devam edin ve çemberde bulunan herkese bakın.

Ritmik Hareketler:

(Ritmik hareketler grup dinamiğine göre dört ya da beş kez tekrarlanır.)

1. Göğün açılın. Avuç içlerinizde gün ışığını/ışığı hissedin. (Öğrencilerin kollar yukarı doğru açık, gözler ve avuç içleri yukarı bakacak şekilde durur.)
2. Şimdi avuç içleriniz dışarıya bakacak şekilde kalbinize gün ışığını/ışığı getirin.
3. Şimdi bu gün ışığı/ışığı arkadaşlarınıza verin. (Tüm öğrenciler senkronize şekilde sırayla bir kişiye gün ışığı/ışığı aktarıyormuş gibi kol hareketleri yapar.)
4. Ve gün ışığı/ışığı yeryüzüyle paylaşın... (Eller yavaşça zemine dokunmak için harekete geçerken avuç içleri aşağı doğru döner.)

Ritmik hareketlerden sonra grup daha önce “Oturma” ve “Ayakta Durma” düzeyinde tanımlanan Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz adlı etkinliği takip edebilir. Öğrencilerin paraşütü çevrede hareket ettirdiği ve tuttuğu faaliyet yerine, daha büyük öğrenciler, naylon ipe birbirlerine bağlayıp çember oluşturarak çemberin çevresinde birlikte hareket edebilirler.

- “Çalışma Etkinliği: Güven Minderim” etkinliğinde küçük yaş grubu öğrenciler için oturum öncesi güven minderlerinin öğrencilerin aileleri tarafından yapılması istenir. Güven minderleri oluşturulurken kumaşın kare şeklinde kesilmesi ve karenin kenarlarının dikilmesi işleminin yetişkin tarafından yapılması gerekmektedir. Güven minderinin süslenmesi işlemi öğrenciler tarafından yapılabilir.
- Kendisine zarar veren ve saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerin makas ya da iğne ve ipliği kullanmaması gereklidir. Grup liderlerinin güvenlik konusunda endişeleri olması durumunda “güven minder”i grup liderleri ya da yetişkinler tarafından kesilip dikilebilir.
- Çalışma Etkinliği: Güven Minderim sırasında kumaş boyası ya da boya kullanılacaksa özellikle bu kısma dikkat edilmelidir. Bu tür boyalar kolayca dökülebilir. Dolayısıyla yetişkinlerden birinin bu malzemelerden ve malzemelerin öğrencilere dağıtılmasından sorumlu olmasını sağlayın. Bu projenin hazırlanması ve temizlik için ilave zamana da ihtiyaç duyabilirsiniz.

Oturum 2**Oturumun Adı**

Bilgi, Güven ve Kontrol

Amacı

- Grup dinamiğini güçlendirmek
- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının doğasını anlamalarına yardımcı olmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Resim kâğıdı
- Boya kalemleri
- Küçük yumuşak top
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- İhtiyaca göre oyun hamuru
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Zorlayıcı yaşam olayının nasıl gerçekleştiğine dair bilgiler elde edilmelidir.
- Zorlayıcı yaşam olayının gerçekleşme nedenleri ve olası sonuçları hakkındaki bilgiler öğrencilerin gelişim düzeyine göre düzenlenerek oturum içinde açıklanmak üzere hazır hâle getirilir.

Süreç

Başlangıç etkinliğine başlamadan önce grup kurallarını öğrencilerle birlikte dikkatli bir şekilde gözden geçirin.

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayınız.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

11 yaşından büyük öğrencilerin paraşüt faaliyetini (Başlangıç Etkinliği) basit, çocukça ve/veya komik bulacağını ve bu nedenlerle etkinliğe aktif olarak katılamayacaklarını düşündüğünüzde öğrencilerden paraşütle oluşturulan çemberin yerine “güven minderlerini” çember şeklinde dizerek oturmalarını isteyin. Grup lideri olarak siz de çembere dâhil olarak grup dinamiğine destek olun.

11 yaşından büyük öğrenciler “güven minderleri”nin üzerinde otururken her modül aynı “ritmik hareketler”le başlayacaktır. Bu “Ritmik Hareketler” gerçekleşirken oturum öncesi öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun seçilen bir müzik açılır. Grup lideri müzik eşliğinde yönergeler verir. Grup lideri öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir müzik bulamadığında veya müzik olmadığında da “Ritmik Hareketler” gerçekleşebilir.

“Ritmik Hareketler” öğrencileri, içinde bulundukları sosyal grup ve doğal çevrelerine karşı saygı ve bu grupla uyum içinde olma duygularını hissetmeye teşvik eder. Öğrencilerin oturur biçimde aşağıdaki hareketleri yapmaları istenir:

Grup lideri ritmik hareketlere başlamadan önce aşağıdaki yönergeleri sırasıyla öğrencilere aktararak öğrencileri etkinliğe hazırlar ve daha sonra ritmik hareketler etkinliği yönergelerine geçer.

- *Ellerinizi hafifçe kalbinize koyun ve gözleriniz kapalı olarak sizi güvende ve mutlu yapan bir şey hayal*

edin/düşünün.

- Şimdi gözlerinizi açarak bu görüntü hakkında düşünmeye devam edin ve çemberde bulunan herke-
se bakın.

Ritmik Hareketler:

(Ritmik hareketler grup dinamiğine göre dört ya da beş kez tekrarlanır.)

1. Göğe açılın. Avuç içlerinizde gün ışığını/ışığı hissedin. (Öğrencilerin kollar yukarı doğru açık, gözler ve avuç içleri yukarı bakacak şekilde durur.)
2. Şimdi avuç içleriniz dışarıya bakacak şekilde kalbinize gün ışığını/ışığı getirin.
3. Şimdi bu gün ışığı/ışığı arkadaşlarınıza verin. (Tüm öğrenciler senkronize şekilde sırayla bir kişiye gün ışığı/ışığı aktarıyormuş gibi kol hareketleri yapar.
4. Ve gün ışığı/ışığı yeryüzüyle paylaşın... (Eller yavaşça zemine dokunmak için harekete geçerken avuç içleri aşağı doğru döner.)

Ritmik hareketlerden sonra grup daha önce "Oturma" ve "Ayakta Durma" düzeyinde tanımlanan Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz adlı etkinliği takip edebilir. Öğrencilerin paraşütü çevrede hareket ettirdiği ve tuttuğu faaliyet yerine, daha büyük öğrenciler, birlikte tüm "güven minderleri"ni ipe birbirlerine bağlayıp çember oluşturarak çemberin çevresinde birlikte hareket edebilirler. Eğer "güven minderleri"nin şekillerini bozmak istemezlerse etkinliği sadece naylon bir ip ile yapabilirler.

Programı yürüttüğünüz sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşları aşağıda verilen yaş aralıklarında ise başlangıç etkinliği tamamlandığında öğrencilerinizin yaş aralığına uygun etkinliği yapın.

5-11 yaş grubu için: Korunaklı Kuş

Öğrenciler uzanmış ya da oturur durumdayken kendi "güven minderleri"ni başlarının üzerlerine koyabilirler. Öğrenciler birbirleriyle göz temasında bulunurken "güven minderleri"nin altına saklanıp siper olarak kullanabilir (kanatlarının altında dinlenen ve kendilerini geceden ve soğuktan koruyan kuşlar gibi).

12-19 yaş grubu için: Uçan Güven Minderi

Öğrenciler oturur durumdayken ya da ayakta dururken siper altına giren ve görsel bağlantı kuran daha küçük öğrenciler için tanımlandığı gibi "güven minderleri"ni kullanarak başlarını kapayabilir. Kendi "güven minderleri"ni daha önce seçtikleri arkadaşlarına yumuşak bir şekilde atabilir ve onlardan "güven minderleri"ni tekrar almalarını isteyebilirler.

Başlangıç etkinliğinden sonra öğrencilere bu oturumda birlikte güvenli bir yer oluşturacağınıza ardından zorlayıcı yaşam olayları sırasında neler olduğu hakkında konuşacağınıza dair bilgi verin.

Çalışma Etkinliği I: Benim Güvenli Yerim

Oturumun gerçekleştiği ortama uygun olarak öğrencilerin ya kendi sıralarında ya da yerde çember şeklinde oturmalarını isteyin. Kâğıtları ve kuru boya kalemlerini öğrencilere dağıttıktan sonra aşağıdaki açıklamayı yapınız.

"Birazdan sizden kendinizi güvende ve sakın hissettiğiniz bir yerin resmini yapmanızı isteyeceğim. Bu yer daha önce hiç gitmediğiniz bir yer olacak. Burada sadece siz olacaksınız. Resim yapmaya başlamadan önce sizlerden sakın ve güvende hissedebileceğiniz bu yeri hayal etmenizi isteyeceğim. Siz hayal ederken ben size sorular soracağım. Sizler de benim sorduğum soruların cevaplarını hayal edeceksiniz. Sorulan sorulara cevap bulduğunuzda ve hayal ederken bu sorunun cevabı gözünüzde canlandığında gözünüzü açıp bulduğunuz cevabı simgeleyen veya anlatan bir resim çizmenizi isteyeceğim. Sonra tekrar gözünüzü kapatabilir veya resminize bakarak gözünüz açık şekilde hayal etmeye devam edebilirsiniz. Şimdi hayal etmeye başlayabilirsiniz. Bu yerde sakın ve güvende hissediyorsunuz. Güvende ve sakın hissettiğiniz bu yer gerçek ya da hayali bir yer ya da her ikisi birden olabilir."

- Çalışma etkinliğinin amacına ulaşması ve öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlayabilmeleri için aşağıdaki soruları öğrencilere sorun ve her bir sorudan sonra öğrencilerden o soruya ver-

dikleri cevabı resmetmelerini isteyin. Dolayısıyla soruları arka arkaya sormak yerine sorular arasında bekleme tercih edin. Öğrencilerin resimleri tamamlanana kadar paylaşımları almamaya özen gösterin. Öğrenciler paylaşım yapmak istediklerinde resimler tamamlandığında sizleri dinleyeceğim gibi ifadeleri dile getirin. Şu anda sakın, güvende ve huzurlu hissettiğiniz bu yer sizin güvenli yeriniz. Bu yer nasıl bir yere benziyor? Sakin ve güvende hissettiğiniz bu yerde neler var?

- *Bu güvenli yerin bir adı olsaydı ne olurdu? (Öğrencilerin güvenli yere verdikleri ismi resmin üzerine yazmalarını isteyin.)*
- *Sakin ve güvende hissettiğiniz bu yerde burnunuza nasıl kokular geliyor?*
- *Sakin ve güvende hissettiğiniz bu yerde etrafınızda neler görüyorsunuz?*
- *Güvenli ve sakın hissettiğiniz bu yerde neler duyuyorsunuz?*
- *Güvenli ve sakın hissettiğiniz bu yerde herhangi bir yere dokunun. Dokunduğunuz yer yumuşak mı sert mi? Sıcak mı soğuk mu? Pürüzsüz mü pürüzlü mü?*
- *Güvenli ve sakın hissettiğiniz bu yerde ağzınızda nasıl bir tat var?*
- *Sakin ve güvende hissettiğiniz bu yerde ne yapıyorsunuz? Burayı sizin için güvenli yapan ne? Burada sakın hissetmenize katkı sağlayan ne?*
- Resimler tamamlandıktan sonra gönüllü öğrencilerin yaptıkları resmi diğer öğrencilerle paylaşmasına ya da resmi hakkında konuşmasına olanak tanıyın. Sınıf içinde her bir öğrencinin güvenli yerinin birbirinden farklı olabileceğini vurgulayın. Resimler hakkında paylaşım yapılırken öğrencilerin beş duyusunu da katarak resimlerini anlattıklarına dikkat edin. Sakin ve güvende hissettikleri bu yerin daha önce gidilmemiş bir yer olmasına ve öğrencinin tanıdığı, bildiği veya yakın hissettiği birinin olmamasına özen gösterin. Öğrencilerin tamamının güvenli yerini anlattığından emin olun. Çalışma etkinliği sona ererken öğrencilerden beden taraması yapmalarını isteyin ve güvenli yerini anlatmalarına karşın bedeninde hâlâ ağrı, sızı ve/veya sancı olan öğrenci varsa bu öğrenciyi bireysel görüşmeye alın veya uzmana yönlendirin.

ÖNERİ: Resim çizmekte güçlük çeken okul öncesi öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak zorlayıcı yaşam olayı sırasında olanları anlatmaları veya canlandırmaları istenebilir.

İlerleyen oturumlarda yaşanan zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili etkinlikler yapacağınızı dile getirin. Yaşanan zorlayıcı yaşam olayıyla ve ardından gösterilebilecek olası tepkilerle ilgili açıklamalar yapın. Öncelikle zorlayıcı yaşam olayı kavramını açıklayın ve zorlayıcı yaşam olayının beklenmedik ve aniden gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerde stres tepkilerinin görülebileceğini vurgulayın. Öğrenciler, zorlayıcı yaşam olaylarından sonra bunun tekrar yaşanmasından/gerçekleşmesinden veya olmasından ve zarar görmekten korkabilir. Bakım verenlerinden ayrı kalacağını ve kimsenin ona yardım etmeyeceğini düşünebilir. Bazı öğrenciler, zorlayıcı yaşam olayının kendisinin suçu nedeniyle gerçekleştiğini düşünebilir ve bu nedenle de cezalandırılması gerektiğine inanabilir. Bu inançlar onların suçluluk, korku, hayal kırıklığı gibi zorlayıcı duygular hissetmesine yol açabilir.

Zorlayıcı yaşam olayları sonrasında korku, kaygı, stres gibi duygular hissedilebilir, bu olaylar sonrasında çeşitli davranışlarda bulunabilir ve zihnimizde bazı düşünceler oluşabilir. Bunlar zorlayıcı yaşam olayları sonrası anormal duruma karşı gösterilen normal tepkilerdir. Bu tepkiler bir yönüyle de zorlayıcı yaşam olayı sonrası bireyi harekete geçiricidir.

Bilişsel, davranışsal, duygusal ve bedensel tepkiler çocukların zorlayıcı yaşam olayları sonrası meydana gelen değişimlere nasıl uyum sağlamaya çalıştıklarına, olayı nasıl anlamlandırdıklarına ve hangi baş etme becerilerini kullandıklarına dair ipuçları vermektedir. Bu nedenle zorlayıcı yaşam olayını detaylı bir şekilde konuşmadan önce öğrencilere zorlayıcı yaşam olaylarının tanımını yaparak bu olaylara örnekler verin. Yaptığınız paylaşımlardan sonra ilerleyen oturumlarda bu olayla ilgili etkinlikler yapacağınızı ve öğrencilerin neler hissettiklerine ve ne düşündüklerine dair paylaşımları alacağınızı dile getirin. Öğrenciler arasında yaşanan zorlayıcı yaşam olayının meydana gelmesinin fiziksel nedenleri veya olayın gerçekleşme şekline ilişkin paylaşımda bulunmak isteyenler varsa bu öğrencileri etkin bir şekilde dinleyin.

Öğrencilerin yaşanan zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili bildiklerinin doğruluğu ve yanlışlığı hakkında

gözlem yapın. Zorlayıcı yaşam olayının oluş şekline ve sonuçlarına ilişkin gerçekçi olmayan bilgiler varsa düzeltin. Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili edindiği bilgileri kimlerden öğrendiklerini ve bu bilgilerle zorlayıcı yaşam olayına yüklediği anlamı nasıl ilişkilendirdiklerini öğrenmeye çalışın. Sınıf içerisinde zorlayıcı yaşam olayının nasıl gerçekleştiğini ve olay sonrasında öğrencilerin neler görebileceğini açık bir şekilde anlatın. Bu aşamada öğrenciler yaşanan zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili tepkilerine dair paylaşım yapmaları durumunda ilerleyen oturumlarda buna dair paylaşımlar yapılacağını dile getirin. Öğrencilerin paylaşımları arasında ortaklıklar ve benzerlik bularak paylaşımları özetleyin. Paylaşımları özetledikten sonra birlikte bir etkinlik yapacağınızı dile getirin.

Ortak Oyun Etkinliği: Birlik Oyunu

Grup içinde bulunan tüm öğrencilerden çember oluşturmaları için yan yana durmalarını isteyin. Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Etkinlik için gönüllü iki öğrenci seçin ve birini “Korunan Çocuk” diğerini ise onun “Koruması” olarak belirleyin. Çember içinde yer alan öğrencilerden birbirinin ellerini bırakmadan mümkün olduğunca çok gerilmelerini ve gerindikten sonra birbirlerinin ellerini bırakmalarını isteyin. Ardından iki öğrenciden çemberin içine girmelerini isteyin ve Korunan Çocuktan çemberi oluşturan öğrenciler onu topla vurmadan çemberden dışarı çıkmasını isteyin.

Çemberi oluşturan üyelerden birine yumuşak bir köpük top verin. Burada çemberi oluşturan grubun amacı “Korunan Çocuğu” çemberin dışına doğru çıkmadan topla vurmaktır. Grup iyi bir atış yapmak amacıyla topu çember etrafında elden ele birbirlerine geçirebilir ancak topu birbirlerine atamazlar. Korunan Çocuk, Koruma kendisini vurulmaktan korunurken sağa sola doğru hareket etmeye çalışır. Koruma, arkadaşının vurulmasını engellemek için kendi vurulabilir. Her bir tur 15 ila 30 saniye arasında oynanır. Her bir tur tamamlandığında rolleri değiştirin. Bu noktada her bir öğrencinin Koruma ya da Korunan Çocuk olarak oyunda rol almalarına imkân tanıyın.

Bu oyun, öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini ve bağlılığını artırır. Koruma, korunan çocuğu güvende tutmak için Korunan Çocuk ile işbirliği içinde çalışmalıdır. Bu arada çemberi oluşturan diğer grup üyeleri iyi bir vuruş yapmak için iş birliği içinde çalışmalıdır.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler paraşüte geri dönebilir veya “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekler, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere aşağıdaki gibi sorular sorularak paylaşmak istedikleri yaşantılar konuşulabilir:

- Yaşanılan olayın nasıl gerçekleştiğine dair resim çizmek size nasıl hissettirdi?
- Diğer arkadaşlarınızın güvenli yerini gösteren resimleri gördüğünüzde neler düşündünüz?
- Sizin resminiz ile arkadaşlarınızın resimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?
- Arkadaşlarınızla birlikte bugünkü etkinlikleri yapmak size nasıl hissettirdi?

Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine hoşça kal demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Bu oturumun içeriğinde yer alan Çalışma Etkinliği yapısı gereği toplumun çoğunluğunu doğru-
dan veya dolaylı bir şekilde etkileyen, bireylerin çoğunluğunda stres yaratan heyelan, sel, yan-

gın, deprem gibi zorlayıcı yaşam olaylarının ardından kullanılmaktadır.

- Öğrenciler zorlayıcı yaşam olayının nasıl gerçekleştiğini, olay öncesi, sırası ve sonrasında onları nelerin beklediğini (ne tür değişimler olacağını ve ne tür tepkiler verebileceklerini) önceden bildiklerinde zorlayıcı yaşam olayı sonrası gösterdikleri tepkilerin yoğunluğu ve sıklığı daha azdır. Öğrencilerle zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili açık açık konuşmak onların korkularını yenmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğrencilerin gelişim düzeyine göre oturumda verilen yönerge şekillendirilebilir.
- Öğrencilerin gelişim düzeyine göre alternatif sorular kullanılabilir.
- Her bir öğrenci için hemen hemen eşit sürede paylaşım yapılmasına özen gösterilmelidir.
- Özellikle küçük yaş gruplarında ritim oluşturma esnasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel zarar vermemesine özen gösterilmelidir. Vurma, itme ve gıdıklama gibi öğrencileri rahatsız edebilecek davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışları gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.
- Aşağıdaki hususlara başta bu oturum olmak üzere tüm program boyunca (gerekli gördüğünüzde ve ihtiyaç duyduğunuzda) dikkat edin:
 - Zorlayıcı yaşam olayının gerçekleşmesinde öğrencilerinin hatasının olmadığını söyleyin.
 - Zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili bilgi verirken bilimsel kaynaklardan yararlanın ve verdiğiniz bilgileri öğrencilerin gelişim düzeyine göre düzenleyin.
 - Öğrencileri zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili deneyimlerini, duygularını, bilgilerini ve tepkilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirin.
 - Öğrencileri etkili bir şekilde dinleyin, empati kurun ve onlara anlayış gösterin.
 - Sınıf içinde sınıf rutinin devam etmesine özen gösterin. Öğrencilerin bakım verenlerinden ev içi rutinlerini olabildiğince devam ettirmelerini isteyin.
 - Öğrencilerin hem sınıfta hem de evde başarabilecekleri ve üstesinden gelebilecekleri görevler almasını sağlayın ve öğrenciler bu sorumlulukları yerine getirdiğinde onları ödüllendirin.
 - Öğrencilerin gelişim düzeyine göre zorlayıcı yaşam olaylarından sonra günlük rutinine dönmek ve stres tepkileriyle baş etmek için neler yaptıklarına dair bilgiler verin ve örnekler sunun.

Oturum 3

Oturumun Adı	Olay Anı
Amacı	■ Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olay anını anlatabilmelerine destek olmak
Sınıf Düzeyi	K-12
 Süre	1 Ders Saati
Materyal	■ 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş ■ Güven minderleri ■ Boya kalemleri ■ Resim kâğıdı ■ Küçük bir kutu ■ İhtiyaca göre ses çıkış cihazı ■ İhtiyaca göre oyun hamuru ■ Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	■ Görselleştirme tekniğinin kurallarını tekrar gözden geçirin.
Süreç	

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2’de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Olay Anında Ben Nerede Ne Yapıyordum?

Öğrencilere kâğıtları ve boya kalemlerini dağıtın. Kâğıtları ve boya kalemleri dağıttıktan sonra “Şimdi sizden olay anının resmini yapmanızı istiyorum. Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayı gerçekleşirken bulunduğunuz yerin resmini yapmanızı istiyorum” deyin. Olay anından kastınızın olayın hemen öncesi, olay gerçekleşirken ve olayın hemen sonrası olduğunun altını çizin. Resimlerini tamamlamaları için öğrencilere süre verin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- Yaşadığınız zorlayıcı olay... olayı anında ne yapıyordunuz?
- Yaşadığınız zorlayıcı olay... olayı anında yanınızda kimler vardı? Onlar ne yapıyordu?
- Yaşadığınız zorlayıcı olay... olayı anında çevrenizde neler olup bitiyordu?

ÖNERİ: Resim çizmekte güçlük yaşayan okul öncesi öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak olay anını canlandırmaları istenebilir.

Ortak Oyun Etkinliği: Kaledeki Mücevher

Bu ortak oyun etkinliğini uygulamak için öncelikle geniş ve açık bir alan belirleyin. Programın uygulandığı ortamda öğrenciler için engel teşkil etmeyecek ve rahat hareket edebilecekleri şekilde bir alan oluşturmaya özen gösterin. Bu alanı oluştururken bir etkinlik yapacağınız için bu alanı oluşturduğunuzdan söz edin. Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin. Grup üyelerinden kendi grupları için bir slogan oluşturmalarını ve oluşturdukları sloganı kâğıda yazmalarını isteyin. Bu kâğıdın üzerinde yazan cümleyi veya sloganı grupla belirlemeniz önem taşımaktadır. Grup üyelerinin tamamının katılımıyla oluşturulan sloganı bir kâğıda yazın. Oturum öncesi hazırladığınız kutuyu öğrencilere göstererek bu kutunun “mücevheri” temsil ettiğini söyleyin ve birlikte oluşturduğunuz sloganın yazılı olduğu kâğıdı kutuya atın.

Belirlenen açık ve geniş alanın ortasına “mücevheri” temsil ettiğini söylediğiniz küçük kutuyu yerleştirin. Kutuyu yerleştirdikten sonra geniş ve açık alan içerisinde kutunun götürülmesi ve bırakılması gereken güvenli bir yer belirleyin. Bu güvenli yerin “kaleyi” temsil ettiğini ve öğrencilerin bu etkinlik kapsamında mücevheri temsil eden kutuyu alıp kaleye götürmeleri gerektiğini dile getirin. Ortak oyun etkinliği için uygun bir alan oluşturduktan, mücevher ve kale için yerler belirledikten sonra 3 ile 5 öğrenciden oluşan gruplar oluşturun ve ortak oyun etkinliğinin uygulanma sürecini açıklayacağınızı dile getirin.

Ortak oyun etkinliği boyunca grup lideri olarak mücevheri temsil eden kutunun birkaç adım uzağında durmaya özen gösterin. Öğrencilere mücevheri temsil eden kutuyu korumaya çalışacağınızı ve bu nedenle burada durduğunuzu söyleyin.

Öğrenciler güvenli yeri temsil eden kalenin olduğu yerde durarak ortak oyun etkinliğine başlarlar. Grup üyelerinin mücevheri temsil eden kutuyu almaya çalışmaları ve belirlenen yere geri koymaları gerekmektedir. Eğer bir öğrenciye grup lideri tarafından dokunulursa (omuzlarına hafifçe) o öğrencinin kaleye geri dönmesi, oturması ve takım arkadaşlarından birinin gelerek omuzlarına hafifçe dokunup kendini kurtarmasını beklemesi gereklidir. Kalede oturulurken omzuna dokunulan öğrenci oyuna geri dönmekte serbesttir. Eğer bir öğrenci mücevheri alıp kaleye doğru giderken grup lideri tarafından kendisine dokunulursa mücevher yeni yerinde kalır ve diğer öğrenciler mücevheri bu yeni yerinden alıp kaleye götürür. Grup lideri tarafından dokunulan öğrenci kaleye geri döner ve kalede arkadaşları tarafından kurtarılmayı bekler.

Oyun kuralları ve amacı hakkında bilgi verdikten sonra, 3 ila 5 öğrenciden oluşan her bir gruba, oyuna başlamadan önce ortak bir strateji belirlemeleri için düşünme süresi tanıyın.

Ortak oyun etkinliği öğrencilerden herhangi birinin mücevheri kaleye geri götürmesiyle son bulur. Mücevheri kaleye götüren öğrenci kutuyu açar ve sloganı sesli bir şekilde okur. Diğer öğrenciler slogan okunduğunda alkışlar ve ortak oyun etkinliği son bulur. Grup lideri olarak ortak oyun etkinliğinin sona erdiğini, birlikte uyum içinde ortak oyun etkinliğini gerçekleştirdiklerini ve oturumu sonlandırmak üzere çember oluşturarak bir araya gelmelerini söyleyin.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

■ *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu? Eğer olduysa bu anı an-*

latır mısınız?

- *Olay anının resmini çizmek size nasıl hissettirdi?*
- *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini görmekten dolayı neler yaşıyorsunuz?*
- *Yaşadığınız zorlayıcı yaşam olayından sonra o olay hakkında konuşmak size nasıl geldi?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir.

Sonrasında öğrencilerden şu an gördükleri, duydukları, kokladıkları, tattıkları ve hissettikleri şeyleri sıralamaları istenir.

Uygulayıcıya Not

- Duygusal olarak boşalma tepkilerine hazırlıklı olun. Oturum sırasında ve sonrasında duygularını ve vücut hareketlerini yeniden düzenleyemeyen öğrencileri dikkatle izleyin.

Ortak Oyun Etkinliği: Kaledeki Mücevher Etkinliği İçin Öneriler

- Bu ortak oyun etkinliğinin en iyi şekilde oynanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için 3 ile 5 öğrenciden oluşan grupların oluşturulması gerekmektedir.
- Küçük veya büyük grupların oluşturulması gerektiğinde her bir etkinlikte farklı öğrencilerin bir araya gelebileceği grupların oluşturulmasına özen gösterilmelidir.
- Küçük veya büyük grupların farklı öğrencilerin bir araya gelmesine olanak sunacak şekilde rastgele oluşturulmasına dikkat edilmelidir.
- Takım stratejilerini işlevsel kılmak ve grup dinamiği üzerinde çalışmak için harika bir oyundur. Grup üyelerinin ortak bir konuya veya duruma karşı birlik olmaları için birbirlerine güvenmeleri, işbirliği yapmaları ve ortak stratejiler belirlemeleri gerekir.
- Ortak oyun etkinliğinde grup dinamiğine bağlı olarak heyecanı arttırmak amacıyla süre sınırlamaları koyabilirsiniz.
- Eğer programı büyük bir grubun (15 kişi ve daha fazlası) katılımıyla gerçekleştiriyorsanız grubu iki küçük gruba ayırabilirsiniz. Önce bir grubun oyunu izlemesine daha sonra da diğer grubun oyunu izlemesine olanak sunabilirsiniz.

Oturum 4

Oturumun Adı	Düşünceler
Amacı	- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının hemen öncesi, sırası ve sonrasında aklından geçen düşünceleri paylaşmalarına olanak sağlamak - Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayına dair olay örgüsünün parçalarını bir araya getirerek işlemlemeye başlamasına destek olmak
Sınıf Düzeyi	Ortaokul ve Lise
 Süre	1 Ders Saati
Materyal	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş - Güven minderleri 1 adet A4 kâğıt - Resim kâğıdı - Küçük bir kutu - Boya kalemleri
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	Öğrenci sayısı kadar resim kâğıtları oturum öncesi sınıfa getirilir.
Süreç	

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2’de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Düşünceler Tuvali

Oturumun gerçekleştiği ortama uygun olarak öğrencilerin ya kendi sıralarında ya da yerde çember şeklinde oturmalarını isteyin. Kuru boya kalemlerini ve kâğıtlarını dağıttıktan sonra “Sizden dağıttığım kâğıtlara Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayını düşündüğünüzde; olay anında ilk ve belirgin olarak aklınıza ilk gelen düşüncenizin resmini yapmanızı istiyorum” deyin. Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayı olduğunda aklınızdan geçen ilk düşünce neydi? **Alternatif Soru:** Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayı olurken aklınızdan neler geçti?
- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının hemen sonrasında aklınızdan hangi düşünceler geçiyordu? **Alternatif Soru:** Bu Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayın sonrasında ne olacağını düşündün?

Öğrenciler düşünceleri dışında duyguları, bedenlerindeki değişimleri ve davranışları hakkında açık-

lama veya yorum yaptıklarında aşağıda verilen kalıba benzer şekilde bir cümle kurulup oturumun odağı korunulabilir.

“ _____ olduğunda _____ hissettiğinizi söylediniz. Bu _____ olay sırasında bu duyguyu hissederken aklınızdan neler geçiyordu?”

Öğrenciler düşüncelerini bulmakta güçlük çektiklerinde veya düşüncelerine dair açıklama yapamadıklarında örnekler vererek öğrencilerin düşüncelerini paylaşmasına destek olun.

Resimler tamamlandıktan sonra gönüllü öğrencilerin resmini paylaşmasına ya da resmi hakkında konuşmasına olanak tanıyın. Resimler hakkında paylaşım yapılırken olay örgüsünün zaman sıralanmasına (olayın hemen öncesi, sırası ve hemen sonrası) uygun şekilde açıklanmasına ve düşüncelerin hepsine odaklanılmasına özen gösterin. Paylaşımlar sırasında akılcı ya da akılcı olmayan tüm düşüncelere yer verin ve bu düşüncelerin akla gelebileceğini ve bunun doğal olduğunu sınıf içinde dile getirin.

Ortak Oyun Etkinliği: Kaledeki Mücevher

Bu ortak oyun etkinliğini uygulamak için öncelikle geniş ve açık bir alan belirleyin. Programın uygulandığı ortamda öğrenciler için engel teşkil etmeyecek ve rahat hareket edebilecekleri şekilde bir alan oluşturmaya özen gösterin. Bu alanı oluştururken bir etkinlik yapacağınız için bu alanı oluşturduğunuzdan söz edin. Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin. Grup üyelerinden kendi grupları için bir slogan oluşturmalarını ve oluşturdıkları sloganı kâğıda yazmalarını isteyin. Bu kâğıdın üzerinde yazan cümleyi veya sloganı grupla belirlemeniz önem taşımaktadır. Grup üyelerinin tamamının katılımıyla oluşturulan sloganı bir kâğıda yazın. Oturum öncesi hazırladığınız kutuyu öğrencilere göstererek bu kutunun “mücevheri” temsil ettiğini söyleyin ve birlikte oluşturduğunuz sloganın yazılı olduğu kâğıdı kutuya atın.

Belirlenen bu açık ve geniş alanın tam ortasına “mücevheri” temsil ettiğini söylediğiniz küçük bir kutuyu yerleştirin. Kutuyu yerleştirdikten sonra geniş ve açık alan içerisinde kutunun götürülmesi ve bırakılması gereken güvenli bir yer belirleyin. Bu güvenli yerin “kaleyi” temsil ettiğini ve öğrencilerin bu etkinlik kapsamında mücevheri temsil eden kutuyu alıp kaleye götürmeleri gerektiğini dile getirin. Ortak oyun etkinliği için uygun bir alan oluşturduktan, mücevher ve kale için yerler belirledikten sonra 3 ile 5 öğrenciden oluşan gruplar oluşturun ve ortak oyun etkinliğinin uygulanma sürecini açıklayacağınızı dile getirin.

Ortak oyun etkinliği boyunca grup lideri olarak mücevheri temsil eden kutunun birkaç adım uzağında durmaya özen gösterin. Öğrencilere mücevheri temsil eden kutuyu korumaya çalışacağınızı ve bu nedenle burada durduğunuzu söyleyin.

Öğrenciler güvenli yeri temsil eden kalenin olduğu yerde durarak ortak oyun etkinliğine başlarlar. Grup üyelerinin mücevheri temsil eden kutuyu almaya çalışmaları ve belirlenen yere geri koymaları gerekmektedir. Eğer bir öğrenciye grup lideri tarafından dokunulursa (omuzlarına hafifçe) o öğrencinin kaleye geri dönmesi, oturması ve takım arkadaşlarından birinin gelerek omuzlarına hafifçe dokunarak kendini kurtarmasını beklemesi gereklidir. Kalede oturulurken omzuna dokunulan öğrenci oyuna geri dönmekte serbesttir. Eğer bir öğrenci mücevheri alıp kaleye doğru giderken grup lideri tarafından kendisine dokunulursa mücevher yeni yerinde kalır ve diğer öğrenciler mücevheri bu yeni yerinden alıp kaleye götürür. Grup lideri tarafından dokunulan öğrenci kaleye geri döner ve kalede arkadaşları tarafından kurtarılmayı bekler.

Oyun kuralları ve amacı hakkında bilgi verdikten sonra 3 ila 5 öğrenciden oluşan her bir gruba, oyuna başlamadan önce ortak bir strateji belirlemeleri için düşünme süresi tanıyın.

Ortak oyun etkinliği öğrencilerden herhangi birinin mücevheri kaleye geri götürmesiyle son bulur. Mücevheri kaleye götüren öğrenci kutuyu açar ve sloganı sesli bir şekilde okur. Diğer öğrenciler slogan okuduğunda alkışlar ve ortak oyun etkinliği son bulur. Grup lideri olarak ortak oyun etkinliğinin sona erdiğini, birlikte uyum içinde ortak oyun etkinliğini gerçekleştirdiklerini ve oturumu sonlandırmak üzere çember oluşturarak bir araya gelmelerini söyleyin.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler paraşüte geri dönebilir veya “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- Yaşanılan olayla ilgili düşüncelerinizin resmi çizmek size nasıl hissettirdi?
- Diğer arkadaşlarınızın resimlerini gördüğünüzde neler düşündünüz?
- Sizin resminiz ile arkadaşlarınızın resimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?
- Arkadaşlarınızla birlikte bugünkü etkinlikleri yapmak size nasıl hissettirdi?

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantıları üzerinde durulabilir. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili temel gerçekleri açıklığa kavuşturmasına olanak sunulması önemlidir. Bu nedenle paylaşımlar alınırken zaman sıralamasına (zorlayıcı yaşam olayının hemen öncesi, sırası ve sonrası) dikkat edilmelidir.
- Öğrenciler bu aşamada zorlayıcı yaşam olayına dair paylaşımlarını anlatırken olay örgüsünden koparak zaman akışını kaçırarak şekilde olayları parça parça anlatabilir. Bu tür durumlarda açık uçlu sorular ve özetlemeler ile olayların zaman akışına göre alınmasına özen gösterilmelidir. Bu oturumun zorlayıcı yaşam olayı öncesi, sırası ve sonrası düşüncelere odaklanması sebebiyle öğrencilerin duygu ve davranışlarına yönelik anımsatıcıları anlatmaları durumunda öğrencilere düşüncelerine odaklanması yönünde yönerge verilmeli ve açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin aklından geçenlere odaklanmaları teşvik edilmelidir.
- Ortak oyun etkinliğinde geniş ve açık bir alan belirlenmesinde güçlük yaşıyorsa bu durumda grup lideri ortak oyun etkinliğinde çeşitli uyarlamalara gidebilir. Ortak oyun etkinliği sınıf içinde yapılabilir. Sıralar ve masalar sınıftan çıkarılarak ya da kenarlara doğru itilerek daha küçük gruplarla ortak oyun etkinliği gerçekleştirilebilir. Ortak oyun etkinliğinin sınıf içinde gerçekleştirilmesi durumunda sınıf içinde belli bir yere zarf veya kutu konularak yine bu kutunun ya da zarfın içine grubun dinamiğini, birliğini ve destekleyiciliğini temsil eden bir slogan veya bir cümle yazan kâğıt koyabilirsiniz. Bu kâğıdın üzerinde yazan cümleyi veya sloganı grupla belirlemeniz önem taşımaktadır. Küçük gruplara çeşitli görevler (bilmece bilmek, şarkı söylemek, belli bir hareketi yapmak vb.) verilerek ve grup üyeleri bu görevleri yaptıkça her bir adımda kutuya yaklaştıkları söylenebilir. Öğrenciler görevleri tamamlamaları için grup arkadaşlarından destek alır. Grup lideri kolaydan zora doğru görevler verebilir.
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının olduğu ana, hemen öncesine ve hemen sonrasına dair düşüncelerine odaklanılır ve her bir öğrencinin somut örnekler vererek bu sorulara cevap vermesi desteklenir.
- Özellikle küçük yaş gruplarında ritim oluşturma esnasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel zarar vermemesine özen gösterilmelidir. Vurma, itme ve gıdıklama gibi öğrencileri rahatsız edecek davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışları gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.

Ortak Oyun Etkinliği: Kaledeki Mücevher Etkinliği İçin Öneriler

- Bu ortak oyun etkinliğinin en iyi şekilde oynanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için 3 ile 5 öğrenciden oluşan grupların oluşturulması gerekmektedir.

- Küçük veya büyük grupların oluşturulması gerektiğinde her bir etkinlikte farklı öğrencilerin bir araya gelebileceği grupların oluşturulmasına özen gösterilmelidir.
- Küçük veya büyük grupların farklı öğrencilerin bir araya gelmesine olanak sunacak şekilde rastgele oluşturulmasına dikkat edilmelidir.
- Takım stratejilerini işlevsel kılmak ve grup dinamiği üzerinde çalışmak için harika bir oyundur. Grup üyelerinin ortak bir konuya veya duruma karşı birlik olmaları için birbirlerine güvenmeleri, işbirliği yapmaları ve ortak stratejiler belirlemeleri gerekir.
- Ortak oyun etkinliğinde grup dinamiğine bağlı olarak heyecanı arttırmak amacıyla süre sınırlamaları koyabilirsiniz.
- Eğer programı büyük bir grubun katılımıyla gerçekleştiriyorsanız (15 kişi ve daha fazlası) grubu, iki küçük gruba ayırabilirsiniz. Önce bir grubun oyunu izlemesine daha sonra diğer grubun oyunu izlemesine olanak sunabilirsiniz.

Oturum 5

Oturumun Adı	Olay Anı ve Sonrası Duyusal İzlenim Aşaması
Amacı	Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı anına ve sonrasına dair duyusal izlenimlerini fark etmelerine ve paylaşımlarına yardımcı olmak
Sınıf Düzeyi	K-12
Süre	1 Ders Saati
Materyal	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş - Güven minderleri - Boya kalemleri - Resim kâğıdı - İhtiyaca göre ses çıkış cihazı - İhtiyaca göre oyun hamuru - Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	Öğrenci sayısı kadar resim kâğıdı oturum öncesi sınıfa getirilir.
Süreç	

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği I: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2'de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Başlangıç etkinliğinden sonra öğrencilere önceki oturumda olaydan önce neler olduğunu konuştuğunuzu bu oturumda da olay sırası ve sonrası neler olduğuna odaklanacağınızın bilgisini verin.

Alternatif Başlangıç Etkinliği II: Bir, İki ve Üç

Öğrencilerden çember oluşturarak minderlerinin üzerinde oturmalarını isteyin. Grup lideri olarak siz de öğrencilerle birlikte çembere dâhil olun. Hep birlikte sırasıyla birden üçe kadar sayacağınızı ve her sayıda dizlerine veya yere elleriyle vurmalarını isteyin. Üçüncü kez ellerini dizlerine veya yere vurduktan sonra "büyük bir alkış" yapmalarını isteyin. Grubun ihtiyacı kadar sayıda bu ritmik hareketleri döngüsel olarak tekrarlayın.

Başlangıç etkinliğinden sonra öğrencilere bu oturumda zorlayıcı olayı sırası ve sonrasında gördükleriniz, duyduklarınız gibi duyusal izlenimlere odaklanacağınızın bilgisini verin ve çalışma etkinliğe dair açıklama yapın.

Çalışma Etkinliği: Beş Duyum Bana Ne Diyor?

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Programın yürütüldüğü ortama uygun olarak öğrencilerden ya kendi sıralarında ya da yerde minderlerini kullanarak daire şeklinde oturmalarını isteyin. Öğrencilere kuru boya kalemleri ve kâğıtları dağıtın. Boya kalemleri ve kâğıtları dağıttıktan sonra "Şimdi sizden olay anında ve sonrasında nerede olduğunuzun resmini yapmanızı istiyorum. Kâğıdın ortasına bir çizgi çizmenizi ve sol tarafına olay anını ve sağ tarafına olay sonrasını resmetmenizi istiyorum." yönergesini verin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin. Öğrencilere düşünme süresi tanımak için sorular arasında bekleyin, soruları ard arda sormamaya özen gösterin.

- *Olay anında ve sonrasında ne yapıyordunuz?*
- *Yanınızda kimler vardı? Onlar ne yapıyordu?*
- *Neler gördünüz?*
- *Neler duydunuz?*
- *Neler kokladınız?*
- *Ağzınızda nasıl bir tat vardı?*
- *Nelere temas ediyordunuz/dokunuyordunuz? Alternatif Soru: Ayaklarınız ya da elleriniz neye temas ediyordu?*
- *Hâlen sizinle hangi sesler kaldı ya da sizi bugün bir şekilde etkiliyorlar mı?*
- *Hâlen sizinle hangi kokular kaldı ya da sizi bugün bir şekilde etkiliyorlar mı?*
- *Hâlen sizinle hangi görüntüler kaldı ya da sizi bugün bir şekilde etkiliyorlar mı?*
- *Hâlen sizinle hangi tatlar kaldı ya da sizi bugün bir şekilde etkiliyorlar mı?*

ÖNERİ: Resim çizmekte güçlük yaşayan okul öncesi öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak olay anını canlandırmaları istenebilir.

Ortak Oyun Etkinliği: Rüzgârdaki Söğüt Ağacı

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin. Sınıfı, 8 ila 10 kişilik gruplara ayırın. Öğrencilerden gönüllü olan birini ortada durdurun diğer öğrencilerin ise o öğrencinin çevresinde sıkı bir çember oluşturmasını sağlayın.

Daireyi oluşturan öğrencilerin omuz omuza durarak çemberi küçük tutmaları gerekmektedir.

Ortadaki öğrenciden elleri çapraz bir şekilde göğsünün üzerinde ayakta durması istenir (Sağ elinin sol omuzuna, sol elinin de sağ omuzuna dokunması gerekmektedir.). Daha sonra öğrenciden dilerse gözlerini kapatması istenir.

Daha sonra çemberi oluşturan öğrencilerden destek olarak kullanmak amacıyla ellerini göğüslerinin önünden dışarı doğru (avuç içleri vücutlarından uzakta olacak şekilde) uzatmaları istenir. Daha sonra ortadaki öğrenciden grubun kendisinin düşmesine izin vermeyeceğine inanarak yavaşça sağa sola doğru eğilmesi istenir. Ortadaki öğrenci eğildikçe, gruptaki öğrenciler sıraları geldikçe öğrenciyi yavaşça gruptaki diğer üyelere doğru geçirir. Ortadaki öğrenci kendisini rahat hissettiği müddetçe grup içinde bir öğrenciden bir diğerine yavaşça geçebilir.

Alternatif Ortak Oyun Etkinliği: Işıksız Yürüyüş

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin. Öğrenciler ikiye bölünür ve çiftlerden birinin gözleri bağlanır ve görmediğinden emin olunur. Diğer öğrencinin yönlendirme-

leriyle gözleri bağlanan öğrencinin bir şekilde sınıfta dolaşması istenir. Eğer sınıf kalabalıksa tüm grubun aynı anda yürüyüş yapması yerineçiftler sırayla yürüyüş yapabilir.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu?*
- *Olay anı ve sonrasında resmi çizmek size nasıl hissettirdi?*
- *Arkadaşlarınızın resim paylaşımlarını dinlerken neler yaşadınız/neleri fark ettiniz?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir.

Sonrasında öğrencilerden şu an gördükleri, duydukları, kokladıkları, tattıkları ve hissettikleri şeyleri sıralamaları istenir.

Uygulayıcıya Not

- Psikososyal müdahale programının bu aşamasında, öğrenciler şu anda zorlayıcı yaşam olayları karşısında verdikleri fiziksel ve duygusal tepkileri daha doğrudan hatırlamaya ve keşfetmeye yeterli derecede hazırdırlar. Bazı öğrenciler için bu işlem zor olabilir çünkü travmatik anıların en acı veren ve en canlı yönlerine girilmektedir. Öğrencilere, kendilerini ne zaman bunların etkisi altında kalmış hissedersen “güven minderleri”ni nasıl kullanacaklarına ve kendi temel ihtiyaçlarını karşılamada (güvende olma, mahremiyet, kontrol ve özsaygı gibi) neler yapacaklarına dair öğrendiklerini hatırlatın. Bu kılavuzun daha önceki bölümlerinde tanımlanan daha endişe verici davranışlar sergileyen öğrencilere dikkat edin. Bu aşama, felaket hakkında kuvvetli duygusal izlenimlere sahip olan öğrencilerin kontrol edilmesi ve deneyim hakkında hâlen sesler duyup duymadığının, görüntüler oluşup oluşmadığının ya da deneyimiyle ilgili herhangi bir koku duyup duymadığının sorulması için iyi bir zaman olabilir. Eğer hâlen bu tür duygulara sahiplerse etkinlik bittikten sonra alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmeleri gerekmektedir.
- Sağ ve sol yön kavramını bilmeyen öğrencilere yardımcı olmak amacıyla öğretmen, ne tarafa çizim yapılacağını görsel olarak da göstermelidir.
- Rüzgârdaki Söğüt Ağacı oyunu yaşlılar arasında güven oluşturur ve öğrencilerin kendi güvenlikleri için arkadaşlarının sorumluluk almalarına olanak tanıyarak bazı kontrol mekanizmalarını terk etmelerine yardımcı olur. Bu oyun aynı zamanda öğrenciler için herhangi bir enerji harcamadan boşluk içinde bir kişinin vücudunun yumuşak bir şekilde hareket ettirilmesi konusundaki olağanüstü duygunun yaşanması olanağını sağlar. Bu nazikçe sallayış ya da bir akranından diğerine geçiş eğitici ve güven vericideneyim olabilir.
- Rüzgârdaki Söğüt Ağacı etkinliğinde ilk kez ortaya gelecek öğrenciye, etkinlik başlamadan önce kendini serbest bırakacağı ve arkadaşlarının onu tutacağı bilgisi verilir. Öğrenci bu sayede etkinliğe hazırlanabilir.

Oturum 6**Oturumun Adı**

Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Tepkiler

Amacı

- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının ardından verilen tepkilerin neler olduğunu bilmelerine ve bu tepkilerin anormal bir duruma verilen normal tepkiler olduğunu anlamalarına yardımcı olmak
- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili anımsatıcılar (tetikleyiciler) ile verdikleri tepkiler arasında bağ kurmalarına destek olmak
- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayları sonrası verdikleri davranışsal, bilişsel, duygusal ve fiziksel/bedensel tepkiler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine rehberlik etmek

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Resim kâğıdı
- Boya kalemleri
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- İhtiyaca göre oyun hamuru
- 6 adet karton bardak
- 1 adet lastik bant
- 4 adet ip
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Alternatif oyun etkinliğinin kullanılacağı durumlarda oturum öncesi, bir lastik banda 4 adet ip köşelerden zımbalanır ya da bağlanır.
- Öğrenci sayısı kadar resim kâğıdı oturum öncesi sınıfa getirilir.

Süreç**Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz**

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2'de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Tepkilerim Bana Ne Anlatıyor?

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Programın yürütüldüğü ortama uygun olarak öğrencilerin ya kendi sıralarında ya da yerde minderlerini kullanarak daire şeklinde oturmalarını isteyin. Öğrencilere kuru boya kalemlerini ve kâğıtları dağıtın. Kuru boya kalemlerini ve kâğıtları dağıttıktan sonra *"Şimdi, sizlere dağıttığım kâğıtları dörde bölmenizi (okul öncesi ve ilkokul dönemindeki öğrenciler için dörde bölünmüş kâğıtlar dağıtılabilir) ve zorlayıcı olaydan sonra sizin bedeninizde, duygularınızda, düşüncelerinizde ve davranışlarınızda meydana gelen değişikliklerin resmini yapmanızı istiyorum."* yönergesini verin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- *Olaydan bu yana bedeninizde ne gibi değişiklikler oldu? Alternatif Soru: Olayın bedeniniz üzerindeki etkileri/olaya bedeninizin verdiği tepkiler nelerdir?*
- *Olaydan bu yana duygularınızda ne gibi değişiklikler oldu? Alternatif Soru: Olayın duygularınız üzerindeki etkileri/olaya verdiğiniz duygusal tepkiler nelerdir?*
- *Olaydan bu yana düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu? Alternatif Soru: Olayın düşünceleriniz üzerindeki etkileri/olaya verdiğiniz bilişsel tepkiler nelerdir?*
- *Olaydan bu yana davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Alternatif Soru: Olayın davranışlarınız üzerindeki etkileri/olaya verdiğiniz davranışsal tepkiler nelerdir?*

Resimler tamamlandıktan sonra her bir öğrencinin gönüllü olarak resmini paylaşmasına ya da resim hakkında konuşmasına olanak tanıyın. Resimler hakkında paylaşım yapılırken temalar hâlinde (duygusal, davranışsal, bilişsel ve bedensel), tepkilerin tamamına odaklanılmasına özen gösterin. Paylaşımlar sırasında zorlayıcı duygulara yer verin ve bu duyguları sınıf içinde normalleştirin.

ÖNERİ: Resim çizmekte güçlük çeken okul öncesi öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak tepkilerini anlatmaları istenebilir.

Ortak Oyun Etkinliği: Birlikten Bir Kule

Öğrencilerden bir çember oluşturmalarını isteyin. Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin. Öğrencileri rastgele 4 kişilik gruplara ayırın ve her bir grubun sırasını rastgele belirleyin. Sırası gelen her gruptan üyeleriyle birlikte her bir karton bardağını bardağın alt tarafına takılmış banttaki ipleri kullanarak tutmalarını ve bardakları bir kule oluşturacak şekilde dizmelerini isteyin. Oyun etkinliği sırasında bardaklara elle değil sadece iple dokunabileceklerini söyleyin ve birlikte bir kule oluşturma işinin önemini vurgulayın. Masanın üstünde bulunan 6 adet karton bardak; oyun etkinliğinin sonunda 3 karton bardak ilk sırada, 2 karton bardak orta sırada ve 1 karton bardak en üst sırada olacak şekilde yerleştirilmelidir.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler paraşüte geri dönebilir veya “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- *Yaşadığınız olayın ardından verdiğiniz tepkilerin resmini çizmek size nasıl hissettirdi?*
- *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini gördüğünüzde ve anlattıklarını dinlediğinizde neler yaşadınız?*
- *Sizin resminiz ile arkadaşlarınızın resimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?*
- *Arkadaşlarınızla birlikte bugünkü etkinlikleri yapmak size nasıl hissettirdi?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir. Etkinlik, ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Bu oturumda öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının ardından verilen tepkileri bilmeleri, zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili anımsatıcılar (tetikleyiciler) ile verilen tepkiler arasında bağ kurmalarına destek olmaları ve zorlayıcı yaşam olayları sonrası verdikleri davranışsal, bilişsel, duygusal ve fiziksel/bedensel tepkiler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine rehberlik etmek amaçlanmaktadır.

Sınıf içindeki bazı öğrenciler zorlayıcı yaşam olayının kendisinde yarattığı etkiler veya bilişsel gelişim süreçlerindeki farklılıklar nedeniyle zorlayıcı yaşam olayıyla ilgili anımsatıcıları (tetikleyiciler) fark etmekte ve bilişsel tepkilerini söylemekte güçlük çekebilirler. Bu konuda güçlük yaşayan öğrencilerin bilişlerine fazla odaklanmamalı düşüncelerini söylemeleri için zorlanmamalıdır. Ayrıca oturum süresince öğrencilerin gelişim düzeyine göre olabildiğince somut ve açık bir şekilde yapılacak uygulamalar ile öğrencilerin süreci daha iyi anlamaları sağlanmalıdır. Örneğin duygular kalp ile düşünceler düşünce balonu ile davranışlar kare ile sembolize edilebilir. Bu semboller gelişim düzeyine göre açıklanabilir ve örnekler verilebilir. Bir başka yöntem ise akılcı/işlevsel olan ve olmayan inançlar demek yerine bu inançları, öğrencilerin (özellikle ilkokul ve okul öncesi) günlük yaşamlarındaki objelere ve nesnelere benzeterek açıklamaktır.

Örneğin akılcı olmayan inançları taşla benzetilebilir. Bir bardağa taşları yerleştirip taşların suyu taşırdığı gibi akılcı olmayan inançların korku, kaygı gibi zorlayıcı duyguları arttırabileceği açıklanabilir.

- Düşünce-duygu veya düşünce-davranış bağı açıklanırken okul öncesi ve ilkokul dönemindeki öğrencilerinin günlük hayatında somut bir şekilde görebileceği birbiriyle ilişkili olan nesne, eşya, araç veya insan vücudunun parçaları arasındaki ilişkiden (örn. bisiklet, araba, el) yola çıkılarak bu bağ açıklanabilir. Öğrencilerin bu bağı anlayabilmesi için açıklamada seçilen nesne, eşya, araç veya insan vücudunun parçalarının görselleri destekleyici materyal olarak kullanılabilir.
- Bazı öğrencilerin (özellikle okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin) bilişsel tepkilerini ifade edebilmesi diğer gelişim dönemlerine göre daha güç olacağı ve zorlayıcı yaşam olayının ardından bu oturumlar gerçekleştirileceği için onların anlayabileceği kısa, net ve açık cümleler kurulmasında fayda vardır. “Kimse benimle arkadaş olmuyor”, “... beni seviyor.” gibi cümleler kurulabilir. Benzer şekilde duygusal tepkilere yer verilirken temel duygulara yer vermek yerinde olacaktır. Üzüntü, öfke, korku ve mutluluk duygularına burada yer verilebilir. Davranışsal tepkilerde ise “Ağlarım.”, “Oyuncaklarımı kırarım.” “Kendi başıma sınıfta otururum.” gibi cümleler kurularak örnek verilebilir.
- Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin zorlayıcı yaşam olayından sonra tepkileri sorulmadan önce bir hikâye okunabilir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Psikososyal Destek Hizmetleri kapsamında yayımlanmış olduğu hikâye kitaplarından yararlanılır.) ve bu hikâyedeki duygu, düşünce ve davranışlar sorulabilir. Hikâye okunurken kahramanların duygu, düşünce ve davranışları adım adım incelenebilir. Önce hikâyedeki kahramanın duygu, düşünce ve davranışları analiz edildikten sonra öğrencilerin kendi tepkilerini çizmeleri, resmetmeleri ve anlatmaları istenebilir.
- Öğrencilerin gelişim düzeyine göre oturumda verilen yönerge şekillendirilebilir. Örneğin “*Şimdi sizlere dağıttığım kâğıtları dörde bölmenizi ve her bir parçaya duygu, davranış, düşünce ve fiziksel tepkilerin isimlerini yazmanızı istiyorum. Zorlayıcı Olayından sonra verdiğiniz tepkileri ilgili bölüme resmetmenizi istiyorum.*” denilebilir.
- Açık uçlu sorularla zorlayıcı yaşam olayı sonrası verilen tepkilere odaklanılır ve her bir öğrencinin somut örnekler vererek bu sorulara cevap vermesi desteklenir.
- Özellikle küçük yaş gruplarında ritim oluşturma esnasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel zarar vermemelerine özen gösterilmelidir. Vurma, itme ve gıdıklama gibi öğrencileri rahatsız edici davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışları gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.

- Eğer grup üyeleri arasında güven bağı oluştuysa diğer ortak oyun etkinliklerinde olduğu gibi bu ortak oyun etkinliklerini de uygulamak öğrenciler için sakinleştirici ve destekleyici bir deneyim olacaktır. Grup üyeleri arasında güven bağı henüz tam anlamıyla oluşmamışsa bu ortak oyun etkinliği öğrenciler arasında daha fazla güvenin oluşmasına yardımcı olacaktır. Bu faaliyet, grubun gücünü ve birlikteliğini sembolize eder.

Oturum 7**Oturumun Adı**

Duyguları İfade Etme ve Tanıma

Amacı

- Zorlayıcı yaşam olayı sonrası öğrencilerin hissettikleri duyguları fark etmelerine ve ifade etmelerine olanak sunmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Geniş bir kâğıt rulosu ya da resim kâğıdı
- Boya kalemleri
- Duygu ifadeleri
- İnsan figürü çizimleri
- Makas
- Yumuşak bir top
- Makas
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Öğrenci sayısı kadar resim kâğıdı oturum öncesi sınıfa getirilir.

Süreç**Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz**

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2'de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Duyguların Rengi

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Eğer büyük bir kâğıt rulunuz varsa öğrenciler kâğıdın üzerine yatabilir ve gerçek vücut ölçülerinde bir insan vücudu kalıbı çıkarabilirsiniz. Eğer imkân yoksa öğrencilerden dağıttığınız kâğıtlara insan şeklinde figürler çizmelerini isteyin. Daha küçük yaşlar için kendiniz önceden boş insan figürleri hazırlayıp dağıtabilirsiniz.

Daha sonra öğrencilerden hissettikleri duyguları listelemelerini isteyiniz. Okul öncesi öğrencileri için duygu ifadeleri ya da etiketleri kullanabilir ve hissettikleri duyguları seçmelerini isteyebilirsiniz. Öğrenciler duygularını tanımlamayı tamamladıklarında onlardan her bir duygu için bir renk belirlemelerini ve vücutlarında o duyguyu hissettikleri yerleri boyamalarını isteyin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme

yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin

- *Vücudunuzun neresinde hangi duyguyu hissettiniz?*
- *Hissettiğiniz duyguların rengi ve şekli nasıl?*
- *Bu duygular ne büyüklükte?*
- *Bu duyguları hissettiğiniz zaman ne görüyorsunuz, kokluyorsunuz, duyuyorsunuz, tadıyorsunuz?*
- *Rahatlatmak istediğiniz duygunuz var mı?*
- *Bu duygunun rahatlamasına ne yardımcı oluyor?*

Daha sonra aşağıdaki sorularla ana odaklanmalarını sağlayın.

- *Şu anda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?*
- *Şu anda hangi rüyaları görüyorsunuz? (Olayla ilgili ya da ilgisiz)*
- *Şu anda zorlayıcı yaşam olayını hatırlamak size nasıl hissettiriyor?*

Ortak Oyun Etkinliği: Birlik Oyunu

Grup içinde bulunan tüm öğrencilerden çember oluşturmaları için yan yana durmalarını isteyin. Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Etkinlik için gönüllü iki öğrenci seçin ve birini “Korunan Çocuk” diğerini ise onun “Koruması” olarak belirleyin. Çember içinde yer alan öğrencilerden birbirinin ellerini bırakmadan mümkün olduğunca çok gerilmelerini ve gerindikten sonra ellerini bırakmalarını isteyin. Ardından iki öğrenciden çemberin içine girmelerini isteyin ve korunan çocuğa çemberi oluşturan öğrenciler onu topla vurmada önce çemberden dışarı çıkmaya çalışmasını isteyin.

Çemberi oluşturan üyelerden birine yumuşak bir köpük top verin. Burada çemberi oluşturan grubun amacı “korunan çocuğu” çemberin dışına doğru çıkmadan topla vurmaktır. Grup iyi bir atış yapmak amacıyla topu çember etrafında elden ele birbirlerine geçirebilir ancak topu birbirlerine atamazlar. Korunan Çocuk, koruma kendisini vurulmaktan korunurken sağa sola doğru hareket etmeye çalışır. Koruma, arkadaşının vurulmasını engellemek için kendi vurulabilir. Her bir tur 15 ila 30 saniye arasında oynanır. Her bir tur tamamlandığında rolleri değiştirin. Bu noktada her bir öğrencinin koruma ya da Korunan Çocuk olarak oyunda rol almalarına imkân tanıyın.

Bu oyun, öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini ve bağlılığını artırır. Koruma, korunan çocuğu güvende tutmak için Korunan Çocuk ile işbirliği içinde çalışmalıdır. Bu arada çemberi oluşturan diğer grup üyeleri iyi bir vuruş yapmak için iş birliği içinde çalışmalıdır.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Öğrenciler kendi “güven minderleri”yle bir oturma çemberi oluştururlar ve zamanı o günün etkinliğinde neyin gerekli olduğu hakkında ve bazen bir sonraki oturum hakkında konuşarak değerlendirirler. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu?*
- *Duygularınızı vücudunuzda boyayarak resmetmek size nasıl hissettirdi?*
- *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini görmekten dolayı neler yaşıyorsunuz?*

gibi sorular sorularak onların paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Eğer öğrencinin davranışları kendi kendine zarar veriyorsa ya da saldırgansa makas kullanmak tehlikeli olabilir. Gerekli güvenlik önlemlerini alın.
- Eğer öğrenci vücut hatlarının çizilmesi için yere uzanmaktan ya da herhangi bir şekilde dokunulmaktan korkuyor ya da tedirgin oluyorsa öğrenci ayakta dururken vücut hatlarını çizmeye çalışın ya da bunun yerine A4 kâğıdı kullanın.
- Paylaşımlar sırasında duygularla işlevsiz başa çıkma stratejileri gelirse bunlar üzerinde durun ve yerine daha işlevsel başa çıkma stratejileri örnekleri verin.

Oturum 8**Oturumun Adı**

Duyguları Rahatlatma

Amacı

- Zorlayıcı yaşam olayı sonrası hissedilen duyguları rahatlatma yollarını bilmelerine destek olmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Dergi/gazete resimleri
- Renkli kâğıt parçaları
- Kâğıt rulo/A4 kâğıt
- Kumaş parçaları
- Makas
- Yapıştırıcı
- Boya kalemleri
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Kolaj için gazete ve dergilerden bulduğunuz çeşitli resimleri kesip hazırlayın.

Süreç**Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz**

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği I: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2’de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği II: Güven Çadırı

Eğer paraşüt veya büyük bir kumaş parçası varsa paraşütü birlikte aşağı ve yukarı doğru hareket ettirdikten sonra öğretmen “ALTINA” diye bağırır. Burada öğrenciler paraşütün altına girerler, paraşütü yukarıda tutarak ve bu güven çadırının altından birbirlerine bakarak “KOLLARINI YUKARI KALDIRMAYA VE PARMAKLARINI HAREKET ETTİRMEYE YA DA PARMAKLARINI ŞIKLATMAYA” teşvik edilirler. Öğrencilerin ihtiyacı kadar bu hareketler devam ettirilir.

Çalışma Etkinliği: Duygularım Kuş Gibi

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin.

Oturum öncesinde dergi ve/veya gazetelerden kestiğiniz çeşitli resimleri öğrencilerin alabileceği şekilde bir masanın veya sıranın üzerine yerleştirin. Her öğrenciye A4 kâğıtlarını dağıtın ve ister var olan resimleri kullanarak isterlerse de kendileri resim çizerek bir önceki oturumda hissettiklerini söyledikleri duyguları hissettikleri zaman neler olduğunun bir kolajını yapmalarını isteyin. Alternatif

olarak yeni bir kolaj yaptırmak yerine öğrencilerin bir önceki oturum çizdikleri resimleri getirmelerini isteyebilir ve o resimler üzerinden etkinliği gerçekleştirebilirsiniz.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- *Hangi duygularını çizdin? Daha önce bu duyguları hissettiğin bir anını anlatır mısın? Bu anda neler oldu?*
- *Bu şekilde hissetmeni hafifleten ve/veya durduran neler oldu? Kendini daha sakin, daha rahat hissetmeni sağlayan neler vardı?*
- *Bu şekilde hissettiğinde vücudunda neler oluyor?*
- *Bu duyguları rahatlatmak ya da daha mutlu hissetmek için sen neler yapıyorsun?*
- *Bu duyguları hissettiğinde kendini ne şekilde güvende tutuyorsun?*

Ortak Oyun Etkinliği: Neşe Çemberi

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Öğrencilere nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmama- ları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Öğrencilerden bir çember içinde durmalarını ve kendilerini sakin ve/veya rahat hissedecekleri bir hareket düşünmelerini isteyin. Bu tür hareketleri bulmakta güçlük çektiklerinde öğrencilere örnek verin. Yukarı ve aşağıya doğru sıçramak, başı sallamak, derin bir nefes almak gibi hareketler bu aşamada örnek olarak verilebilir. Öğrenciler kendilerini sakin, rahat ve/veya mutlu hissettirebilecek kendi hareketlerini bulduktan sonra “Bu oyun, hareketleri keşfetmenin eğlenceli bir yoludur ve bu hareketler rahatlamada ve sakinleşmede önemli rol oynamaktadır. Bu oyunla birlikte hem vücudumuzu hem de zihnimizi rahatlatmak için farklı yollar bulmuş olacağız.” diyerek onlara etkinliğin amacını anlatın.

İlk öğrenci hareketini gösterir. Bir sonraki öğrenci hem bir önceki çocuğun hem de kendi hareketini göstermelidir. Bundan sonraki öğrencinin hem daha önceki her bir çocuğun hareketini hatırlaması ve göstermesi hem de kendisininkini yapması gerekmektedir.

Çember içinde bulunan öğrenciler hareketlerini sergiledikçe bu hareketlerin tümünü hatırlamak zor olacaktır. Eğer öğrencilerden biri belirli bir hareketi unutursa gruptan yardım isteyebilir. Etkinlik özetlenerek sonlandırmaya geçilir.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Öğrenciler kendi “güven minderleri”yle bir oturma çemberi oluştururlar ve zamanı o günün etkinliğinde neyin gerekli olduğu hakkında ve bazen bir sonraki oturum hakkında konuşarak değerlendirirler. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven min-

derinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu?*
- *Kolajınızı oluşturmak size nasıl hissettirdi?*
- *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini görmekten dolayı neler yaşıyorsunuz?*
- *Arkadaşlarınızın duygularını rahatlatmak için seçtiği yollardan kullanabilecekleriniz var mı?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulur.

Uygulayıcıya Not

- Kolaj çalışmasında seçilecek gazete ve/veya dergilerde yaşanan yaşam olayını hatırlatıcı veya riskli davranışları içerecek resimler olmamasına özen gösterin.

Oturum 9**Oturumun Adı**

Baş Etme Becerileri

Amacı

- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası yeterlilik ve dayanıklılık duygusunu oluşturmalarına destek olmak
- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası baş etme becerilerini fark etmelerine ve güçlendirmelerine yardımcı olmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Kolaj malzemeleri
- Yapıştırıcı
- Makas
- Beyaz resim kâğıdı
- Boya kalemleri
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Gazete ve dergilerden çeşitli resimler kesiniz ve oturum öncesi sınıfa getiriniz.

Süreç**Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz**

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2'de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Baş Edebiliyorum

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Oturum öncesinde dergi ve/veya gazetelerden kestiğiniz çeşitli resimleri öğrencilerin alabileceği şekilde sınıfa yerleştirin. Her öğrenciye A4 kâğıtlarını dağıtın. Öğrencilerden sınıfa yerleştirilen resimleri kullanarak ve/veya kendileri resim çizerek ve/veya herhangi bir yöntemi kullanarak yaşanan zorlayıcı yaşam olayıyla baş etmelerini kolaylaştıran, sakinleşmelerine yardımcı olan ve/veya daha güvende hissetmelerine olanak sunan bir şeyin resmini yapmalarını isteyin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda

cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- *Daha önce yaşadığınız zorlayıcı yaşam olayları ile nasıl baş ettiniz? (Eğer öğrenciler daha önce başka bir zorlayıcı yaşam olayıyla karşılaşmadıysa bu durumda şu soru alternatif soru olarak sorulabilir: Daha önce mutsuz, öfkeli, kaygılı gibi zorlayıcı bir duygu hissettiğinizde sakinleşmek için neler yaptınız?)*
- *Şu anda kendinizi daha iyi hissetmek için neler yapıyorsunuz?*
- *Bu öğrendikleriniz zorlayıcı yaşam olayından sonra size nasıl yardımcı olabilir?*
- *Zorlayıcı yaşam olaylarından sonra bu öğrendiklerin dışında farklı olarak neler yapabilirsin?*

Ortak Oyun Etkinliği: İki Doğru ve Bir Yanlış

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Öğrencilerden bir çember içinde oturmalarını ve sırasıyla kendileri hakkında ikisi doğru ve biri yanlış olan üç özellik söylemelerini isteyin. Bu özellikler yapmaktan hoşlandıkları şeyler (kitap okumayı sevmek vb.) ya da kişisel bir özellik (yardımsever olma vb.) olabilir.

Çember içinde ilerleyerek sırası gelen grup üyesinin kendisiyle ilgili üç şeyi paylaşmasını isteyin. Grup üyelerinin diğer üyelerle birlikte çalışmaları bu üç özellikten hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Grup konuyu birlikte tartışmalı ve karara varmalıdır çünkü grubun sadece bir cevap hakkı olacaktır. Zaman konusunda sorunlar yaşıyorsa bu ortak oyun etkinliğinde sadece gönüllü öğrencilerden paylaşım alınabilir.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Öğrencilerden kendi “güven minderleri”ni kullanarak bir çember oluşturmalarını isteyin. Öğrenciler zamanı o günün etkinliğinde neyin gerekli olduğu hakkında ve bazen de bir sonraki oturum hakkında konuşarak değerlendirirler. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu?*
- *Kolajınızı oluşturmak size nasıl hissettirdi?*
- *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini/kolajlarını görmekten dolayı neler yaşıyorsunuz?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulur.

Uygulayıcıya Not

İki Doğru ve Bir Yanlış Etkinliği grup üyelerinin hem birbirlerini tanımaları hem de birbirleriyle ilgili varsayımlarını keşfetmeleri için harika bir yöntemdir. Bu oyun sadece grup üyelerinin birbirlerine olan güveninin ve yakınlığının artmasına değil aynı zamanda sorunları çözme, iletişim kurma, uzlaşma ve tartışma gibi becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Öğrenciler kendileri hakkında bir şeyler söylemek konusunda güçlük yaşarlarsa grup lideri onlara destek olarak oyunu başlatabilir.

Örnek Cümleler

- Dokuz kardeşim var.
- Ben cimri biriyim.
- Miyop olduğum için uzağı göremiyorum.

Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin kendileri hakkında yanlış bir özellik bulmakta güçlük yaşarlarsa grup lideri hayal güçlerini kullanarak abartılı örnekler verebileceklerini ifade edebilir.

Örnek Cümleler

- Evde ejderha besliyorum.
- Ben doğduğumda bıyıklarım varmış.

Oturum 10**Oturumun Adı**

Sosyal Destek Kaynakları

Amacı

- Zorlayıcı yaşam olayının ardından öğrencilerin sosyal destek kaynaklarının önemini anlamalarına rehberlik etmek
- Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası sosyal destek kaynaklarını fark etmelerine ve güçlendirmelerine yardımcı olmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Resim kâğıdı
- Boya kalemleri
- 6 adet hulahop
- İhtiyaca göre oyun hamuru
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Öğrenci sayısı kadar resim kâğıdı oturum öncesi sınıfa getirilir.
- 6 adet hulahop oturum öncesi sınıfa getirilir.

Süreç**Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz**

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2’de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Başlangıç etkinliğinden sonra öğrencilere bu oturumda sosyal destek kaynakları konusuna yer verileceği bilgisini verin.

Çalışma Etkinliği: Güvenli ve Destekleyici Bağlar

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Programın yürütüldüğü ortama uygun olarak öğrencilerden ya kendi sıralarında ya da yerde minderlerini kullanarak daire şeklinde oturmalarını isteyin. Öğrencilere kâğıtları ve kuru boya kalemlerini dağıtın. Kâğıtları ve kuru boya kalemlerini öğrencilere dağıttıktan sonra “Şimdi sizden, Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayından sonra birinin size nasıl yardım ettiğinin ya da sizin birine nasıl yardım ettiğinizin resmini yapmanızı istiyorum.” deyin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda

cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- *Olaydan sonra nelere ihtiyaç duyduunuz? Bu ihtiyacı karşılamak için neler yaptınız?*
- *Olaydan sonraki ihtiyaçlarınız nasıl karşılandı? Size kimler, nasıl yardımcı oldu?*
- *İhtiyaçlarınızı karşılamak için olaydan etkilenen kişilerden yardım aldınız mı? Ne tür bir yardım aldınız? Yardım aldıktan sonra nasıl hissettiniz?*
- *Olayın ardından sizin başkalarına yardım etme fırsatınız oldu mu? Olduysa nasıl yardım ettiniz? Nasıl hissettiniz?*

Resimler hakkında paylaşım yapılırken öğrencilerin hem yardım aldıkları hem de yardım ettikleri anlara odaklanmaya özen gösterin.

Öğrencilerin yardım aldıkları ve yardım verdikleri zamanlardaki davranışlarını ve sözlerini cesaretlendirin. Yardım alma ve verme becerisinin önemine vurgu yapın. Program boyunca öğrencilerin birbirlerine yardım ettiklerine ve/veya birbirlerinden yardım aldıklarına ilişkin bir gözleminiz varsa bu gözlemi paylaşın.

ÖNERİ: Resim çizmekte güçlük çeken okul öncesi öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak yardım verdikleri ve aldıkları anları anlatmaları veya canlandırmaları istenebilir.

Ortak Oyun Etkinliği: Gizli Güvenli Bölge

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Bu ortak oyun etkinliğinin amacına ulaşabilmesi için öğrencileri 5 ile 7 kişilik küçük gruplara ayırın. Bu ortak oyun etkinliği, grubun daha büyük olması durumunda takımın küçük bir bölümünü temsil eden küçük grupla birkaç tur gerçekleştirilebilir.

Açık bir alana altı ya da yedi adet hulahop yerleştirin. Daha sonra her öğrencinin en az bir ayağının bir hulahop içinde olacak şekilde yerleşmesini söyleyin. Gruba bunların “güvenli bölgeleri” temsil ettiklerini ancak birinin gerçekten güvenli bölge olduğunu söyleyin. Bunlardan hangisinin gerçekten güvenli bir bölge olduğu kararı grup liderine bağlıdır ve her bir turda güvenli bölge yeniden grup lideri tarafından belirlenir (Her öğrencinin bir ayağının bu güvenli bölgenin içinde olması gerekmektedir.). Grup liderinin hangi bölgenin “gizli” güvenli bölge olduğunu öğrencilere söylememesi gerekir.

Grup lideri, güvenli bölgenin içinde olmayan herhangi bir öğrenciye dokunabilir. Öğrenciler bölgeler arasında koşarken ya da yanlış bölgede dururken grup lideri tarafından dokunulur. Grup lideri tarafından dokunulan öğrenci takım arkadaşlarından biri kendisine dokunana kadar yere oturmak zorundadır.

Grup üyeleri hep birlikte doğru güvenli bölgede olduklarında grup oyunu kazanmış olur. Bu oyun öğrencilerin grup bilmecesini çözmek amacıyla hem fiziksel hem de zihinsel yeteneklerini göstermeleri için mükemmel bir yoldur. Doğru bölgeyi belirlemek ve bu görevi başarıyla tamamlamak amacıyla birbirlerini kurtarmak için grup içinde iletişim kurulması gerekmektedir.

Alternatif Ortak Oyun Etkinliği: Koyunları Korumak

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Bu alternatif oyun etkinliği için geniş ve açık bir alan belirleyin. Belirlediğiniz bu alanda öğrencilerin düşmesine ve takılmasına neden olabilecek engellerin olmadığından emin olun. Öğrencilere oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Onlara nazik ve güvenli bir şekilde oynamalarını hatırlatın. Oyun esnasında oluşturacakları çemberi aşmak için aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına

zarar vermemeleri gerektiğini belirtin. Öğrenci sayısına bağlı olarak her bir turda 2 ila 4 adet kurt ve koyun seçilir. Diğer öğrenciler ise “koyun koruyucuları” olarak koyunun etrafında bir çember oluşturur. Çemberi oluşturacak “koyun koruyucuları”, yan yana durarak bir çember oluşturur ve her bir tur öncesi grup lideri tarafından seçilen koyunları korumaya çalışır. Koyunlar, çemberin içinde serbestçe hareket edebilirler ancak çemberin dışına çıkamazlar. Başlangıçta çemberin dışında olan kurtlar ise koyun koruyuculardan oluşan çemberi aşarak koyunlara ulaşmaya çalışırlar. Kurtlar, çemberi aşmak için çeşitli stratejiler (örneğin çemberi zorlayarak veya dikkat dağıtarak) deneyebilirler. Oyun etkinliği sona erdiğinde koyunlar hâlâ korunuyorsa çember başarılı olur. Kurtlar, koyunlara ulaştığında veya süre dolduğunda oyun sona erer.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler paraşüte geri dönebilir veya “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının ardından aldığınız ya da verdiğiniz yardımların resmini çizmek size nasıl hissettirdi?
- Diğer arkadaşlarınızın yardım aldığı ya da verdiğini gösteren resimlerini gördüğünüzde neler düşündünüz?
- Sizin resminiz ile arkadaşlarınızın resimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?
- Arkadaşlarınızla birlikte bugünkü etkinlikleri yapmak size nasıl hissettirdi?

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulur. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Açık uçlu sorularla zorlayıcı yaşam olayı sonrası yardım alma ve yardım etme sürecine odaklanılır. Her bir öğrencinin somut örnekler vererek bu sorulara cevap vermesi desteklenir. Hem yardım alma hem de yardım etme anlarına örnekler istenir.
- Zorlayıcı yaşam olayı sonrasında yardım alamamış veya yardım etme fırsatı bulamamış öğrenciler için zorlayıcı yaşam olayı öncesi örnekler vermesi istenir. Yardım alma ve/veya yardım etme becerilerinin her biri ayrıca pekiştirilerek verilen örneklerin önemli ve değerli olduğu vurgulanmalıdır.
- Özellikle küçük yaş gruplarında, oturum sırasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel zarar vermemelerine özen gösterilmelidir. Vurma, itme ve gıdıklama gibi rahatsız edecek davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışları gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.

Oturum 11

Oturumun Adı	Değişime Uyum
Amacı	Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayının ardından yaşamlarında meydana gelen değişimlere ilişkin deneyimlerini ve duygularını ifade etmelerine destek olmak
Sınıf Düzeyi	K-12
Süre	1 Ders Saati
Materyal	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş - Güven minderleri - Resim kâğıdı - Boya kalemleri - İhtiyaca göre oyun hamuru - İhtiyaca göre ses çıkış cihazı 5 adet koni (ya da benzeri bir obje) - Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	Öğrenci sayısı kadar resim kâğıdı oturum öncesi sınıfa getirilir.
Süreç	

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2'de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Başlangıç etkinliğinden sonra öğrencilere bu oturumda Zorlayıcı Olayının ardından olumsuz bir değişim olarak nitelenebilecek duygu ve düşüncelerin paylaşılabileceğine dair bilgi verin.

Çalışma Etkinliği: Değişim Sarmalı

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Programın yürütüldüğü ortama uygun olarak öğrencilerden ya kendi sıralarında ya da yerde minderlerini kullanarak daire şeklinde oturmalarını isteyin. Öğrencilere kâğıtları ve kuru boya kalemlerini dağıtın. Gerekli materyalleri öğrencilere dağıttıktan sonra *"Sizden dağıttığım kâğıtlara Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayını düşündüğünüzde olaydan önce var olan, varlığından dolayı mutlu olduğunuz veya gurur duyduğunuz veya yaparken keyif aldığınız fakat olay sonrası zorlayıcı bir değişim olarak nitelendirebileceğiniz bir şeyin resmini yapmanızı istiyorum."* deyin.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda

cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin. Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayından sonra *yapamadığınız şey nedir? Yapamadığınız için neler hissediyorsunuz? Bunun yerine ne yapıyorsunuz?*

- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının ardından yaşamınızda zorlayıcı bir değişim olarak nitelendirdiğiniz durum nedir? Bu değişime ilişkin duygularınız nedir?
- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının öncesinde sahip olduğunuz fakat olay sonrası sahip olmadığınızı düşündüğünüz şey nedir? Artık sahip olmadıklarınızla ilgili nasıl hissediyorsunuz?
- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının öncesinde yapmakta güçlük çektiğiniz ama yapamadığınız, olayın ardından yapabildiğiniz şeyler nelerdir? Bunları artık yapabiliyor olmak nasıl hissettiriyor?
- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayın ardından meydana gelen değişimlere nasıl uyum sağlıyorsunuz? Zorlayıcı değişimlerle başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?

Resimler hakkında paylaşım yapılırken önce olumlu değişimlere ve/veya öğrencilerin değişimlere uyum sağlamak için attıkları adımlara vurgu yapın. Ardından öğrencilerin uyum sağlamakta güçlük çektikleri noktaları özetleyin ve zorlayıcı yaşam olayları sonrası bu tür değişimlerin meydana gelebileceğini ve bu değişimlere uyum sağlamanın pek çok yolu olduğunu dile getirin. Paylaşımlar sırasında değişime uyum sağlamak amacıyla dile getirilen yöntemlerin işlevselliğini tartışın. Zorlayıcı yaşam olayı sonrasında meydana gelen değişimlere uyum sağlamanın pek çok yolunun olduğunu ve bu yolların kişiden kişiye değişebileceğini sınıf içerisinde dile getirin.

ÖNERİ: Resim çizmekte güçlük çeken okul öncesi öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak zorlayıcı yaşam olay sonrasında meydana gelen değişimleri anlatmaları veya canlandırmaları istenebilir.

Alternatif Çalışma Etkinliği: Değişen Benden Mektup

Öğrencilere 1 yıl sonraki kendilerinden bugünkü kendilerine mektup yazacaklarını söyleyin. Burada öğrencilerin 1 yıl sonra zorlayıcı yaşam olayının ardından meydana gelen değişimlere uyum sağladıklarını vurgulayın. Öğrencilere *“Zorlayıcı yaşam olayından sonra meydana gelen tüm değişimlere uyum sağladığınızı hayal edin. O gün artık sahip olduğunuz imkânlar içerisinde bugünkü hâlinize bir mektup yazacaksınız. Bu mektubun içinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamak için hangi adımları atabileceğiniz, hangi özelliklere sahip olmanız gerektiği ve hangi becerileri kullanmanız gerektiğine yönelik kendinize verebileceğiniz tavsiyelerin bulunması gerekiyor. İstedığınız öneriyi verebilirsiniz. Önemli olan vereceğiniz tavsiyelerin işlevsel, akılcı ve işe yarar olmasıdır. Tavsiyelerinizi kolaydan zora veya küçükten büyüğe doğru küçük parçalara bölebilirsiniz.”* deyin.

Mektupların tamamlanmasının ardından öğrencilerden yazdıkları mektupları diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin mektuplarını anlatım süreci sırasında anlatımlarıyla bütünlük oluşturacak şekilde etkinliğin amacına ulaşması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen gönüllü öğrencilerin paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetleyin. Özetleme yaptıktan sonra diğer soruya geçin. Öğrencilerin tamamının paylaşımda bulunmasına özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve tepkilere odaklanmaya özen gösterin.

- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayından sonra meydana gelen değişimlere uyum sağlamak için bedeninize iyi gelecek ne tür tavsiyeler verdiniz?
- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının ardından sergilediğiniz tepkilerle baş edebilmek veya daha mutlu ve sakin hissedebilmek için kendinize ne tür tavsiyeler verdiniz?
- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının ardından meydana gelen değişimler nedeniyle yapamadığınız fakat 1 yıl sonra yapabildiğiniz ne var? Bu şeyi yapabilir hâle nasıl geldiniz?

Mektupların yazımının tamamlanmasının ardından her bir öğrencinin gönüllü olarak yazdığı mek-

tubu paylaşmasına ya da mektubu hakkında konuşmasına olanak tanıyın. Mektuplar hakkında paylaşım yapılırken önce olumlu, akılcı ve işlevsel önerilere vurgu yapın. Ardından öğrencilerin uyum sağlamakta güçlük çektikleri noktaları özetleyin ve zorlayıcı yaşam olayları sonrası bu tür değişimlerin meydana gelebileceğini, bu değişimlere uyum sağlama yollarının olduğunu ve bazı yolların uzun zaman diliminde işe yarayabileceğini dile getirin. Paylaşımlar sırasında değişime uyum sağlamak amacıyla dile getirilen yöntemlerin işlevselliğini tartışın. Zorlayıcı yaşam olayı sonrasında meydana gelen değişimlere uyum sağlamanın pek çok yolunun olduğunu ve bu yolların kişiden kişiye değişebileceğini sınıf içerisinde dile getirin.

ÖNERİ: Mektup yazmakta güçlük çeken öğrenciler için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak zorlayıcı yaşam olay sonrasında meydana gelen değişimlerine uyum sağlama yollarını anlatmaları veya canlandırmaları istenebilir.

Ortak Oyun Etkinliği: Sincaplar ve Fındıklar

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Geniş ve açık bir alanda öğrencilerden bir bölgeyi belirlemelerini isteyin ve belirlenen bu bölgenin güvende ve sakin hissettikleri bir bölge olduğunu dile getirin. Öğrencilerden bu bölgenin kendilerini güvende ve sakin hissettikleri herhangi bir yer olduğunu hayal etmelerini isteyin. Belirlenen güvenli bölgeyi tüm öğrencilerin içine girebileceği şekilde oluşturduğunuza emin olun. Öğrencilerin bu güvenli bölgede güvende ve sakin hissettiğinden emin olun. Gerekirse öğrencilere nasıl hissettiklerini sorun ve cevap vermelerine imkân tanıyın.

5 adet koniyi güvenli bölgenin dışına rastgele dağıtın. Öğrencileri 5 ile 7 kişilik gruplara ayırın ve her bir grubun grup sözcüsü seçmesini isteyin. Öğrencilere bu konilerin onları sakin ve güvende hissetmelerine olanak sunacak herhangi bir şey olabileceğini söyleyin. Grup sözcülerinden grup üyeleriyle birlikte konilerin neyi temsil etmesini istediklerine karar vermelerini ve karar verdikten sonra paylaşım yapmalarını isteyin. Ortak oyun etkinliğinin her bir yönü öğrenci için farklı şeyleri temsil edebilir. Öğrenciler koniler için ortak cevaplar vermek zorunda değildir.

Öğrenciler için oyunun amacı, tüm konileri toplamak ve onları tekrar güvenli bölgeye getirmektir. Ancak grup lideri öğrencilere dokunarak onları durdurmaya çalışır. Eğer herhangi bir öğrenciye grup lideri tarafından dokunulursa öğrenci yere oturmalı ve takım arkadaşının kendisine dokunmasını beklemelidir. Takım arkadaşlarından birisi tarafından öğrenciye dokunulduğunda öğrenci kurtarılmış olur ve oyuna kaldığı yerden devam edebilir.

Tüm koniler ve tüm öğrenciler güvenli bölgede bir araya geldiğinde oyun bitmiş olur. Bu oyun, öğrencilerin hayallerini, isteklerini ve duygularını oyun içinde ifade edebilmeleri için harika bir takım oluşturma oyunudur.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler paraşüte geri dönebilir veya “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- Yaşanılan zorlayıcı yaşam olayının ardından değişen bir şeyin resmini çizmek size nasıl hissettirdi?
- Diğer arkadaşlarınızın resimlerini gördüğünüzde neler düşündünüz?
- Sizin resminiz ile arkadaşlarınızın resimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?
- Arkadaşlarınızla birlikte bugünkü etkinlikleri yapmak size nasıl hissettirdi?

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Öğrenciler, zorlayıcı yaşam olayı sonrasında meydana gelen değişimler arasından sadece zorlayıcı duygular hissetmelerine neden olan değişimlere odaklanabilirler. Bu zorlayıcı duyguları öğrencilere yansıtmak, öğrencilerin üstesinden geldikleri veya uyum sağlamak için attıkları adımları bularak anlatmalarına yardımcı olmak bu aşamada önemlidir.
- Zorlayıcı yaşam olayından sonra meydana gelen değişimlere örnek veremeyen öğrencilere *“Zorlayıcı olay öncesi sana ait bir odanın olması, zorlayıcı olay sonrası çadırda kalman”, “Zorlayıcı olay öncesi ailenin seni okula bırakması ..olay sonrası servisle okulagitmen”, “Zorlayıcı olay öncesi arkadaşlarınla daha az vakit geçiriyorken zorlayıcı olay sonrası arkadaşlarınla daha fazla vakit geçirmen”* şeklinde örnekler verilebilir.
- Açık uçlu sorularla zorlayıcı yaşam olayı sonrası öğrencilerin yaşamlarında meydana gelen değişimleri anlatmalarına odaklanılır. Her bir öğrencinin somut örnekler vererek bu sorulara cevap vermesi desteklenir. Hem olumlu ve destekleyici hem de zorlayıcı duygular hissetmelerine neden olan değişimlere ve bu değişimlere uyum sağlamak için kullandıkları yöntemlere dair örnekler öğrencilerden istenir.
- Zorlayıcı duygular hissetmesine neden olabilecek bir değişim yaşamayan öğrenciler için zorlayıcı yaşam olayı öncesi yaşantılarından örnekler vermesi istenir.
- Zorlayıcı yaşam olayından sonra meydana gelen değişimlere uyum sağlamak adına kullanılan işlevsel yöntemlerin her biri pekiştirilerek verilen örneklerin önemli ve değerli olduğu vurgulanmalıdır.
- Konuyla ilgili öğrencilere bilgi verilirken *“işlevsel”, “akılcı”* veya *“işe yarar”* ifadeleri yerine grup dinamiğine ve öğrencilerin gelişim dönemine uygun kavramlar kullanılabilir.
- Özellikle küçük yaş gruplarında, oturum sırasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel zarar vermelerine özen gösterilmelidir. Vurma, itme ve gıdıklama gibi rahatsız edici davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışları gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.

Oturum 12

Oturumun Adı	Benlik Saygısı
Amacı	- Öğrencilerin güçlü ve geliştirilebilir yönlerini keşfetmelerine destek olmak - Öğrencilerin sahip oldukları özellikleri zorlayıcı yaşam olayıyla başa çıkmak için kullanmalarına rehberlik etmek
Sınıf Düzeyi	K-12
Süre	1 Ders Saati
Materyal	1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş - Güven minderleri - Resim kâğıdı - Boya kalemleri - İhtiyaca göre oyun hamuru - İhtiyaca göre ses çıkış cihazı - Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	Öğrenci sayısı kadar resim kâğıdı oturum öncesi sınıfa getirilir.
Süreç	

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Başlangıç etkinliğinin ardından öğrencilerin her biri paraşüte biner, grubun diğer üyeleri paraşütü yavaşça yerden kaldırır ve daha sonra yavaşça aşağı indirir.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2’de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Başlangıç etkinliğinden sonra öğrencilere bu oturumda Zorlayıcı Olayının ardından olumsuz bir değişim olarak nitelenebilecek duygu ve düşüncelerin paylaşılacağına dair bilgi verin.

Çalışma Etkinliği: Ben Nasıl Biriyim?

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Programın yürütüldüğü ortama uygun olarak öğrencilerden ya kendi sıralarında ya da yerde minderlerini kullanarak daire şeklinde oturmalarını isteyin. Öğrencilere kâğıtları ve kuru boya kalemlerini dağıtın.

Kâğıtları ve kuru boya kalemlerini dağıttıktan sonra *“Sizden şimdi dağıttığım kâğıtları ortadan bir doğru çizerek ikiye bölmeyi istiyorum. Üst tarafta kalan bölümde kolayca yapabildiğiniz, yaparken kendinizle gurur duyduğunuz, başardığınızı hissettiğiniz bir şeyi yaparken resminizi çizin. Çizginin diğer tarafına ise yapamadığınız ama keşke yapabilsem dediğiniz, yapmakta başarılı olamadığınız ancak yeterince çabalarsanız zaman içinde gerçekleştirebileceğiniz bir şeyi yaparken resminizi çizin.”* deyin.

Bu etkinlikte birlikte odaklanılacak konu; öğrencilerin güçlü ve geliştirilebilir yönlerine dair farkındalık kazanarak zamanla bu özelliklerine yeni özellikler ekleyebileceğini, var olan özelliklerini zaman içinde geliştirebileceğini ve özelliklerini kullanarak zorlayıcı yaşam olayı sonrasında yeniden kontrol duygusunu kazanabileceğini öğrenmesidir.

Resimlerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yaptıkları resimleri diğer öğrencilerle paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin resimlerini anlatmasının ardından etkinliğin amacına ulaşabilmesinin ardından resmi anlatan öğrenciye aşağıdaki soruları öğrencilere sırayla sorun. Her sorduğunuz sorunun ardından soruya cevap vermek isteyen diğer gönüllü öğrencilerden de paylaşımlarını alın ve paylaşımlardaki benzerlikleri ve ortaklıkları özetledikten sonra diğer soruya geçin. Tüm öğrencilerin sorulara cevap vermesine özen gösterin. Bir soruya cevap vermekte güçlük çeken veya cevap vermek istemeyen öğrenciyi başka bir soruda cevap vermesi ve paylaşımda bulunması için cesaretlendirin. Soruların cevaplarını toparlarken öğrencilerden gelen cevaplarda duygu, düşünce ve davranış tepkilerine odaklanmaya özen gösterin.

- *Resminize baktığınızda hangi özelliklerinizin güçlü olduğunu düşünüyorsunuz? Arkadaşlarınızın güçlü özellikleriyle sizin güçlü özellikleriniz arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?*
- *Resminize baktığınızda hangi özelliklerinizin geliştirilebilir olduğunu düşünüyorsunuz? Arkadaşlarınızın geliştirilebilir özellikleriyle sizin geliştirilebilir özellikleriniz arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?*
- *Resminizi yaparken veya resminize dair paylaşım yaparken öğrendiğiniz ya da fark ettiğiniz hangi özelliklerinizi yaşanan zorlayıcı yaşam olayından sonra kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz? Bu özelliğinizi nasıl kullanabilirsiniz?*

Öğrencilerin güçlü ve geliştirilebilir yönlerine dair paylaşım yaparken zamanla bu özelliklerinin değişebileceğine, bu özelliklerine yenilerinin eklenebileceğine, öğrendikçe ve/veya çaba gösterdikçe özelliklerini geliştirme imkânı bulacaklarına, kendilerini daha çok tanıdıkça, güçlü ve geliştirebilir özelliklerini fark ettikçe ve yeni beceriler kazandıkça kendilerine daha fazla güveneceklerine ve bu özelliklerini yaşanan zorlayıcı yaşam olayından sonra bu olayla baş edebilmek için kullanabileceklerine dair destekleyici ve cesaretlendirici cümleler kurun.

Ortak Oyun Etkinliği: İki Doğru Bir Yanlış

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Öğrencilerden bir çember içinde oturmalarını ve kendileri hakkında söylemekten gerçekten hoşlandıkları üç şeyi söylemelerini isteyin. Bunlardan ikisinin doğru birinin de yanlış olması gerekmektedir.

Çember içinde ilerleyerek sırası gelen grup üyesinin kendi üç şeyini paylaşmasını isteyin. Grup üyelerinin diğer üyelerle birlikte çalışmaları ve bu üç özellikten hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Grup konuyu birlikte tartışmalı ve karara varmalıdır çünkü grubun sadece bir cevap hakkı olacaktır.

Bu oyun grup üyelerinin hem birbirlerini tanımaları hem de birbirleriyle ilgili varsayımları keşfetmeye yardımcı olmak için harika bir yöntemdir. Bu oyun sadece grup üyelerinin birbirlerine olan güveninin ve yakınlığının artmasına değil aynı zamanda sorunları çözme, iletişim kurma, uzlaşma ve tartışma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Öğrenciler kendi “güven minderleri”yle bir oturma çemberi oluştururlar ve zamanı o günün etkinliğinde neyin gerekli olduğu hakkında ve bazen de bir sonraki oturum hakkında konuşarak değerlendirirler. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven min-

derinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

- *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu?*
- *Arkadaşlarınızın güçlü ve geliştirilebilir yönleriyle sizin güçlü ve geliştirilebilir yönleriniz arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?*
- *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini görmekten dolayı neler yaşıyorsunuz?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir.

Uygulayıcıya Not

- Küçük yaş gruplarında güçlü ve geliştirilebilir yönlerin somut bir şekilde açıklanmasına ve her bir özelliğe dair somut örneklerin verilmesine özen gösterilmelidir.
- Güçlü ve geliştirilebilir özelliklere dair paylaşım yapılırken bu özelliklerin zorlayıcı yaşam olayından sonra nasıl kullanılabileceğine dair cümleler kurulmalıdır. Örneğin güçlü özelliklerine "Sıcakkanlı biriyim." diyen bir öğrenciye "Sıcakkanlı biri olduğun için kolaylıkla arkadaş edinebilirsin. Bu özellik de senin yaşanan zorlayıcı yaşam olayından sonra yeni arkadaşlıklar kurmanı, arkadaşlarına duygularını anlatarak rahatlamayı ve ihtiyaç duyduğundan onlardan yardım almanı sağlar." denilebilir.
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sonrası kullanabilecekleri güçlü ve geliştirilebilir yönlerine odaklanılır. Her bir öğrencinin somut örnekler vererek bu sorulara cevap vermesi desteklenir. Güçlü ve geliştirilebilir yönlerine ilişkin örnekler istenir.
- Güçlü ve geliştirilebilir yönlerini bulmakta güçlük çeken öğrencilere bu özelliklerle ilgili örnekler verilerek veya bir özellik listesi oluşturularak bu listeden seçmesi istenir. Farkındalığının artması ve özelliklerini kabul etmesi için öğrenci teşvik edilir.
- Güçlü ve geliştirilebilir yönlerin her biri ayrıca pekiştirilerek verilen bu özelliklerin önemli ve değerli olduğu vurgulanmalıdır.
- Özellikle küçük yaş gruplarında, oturum sırasında öğrencilerin birbirlerine fiziksel zarar vermelerine özen gösterilmelidir. Vurma, itme ve gıdıklama gibi rahatsız edecek davranışların sergilenmemesi için öğrencilerin davranışları gözlemlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.

Çalışma Etkinliği İçin Öneriler

5 ila 12 yaş arası öğrenciler için öneriler: Bu yaş grubundaki öğrencilere etkinlikte yer alan yönergeye ek olarak "Gerçekten iyi yaptığın bir şeyin resmini yap." ya da "Bana yapabileceğini düşünmediğin ancak yaptığın bir şeyin resmini yap." şeklinde yönergeler verilebilir.

Resim çizmekte güçlük yaşayan okul öncesi ve ilkökul öğrencileri için oyun hamurları ya da yapı blokları kullanılarak güçlü ve geliştirilebilir yönlerini canlandırmaları istenebilir. Bir başka yöntem ise ilgili yaş grubundaki öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak o yaş grubundaki öğrencilerin güçlü ve geliştirilebilir yönlerini içeren bir hikâye oluşturulabilir. Öğrencilerden bu hikâyede yer alan güçlü özellikleri (arkadaşına yardım etmek, dersi dikkatle dinleyebilmek, günaydın, merhaba gibi sözler söyleyerek nazik olmak, kendi başına giyinmek, güzel yazı yazmak vb.) ve geliştirilebilir özellikleri (tek başına uyumakta zorlanmak, ödevleri zamanında teslim edememek, herhangi bir sporu yapmakta güçlük çekmek, kantinde sıra bekleyememek vb.) bulmaları istenebilir. Bu hikâyedeki kahramandan yola çıkılarak öğrencilerin kendi güçlü ve geliştirilebilir yönlerini bulmaları istenebilir. Bir başka yöntem ise bu gelişim dönemindeki öğrencilerin günlük hayatlarında bildikleri ve aşına oldukları bir hayvan, bir çizgi film karakteri gibi karakterler belirleyerek önce bu karakterin güçlü ve geliştirilebilir yönlerini bulmalarını ve ardından bu karakterlerle örtüşen ve örtüşmeyen özelliklerini söylemeleri istenebilir.

Eğer oyun hamuru kullanıldıysa grup lideri öğrencilerin izinlerini alarak hamurların resmini çekebilir ve sergide bu resimler sergilenebilir.

13 ila 18 yaş arası gençler için öneriler: Gelişim dönemi gereği bu yaş grubunda bu etkinlik yapılırken öğrenciler hem akranlarının kabulüne ve akranları tarafından desteklenmeye hem de kişisel özgürlük ve başarmaya odaklanmaları öngörülmektedir. Dolayısıyla yukarıda verilen yönergeye "Arkadaşlarınızın sizinle ilgili olarak sevdiği bir şeyin resmini yapın." ifadesini ekleyebilirsiniz.

Oturum 13**Oturumun Adı**

Gelecek Planı ve Amaç Oluşturma

Amaç

- Öğrencilerin birlikte bir gelecek duygusu oluşturabilmelerine ve gelecek için amaç belirleyebilmelerine destek olmak

Sınıf Düzeyi

K-12

**Süre**

1 Ders Saati

Materyal

- 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş
- Güven minderleri
- Büyük resim kâğıdı (İhtiyaca göre sayısı belirlenebilir)
- Boya kalemleri
- Yapıştırıcı
- İhtiyaca göre ses çıkış cihazı
- Okul öncesi ve ilkokul için; yumuşak materyal (tüy, kumaş, köpük, balon vs. gibi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık

- Büyük bir resim kâğıdı elde edebilmek için resim kâğıtlarını önceden birbirlerine yapıştırarak hazırlayın.

Süreç**Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz**

Oturumlar arası tutarlılığı devam ettirmek ve tahmin edilebilir, sakin, güvenilir ve birliktelik duygusunun var olduğu bir ortamda başlangıç yapmak için birinci oturumda belirtildiği gibi programın başında uyguladığınız başlangıç etkinliği ile oturuma başlayın.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2'de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Bizim Köyümüz

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Tüm sınıfın üzerinde çalışabileceği büyük bir kâğıdı yere ya da duvara koyun. Eğer bu büyüklükte bir kâğıt yoksa resim kâğıtlarını birbirine yapıştırarak büyük bir resim kâğıdı elde edebilirsiniz.

Öğrencilere “Hadi, bu kâğıdın üzerine hep birlikte bir köy resmi çizelim.” deyin. Öğrencilerden birinin kâğıt üzerine yatay yer çizgisini çizmesini isteyin, bu yolla diğer öğrenciler yere karşın göğün neresi olduğunu çabukça bilecektir. İhtiyaç duyulduğunda veya gerekli görüldüğünde grup lideri olarak bir tarafın gökyüzü bir tarafın yeryüzü olduğunu söyleyin. Eğer üzerinde resim yapılan kâğıt tüm öğrencilerin aynı anda resim çizmesi için uygun büyüklükte değilse grup liderleri öğrencileri sırayla resim çizmeleri için organize edebilir ya da öğrencilerin oluşturduğu küçük gruplar daha küçük birkaç kâğıt parçası üzerinde aynı anda resim yapabilir.

Eğer tüm grup tek bir kâğıt üzerinde çizim yapıyorsa belli aralıklarla yer değiştirmeleri istenebilir. Bu aralıklar 4-5 dakikada bir öğrencilerin iki yana geçmesi şeklinde olabilir. Bu yöntem kullanıldığında grup lideri olarak süre dolmadan 1 dakika önce öğrencileri bilgilendirin. Böylelikle öğrencilerin köyün diğer alanlarını da görmeleri ve diğer alanlara da çizim yapmaları sağlanabilir.

Etkinlik sürecinin yapılandırılması ve resim içeriklerinin zenginleştirilmesi amacıyla öğrenciler çizim yaparken aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltin.

- Köyün içinde ne olmalıdır?

- *Neye ihtiyacımız var?*
- *İnsanlar nerede yaşamalılar?*
- *Köyde hangi tür binaların olması gereklidir?*
- *Köydeki insanlar ne iş yapıyorlar?*
- *Bir acil durum anında köyde bulunan insanlar ne yapabilir?*
- *Köyün insanları bu köyde ne yapmayı planlıyorlar?*
- *Beş yıl sonra bu köyde ne gibi değişiklikler olabilir?*

Burada amaç öğrencilerin işbirliği içinde bir yer hayal etmelerinin sağlanması ve birlikte oldukları zamanlarda neler yapabilecekleri üzerine konuşmalarıdır.

Alternatif Çalışma Etkinliği: Geleceğimi İnşa Ediyorum

Ortaokul ve lise öğrencilerine alternatif olarak bu etkinliği de uygulayabilirsiniz. Öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ve gelecekte olmak istedikleri kişiyi hayal etmelerini isteyin. Öğrenciler hayal ederken yardımcı olmak için aşağıdaki soruları sorun.

- *Nasıl özelliklere sahipsiniz?*
- *Nasıl görünüyorsunuz?*
- *Çevrenizde kimler var?*
- *Herhangi bir mesleğe sahip misiniz? Eğer öyleyse hangi meslek?*

Öğrenciler hayal ettikten sonra hepsine birer kâğıt dağıtın ve kâğıda bir merdiven çizmelerini isteyin. Merdivenin en yukarısına olmak istedikleri kişiyi birkaç kelime ile tarif edip yazmalarını ya da resmini çizmelerini isteyin. Merdivende basamak sınırlaması olmamakla beraber öğrencilerin hedeflerini planlayabilmeleri için en az beş basamak çizildiğinden emin olun.

Merdivenin en alt basamağından başlayarak her basamağa olmak istedikleri kişiye ulaşmaları için atmaları gereken adımları yazmalarını isteyin.

Öğrenciler merdivenlerini tamamladığında gönüllü olanlardan merdivenlerini paylaşmalarını isteyin.

Ortak Oyun Etkinliği I: Tavşan Tilki

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Bu oyun en az üç, en fazla on öğrenci şeklinde oynanmalıdır. Öğrenciler yan yana durup bir çember oluşturur. Bu öğrencilerden birine "yavru tavşan" rolü, diğer öğrencilere ise "büyük tavşan" rolü verilir. Başka bir çocuğa çemberin dışında kalması söylenir. Bu öğrenci "tilkiyi" temsil etmektedir.

Oyun başladığında tilki, yavru tavşana dokunmaya çalışır. Büyük tavşanlar, etrafında dönerek, yavru tavşan ile tilki arasında bir bariyer oluşturur ve yavru tavşanı güvende tutmaya çalışırlar. Daire hiçbir zaman bozulamaz ya da tilki kazanamaz. Her oyun yaklaşık 30 saniye sonra tamamlanır. Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda gruplar tekrar oluşturulur ve her öğrencinin oyunda yer aldığından emin olunur.

Bu oyun, gruba birliktelik ve bütünlük kavramlarının eğlenceli bir şekilde sunulması için düzenlenmiş bir etkinliktir. Ayrıca grubun birbirlerini hem fiziksel hem de duygusal kötülükten uzakta, güven altında tutmaları konusundaki sadakatini de sembolize eder.

Ortak Oyun Etkinliği II: Havuz

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde ha-

reket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Öğrencilerden müzikle birlikte “güven minderleri”ni sınıfın herhangi bir yerinde kendilerinin seçtiği güvenli bir yere koymalarını isteyin.

Müzik devam ederken öğrencileri en sevdikleri hayvan gibi hareket etmeleri konusunda cesaretlendirin ve onlardan bu hayvanlar gibi hareket etmelerini ve diğer hayvanlarla (öğrencilerle) ilişki kurmalarını isteyin. Bu hareketler şunları içerebilir: atlar gibi dörtnala koşmak, kuşlar gibi uçmak, keçiler gibi atlamak, tavşanlar gibi hoplamak.

Öğrenciler, sakinleşme ihtiyaçlarını bilerek kendilerini ayarlarlar. Eğer öğrenciler isterlerse hayvanlar olarak kendi “güven minderleri”ne geri çekilebilirler ya da diğerlerini bir şeyler içmek ve dinlenmek için kendi “güven minderleri”ne davet edebilirler.

Bu oyun öğrencilerin güvenli bir şekilde oyundaki rolleri oynamasını hem birbirleriyle olan etkileşimlerini hem de beslenme ve dinlenmelerini kendilerinin düzenlemesini teşvik eder.

Sonlandırma Etkinliği: Paylaşımla Kapanan Çember

Öğrenciler “güven minderleri”ni düzenleyerek ve bunlar üzerinde oturarak çember oluşturabilirler.

Okul öncesi ve ilkököl öğrencileri için grup lideri, sınıf ortamında bulunabilecek yumuşak materyalleri (tüyleri, küçük kumaş parçalarını, bebekleri, oyuncak hayvanları, köpük veya balonları) kullanarak öğrencilerle rutin bir ritim oluşturur. Müzik ya da yumuşak bir ses bu ritüele eşlik edebilir.

Öğrenciler kendi “güven minderleri”yle bir oturma çemberi oluştururlar ve zamanı o günün etkinliğinde neyin gerekli olduğu hakkında ve bazen de bir sonraki oturum hakkında konuşarak değerlendirirler. Etkinlik ritmik hareketlerle bitirilebilir, öğrenciler bilinen ve rahatlatıcı bir şarkıyı yavaşça söyleyebilir, birbirlerine “hoşça kal” demek için sözel olmayan çeşitli yollar bulabilir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bugünkü oturuma ilişkin değerlendirmelerini almak için güven minderinde oturmaları daha uygun olacaktır. Öğrencilere;

■ *Oturum esnasında hiç güven minderine gitmek istediğiniz bir an oldu mu?*

■ *Diğer arkadaşlarınızın resimlerini görmekten dolayı neler yaşıyorsunuz?*

gibi sorular sorularak öğrencilerin paylaşmak istedikleri yaşantılar üzerinde durulabilir.

Uygulayıcıya Not

■ Alternatif çalışma etkinliğinde, öğrencilerin belirledikleri hedefleri küçük adımlara bölerek en az beş basamaktan oluşan bir merdiven şeklinde yapılandırmalarını sağlayın. Hedeflerin parçalara ayrılarak kısa vadede ulaşılabilir aşamalara bölünmüş hale getirilmesi önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin gerçekçi ve ulaşılabilir basamaklar oluşturduklarından emin olun. Çalışma etkinliğinde köy resmi çizmek yerine öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilecek yaşam alanları çizimleri de istenebilir. Örneğin yeni keşfedilen bir gezegende teknolojik bir şehir; bir denizaltı dünyası; astronotların, uzaylıların, gezegenlerin olduğu bir uzay manzarası; ağaçlar, çiçekler, hayvanlar ve çeşitli doğa içeriklerinden oluşan bir orman şehri; hayvanlar, traktörler, ahırlar vs. içeren bir çiftlik; prensler, prensesler, ejderhalar, kaleler içeren bir masal dünyası; bir bilim kurgu şehri olabilir.

Oturum 14

Oturumun Adı	Sonlandırma
Amacı	■ Program boyunca neler kazanıldığını değerlendirilmek ve programı sonlandırmak
Sınıf Düzeyi	K-12
 Süre	1 Ders Saati
Materyal	■ 1 adet renkli paraşüt en az 3.5 metre çaplı daire şeklinde kesilmiş kumaş ■ Güven minderleri ■ Farklı renklerde karton ■ Yapıştırıcı ■ Kuru boya kalemleri ■ Makas ■ Boncuk, sim gibi süsleme malzemeleri ■ Yumuşak bir top ■ Ses çıkış cihazı
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	■ Okul öncesi grubu için önceden sınıftaki öğrenci sayısı kadar şapka resimleri kesebilirsiniz.
Süreç	

Başlangıç Etkinliği: Grup Paraşütümüz

Önceden tahmin edilebilir ve korkutucu olmayan bir başlangıç yapabilmek amacıyla öğrenciler için basit, sakın ve tutarlı bir ortam yaratın. Başlangıç etkinliğini birinci oturumda tanımlandığı üzere tekrar edin.

Alternatif Başlangıç Etkinliği: Güvenle Hareket Ediyorum

Oturum 2’de açıklandığı gibi alternatif başlangıç etkinliğini uygulayın.

Çalışma Etkinliği: Öğrendiklerim Şapkamda

Çalışma etkinliğinin amacına ve içeriğine ilişkin bilgi verin. Programın yürütüldüğü ortama uygun olarak öğrencilerden ya kendi sıralarında ya da yerde minderlerini kullanarak daire şeklinde oturmalarını isteyin. Öğrencilere bu oturumun son oturum olduğu hatırlatın. Hep beraber bir şapka yapacağınızı söyleyin ve öğrencilerden istedikleri renkte karton almalarını isteyin. Kartona diledikleri şekilde şapkalarını çizmelerini ve kesmelerini isteyin. Okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin katıldığı gruplarda, kesme aşamasında onlara destek olun. Şapka üzerinde süslemelerin sorulardan sonra yapılacağını bu aşamada süsleme materyallerini almamaları gerektiğini hatırlatın. Şapkalar kesilip çizildikten sonra aşağıdaki soruları sırayla sorun ve öğrencilerin cevaplarını şapkanın çeşitli bölgelelerine rastgele yazmalarını isteyin. Soruları yaş düzeyine göre düzenleyin.

- Oturumlar boyunca kendimle ilgili neyi fark ettim?
- Bu oturumlarda hatırladığım en mutlu anım neydi?
- Oturumlar sırasındaki paylaşımlarımla arkadaşlarıma/gruba ne kattım?
- Oturumlar boyunca nasıl hissettim?
- Şu anda ne hissediyorum?

Öğrenciler bu soruların cevaplarını yazdıktan sonra onlara boya kalemlerini ve varsa bulduğunuz

diğer süsleme materyallerini dağıtın. Her öğrenci şapkasını süsledikten sonra gönüllü olan öğrencilerin şapkalarını gruba tanıtmalarına izin verin.

Ortak Oyun Etkinliği: Sevgi Topu

Öğrencilere ortak oyun etkinliğinin amacını ve kurallarını açıklayın. Nazik ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri gerektiğini hatırlatın. Ortak oyun etkinliği esnasında aşırı güç kullanmamaları ve arkadaşlarına zarar vermemeleri gerektiğini belirtin.

Öğrencilerden bir çember oluşturacak şekilde durmalarını isteyin. Topu öğrencilerden birine atarak oyunu başlatın. Öğrenciler topu birbirine atarken “Dur!” dediğinizde top kimdeyse sağındaki, solundaki ya da karşısındaki kişi hakkında oturumlar boyunca onda gözlemlediği olumlu bir özelliği söylemesini isteyin. Bu özellikler “yardımsever”, “arkadaş canlısı”, “çalışkan” vb. olabilir. Olumsuz bir özelliğin söylenmemesine dikkat edin. Eğer olumsuz bir özellik söylendiyse öğrenciden bunu değiştirmesini isteyin. Daha sonra topu atmalarına devam etmelerini isteyin. Tüm öğrencilere topun ulaşıldığından emin olun.

ÖNERİ: Alternatif olarak müzik eşliğinde ortak oyun etkinliğini gerçekleştirebilirsiniz. Müziği durduğunuzda top kimde kaldıysa onun diğer arkadaşları hakkında olumlu bir şey söylemesini isteyebilirsiniz. Tüm öğrenciler hakkında olumlu bir ifade söylendikten sonra oyunu bitirin.

Alternatif Sonlandırma Etkinliği: Bitirme Töreni

Bu oturumun son oturum olması nedeniyle bu bitirme töreninin öğrencilerin cesaretinin, çabasının ve dayanıklılığının kutlanması olduğunu belirtmek önemli olacaktır. Ayrıca birliktelik duygusu ve neşeye odaklanan bir sonlandırmanın yapılması önemlidir.

Bitirme töreni için oturumların yapıldığı sınıfı/dersliği/yemekhaneyi önceden süsleyerek hazırlayın. Uygun şartlar var ise öğrencilerin ebeveynlerinden sonlandırma için ikramlar hazırlamalarını talep edin. Bitirme töreni için uygun bir müzik ile ortam düzenlemesini tamamlayın.

Uygulayıcıya Not

- Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı boyunca öğrenciler her bir oturumda oturumun amaçlarına uygun resim yapmayı içeren uygulamalara katılmaktadır. Bu oturum sonlandırma oturumu olduğu için oturumlar boyunca yapılan çalışmaların öğrenciler tarafından görülebilmesi ve grup birliğinin takdir edilebilmesi adına bu oturumda öğrenciler bu oturuma kadar yaptıkları resimleri sınıfın panosuna veya duvarlarına asabilirler. Bu şekilde düzenlenebilecek bir kapanış sergisi bu programa katılan tüm öğrencilerin olumlu duygularla ayrılmasına ve birbirlerini takdir etmelerine olanak sağlayacaktır.
- Çalışma etkinliği sırasında grup lideri şapka yapma aşamalarını öğrencilere anlatabilir. Sınıfa yapılmış örnek şapka resimleri getirilebilir.

EK-1

İYİLEŞMENİN ÇERÇEVESİ

Sanatsal faaliyetler, travmatize olmuş çocuklara dışı vurum ve soyut deneyimlerini başkalarına anlatmak için bir iyi oluş yöntemi sunmaktadır. Travmatize olmuş çocuğun bu faaliyetlerden tamamıyla yarar sağlaması amacıyla aşağıda listelenen unsurların dikkate alınması ve müdahale programına entegre edilmesi gereklidir (Rubin, 1984):

1. Değerler ve Uygulamalar

- Güvenilir, ilgili, kabul edici ve destekleyici olun.
- Açık ve empatik olun.
- Öğrenme ortamını basitleştirin.
- Çocuğun oluşturduğu her ürün için göstermiş olduğu çabaya değer verin.
- Bağımsızlığa değer verin.
- Kendi duygu ve tepkilerinizin farkında olun.
- Çocuğun gerçek sınırlarını ve engellerini bilin ve bunlara yönelin.

2. Gruba Başlamadan Önce Gözden Geçirilecek Hususlar

- Öğrencilerin gelişim düzeyini değerlendirin.
- Engellenmişlik hissinin düzeyini değerlendirin.
- Aşırı uyarılma düzeyine dair bilgi toplayın.
- Görevlerin karmaşıklık derecesini değerlendirin.
- Kendilik değeri konularını ele alın.
- Müdahalenin amaçlarını hatırlayın.
- Sanat, hareket, oyun malzemelerine ve uygulamalarına aşina olun.

3. Üretken Düşüncenin Unsurları

Aşağıdaki unsurlar üretken düşünme için gerekli olan özellikleri, daha geniş bağlamda dayanıklılık unsurlarını temsil etmektedir. Kendinizi ve öğrencilerinizi bu müdahale programı aracılığıyla insan doğasında var olan bu yeteneklerin kullanılması konusunda teşvik edin:

- Akıcılık
- Esneklik
- Özenle ve detaylı bir biçimde işleme
- Kendine has olma

4. Fiziksel Ortam

Öğrenciler, etrafındaki yetişkin kişiler tarafından fiziksel ortama dikkat edilmesini ve mümkün olduğunca bu ortama özen gösterilmesini, diğer insanların kendilerine önem verdiği şeklinde algılayacaklardır. Bu nedenle müdahale programı için mekân hazırlarken aşağıda listelenen konuları dikkate alın:

- Yeterli ışık
- Masa için yer ve zemin alanı
- Suya erişebilme
- Temel temizlik malzemeleri
- Uygun depolama yeri
- Mahremiyet

- Sanat ürünlerinin korunması
- Kurma, ürün oluşturma, gözden geçirme ve temizleme için zaman
- Faaliyetlerin mevcut olan zamana göre seçilmesi

5. Psikolojik Ortam

Psikolojik ortam fiziksel mekân kadar önemlidir. Aşağıdaki konuların ele alınması için yapılan girişimler, müdahale programında öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine ve zorlayıcı yaşam olayı sonrası iyileşebilmelerine katkı sunabilir:

- Zamanı yapılandırın.
- Malzemeleri organize edin ve öğrencilere tanıtın.
- Saygıyı oluşturun ve bunu koruyun.
- Üretkenliği, keşfi ve hevesi kolaylaştırın.
- Sanat çalışmalarının sahibiyle ilgilenin.
- Gizliliği ele alın.
- Fiziksel ve duygusal olarak güvende olma ihtiyacını ve planını ele alın.

6. Temel Kurallar

Müdahale programı, faaliyetlerin nasıl yapılandırılacağı konusunda aşağıdaki kuralları kullanmaktadır. Bu kurallar, travmatize olan öğrenciler için üretkenliğin bir iyileşme yöntemi olarak en üst düzeyde kullanılmasını kolaylaştırmaktadır:

- Kendi başına keşfetme olanakları
- Açık uçlu soruların kullanımı
- Temaların kullanımı

EK-2

GÖRSEL OKUMA YAZMA: ZORLAYICI YAŞAM OLAYI SONRASI İYİLEŞME SÜRECİNDE GÖRSEL İMGELERİN KULLANIMI

Tıpkı okuma ve yazmanın belli beceriler gerektirmesi gibi görsel imgelerin anlaşılması ve görsel imge oluşturma yoluyla kendini ifade etmenin kolaylaştırılması da benzer beceriler gerektirir. Aşağıdaki alanlar, görsel okuma yazma konusunda geliştirilmesi gereken temel beceri alanlarını teşkil etmektedir. Bu yeteneklerin geliştirilmesiyle grup liderleri sanatsal faaliyetler yoluyla travmatize olmuş öğrencilere tam olarak iyileşmede yardımcı olabilir.

1. Sanat İfadesi İçin Genel Araçlar

- Resimler (kalem, pastel boya vb.)
- Boyama (sulu boya vb.)
- Kolaj (dergi parçaları vb.)
- İnşa (çamur, kalın karton vb.)

2. Anlam Sentezi

Travmatik yaşantıları olan öğrenci için görsel imge oluşturma deneyiminin soyut anlamı ve potansiyel iyileştirme kapasitesi etkinliğin farklı düzeylerinde yürütülebilir. Tam ve kapsamlı iyileşme etkisinin kolaylaştırılması amacıyla etkinliklerin sanat malzemeleriyle birlikte kullanımı teşvik edilmelidir. Sanat ürünleri aşağıdaki düzeyleri içermektedir:

- Kapsam düzeyi: Konu ve sunulmakta olan temaları kapsar.
- Yapı düzeyi: Öğrencinin kullandığı sanat stratejilerini ve sanat stillerini kapsar.

Davranışlar ve sözel ifadeler şunları temsil etmektedir:

- İşlem düzeyi: Görsel imge oluşturma işlemi sırasında ve sonrasında öğrencinin nasıl hareket ettiği, hangi hareket sırasını izlediği ve ne söylediğiyle ilgilidir.
- Çocuğun Öğrencinin iç ve soyut dünyasının bu dış göstergelere izomorfizm (iç dünya ve dış göstergeler arasındaki uygunluk) ve projeksiyon kanalıyla bağlandığı varsayılmaktadır.
- Çoklu belirleme: Travmatize olmuş öğrencinin görsel imgelerine birden fazla anlam yükleyeceği varsayılmaktadır. Tek bir imgenin hiçbir zaman tek bir anlamı yoktur.

3. İfadesel Terapiler Süreci

Sanat terapileri çeşitli bilişsel, duygusal ve fiziksel kapasitelere ulaşır ve bunlarla ilgilenir. Aşağıdaki özet, bu kapasiteler arasındaki ilişkilerin ve bu kapasitelerin gelişimsel ilerleyişini vurgulamaktadır:

- Duyumsal/duyusal süreç: Keşfedilecek ve geliştirilecek ilk bütündür.
- Algısal/hissi süreç: Geliştirilecek bir sonraki düzeydir.
- Bilişsel/sembolik süreç: Geliştirilecek en ileri düzeydir.
- Üretkenlik dürtüsü yukarıda belirtilen her bir düzey ve süreç boyunca ilerler.

4. Normal Sanat Gelişimi

Gelişimsel regresyon, travmatize olmuş öğrencinin, travma sonrası daha ciddi stres tepkileri yaşamakta olduğunun işareti olabileceği için normal sanat gelişiminin ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Aşağıda bu konuyla ilgili kısa bir özet verilmektedir:

- Karalama yapmak: 2 ila 4 yaş arası
- Pre-şematik: 4 ila 7 yaş arası
- Şematik: 7 ila 9 yaş arası
- Anlama gerçekçiliği: 9 ila 12 yaş arası

- Yalancı gerçekçilik: 12 ila 14 yaş arası
- Doğallık: Adolesan

5. Malzemelerin Psikolojisi

Travmatize olmuş öğrencinin hem fiziksel hem de duygusal olarak aşırı uyarılmış olması nedeniyle müdahale programında hangi malzemelerin kullanılacağına çok dikkat edilmelidir. Bu noktada temel amaç, öğrenciler için sakinleştirici ve kaybedilen kontrol hissinin tekrar kazanılmasını kolaylaştıran sanat malzemelerinin kullanımıdır. Program boyunca aşırı uyarıcı ya da kontrolü zor malzemeler kullanılmamalıdır. Grup üyelerinin imge oluşturma işlemiyle başarılı bir şekilde ilgilenmelerine yardımcı olurken göz önünde bulundurulacak malzemelerin kategorileri ve özellikleri aşağıdaki özetle vurgulanmaktadır:

- Malzemelerin tipleri: İki boyutlu ve üç boyutlu.
- Malzemenin öğrenci tarafından kontrol edilme kapasitesi: Kontrol ya da dayanıklılık (kalem, kuru ve pastel boya vb.); akışkanlık ya da kolay şekil verilebilme (sulu boya, çamur vb.)
- Sanat şekillerinin özellikleri: Çizgi, renk, şekil, doku, ölçü ve yerleştirme, perspektif ve boyut, çizgi kalınlığı, içerik ve hikâye.

EK-3

ALTI YAŞIN ALTINDAKİ ÖĞRENCİLER İÇİN HAREKET TEMELLİ PROGRAM

14 oturumdan oluşan Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Sınıf Temelli Müdahale (STM) Programı'nın "Sessiz Hikâyeler" kısmı için olan sorular beş yaşın altında olan öğrenciler için uygun değildir. Bu yaş grubundaki öğrenciler onlara duygusal olarak acı veren travmatik durumu işleyebilecek bilişsel olgunluğa henüz ulaşmamışlardır. Dolayısıyla bu öğrencilere sözel ya da resimli cevap gerektiren sorular sorulması travmatik olabilir ve daha da gerilemeye yol açabilir. Beynin bilişsel kısmının travmatik bir olay sonrası kapanabilir olması nedeniyle bu sorular daha büyük yaş grubundaki öğrenciler için de probleme neden olabilirler. Öğrenciler zorlayıcı yaşam olayına ilişkin anıya bilişsel olarak ulaşamıyor olsa bile vücutlarında vardır ve hâlen çok canlıdır.

Sözel olmayan vücut hareketinin ya da jestlerinin öğrencilerin kendilerini doğal ifade etme şekilleri olması nedeniyle genellikle hakkında konuşulacak kelime olmayan deneyimlere hareket yoluyla ulaşılabilir ve iletişim kurulabilir. Tutarlı ritmik hareketin kullanımı travmatize olmuş öğrenciye, güvende olma duygusunu kazanmada ve yaşlılarıyla olan olumlu bağlantı duygusunu artırarak yalnızlık duygularının azalmasında yardımcı olabilir. Bu durum öğrencinin dayanıklılığını ve oto kontrol duygusunu arttırabilir.

Beş yaşın altındaki çocuklar için olan destek grupları tanıdıkları ve güvendikleri (okul sınıfları, mahalle arkadaşları) doğal gruplarda oluşturulmalıdır. İdeal olan, bu grupların küçük olmasıdır (6 ila 10 kişi), böylece ilişkiler çabuk bir şekilde güvenilir ve yakın hâle gelir. İdeal süre ve sıklık, en az bir yıl boyunca her hafta 30 ila 45 dakikalık gruplardır. Bu grupların formatı ve içeriği basit ve tekrar edici olmalıdır. Çocuklar zorlayıcı yaşam olayından sonra yeni olan bir şeye (gruba, kendine) güven geliştirirler. Gruplar öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, anne ve babalar ya da ergen kardeş ya da arkadaşlar tarafından yönetilebilirler. Bu tür grupların formatı aşağıdaki şekilde olmalıdır:

1. Başlangıç Etkinliği

Çok basit bir ritim vererek (davul çalma, tek bir müzik aleti, kısık sesli şarkı ya da temin edilen müzik bandı) çocuklar ve öğretmenler yüzleri çemberin içine bakacak şekilde karınlarının üzerine uzanırlar. Burada birbirine ulaşma, elini yukarıya uzatma, yere yumuşakça ve gürültülü bir şekilde ayaklarını vurma ve tüm grup üyeleriyle göz temasında bulunma gibi çeşitli faaliyetlere ve vücut hareketlerine odaklanılır. Temas sağlandığında grup oturur duruma gelir ve oturlurken çocuklar ritmik olarak temasa devam ederler. Örneğin birbirlerine ayak parmaklarını uzatırlar, havada ayaklarını sallarlar, ayaklarını vururlar, seslerle ritim tutarlar. Buradan, göze temasında bulunmaya ve ritim oluşturmaya devam edilerek ayakta durulan pozisyona geçilir (ritmik hareketler, çemberin etrafında dönme).

Eğer bir paraşüt mevcutsa öğrenciler şunları birlikte yapabilirler: paraşütü sallama, yukarı ve aşağı hareket ettirme, paraşütün etrafında dönme. Öğrenciler, bu güven hiyerarşisini keşfettikten sonra (uzanma, oturma ve ayakta durma), paraşütü düzgün bir şekilde toplayıp kaldırır. (Bu başlangıç etkinliği yaşça daha büyük öğrencilerin sessiz hikâye egzersizlerinden önce başlangıç ritüeli olarak kullanılmaktadır).

2. Dairesel İp Faaliyeti

Bir çember oluşturun ve çemberin etrafında basit tanıdık bir melodiyle birlikte hareket edilmelidir. (çemberin etrafında ayaklarınızı aşağı yukarı kaldırarak asker yürüyüşü yapabilir ya da sağa, sola, yukarıya ve aşağıya doğru esneyebilirsiniz. Bu faaliyet, öğrencilerin katkıda bulunma ya da birbirlerini incitmeden bir hareketi sergileme konusundaki güçlerini deneyerek müzikle birlikte hareket etmelerine olanak tanır.

3. Yumuşak Eller Faaliyeti

Öğrencinin çevresiyle ve doğayla yumuşak ilişki kurma konusundaki yeteneğini sembolize eder. Bu tür faaliyetler aynı zamanda öğrenciyi kendi kontrolünü geliştirme ve fevri davranışlarını azaltması konularında teşvik eder. Çeşitli yumuşak materyallerle (Tüy, küçük kumaş parçaları, oyuncak bebekler, içi doldurulmuş oyuncak hayvanlar ve köpükler vb.) öğretmen öğrenciler için ritim eşliğinde düzenli rutin hareketler oluşturacaktır.

4. Kaba Motor Faaliyeti

Öğrenciler müzikle ve bir ritim eşliğinde grup çevresindeki alanda birbirlerinin alanlarına saygı ve özen göstererek ve birbirlerinin farkında olarak hareket etmeleri konusunda cesaretlendirilirler. Her hafta bir hareket seçebilirsiniz: atlama, sıçrama, koşma, emekleme, sekme gibi. Öğretmenin anlatacağı haftalık bir hikâyeye (tema saygı, uzlaşma ve güvene odaklanmalıdır) birlikte doğadaki hayvanların benzetmesi de kullanılabilir. Bu faaliyet için yararlı bir araç ise havuzdur. Havuz asıl faaliyet sırasında çemberin ortasına yerleştirilmiş olan yuvarlak mavi bir kumaş parçasıdır. Bu kumaş parçası, öğrencilerin kendilerine özel zaman ayırmak için periyodik olarak belirgin kaba motor faaliyetlerinden uzaklaşmak istedikleri zaman dinlenebilecekleri ve duygusal olarak beslenebilecekleri güvenli bir yeri ya da evi temsil eder.

5. Kapanış Çemberi

Sessiz ve yavaş bir etkileşimle (oturma ve bebeklerini uyutmak için sallama gibi içinde öğrencilerin birbirleriyle sözel olmayan göz temasında bulunduğu sessiz bir müzik, tekrarlanan tanıdık bir kapanış şarkısı eşliğinde) sonlanan bir çemberde, öğrenciler vurmali çalgılar ve sesle (geçit töreni gibi) hareket edebilirler.

Tüm faaliyetler arasındaki geçişlerin yumuşak, şiir tarzında olmaları gerekmektedir, tanıdık bir çocuk şarkısı söylenebilir. Travmatize olmuş öğrencilerde, bir faaliyetten diğerine geçişlerde korku artar ve bu geçişler güvenliğe karşı bir tehlikeyi temsil eder. Dolayısıyla geçişler sırasında öğretmenin her bir öğrenciyle göz temasında bulunması gerekmektedir. Böylece geçişler tören ve rutin hâline gelir (Her bir geçiş için her hafta aynı faaliyet yapılmalıdır. Böylece geçişler tahmin edilebilir ve güvenilir bir hâl olacaktır.

GEÇİŞ DÖNEMİNE AİT OBJELER

Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayıyla karşılaşması durumunda, bakımı üstlenen kişilerin ya da öğretmenlerin birinci amacı öğrencilerin kendilerine güvenmelerine, güçlü yönlerini ve iyi şeyleri ortaya çıkarmalarına yardım etmek olmalıdır. Öğrenciler açısından yeni gelişen destek grubu içinde bulunan iyi ve güvenilir şeyleri unutmamak için her zaman yanlarında bulundurabilecekleri geçiş dönemine ait objelerin öğrencilerle birlikte oluşturulması yararlı olabilir. Yumuşak, küçük ve kolayca taşınabilir nitelikteki geçiş dönemine ait olan objeler en işe yarananlar olarak ifade edilebilir. . Bu objelerden biri “güven minderi” olarak adlandırılmaktadır ve 65cm x 65 cm büyüklüğünde, ilk grup toplantısında giriş egzersizi olarak boyanabilen (renklendirilebilen) kare bir kumaş parçasıdır.

Her bir öğrenciye kırmızı renk dışında renk seçme imkânı tanınır (pastel renkler, toprak ve doğa renkleri,). Öğrenci güven minderini tek veya birkaç renge boyayabilir, ya da kumaşın üzerini elle boyayarak renk verebilir. Bu güven minderi çeşitli şekillerde kullanılabilir; bunlardan en önemlisi çocuğun bunu kendi kendine, ona önem veren insanların olduğu bir yerde kendisi için yapmış olmasıdır. Gruba başlama töreni için diğer öğrencilerin örtüleriyle birlikte çember şeklinde yerleştirilebilen oturma örtüsü olarak da kullanılabilir. Öğrenci kendini üzgün hissettiğinde ve güzel duyguları hatırlatan bir şeye ihtiyacı olduğunda çekip çıkarılabilir, şapka gibi takılabilir içinde hareket edilebilecek ya da oturulabilecek bir çember oluşturmak amacıyla diğer öğrencilerin “güven minderi”yle birlikte bağlayabilir. Bu “güven minderi” değişim gösterebilir ve ergenlik dönemindeki öğrenciler de dâhil olmak üzere her yaş grubundaki öğrenciler için kullanılabilir.

EK-4

ÖĞRENCİLER VE ZORLAYICI YAŞAM OLAYLARI

Travmatik Olay/Zorlayıcı Yaşam Olayı

Travmatik olay/Zorlayıcı Yaşam Olayı, kişide büyük bir hassasiyet ve kontrolü kaybetme hissi yaratan her tür durum. (Dr. Roger Solomon) ve çocuğun ileri derecede kontrolü kaybetme, emniyeti ve güveni yitirme hisleriyle başa çıkabilmek için daha önceki bir gelişimsel evreye gerilemesini gerektiren her tür durum (Uzman Robert Macy) olarak tanımlanmaktadır.

ZORLAYICI YAŞAM OLAYLARI - DEĞİŞEN İNANÇLAR

Zorlayıcı yaşam olayları, içinde yaşanılan dünya hakkındaki temel inançları sarsar. Sarsılan temel inançların bazıları şunlar olabilir:

- Dünya güvenli bir yerdir.
- Evim en güvenli yerdir.
- Dünya adildir.
- Benimle ilgilenilecek. (Çocuklarda)
- Bana bakım veren yetişkinler beni koruyacaklar. (Çocuklarda)
- Ben değerliyim.
- Bu bana olamaz.

Çocukların temel inançları sarsıldığında şu temalar ortaya çıkmaktadır:

- Güvende değilim.
- Bir daha asla güvende olmayacağım.
- Kendi evim ve/veya herhangi bir ev benim için güvenli bir yer değil.
- Benim dünyam acımasız ve bu dünyada neler olacağını önceden bilmek imkânsız.
- Kimse benimle ilgilenmeyecek, ihtiyaçlarımı karşılamayacak. Artık yalnızım.
- İyi bir insan olmadığım için böyle güvensiz ve korunmasız hissetmeyi hak ediyorum.
- Bu yaşanan zorlayıcı yaşam olayı benim suçum. Kötü biri olduğum için yaşanılanları hak ediyorum.
- Yaşadığım bu zorlayıcı yaşam olayı tekrar olacak ve benim elimden hiçbir şey gelmeyecek.

Çoğu durumda, zorlayıcı yaşam olayı sırasında ve sonrasındaki 1 ila 72 saat içinde öğrenciler kendi vücutlarının dışında olma hissi, gerçek olmama hissi veya “başka bir dünyadaymış” hissi yaşayabilirler. Bu durum, hayati tehdit taşıyan bir olaya, şiddet ve ölüme şahit olmaya karşı doğal bir tepki olmakla beraber, öğrenciler için çok korkutucu ve kafa karıştıran bir durum olabilir. Bu tür deneyimlere ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır. Bu örnekler öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayı sırasında kendilerine neler olduğunu tanımlamalarına örnek olarak verilebilir ve daha sonra da konuşma, resim ve hareket etkinliklerinde öğrencilerle çalışılırken kullanılabilir.

Peritratmatik Kopuk Deneyimler Anketi (Marmar ve Weiss)

1. Olan biteni takip edemediğim anlar oldu. "Donup kaldım." veya "Ne yaptığımı bilmiyordum." ya da bir şekilde olan bitenin bir parçası olmadığımı hissettim.
2. Kendimi "otomatik pilot"a bağlanmış buldum. Daha sonra, yapmaya karar vermediğim şeyleri yapmış olduğumu fark ettim.
3. Zaman hissim değişti ve her şey adeta yavaş çekimde gerçekleşti.
4. Olan bitenler bana gerçek değilmiş gibi geldi, sanki rüya görüyordum veya bir film ya da oyun seyrediyordum gibi.
5. Kendimi bana olanları izleyen bir seyirci gibi hissettim, sanki görüntünün üzerinde uçuyordum veya onu bir yabancı olarak gözlemliyordum gibi.
6. Kendi vücudumu algılayışımın değiştiğini veya bozulduğunu hissettiğim anlar oldu. Kendimi vücutumdan kopmuş hissettim veya vücudumun normal olmayan şekilde büyük ya da küçük olduğu hissine kapıldım.
7. Aslında başkalarının başına gelen şeyler bana oluyormuş gibi hissettim. Gerçekte öyle olmadığı hâlde bir yere sıkışmışım hissine kapıldım.
8. Daha sonra, olay sırasında farkına varmadığım birçok şeyin meydana geldiğini öğrenmek beni şaşırttı. Özellikle de normalde fark edeceğim şeylerin.
9. Kendimi şaşkın hissettim, neler olup bittiğine anlam vermekte zorlandığım anlar oldu.
10. Kafam karışmıştı, nerede olduğum veya saatin kaç olduğu konusunda emin olamadığım anlar oldu.

ZORLAYICI YAŞAM OLAYI SONRASI TEPKİ TÜRÜNÜ, SIKLIĞINI VE YOĞUNLUĞUNU ETKİLEYEN UNSURLAR

Tüm öğrencilerle ve öğrencilerin ebeveynleriyle/bakımverenleriyle çalışılırken aşağıda belirtilen tüm unsurlar gözden geçirilmelidir. Öğrencilere olayın hikâyesini oluşturmada ve olay sırasındaki deneyimlerinin anlatısını genişletmede yardımcı olmaya başlayın. Bu hikâyenin zorlayıcı yaşam olayından önce başladığını unutmayın. Öğrenciler olaydan önce, olay sırasında ve olaydan sonra neler yaşadı? Bu, etki altındaki her öğrencinin zorlayıcı yaşam olayı öncesindeki davranışlarını belirlemeye yardımcı olur. Olay öncesindeki rutin davranışlarını bilmek size öğrencinin normale ve olay öncesi davranışlarına dönüşünü dikkatle ölçebilme olanağı sağlar. Olay sırasında öğrenciye tam olarak ne olduğunun belirlenmesi, olay öncesindeki rutin davranışlarınıza dair bilginizle birleştğinde her çocuğu, düşük, orta ve yüksek risk kategorilerine ayırabilmenizi sağlar. Bu kategorilere yerleştirme yapılırken öğrencinin olay sonrasındaki etkilere uyum sağlayarak bu etkilerle başa çıkabilmesi esas alınacaktır.

1. Olayın Doğası

- Olayın içinde yer alma boyutları
- Kontrol derecesi
- Tehdit veya kayıp derecesi
- Dehşet
- Beklentilerin yıkılması

2. Uyarı Derecesi

3. Ego Gücü\Başa Çıkma Tarzı

4. Önceki Kaynaklar ve Tutarlı Kullanımları

(Arkadaşlar, Aile, Sosyal Ağlar, İbadethaneler, Camiler, Fiziksel Etkinlik)

5. Önceki Deneyime Hâkim Olma Derecesi

6. Maruz Kalma Ölçütleri

- Yakınlık
 - Fiziksel: Kişi ne kadar yakındaysa etki o kadar fazla olur.
 - Psikolojik: Duygusal bağ kişiyi olaya yaklaştırır.
- Süre
 - Kişinin stres yaratan olumsuz unsurlara maruz kalma süresi.

7. Kişinin Yaşamındaki Stres Düzeyi ve Olaydan Önce Stresle Nasıl Baş Ettiği

8. Sosyal Desteğin Doğası ve Derecesi

- Olaydan hemen sonra mevcut olan yardım/destek ve kişinin yardıma açık olma derecesi.
- Kurum ve kuruluşların sunduğu destekler
- Bakanlıklar, Valilikler ve Kaymakamlıklar, Güvenlik Güçleri (asker, polis, sahil güvenlik vb.), Yerel Yönetimler (belediyeler, muhtarlıklar vb.), AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı), Türk Kızılay, UMKE (Ulusal Medikal Kurtarma Ekibi), Acil Çağrı Merkezleri, Kamu Yararına Çalışan Sivil Toplum Kuruluşları (vakıf, dernek vb.) ve çeşitli arama kurtarma ekipleri
- Kişinin ailesinin yardımcı olma ve destek sağlama derecesi, kişinin sevdikleriyle iletişim kurmaya açık olması.

ZORLAYICI YAŞAM OLAYININ SONRASINDA ÖĞRENCİNİN “TAKILMIŞ” OLDUĞUNA DAİR YİRMİ İŞARET

Özellikle zorlayıcı yaşam olayına karşı genel tepkilerinden bahsedemeyen, bahsetmekte zorlanan öğrenciler, olaya veya sanki olay onlar için hâlen devam etmekteymiş gibi ortaya çıkan tepkilerine “takılabilirler”. Bu öğrenciler, sürekli artan şekilde olay sırasında yaşadıkları travmatik stres tepkilerini yeniden yaşayabilirler. Bu durumlarda öğrenciler sürekli sarsılmış inançlarıyla yüz yüze kalırlar. Bu tür bir tepki son derece tahammül edilemez olabilir ve bu durumda öğrencilerin en kısa süre içinde profesyonel psikolojik yardım alması gerekir. Bu kapsamda aşağıda maddeler hâlinde belirtilen travmatik stres tepkilerinin, öğrencilerle çalışılırken göz önünde bulundurulması ve her aşamada gözden geçirilmesi önemlidir.

1. Rahatsız eden görüntüler ve anılar, düşünceler, kâbuslar, olay anına geri dönme.
2. Olaya benzerlik gösteren veya olayı sembolize eden olaylardan rahatsızlık duyma.
3. Olayla bağlantılı düşüncelerden, hislerden veya olayı anımsatan uyaranlardan kaçınma.
4. Duygusal tepkilerin uyuşması veya daralması.
5. Aşırı stres tepkilerinin yaşanması.
6. Sürekli tetikte olma hâli.
7. Fazla tepki gösterme/az tepki gösterme veya riskli davranışlarda bulunma. r
8. Artan huzursuzluk, öfke ve hiddet hâli.
9. Olayın saplantı hâline gelmesi, olay hakkındaki düşüncelerin kolaylıkla tetiklenmesi, geçmişe takılma ve geleceğe odaklanmada zorluk yaşanması.
10. Yaşanmakta olan olayın, geçmiş olaylarla bağlantılıymış hissini uyandırması ve yeni ve eski durumların ortak duygusal etkilerinin büyük görünmesi sonucunda kişinin herhangi bir olayla etkili bir şekilde başa çıkma becerisinin zarar görmesi.
11. Kendinden şüphe etme, suçluluk, kendini sorgulama, yetersizlik hisleri, algılanan hataları saplantı haline getirme.
12. Artan bir soyutlanmışlık hissi. (“Kimse neler yaşadığımı anlamıyor... Kendimi kaybolmuş, terkedilmiş ve diğerlerinden farklı hissediyorum.”)
13. Yoğun veya sürekli depresyon, yas ve kontrolü kaybetme duygusu.
14. Zihinsel karışıklık, ilginin daha kolay dağılması, odaklanma veya karar vermede yaşanan güçlüklerin artması, , değerlendirme gücünün zayıflaması.
15. Başkalarıyla ilgili olarak şüpheliğin gelişmesi.
16. İlişki sorunlarının yaşanması, başkalarından uzaklaşma, aile sorunları, yaşlılarla ve öğretmenlerle/olan ilişkilerde artan güçlük.
17. İş başarısında düşüşün gözlemlenmesi, giderek artan işe gitmeme, etkinliğin azalması, üretkenlikte ve iş niteliğinde düşüş.
18. Kişinin başlangıçta olaya gözle görülen çok az tepki vermiş ya da hiç tepki vermemiş olması r fakat tepkilerin aylar sonra tetiklenebilmesi.
19. Kendine zarar veren davranışların görülmesi: Madde kullanımı, zayıf değerlendirme gücü ve yersiz kararlar.
20. Ender durumlarda; depresyon, suçluluk ve kendine öfke hislerinin bir sonucu olarak intihar düşüncelerinin ortaya çıkabilmesi.

ZORLAYICI YAŞAM OLAYINDAN SONRA GÖSTERİLEN YAŞA BAĞLI TEPKİLER

Öğrenciler zorlayıcı yaşam olaylarına farklı şekillerde tepki gösterirler. Fakat otonom sinir sistemi tepkisi tüm kültürler ve öğrenciler arasında farklılık göstermeyen bir fiziksel tepkidir. Bu, hayatı tehdit eden zorlayıcı bir yaşam olayından sonra vücudun kendini yeniden dengelemesini sağlayan bir tepkidir. Otonom sinir sistemi aktivitesi sonucu meydana gelen gelişimsel tepkilerin bazıları aşağıda sıralanmıştır:

1-6 Yaş Arası

- Alt ıslatma
- Ağlama
- Hareketsizlik
- Annenin eteğinden ayrılmama
- Parmak emme
- Bağırsak kontrolünün kaybedilmesi
- Karanlıktan korkma
- Dikkatsizlik
- Hayvanlardan korkma
- Yalnız kalmaktan korkma
- Kalabalıklardan korkma
- Fazla hareketlilik
- Hareketsizlik
- Seslere karşı hassasiyet
- Huzursuzluk ve akıl karışıklığı
- Konuşma güçlükleri
- Yeme sorunları
- Karın ağrıları
- Sakarlık
- Olayı yeniden canlandırmak
- Ölmek istemek
- Cennete gitmek istemek

7-11 Yaş Arası

- Alt ıslatma
- Mantıksız korkular
- Huzursuzluk
- Söz dinlememe
- Baş ağrıları
- Karın ağrıları
- Görme veya duyma sorunları
- Okula gitmeyi reddetme
- Düşük başarı
- Kavga etme

- Konsantrasyon eksikliği
- Dikkatin kolay dağılması
- Kabuğuna çekilme
- Şiddet içeren oyunlar
- Olayı yeniden canlandırma
- Sakarlık
- İştah bozuklukları
- Fazla hareketlilik/hareketsizlik
- Dikkatsizlik
- Ölme isteği

12-18 Yaş Arasında

- Kabuğuna çekilme ve kendini soyutlama
- Baş ağrıları
- Karın ağrıları
- Kaçma
- Depresyon ve üzüntü
- İntihar düşünceleri
- Uyku düzeninde değişiklik
- Uykusuzluk
- Kâbuslar
- Okul sorunları
- Fazla uyku
- Akıl karışıklığı
- Olay hakkında konuşmaktan kaçınma
- Maddenin kötüye kullanımı
- Riskli davranışlar
- Sakarlık
- Kişiler arası ilişkilerde çatışma
- İştahta değişiklik
- Saldırganlık
- Fazla hareketlilik
- Hareketsizlik
- Huzursuzluk
- Dikkatsizlik

GELİŞİMSEL TANIMLAR, TRAVMATİK STRES TEPKİLERİ VE YENİDEN TOPARLANMA STRATEJİLERİ

Gençlerin zorlayıcı yaşam olayları sonrası verdiği tepkiler, önemli ölçüde bu zorlayıcı yaşam olayının ebeveynlerin veya bakım sağlayan yetişkinlerin hayatındaki etkisi tarafından belirlenir. Çocukların ve ergenlik çağındaki gençlerin travmatik stres tepkilerini değerlendirirken ve gözlemlerken zorlayıcı yaşam olaylarından bakım sağlayan yetişkinlerin nasıl etkilediğini öğrenmeye dikkat edilmelidir.

Doğumdan 2 Yaşa Kadar

Gelişimsel Özellikler

Sözel dönemden önce;

- Kendini diğer kişilerden ve diğer nesnelerden ayırt eder.
- Kendini yeniden güvende hissetmek için fiziksel insan temasına ihtiyaç duyar.
- Öncelikli ilişki bakım sağlayanlardır.
- İhtiyaçlar karşılanmadığında yüksek seviyede endişe hisseder.
- Fiziksel hareketler yoluyla iletişim kurar.
- Duyusal algının ve tepkinin gelişmesi devam eder.

Travmatik Stres Tepkisi

- Ağlama, ısırma, nesneleri fırlatma, parmak emme ve heyecanlı davranışlarla dışa vurulan yüksek endişe seviyesi gözlemlenebilir.
- Öğrencilerde bu dönemde yaşanan travmanın güçlü bir zihinsel hatırasının kalması olası görülmemekle beraber, fiziksel bir hatıra kalabilir.

Yeniden Toparlanma Stratejileri

- Yumuşak bir sesle güven verin ve fiziksel olarak rahatlatın. Örneğin sarılma, sallama, yumuşak olarak sırtına vurma, çocuğun aşına olduğu şarkılar söyleme gibi güven verici stratejileri kullanabilirsiniz. Son derece düzenli bir uyku ve beslenme programına uyun.
- Evin içinde ani veya yüksek sesleri azaltın.
- Uyumsuz görsel uyaranları azaltın.
- Gerekirse geçici olarak çocuğun anne-babanın odasında uyumasına izin verin.
- Ritmik olarak sallanma, yürüme ve yuvarlanma olanakları sağlayın.

2 Yaş- 6 Yaş Okul Öncesi

Gelişimsel Özellikler

- Dilin/sözel ifadenin gelişmesi devam eder.
- Hisler öncelikle oyun yoluyla, ihtiyaçlar ise kelimeler yoluyla ifade edilir.
- Kavram öncesi düşünme tarzına ek olarak basit düzeyde problem çözme yetisi kazanılır.
- Kendi kendine giyinme, yemek yeme ve yıkanma gibi fiziksel bağımsızlığa doğru bir gelişim vardır.
- Gerçeklere dayanan etkin hayal gücü vardır ve fanteziler yaşanan olaylara benzerlik gösteren şeylerle ilgilidir.

- En düşük düzeyde zaman ve mekân kavramı gelişir.
- Herhangi bir şeye birkaç dakikadan fazla konsantre olamama söz konusudur.
- Belirlilik ve güven isteği vardır.
- Bakım ihtiyacı konusunda güçlü bir bilinç mevcuttur: Bana kim bakacak?
- Öncelikli ilişkiler aileyedir.

Travma Sonrası Stres Tepkileri

- Öğrenciler yetişkinlerle aynı derecede inkâr etmeyebilir, bu nedenle zorlayıcı yaşam olayını daha çabuk kabullenebilirler.
- Travmatik olay hakkında oyunlar oynar ve yeniden canlandırmalar yaparlar. Bu durum bazen yetişkinlerde ve ebeveynlerde rahatsızlık yaratır.
- Bakım sağlayanlara karşı endişeli bağlanma davranışları sergilerler. Bu davranışlar fiziksel olarak yetişkinlere tutunma, yalnız uyumak istememe, birinin kendine sarılmasını istemeyi kapsayabilir. Sessiz, kabuğuna çekilmiş ve hareketsiz bir hâle gelebilirler.
- Kısa bir “üzüntü devresi” yaşarlar fakat bu üzüntü süreleri tekrarlanır.
- Fiziksel bağımlılıkta gerileme görülebilir. Çocuk kendi kendine giyinmeyi, yemek yemeyi, beslenmeyi veya yıkanmayı reddedebilir, tuvalet eğitimini unutabilir; yatağını ıslatabilir.
- Uyku bozuklukları, özellikle de kâbuslar sık görülür.
- Günlük düzende herhangi bir değişiklik bir tehdit gibi algılanır.
- Ölümü ve ölümün sürekliliği anlaşılmaz. Ölüme verilen tepki öfke ve reddedilmişlik hissi içerebilir.

Yeniden Toparlanma Stratejileri

- Fazladan sözel güven ve bol bol fiziksel rahatlatma sağlayın. Örneğin sarılma, sallama, yumuşak bir şekilde sırtına vurma, tanıdık şarkılar söyleme gibi güven verici stratejileri kullanabilirsiniz.
- Ilık süt verin ve yumuşak bir ışık ve müzik içeren rahatlatıcı uyku vakti rutinleri oluşturun.
- Çok düzenli bir uyku ve beslenme programına uyun.
- Evde ani ve yüksek şeyleri azaltın.
- Uyumsuz görsel uyaranları azaltın.
- Gerekirse çocuğun geçici olarak anne ve babasının odasında yatmasına izin verin.
- Duyguların parmak boyası, oyun hamuru, fiziksel olarak felaketin yeniden canlandırılması gibi oyun etkinlikleriyle dile getirilmesi için fırsat sağlayın ve bunu teşvik edin.

6-9 Yaş Arası

Gelişimsel Özellikler

- Dil gelişmiştir.
- Hâlâ oyunu birincil ifadeler için kullanır fakat duygu içeren bir dille oyunu destekler.
- Yer ve zaman kavramlarını anlar.
- Problem çözme tekniklerini kullanır fakat aynı zamanda sorunla karşılaştığında deneme-yanılma yaklaşımına başvurur.

- Şimdiki zamana güçlü bir eğilimi vardır fakat bir miktar geçmiş ve gelecek hissine sahiptir.
- Güçlü bir güven ihtiyacı duyar.
- Yeni ilişkiler kurmakta, yeni çevreleri araştırmakta ve seçim yapmakta bağımsızlık gelişmiştir.
- Temel ilişki hâlâ aileyledir fakat yaşlılarla ilişki gelişmeye başlar.

Travma Sonrası Stres Tepkileri

- Oyun öncelikli ifade yöntemi olmaya devam eder, çoğu zaman sanat, resim, hareket veya müzik de oyuna katılabilir.
- Kayıp veya yaralanma hissi çocuğun okuldaki konsantrasyonunu zedeleyebilir.
- Sonuç olarak davranışta kökten değişiklikler ortaya çıkabilir, normalde sessiz olan bir öğrenci hareketli ve gürültücü olabilirken normalde hareketli bir öğrenci sakin ve hareketsiz olabilir.
- Olayın “kurtarma”yla sonlanan hayallerini kurabilir.
- Yetişkinlerden uzaklaşır.
- Bağımsızlığa doğru gelişmede ihtiyatlı davranabilir.
- Baş ağrısı, karın ağrısı, baş dönmesi gibi vücut içi sorunlar normaldir.
- Kendi davranışlarını kontrol etmekte gittikçe artan bir zorluk hissedebilir.
- Taleplerle başa çıkabilmek için daha önceki gelişimsel evrelere gerileyebilir.

Yeniden Toparlanma Stratejileri

- İlgi gösterin ve önem verin.
- Daha küçük bir çocuktan beklenecek olandan göreceli olarak daha fazla sorumluluk alması konusunda yumuşak fakat kararlı bir şekilde ısrar edin.
- Geçici olarak okulda ve ev etkinliklerinde optimum başarı şartlarını azaltın.
- Zorlayıcı yaşam olayı hakkındaki düşünce ve hislerin sözel olarak ifade edilmesini teşvik edin.
- Ev içinde belirli fakat fazla zor olmayan görevler ve sorumluluk alma fırsatı verin.
- Olası zorlayıcı yaşam olaylarından önce alınması gereken güvenlik önlemlerinin provasını yapın.

10-13 Yaş Arası

Gelişimsel Özellikler

- Dil kavramlardan daha ileri bir seviyeye gelir.
- “Dışavurum” sık görülen bir ifade şeklidir.
- Duygusal karmaşa fiziksel değişiklikler yüzünden artar.
- Dünya ve kendisi hakkında yargılayıcıdır.
- Duygusal bağımsızlığa doğru gelişme, çocuksu hâller ve yetişkin yaşamını taklit etme arasında gidip gelir.
- Cinselliğin gelişmesi, cinsel kimliklerle ilgilenme, aşırı hislere, idealleştirilen duygulara veya yaşam tarzlarına eğilim görülür.
- Öncelikli ilişkilerde aile ve yaşlılar arasında gidip gelinir.

Travma Sonrası Stres Tepkileri

- Davranışların daha çocuksu olması.
- Zorlayıcı yaşam olayının adil olmamasına karşı büyük bir öfke duyma.
- Hayatta kalmaktan dolayı büyük mutluluk ve heyecan gösterme.
- Zorlayıcı yaşam olayı öncesi olayları işaretler olarak görüp anlamlar yükleme ve hayatta kalmaya sembolik sebepler bulma.
- Zorlayıcı yaşam olayıyla yüz yüze gelmeyi önlemek için çoğu zaman duyguları ve hisleri bastırma.
- Kendi davranışı hakkında yargılayıcı olma ve önceden kısaltılmış bir gelecek hissine kapılma.
- Varoluşun anlamsızlığı ve amaçsızlığı hislerine kapılma.
- Bazı psikosomatik hastalıkların ortaya çıkması.

Yeniden Toparlanma Stratejileri

- Daha çok ilgi ve önem gösterin.
- Evde ve okuldaki başarı beklentilerini geçici olarak düşürün.
- Hislerin sözel ifadesini teşvik edin.
- Belirli fakat zorlayıcı olmayan sorumluluklar ve rehabilitasyon etkinlikleri sağlayın.
- Çocuğu kendi yaş grubunun etkinliklerine katılma konusunda yönlendirin ve teşvik edin.
- Olası zorlayıcı yaşam olaylarından önce alınması gereken güvenlik önlemlerinin provasını yapın.

13-18 Yaş Arası

Gelişimsel Özellikler

- “Sebepe sonuç ilişkisi”ni anlar.
- Kendini ifade etmek için dili kullanır.
- Drama ve fiziksel etkinlikler, hisleri dışı vurmanın sosyal olarak kabul gören yolları olduğundan tercih edilen eğlencelerdir.
- Yaşamadan da kimi olasılıkları dikkate alabilir ve seçenekleri inceleyebilir.
- Her konuda yargılayıcıdır, olayları siyah beyaz görür.
- Özel yaşam ve gizlilik için yoğun bir ihtiyaç duyar.
- Fiziksel görünüme verilen önem artar.
- Benmerkezcilik öne çıkar ve ölümsüzlük hissi gözlemlenebilir.
- Gelecek etkinlikleri anlayabilir fakat kendisi açısından geleceği düşünmez.
- Duygusal karmaşa, depresyon ve aşırı mutluluk süreçlerini kapsayabilir.
- Yetişkin dünyasından bağımsız olmaya yönelik çaba vardır ve çatışmanın hedefi genelde ebeveynlerdir.
- Sorumsuz riskler almaya yatkındır ve olayların sonuçlarını düşünmekte başarısızdır.
- Öncelikli ilişki akranlarıdır, istikrara ve sınırlara ihtiyaç duyar ama bu ihtiyaçlara başkaldırır.

Travma Sonrası Stres Tepkileri

- Ergenler travma sonrası stres tepkilerinde yetişkinlerle en fazla benzerliği gösterirler.
- Öfke, utanç, aldatılma hislerini yaşayabilirler ve okulda asi davranışlarla öfkelerini dışa vurabilirler.
- Zorlayıcı hislerden uzaklaşmak ve çevreleri üzerinde kontrol kurmak için yetişkin dünyasına mümkün olduğunca çabuk girmek isterler.
- Kendi davranışları ve başkalarının davranışları hakkında yargılayıcıdırlar.
- Hayatta kalmış olmaları ölümsüzlük hissine katkıda bulunabilir.
- Genellikle olay sonrasında başkalarına karşı tepkilerinde çoğu zaman şüpheli ve tetiktedirler.
- Yeme ve uyku bozuklukları sık görülür.
- Depresyon ergenlik çağındaki genci rahatsız edebilir.
- Dürtülerinin kontrolünü kaybedebilir ve kendileri ve diğer aile bireyleri için tehdit edici olabilirler.
- Alkol ve uyuşturucu kullanımı dünyanın algılanan anlamsızlığının sonucunda bir sorun olarak ortaya çıkabilir.
- Zorlayıcı yaşam olayının yeniden gerçekleşmesi korkusu kısaltılmış gelecek hissine katkıda bulunur.
- Psikosomatik belirtiler sergilenebilir.

Yeniden Toparlanma Stratejileri

- Öncelikli yaklaşım olarak, zorlayıcı yaşam olaylarına dair deneyimlerin, küçük grup bilgilendirmeleri ve mevcut bilinçlendirme çalışmalarıyla, akranlar ve aile dışındaki önemli kişilerle tartışılmasının teşvik edilmesi önerilmektedir.
- Eğer ergen tercih ederse zorlayıcı yaşam olayına ilişkin korkularını tartışın.
- Genel başarı beklentilerini geçici olarak düşürün.

7. YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Abueg, F.R., & Fairbank, J.A. (1992). Behavioral treatment of posttraumatic stress disorder and co-occurring substance abuse. In P.A. Saigh (Ed.), *Posttraumatic stress disorder: A behavioral approach to assessment and treatment* (pp. 111-146). Boston: Allyn and Bacon.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infants care and the growth of attachment*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- American Psychiatric Association, Committee on Nomenclature and Statistics. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Alexander, D.W. (1999). *Children changed by trauma: A healing guide*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- American Psychiatric Association, Committee on Nomenclature and Statistics. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Revised Third Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andreason, N.J.C., Norris, A.S., & Hartford, C.E. (1971). Incidence of long term psychiatric complications in severely burnt adults. *Annals of Surgery*, 174, 785-793.
- Ashbrook, James B. (1988). *The Brain and Belief: Faith in the Thought of Brain Research*, Wyndham Press.
- Benson, H. (1983). The relaxation response: its subjective and objective historical precedents and physiology. *Trends in Neurosciences*, 6, 281-284.
- Benson, H. (2019). *The mind body effect*. Simon and Schuster.
- Benson, H., Kornhaber, A., Kornhaber, C., & LeChanu, M. N. (1994). Increases in positive psychological characteristics with a new relaxation-response curriculum in high school students. *Journal of Research & Development in Education*, 27, 226-231.
- Benson, H., & Stuart, E. M. (1993). *The wellness book: The comprehensive guide to maintaining health and treating stress-related illness*. Simon and Schuster.
- Benson, H., & Epstein, M. D. (1975). The placebo effect: A neglected asset in the care of patients. *Jama*, 232(12), 1225-1227.
- Benson, H., & Friedman, R. (1996). Harnessing the power of the placebo effect and renaming it 'remembered wellness'. *Annual Review of Medicine*, 47, 193-199.
- Benson, H., Rosner, B. A., Marzetta, B. R., & Klemchuk, H. P. (1974). Decreased blood pressure in borderline hypertensive subjects who practiced meditation. *Journal of Chronic Diseases*, 27, 163-189.
- Benson, H., Malvea, B. P., & Graham, J. R. (1973). Physiologic correlates of meditation and their clinical effects in headache: An ongoing investigation. *Headache*, 13, 23-24.
- Benson, H., Frankel, F. H., Apfel, R., Daniels, M. D., Schniewind, H. E., Nemiah, J. C., Sifneos, P. E., Craswell, K. D., Greenwood, M. M., Kotch, J. B., Ams, P. A., & Rosner, B. (1978). Treatment of anxiety: A comparison of the usefulness of self-hypnosis and a meditational relaxation technique. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 30, 229-242.
- Benson, H., Lehmann, J. W., Malhotra, M. S., Goldman, R. F., Hopkins, J., & Epstein, M. D. (1982). Body temperature changes during the practice of Tum-mo (heat) yoga. *Nature*, 295, 234-236.
- Benson, H., Malhotra, M. S., Goldman, F., Jacobs, G. D., & Hopkins, P. J. (1990). Three case reports of the metabolic and electroencephalographic changes during advanced Buddhist meditation techniques. *Behavioral Medicine*, 16, 90-95.
- Benson, H., & Klipper, M. Z. (1976). *The relaxation response*. New York, NY: Avon Books.
- Benson, H., & Proctor, W. (1985). *Beyond the relaxation response*. New York, NY: Berkley.

- Bernstein, E. M., & Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 174, 727-735.
- Beutler, J. J., Attevelt, J. T., Schouten, S. A., Faber, J. A., Dorhout Mees, E. J., & Geijskes, G. G. (1988). Paranormal healing and hypertension. *British Medical Journal Clinical Research Ed*, 296, 1491-1494.
- Blackwell, B., Bloomfield, S. S., & Buncher, C. R. (1972). Demonstration to medical students of placebo responses and non-drug factors. *Lancet*, 1, 1279-1282.
- Blanchard, E. B., Kolb, L. C., Palimeyer, T. P., & Gerardi, R. J. (1982). The development of a psychophysiological assessment procedure for posttraumatic stress disorder in Vietnam veterans. *Psychiatric Quarterly*, 54, 220-229.
- Breslau, N., Davis, G. C., Andreski, P., & Peterson, E. (1991). Traumatic events and posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults. *Archives of General Psychiatry*, 48, 216-222.
- Breslau, N., & Davis, G. C. (1992). Posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults: Risk factors for chronicity. *American Journal of Psychiatry*, 149, 671-675.
- Brett, E. A., & Ostroff, R. (1985). Imagery and posttraumatic stress disorder: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 142, 417-424.
- Burgess, A. W., & Holstrum, L. (1974). The rape trauma syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 131, 981-986.
- Briquet, P. (1859). *Traite clinique et therapeutique de l'hysterie*. Paris: Balliere.
- Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99, 66-77.
- Burgess AW, Hartman CR, McCormack A (1987). Abused to abuser: Antecedents of socially deviant behavior. *Am J Psychiatry*, 144, 1431-1436
- Burgess, A.W., Hartman, C.R., McClausland, M.P., Powers, P. (1984). Response patterns in children and adolescents exploited through sex rings and pornography. *Am J Psychiatry*, 141, 656-662.
- Burgess, A.W., Hartman, C.R., McCormick, A. (1987). Abused to abuser: Antecedents of socially deviant behavior. *Am J Psychiatry*, 144, 1431-1436.
- Cannon, W. B. *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement*. New York: Appleton, 1929.
- Carrington, P., Collings, G. H., Benson, H., Robinson, H., Wood, L. W., Lehrer, P. M., Woolfolk, R. L., & Cole, J. W. (1980). The use of meditation-relaxation techniques for the management of stress in a working population. *Journal of Occupational Medicine*, 22, 221-231.
- Card, J. J. (1987). Epidemiology of PTSD in a national cohort of Vietnam veterans. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 6-17.
- Caudill, M., Schnable, R., Zuttermeister, P. C., Benson, H., & Friedman, R. (1991). Decreased clinic utilization by chronic pain patients: Response to behavioral medicine intervention. *Clinical Journal of Pain*, 7, 305-310.
- Chu, J. A., & Dill, D. L. (1990). Dissociative symptoms in relation to childhood physical and sexual abuse. *American Journal of Psychiatry*, 147, 887-892.
- Cicchetti, D., & White, J. (1990). Emotion and developmental psychopathology. In N. Stein, B., Leventhal, & T. Trebasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 359-382). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1987). Symbolic development in maltreatment of youngsters: An organizational psychopathology perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 174-184.
- Clary, W. F., Burstin, K. J., & Carpenter, J. S. (1984). Multiple personality disorder and borderline personality disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 7, 89-99.

- Cohen, B.M., & Cox, C.T. (1995). *Telling without talking: Art as a window into the world of multiple personality*. New York: W.W. Norton & Company
- Cohen, B.M., Barnes, M. & Rankin, A.B., (1995) *Managing traumatic stress through art: Drawing from the center*,Lutherville, MD: The Sidran Press
- Cole, P., & Putnam, F.W. (1992). Effect of incest on self and social functioning: A developmental psychopathology perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 174-184.
- Coons, P.M., Bowman, E.S., Milstein, V. (1988). Multiple personality disorder: A clinical investigation of 50 cases. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 176, 519-527.
- Coons, P. (1986). The prevalence of multiple personality disorder. *Newsletter of the International Society for the Study of Multiple Personality and Dissociation*, 4, 6-8.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York, NY: Grosset/Putnam.
- Davidson, J. R. T., & Foa, E. B. (1991). Diagnostic issues in posttraumatic stress disorder: Considerations for the DSM-IV. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 346-355.
- Davidson, J. R. T., Hughes, D., Blazer, D., & George, L. K. (1991). Posttraumatic stress disorder in the community: An epidemiological study. *Psychological Medicine*, 21, 1-19.
- Davidson, J. R. T., Kudler, H. S., Saunders, W. B., & Smith, S. D. (1990). Symptom and morbidity patterns in World War II and Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 31, 162-170.
- Davidson, J. R. T., & Foa, E. B. (Eds.) (1993) *Posttraumatic Stress Disorder DSM-IV And Beyond*, Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc.
- Demitrack, M.A., Putnam, F.W., Brewerton, T.D., Brandt, H.A., & Gold, P.W. (1990). Relation of clinical variables to dissociative phenomena in eating disorders. *American Journal of Psychiatry*, 147, 1184-1188.
- Domar, A. D., & Dreher, H. (1996). *Healing mind, healthy woman: Using the mind-body connection to manage stress and take control in your life*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Dossey, L. (1982). *Space, time, and medicine*. Boston, MA: Shambhala.
- Dutton, D., & Painter, S.L. (1981). Traumatic bonding: The development of emotional attachments in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology*, 6, 139-168.
- Egendorf, A., Kashudin, C., Laufer, R. S., Rothbart, G., & Sloan, L. (1981). *Legacies of Vietnam: Comparative adjustment of veterans and their peers*. New York, NY: Center for Policy Research.
- Endicott, J., & Spitzer, R. L. (1978). A diagnostic interview: The Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 35, 837-844.
- Engel, G. (1971). Sudden and rapid death during psychological stress: Folklore or folk wisdom? *Annals of Internal Medicine*, 74, 771-782.
- Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. In D. Ozer, J. M. Healy Jr., & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives in Personality* (Vol. 3, Part A, pp. 63-98). London: Jessica Kingsley.
- Favazza, A.R. (1987). *Bodies under siege*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Favazza, A.R. (1989). Why patients mutilate themselves. *Hosp Community Psychiatry*, 40, 137-145.
- Favazza, A.R., & Conterio, K. (1988). The plight of chronic self-mutilators. *Community Ment Health J*, 24, 22-30.
- Favazza, A.R., & Conterio, K. (1989). Female habitual self-mutilators. *Acta Psychiatr Scand*, 79, 283-289.
- Ferenczi, S. (1955). The confusion of tongues between the adult and the child. In S. Ferenczi (Ed.), *Problems and methods in psychoanalysis*. London: Hogarth.

- Field, T. (1985). Attachment as psychobiological attunement: Being on the same wavelength. In M. Reite, & T. Fields (Eds.), *The psychobiology of attachment and separation*. Orlando, FL: Academic Press.
- Field, T.M., & Reite, M. (1984). Children's responses to separation from mother during the birth of another child. *Child Development*, 55, 530-541.
- Finkelhor, D., & Browne, A. (1984). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 530-541.
- Fish-Murray, C. C., Koby, E. V., & van der Kolk, B. A. (1987). Evolving ideas: The effect of abuse on children's thought. In B. A. van der Kolk, *Psychological Trauma* (pp. 89-110). Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Folsom, V.L., Krahn, D.D., Canum, K.K., Gold, L., & Silk, K.R. (1989). Sex abuse: Role in eating disorder. In *New research program and abstracts*, 142nd meeting of the American Psychiatric Association. Washington, D.C.
- Foy, D. (Ed.) (1992) *Cognitive Behavior Therapy for PTSD*
- Frank, E., & Anderson, B. P. (1987). Psychiatric disorders in rape victims: Past history and current symptomatology. *Comprehensive Psychiatry*, 28, 77-82.
- Fraser, G. A., & Raine, D. (1990). Cost to the health care system pre and post diagnosis of multiple personality disorder. In B. G. Braun & E. B. Carlson (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Multiple Personality/Dissociative States*. Chicago, IL: Rush-Presbyterian-St. Luke's Medical Center.
- Frieze, I. (1983). Investigating the causes and consequences of marital rape. *J Women Culture Soc*, 8, 532-553.
- Freud, S. (1919). *Introduction to the psychology of the war neuroses*. Standard Edition, 18. London, England: Hogarth Press.
- Freud, S. (1896). The etiology of hysteria. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 3, pp. 189-221). Hogarth Press.
- Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18). Hogarth Press.
- Freud, S. (1939). Moses and Monotheism. In J. Strachey (Ed. and trans.), *The Standard Edition of the Complete Works of Sigmund Freud* (Vol. 18). London: Hogarth.
- Gardner, D. L., & Cowdry, R. W. (1985). Suicidal and parasuicidal behavior in borderline personality disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 8, 389-403.
- Gelinas, D.J. (1983). The persistent negative effects of incest. *Psychiatry*, 46, 312-332.
- Goldberg, J., et al. (1990). A twin study of the effects of the Vietnam War on Post Traumatic Stress Disorder. *JAMA*, 263, 1227-1232.
- Goodwin, J., Cheeves, K., Connel, V. (1990). Borderline and other severe symptoms in adult survivors of incestuous abuse. *Psychiatric Annals*, 20, 22-32.
- Graff, H., & Mailin, R. (1967). The syndrome of wrist cutter. *American Journal of Psychiatry*, 124, 36-42.
- Green, A.H. (1978). Self-destructive behavior in battered children. *American Journal of Psychiatry*, 141, 520-525.
- Green, B. L., Grace, M. L., & Gleser, G. C. (1985). Identifying survivors at risk: Long-term impairment following the Beverly Hills Supper Club fire. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 672-678.
- Green, B. L., Lindy, J. D., Grace, M. C., Gleser, G. C., Leonard, A. G., Korol, M., & Winget, C. (1990). Buffalo Creek survivors in the second decade: Stability of stress symptoms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60, 45-54.
- Grinker, R., & Spiegel, J. P. (1945). *Men Under Stress*. Philadelphia, PA: Blakiston.

- Green, A.H. (1983). Dimension of psychological trauma in abused children. *American Journal of Psychiatry*, 22, 231-237.
- Gross, R.J., Doerr, H., Caldirola, D., Guzinski, G.M., Ripley, H.S. (1980). Borderline syndrome and incest in chronic pelvic pain patients. *International Journal of Psychiatric Medicine*, 10, 79-89.
- Groth, A.N. (1979). Sexual trauma in the life histories of sex offenders. *Victimology*, 4, 6-10.
- Grunebaum, H.U., & Klerman, G.L. (1967). Wrist slashing. *American Journal of Psychiatry*, 124, 527-534.
- Gutheil, T. G. (1989). Borderline personality disorder, boundary violations, and patient-therapist sex: Medico-legal pitfalls. *American Journal of Psychiatry*, 146, 597-602.
- Hall, R.C.W., Tice, L., Beresford, T.P., Wooley, B., & Hall, A.K. (1989). Sexual abuse in patients with anorexia and bulimia. *Psychosomatics*, 30, 73-79.
- Harber, K.D., & Pennebaker, J.W. (1992). Overcoming traumatic memories. In S.A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 359-386). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Helzer, J. E., Robins, L. N., & McEvoy, L. (1987). Posttraumatic stress disorder in the general population. *New England Journal of Medicine*, 317, 1630-1634.
- Horowitz, M. J. (1976). *Stress Response Syndromes*. New York, NY: Jason Aronson Inc.
- Herman, J.L. (1981). *Father daughter incest*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and healing*. Basic Books.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 377-391.
- Herman, J.L., Perry, J.C., & van der Kolk, B.A. (1989). Childhood trauma in borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 22, 231-237.
- Hernandez, J.T., & DiClemente, R.J. (1992). Emotional and behavioral correlates of sexual abuse among adolescents: Is there a difference according to gender? *Journal of Adolescent Health*, 13, 658-662.
- Helzer, J. E., et al. (1987). Post traumatic stress disorder in the general population. *New England Journal of Medicine*, 317, 1630-1634.
- Herzog, D. B., Staley, J. E., Carmody, S., Robbins, W. M., & van der Kolk, B. A. (1993). Childhood sexual abuse in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(5), 962-966.
- Herzog, D.B., Staley, J.E., Carmody, S., Robbins, W.M., & van der Kolk, B.A. (1993). Childhood sexual abuse in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 962-966.
- Hilberman, E. (1980). Overview: The wife-beater's wife reconsidered. *American Journal of Psychiatry*, 137, 974-975.
- Hoffman, J. W., Benson, H., Arns, P. A., Stainbrook, G. L., Landsberg, G. L., Young, J. B., & Gill, A. (1982). Reduced sympathetic nervous system responsivity associated with the relaxation response. *Science*, 215, 190-192.
- Horevitz, R. P., Braun, B. (1984). Are multiple personalities borderline: an analysis of 33 cases? *Psychiatric Clinics of North America*, 7, 69-83.
- Huang, G. (1991). Physiological effects during relaxation Qigong exercise. *Psychosomatic Medicine*, 53, 228.
- Irwin, H.J. (1994). Proneness to dissociation and traumatic childhood events. *Journal of Mental and Nervous Diseases*, 182, 456-460.
- James, B. (1994). *Handbook for treatment of attachment-trauma problems in children*. New York: The Free Press
- Janet, P. (1889). *L'automatisme psychologique*. Paris: Felix Alcan.

- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Jellinek, J.M., & Williams, T. (1987). Post-traumatic stress disorder and substance abuse: treatment problems, strategies, and recommendations. In T. Williams (Ed.), *Post-traumatic stress disorder: A hand handbook for clinicians* (pp. 103-117). Cincinnati, OH: Disabled American Veterans.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. New York: Delacorte Press. Kabat-Zinn, Jon. *Wherever You Go There You Are, Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion, 1994.
- Kardiner, A. (1941). *Traumatic neuroses of war*. New York: Hoeber.
- Kass, J. D., Friedman, R., Leserman, J., Zuttermeister, P. C., & Benson, H. (1991). Health outcomes and a new index of spiritual experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 203-211.
- Keane, T.M. & Kaloupek, D.G. (1982). Imaginal flooding in the treatment of post-traumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 138-140.
- Keane, T.M., & Wolfe, J. (1990). Comorbidity in post-traumatic stress disorder: An analysis of community and clinical studies. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 1776-1788.
- Keane, T.M., Gerardi, R.J., Lyons, J.A., & Wolfe, J. (1988). The interrelationship of substance abuse and posttraumatic stress disorder: Epidemiological and clinical considerations. In M. Galanter (Ed.), *Recent developments in alcoholism* (Vol. 6, pp. 27-48). New York: Plenum.
- Keane TM, Malloy PF, Fairbank JA. (1984). Empirical development of an MMPI subscale for the assessment of combat-related posttraumatic stress disorder. *J Consult Clin Psychol*, 52, 888-891.
- Kellog, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company
- Kempe, R.S., & Kempe, C.H. (1978). *Child abuse*. Cambridge, Harvard University Press.
- Kessler, R., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., & Nelson, C. (1995). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Study. *Archives of General Psychiatry*, 52, 1048-1060
- Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S., Nelson, C. B., Hughes, M., Eshleman, S., Wittchen, H.-U., & Kendler, K. S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51, 8-19.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. Northvale, NJ: Jason Aronson Inc.
- Khantzian, E.J. (1985). The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *American Journal of Psychiatry*, 142, 1259-1264.
- Kilpatrick, D. G., Saunders, B. E., Veronen, U., Best, C. L., & Von, J. M. (1987). Criminal victimization: Lifetime prevalence, reporting to police, and psychological impact. *Crime & Delinquency*, 33, 479-489.
- Kilpatrick, D. G., & Resnick, H. S. (1992). Posttraumatic stress disorder associated with exposure to criminal victimization in clinical and community populations. In J. R. T. Davidson & E. B. Foa (Eds.), *Posttraumatic Stress Disorder DSM-IV and Beyond*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Kish L, Frankel MR. (1970). Balanced repeated replications for standard errors. *J Am Stat Assoc*. 65, 1071-1094.
- Klepsch, M. & Logie, L. (1982) *Children draw and tell: An introduction to the projective uses of children's human figure drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Kluft, R. P. (1984). Treatment of multiple personality disorder: A study of 33 cases. *Psychiatric Clinics of North America*, 7, 9-29.
- Kluft, R. (1990). *Incest related syndromes of adult psychopathology*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Kluft, R.P. (1991). Multiple personality disorder. In A. Tasman & A. Goldfinger (Eds.), *American psychiatric press review of psychiatry*, Vol 10 (pp. 161-188). Washington, D.C.: American Psychiatric Press.

- Kluft, R. P. (1991). Clinical presentations of multiple personality disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 14, 605-629.
- Kluft, R. P. (1985). The natural history of multiple personality disorder. In R. P. Kluft (Ed.), *Childhood Antecedents to Multiple Personality*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Kluft, R. P. (1991). Multiple personality disorder. In A. Tasman & S. M. Goldfinger (Eds.), *American Psychiatric Press Review of Psychiatry* (Vol. 10, pp. 161-188). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Kluft, R. P. (1987). First rank symptoms as a diagnostic clue to multiple personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 144, 293-298.
- Koch, G. G., & Leneshow, S. (1972). An application of multivariate analysis to complex sample survey data. *Journal of the American Statistical Association*, 67, 780-782.
- Koss, M. P. (1983). The scope of rape: Implications for the clinical treatment of victims. *Clinical Psychology*, 36, 88-91
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York: Schocken Books.
- Kraemer, G. W. (1985). Effects of differences in early social experiences on primate neurobiological-behavioral development. In M. Reite & T. Fields (Eds.), *The Psychobiology of Attachment and Separation* (pp. 135-161). Orlando, FL: Academic Press.
- Kroll, J., Habenicht, M., & McKenzie, X. X. (1989). Depression and posttraumatic stress disorder among Southeast Asian refugees. *American Journal of Psychiatry*, 146, 1592-1597.
- Krugman, S. (1987). *Trauma and separation*. Orlando, FL: Academic Press.
- Kryder-Coe, J. H., Salamon, L. M., & Molnar, J. M. (Eds.) (1991) *Homeless Children & Youth*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Krystal, H. (1978). Trauma and affects. *Psychoanalytic Study of Children*, 33, 81-116.
- Krystal, H. (Ed.). (1968). *Massive psychic trauma*. New York, Int Universities Press, 1968.
- Krystal, J., Woods, S., Hill, C., & Chamey, D.S. (1991). Characteristics of panic attack subtypes: assessment of spontaneous panic, situational panic, sleep panic, and limited symptom attacks. *Comparative Psychiatry*, 32, 474-480.
- Kulkâ, R.A., Schlenger, W.E., Fairbank, J.A., Hough, R.L., Jordan, B.K., & Marmar, C.R. (1990). Trauma and the Vietnam war generation: Report of findings from the National Vietnam Veterans' Readjustment Study. New York: Brunner Mazel.
- Lacey, J.H. (1990). Incest, incestuous fantasy, and indecency: A clinical catchment-area study of normal-weight bulimic women. *British Journal of Psychiatry*, 157, 399-403.
- Lacey, J. H., & Evans, C. D. H. (1986). The impulsivist: A multi-impulsive personality disorder. *British Journal of Addiction*, 81, 641-649.
- Lang, P.J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Leibenluft, E., Gardner, D. L., & Cowdry, R. W. (1987). The inner experience of the borderline self-mutilator. *Journal of Personality Disorders*, 1, 317-324.
- Levick, M.F. (1983) *They Could Not Talk So They Drew: Children's Styles of Coping and Thinking*; Charles C Thomas, Springfield, Illinois.
- Lewis, D. O., Lovely, R., Yeager, C., & Della Femina, D. (1989). Toward a theory of the genesis of violence: A follow-up study of delinquents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 431-436.
- Lewis, D. O., Pincus, J. H., Bard, B., Richardson, E., Pritchep, L. S., Feldman, M., & Yeager, C. (1988). Neuropsychiatric, psychoeducational, and family characteristics of 14 juveniles condemned to death in the US. *American Journal of Psychiatry*, 145, 584-589.
- Lindemann, E. (1944). Symptomology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148.

- Linehan, M. (1993). Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford.
- Linesch, D.G. (1988). Adolescent art therapy. New York: Brunner/Mazel
- Links, P. S., Steiner, M., Offord, D. R., et al. (1988). Characteristics of borderline personality disorder: A Canadian study. *Canadian Journal of Psychiatry*, 33, 336-340.
- Lisak, D. (1993). Men as victims: Challenging cultural myths. *Journal of Traumatic Stress*, 6, 577-580.
- Litz, B.T. & Keane, T.M. (1989). Information processing in anxiety disorders: Application to the understanding of post-traumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 9, 243-257.
- Locke, S., Ader, R., Besedovsky, H., Hall, N., Solomon, G., & Strom, T. (Eds.). (1985). *Foundations of Psychoneuroimmunology*. New York: Academic Press.
- Lowenstein, R.J. (1990). Somatoform disorders in victims of incest and child abuse. In Kluft R.P. (Ed.), *Incest related syndromes and adult psychopathology*. Washington, D.C. American Psychiatric Press.
- Lusebrink, V.B., (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. New York: Plenum Press.
- Lyons-Ruth, K. (1991). Rapprochement or approchement: Mahler's theory reconsidered from the vantage point of recent research in early attachment relationships. *Psychoanalytic Psychology*, 8, 1-23.
- Malchioldi, C.A. (1997) *Breaking the Silence: Art Therapy with Children from Violent Homes*, Bruner/Mazel.
- Madakasira, S., & O'Brien, K. F. (1987). Acute posttraumatic stress disorder in victims of a natural disaster. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 672-678.
- March, J. S. (1992). What constitutes a stressor? The 'criterion A' issue. In J. R. T. Davidson & E. B. Foa (Eds.), *Posttraumatic Stress Disorder DSM-IV and Beyond*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- McFarlane, A. C. (1988). The longitudinal course of posttraumatic morbidity. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 176, 30-39.
- Mellman, T. A., Randolph, C. A., Brawan-Mintzer, O., Flores, L. P., & Milanes, F. J. (1992). Phenomenology and course of psychiatric disorders associated with combat-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 149, 1568-1574.
- Mai, F.M., & Mersky, H. (1980). Briquet's treatise on hysteria: A synopsis and commentary. *Archives of General Psychiatry*, 37, 1401-1405.
- McFarlane, A.C. (1988). Recent life events and psychiatric disorder in children: The interaction with preceding extreme adversity. *Journal of Clinical Psychiatry*, 29(5), 677-690.
- McFarlane, A. C. (1988). The phenomenology of post traumatic stress disorders following a natural disaster. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 176, 22-29.
- McFarlane, A.C., Atchinson, M., Rafalowicz, E., Papay, P. (1994). Physical symptoms in post-traumatic stress disorder. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 715-726.
- Mezey, G. & King, M. (1989). The effects of sexual assault on men: A survey of 22 victims. *Psychol Med*, 19, 205-209.
- Mezey, G. C., & Taylor, P. J. (1988). Psychological reactions of women who have been raped. *British Journal of Psychiatry*, 152, 330-339.
- Moleman, N., van der Hart, O., & van der Kolk, B. A. (1992). The partus stress reaction: A neglected etiological factor in post-partum psychiatric disorders. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 180, 271-272.
- Myers, S. S., & Benson, H. (1992). Psychological factors in healing: A new perspective on an old debate. *Behavioral Medicine*, 18, 11.
- Nadelson, C.C., Notman, M.T., Jackson, H., Gomick, J. (1982). A follow-up study of rape victims. *American Journal of Psychiatry*, 139, 1266-1270.

- Norusis, M. J. (1990). *SPSS Advanced Statistics User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Noyes, R., & Kletti, R. (1977). Depersonalization in response to life threatening danger. *Psychiatry*, 18, 375-384.
- Oates, R.K. (1984). Personality development after physical abuse. *Archives of General Psychiatry*, 59, 147-150.
- Ogata, S.N., Silk, K.R., Goodrick, S., Lohr, N., Westen, D., & Hill, E. (1989). Childhood and sexual abuse in adult patients with borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 147(8), 1008-1013.
- Ornstein, R., & Sobel, D. (1987). *The healing brain*. Simon and Schuster.
- Parad H, Resnick H, Parad Z. *Emergency Mental Health Services and Disaster Management*. New York, NY: Prentice Hall; 1976.
- Pynoos, R. S., & Nader, K. (1988). Children who witness the sexual assaults of their mothers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 567-572.
- Palmer, R.L., Oppenheimer, R., Dignon, A., Chaloner, D.A., & Howells, K. (1990). Childhood sexual experiences with adults reported by women with eating disorders: An extended series. *British Journal of Psychiatry*, 156, 699-703.
- Paris, J., & Zweig-Frank, H. (1992). A critical review of the role of childhood sexual abuse in the etiology of borderline personality disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 37, 125-128.
- Pattison, E.M., & Kahan, J. (1983). The deliberate self-harm syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 140, 867-872.
- Pearlman, K.W., & Saakvitne, L.A. (1995). *Trauma and the therapist*. New York: Norton.
- Pelkowitz, D., van der Kolk, B. A., Roth, S., Mandel, F., Kaplan, S., & Resnick, P. (1997). Development and validation of the structured interview for disorders of extreme stress. *Journal of Traumatic Stress*, 10, 3-16.
- Pelletier, K. (1992). Mind-body health: Research, clinical, and policy applications. *American Journal of Health Promotion*, 6(5), 345-358.
- Pennebaker, J. W. (1991). *Opening Up: The Healing Power of Confiding in Others*. New York: Avon.
- Peterson, L. W., & Hardin, M. E. (1997). *Children in Distress: A Guide for Screening Children's Art*. New York: W. W. Norton & Company.
- Perry, J.C., Herman, J.L., van der Kolk, B.A., & Hoke, L.A. (1990). Psychotherapy and psychological trauma in borderline personality disorder. *Psychiatr Annals*, 20, 33-43.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, WW Norton and Co.
- Pitman, R., Orr, S., & Shalev, A. (1993). Once bitten twice shy: Beyond the conditioning model of PTSD. *Biological Psychiatry*, 33, 145-146.
- Pitman, R. K. (1995). Psychophysiological responses in PTSD populations. Paper presented at the 2nd International Congress on New Directions in the Affective Disorders. Jerusalem, September.
- Pope, H. G. Jr., & Hudson, J. I. (1983). Is childhood sexual abuse a risk factor for bulimia nervosa? *American Journal of Psychiatry*, 150(2), 357-358.
- Pribor, E.F., Yutzy, S.H., Dean, T., Wetzel, R.D. (1993). Briquet's syndrome, dissociation, and abuse. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1507-1511.
- Putnam, F.W. (1989). *Diagnosis and treatment of multiple personality disorder*. New York: Guilford.
- Putnam, F.W., Guroff, J.J., Silberman, E.K., et al. (1986). The clinical phenomenology of multiple personality disorder: Review of 100 recent cases. *Journal of Clinical Psychiatry*, 47, 285-293.
- Putnam, F.W., Loewenstein, R.J., Silberman, E.K., Post, R.M. (1984). Multiple personality disorder in a hospital setting. *Journal of Clinical Psychiatry*, 45, 172-175.

- Putnam, F. W. (1990). Disturbances of "self" in victims of childhood sexual abuse. In R. P. Kluft (Ed.), *Incest-Related Syndromes of Adult Psychopathology*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Putnam, F. W., Loewenstein, R. J., Silberman, E. K., & Post, R. M. (1984). Multiple personality disorder in a hospital setting. *Journal of Clinical Psychiatry*, 45, 172-175.
- Putnam, F. W., Guroff, J. J., Silberman, E. K., Barban, L., & Post, R. M. (1986). The clinical phenomenology of multiple personality disorder: Review of 100 recent cases. *Journal of Clinical Psychiatry*, 47, 285-293.
- Putnam, F. W. (1989). *The Diagnosis and Treatment of Multiple Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Pynoos, R.S., & Nader, K. (1985). Children who witness the sexual assaults of their mothers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 567-572.
- Pynoos, R.S., Frederick, C.J., Nader, K., Arroyo, W., Steinberg, A., Nunez, F., Fairbanks, L. (1987). Life threat and posttraumatic stress in school age children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.
- Pynoos, R.S., Nader, K. (1988). Children's memory and proximity to violence. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 28, 236-24.
- Quimby, L. G., & Putnam, F. W. (1991). Dissociative symptoms and aggression in a state mental hospital. *Dissociation*, 4(1), 21-24.
- Rauch, S. L., Van Der Kolk, B. A., Fisler, R. E., Alpert, N. M., Orr, S. P., Savage, C. R., ... & Pitman, R. K. (1996). A symptom provocation study of posttraumatic stress disorder using positron emission tomography and script-driven imagery. *Archives of general psychiatry*, 53(5), 380-387.
- Reite, M., Seiler, C., & Short, R. (1978). Loss of your mother is more than loss of a mother. *American Journal of Psychiatry*, 135, 370-371.
- Roberts, H., Kewman, D. G., Mercier, L., & Hovell, M. (1993). The power of nonspecific effects in healing: Implications for psychosocial and biological treatments. *Clinical Psychology Review*, 13, 375-391.
- Rosenbaum, M. (1980). The role of the term schizophrenia in the decline of multiple personality. *Archives of General Psychiatry*, 37, 1383-1385.
- Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G., & Lipovsky, J. A. (1991). Assessment of rape-related posttraumatic stress disorder: stressor and symptom dimensions. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(4), 561.
- Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G., Dansky, B. S., Saunders, B. E., & Best, C. L. (1993). Prevalence of civilian trauma and posttraumatic stress disorder in a representative national sample of women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 984-991.
- Robins, L. N., Helzer, J. E., Cottler, L. B., & Goldring, E. (1968). *The Diagnostic Interview Schedule, Version II/R*. St. Louis, MO: Washington University School of Medicine.
- Robins, L. N., Wing, J., Wittchen, H.-U., & Helzer, J. E. (1988). The Composite International Diagnostic Interview: An epidemiologic instrument suitable for use in conjunction with different diagnostic systems and in different cultures. *Archives of General Psychiatry*, 45, 1069-1077.
- Rothbaum, B. O., & Foa, E. B. (1992). Subtypes of posttraumatic stress disorder and duration of symptoms. In J. R. T. Davidson & E. B. Foa (Eds.), *Posttraumatic Stress Disorder: DSM-IV and Beyond*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Rosenthal, P.A., Samueal, S. (1984). Suicidal behavior by preschool children. *American Journal of Psychiatry*, 141, 520-525.
- Rosenthal, R.J., Rinzler, C., Walsh, R., & Klausner, E. (1972). Wrist-cutting syndrome: The meaning of a gesture. *American Journal of Psychiatry*, 128, 1363-1368.
- Ross, C.A. (May, 1995). Dissociative disorders: Scientific state of the art. Paper presented at the International Society for the Study of Dissociation. Amsterdam.

- Ross, C.A., Heber, S., Norton, G.R.. et al. (1989). Somatic symptoms in multiple personality disorder. *Psychosomatics*, 30, 154-160.
- Ross, C.A., Miller, S.D., Reagor, P. et al. (1990). Multicenter structured interview data on 102 cases of multiple personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 147, 602-607.
- Ross, C. A., & Dua, V. (1993). Psychiatric health care costs of multiple personality disorder. *American Journal of Psychotherapy*, 47(1), 103-112.
- Ross, C. A., Anderson, G., Heber, S., & Norton, G. R. (1990). Dissociation and abuse among multiple-personality patients, prostitutes, and exotic dancers. *Psychiatric Services*, 41(3), 328-330.
- Ross, C. A., Joshi, S., & Currie, R. (1990). Dissociative experiences in the general population. *American Journal of Psychiatry*, 147(11), 1547-1552.
- Ross, C. A., Anderson, G., Fleisher, W. P., & Norton, G. R. (1991). The frequency of multiple personality disorder among psychiatric inpatients. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1717-1720
- Ross, C. A. (1991). Epidemiology of multiple personality disorder and dissociation. *Psychiatric Clinics of North America*, 13(4), 503-517.
- Ross, C. A., Norton, G. R., & Anderson, G. (1988). The Dissociative Experiences Scale: A replication study. *Dissociation*, 1, 39-42.
- Ross, C. A., Heber, S., Norton, G. R., Anderson, D., Anderson, G., & Barchet, P. (1989). The Dissociative Disorders Interview Schedule. *Dissociation*, 2, 169-189.
- Ross, C. A., Norton, G. R., & Wozney, K. (1989). Multiple personality disorder: An analysis of 236 cases. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 34(5), 413-418.
- Ross, C. A., Miller, S. D., Reagor, P., Bjornson, L., Fraser, G. A., & Anderson, G. (1990). Structured interview data on 102 cases of multiple personality disorder from four centers. *The American journal of psychiatry*, 147(5), 596-601.
- Ross, C. A. (1989). *Multiple personality disorder: : Diagnosis, Clinical Features, and Treatment*. New York. John Wiley and Sons,
- Rossi, E. L. (1993). *Psychobiology of mind body healing* revised edition. WW Norton & Company.
- Roy, A. (1985). *Self-destructive behaviour. Essentials of Postgraduate Psychiatry*, 2nd edn, London: Grune and Stratton.
- Rubin, J.A. (1984) *Child art therapy: Understanding and helping children grow through art*. (second ed.) New York: van Norstrand Reinhold.
- Rubin, J.A. (1984) *The art of art therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Russell, D. (1986). *The secret trauma*. New York: Basic Books.
- Rutter, M., Herstov, L. (1985). *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (2nd ed). Oxford: Blackwell Scientific.
- Sanders, B., & Giolas, M.H. (1991). Dissociation and childhood trauma in psychologically disturbed adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 148, 50-54.
- Saxe, G., van der Kolk, B.A., Hall, K., Schwartz, J., Chinman, G., Hall, M.D., Lieberg, G., & Berkowitz, R. (1993). Dissociative disorders in psychiatric inpatients. *American Journal of Psychiatry*, 150(7), 1037-1042.
- Saxe, G.N., Chinman, G., Berkowitz, R., Hall, K., Lieberg, G., Schwartz, J., & van der Kolk, B.A. (1994). Somatization in patients with dissociative disorders. *American Journal of Psychiatry*, 151, 1329-1335.
- Schultz, R., Braun, B. G., & Kluft, R. P. (1989). Multiple personality disorder: Phenomenology of selected variables in comparison to major depression. *Dissociation: Progress in the Dissociative Disorders*.
- Selye, H. (1974). Stress without distress. In *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137-146). Boston, MA: Springer US.

- Shalev, A. Y., & Rogel-Fuchs, Y. (1993). Psychophysiology of the posttraumatic stress disorder: from sulfur fumes to behavioral genetics. *Psychosomatic Medicine*, 55(5), 413-423.
- Shore, J. H., Vollmer, W. M., & Tatum, E. L. (1989). Community patterns of posttraumatic stress disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 177(11), 681-685.
- Simonds, S.L. (1994) Bridging the silence: Nonverbal modalities in the treatment of adult survivors of childhood sexual abuse. New York: W.W. Norton & Company.
- Solomon, S. D., & Canino, G. J. (1990). Appropriateness of DSM-III-R criteria for posttraumatic stress disorder. *Comprehensive psychiatry*, 31(3), 227-237.
- Spitzer, R. L., Williams, J. B., Gibbon, M., & First, M. B. (1989). Structured clinical interview for DSM-III-R personality disorders (SCID-II). New York State Psychiatric Department..
- Smith, E. M., & North, C. S. (1988). Aftermath of a disaster: psychological response to the Indianapolis Ramada jet crash. Boulder, Colo: Natural Hazards Research and Application Information Center.
- Solomon, Z., Mikulincer, M., Freid, B., & Wosner, Y. (1987). Family characteristics and posttraumatic stress disorder: A follow-up of Israeli combat stress reaction casualties. *Family process*, 26(3), 383-394.
- Southwick, S. M., Krystal, J. H., Morgan, C. A., Johnson, D., Nagy, L. M., Nicolaou, A., ... & Charney, D. S. (1993). Abnormal noradrenergic function in posttraumatic stress disorder. *Archives of general psychiatry*, 50(4), 266-274.
- Steinglass, P., & Gerrity, E. (1990). Natural Disasters and Post-traumatic Stress Disorder Short-Term versus Long-Term Recovery in Two Disaster-Affected Communities 1. *Journal of applied social psychology*, 20(21), 1746-1765.
- Simpson, C.A., & Porter, G.L. (1981). Self-mutilation in children and adolescents. *Bull Menninger Clin*, 45, 428-438.
- Snow, B. R., et al. (1988). Post traumatic stress disorders among American Legionnaires in Relation to combat experience in Vietnam: associated and contributory factors. *Environmental Resource*, 47, 175-192.
- Southwick, S.M., Krystal, J.H., Morgan, A., Johnson, D., Nagy, L., Nicolau, A., Henninger, G.R., & Chamey, D.S. (1993). Abnormal noradrenergic function in posttraumatic stress disorder. *Archives of General Psychiatry*, 50, 266-274
- Spiegel, D. (1988a). Dissoicating damage. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 29, 123-131.
- Spiegel, D. (1988b). Dissociation and hypnosis in posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 1, 1733.
- Spiegel D, Dissociation and trauma, in *American Psychiatric Press Review of Psychiatry*, Volume 10. Edited by
- Goldfinger, S. M., & Tasman, A. (Eds.). (1991). *American Psychiatric Press review of psychiatry* (Vol. 10). American Psychiatric Pub.
- Spitzer, R. L., Williams, J. B., Gibbon, M., & First, M. B. (1987). Structured clinical interview for DSM-III-R—Non-patient version. New York: Biometrics Research Department, New York State Psychiatric Institute.
- Steinberg, M., Rounsaville, B., & Cicchetti, D. (1991). Detection of dissociative disorders in psychiatric patients by a screening instrument and a structured diagnostic interview. *The American journal of psychiatry*, 148(8), 1050-1054.
- Stem, D. (1983). The role and the nature of empathy in the mother-infant interaction. Paper presented at the Second World Congress on Infant Psychiatry, Cannes, France.
- Stone, M.H. (1987). A psychodynamic approach: Some thoughts on the dynamics and therapy of self-mutilating borderline patients. *J Personality Disorders*, 1, 347-349.
- Sullivan, H.S. (1940). *Conceptions of modern psychiatry*. New York, WW Norton and Co.

- Taylor, W. S., & Martin, M. F. (1944). Multiple personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 39, 281-303.
- Terr, L.C. (1983). Chowchilla revisited: The effects of psychic trauma four years after a school-bus kidnapping. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1543-1550.
- Terr, L.C. (1988). What happens to early memories of trauma? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1, 96-104.
- Tinker, R.H. & Wilson, S. A. (1999). *Through the eyes of the child: EMDR with children*. New York: W.W. Norton & Company
- Van der Hart, O., Steele, K., Boon, S., & Brown, P. (1993). The treatment of traumatic memories: Synthesis, realization, and integration. *Dissociation*, 6, 162-180.
- Van der Kolk, B.A. & Ducey, C. (1989) The psychological processing of traumatic experience: Rorschach patterns in PTSD. *Journal of Traumatic Stress*, 2(3), 259-274.
- Van der Kolk, B.A. (1987). *Psychological trauma*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Van der Kolk, B.A. (1988). The trauma spectrum: The interaction of biological and social events in the genesis of the trauma response. *Journal of Traumatic Stress*, 1, 273-290.
- Van der Kolk, B.A. (1989). The compulsion to repeat the trauma. *Psychiatric Clinics of North America*, 12, 389-411.
- Van der Kolk, B.A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of PTSD. *Harvard Review of Psychiatry*, 1, 253-265.
- Van der Kolk, B. A., & Van der Hart, O. (1989). Pierre Janet and the breakdown of adaptation in psychological trauma. *American Journal of Psychiatry*, 146(12), 1530-1540.
- Van der Kolk, B. A., & McFarlane, A. C. (1996). *The black hole of trauma* (pp. 3-23). Blackwell Publishing.
- Van der Kolk, B.A., & Fişler, R. (1994). Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of the Menninger Clinic*
- Van der Kolk, B.A., Hostetler, A. & Herron, N. (1994) The history of trauma in psychiatry. *Psychiatric Clinics of North America*, 17, 583-600.
- Van der Kolk, B. A., Pelcovitz, D., Roth, S., Mandel, F. S., McFarlane, A., & Herman, J. (1996). Dissociation, affect dysregulation and somatization: The complex nature of adaptation to trauma. *American Journal of Psychiatry*, 153(7), 83-93.
- Van der Kolk, B.A., Perry, C., & Herman, J.L. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1665-1671.
- Van der Kolk, B.A., Roth, S., Pelcovitz, D. (1993). Complex PTSD: Results of the PTSD field trials for DSM-IV. American Psychiatric Association.
- Van der Kolk, B.A., & van der Hart (1989) Pierre Janet and the breakdown of adaptation in psychological trauma. *American J Psychiat*, 146, 1530-1540.
- Warshaw, M. G., Fierman, E., Pratt, L., Hunt, M., Yonkers, K. A., Massion, A. A., & Keller, M. B. (1993). Quality of life and dissociation in anxiety disorder patients with histories of trauma or PTSD. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1512-1512.
- Wilkinson, C. B. (1983). Aftermath of a disaster: the collapse of the Hyatt Regency Hotel skywalks. *The American journal of psychiatry*, 140(9), 1134-1139.
- Wittchen, H. U. (1994). Reliability and validity studies of the WHO-Composite International Diagnostic Interview (CIDI): a critical review. *Journal of psychiatric research*, 28(1), 57-84.
- Woodruff, R. S., & Causey, B. D. (1976). Computerized method for approximating the variance of a complicated estimate. *Journal of the American Statistical Association*, 71(354), 315-321.
- World Health Organization (1990). *Composite International Diagnostic Interview*. Version 1.0. Geneva, Switzerland:

- World Health Organization (WHO). (1993). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research.
- World Health Organization. (1990). Composite International Diagnostic Interview Computer Programs. Version 1.1. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Wallace, R. K., & Benson, H. (1972). The physiology of meditation. *Scientific American*, 226(2), 84-91.
- Walker, E.A., Katon, W.J., Neraas, K., Jemelka, R.P., Massoth, D. (1992). Dissociation in women with chronic pelvic pain. *American Journal of Psychiatry*, 149, 534-537.
- Walker, L. (1979). *The battered women*. New York: Harper and Row.
- Wemer, E.E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *Am J Psychiat*, 59, 72-81.
- Widom, C.S. (1987). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-165.
- Wilber, K. (2017). *A brief history of everything*. Shambhala Publications.
- Wohl, A & Kaufman, B. (1985) *Silent screams and hidden cries: An interpretation of artwork by children from violent homes*. New York: Brunner/Mazel
- Yehuda, R. E., & McFarlane, A. C. (1997). *Psychobiology of posttraumatic stress disorder*. New York Academy of Sciences.

Bu yayın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF'in finansal desteği ile hazırlanmıştır.

Bu kitap Millî Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak verilmistir. Para ile satılmaz.



**ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ**

unicef 
her çocuk için