
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE YARATICI DRAMA TEMELLİ STRES YÖNETİMİ PROGRAMININ STRES, BAŞ ETME VE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Neslihan KÖSE KABAKCIOĞLU

DOKTORA TEZİ
HEMŞİRELİK ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK 2025

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Neslihan KÖSE KABAKCIOĞLU

10/12/2025

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE YARATICI DRAMA TEMELLİ STRES YÖNETİMİ PROGRAMININ STRES, BAŞ ETME VE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Neslihan KÖSE KABAKCIOĞLU

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2025

ÖZET

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinde yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme ve duygusal zeka düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla tek kör, paralel grup randomize kontrollü deneysel tasarım ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir kamu üniversitesinde öğrenim gören 52 hemşirelik öğrencisi oluşturmuş ve 49 öğrenci (girişim: 25, kontrol: 24) ile tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği, Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Ölçeği, Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada girişim grubuna altı oturumdan oluşan yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı haftada iki kez uygulanmıştır. Kontrol grubuna körleme amacıyla haftada bir kez üç oturum sağlık eğitimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmiştir. Her iki gruba girişim öncesi (ön test), program sonunda (son test) ve bir ay sonra (izlem testi) veri toplama araçları uygulanmıştır. Verilerin analizinde ki-kare testi, iki yönlü karma desenli ANOVA ve Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Program sonrası girişim grubunun son test ve izlem testi stres, biyo-psiko-sosyal cevap, sorun çözme ve duygusal zeka puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde arttığı ($p<0,05$) ve girişimin geniş etki büyüklüğüne ($\eta2=0,600$, $\eta2=0,149$, $\eta2=0,196$, $\eta2=0,375$, sırasıyla) sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın algılanan stres ile biyo-psiko-sosyal cevabı azalttığı ve sorun çözme ile duygusal zeka becerisini arttırdığı belirlenmiştir. Yaratıcı dramanın hemşirelik öğrencilerinde stresle baş etme ve duygusal zeka becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Bilim Kodu : 1032.05
Anahtar Kelimeler : Yaratıcı drama, Stres, Baş etme, Duygusal zeka, Hemşirelik öğrencileri
Sayfa Adedi : 87
Danışman : Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA

THE EFFECT OF A CREATIVE DRAMA-BASED STRESS MANAGEMENT PROGRAM ON STRESS, COPING, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS IN NURSING STUDENTS

(Ph. D. Thesis)

Neslihan KÖSE KABAKCIOĞLU

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF HEALTH SCIENCES

December 2025

ABSTRACT

The study was conducted as a single-blind, parallel-group, randomized controlled experimental design to determine the effects of a creative drama-based stress management program on perceived stress, biopsychosocial response, coping with stress, and emotional intelligence levels in nursing students. The study group consisted of 52 nursing students studying at a public university, and 49 students (intervention: 25, control: 24) were included. Data were collected using the Personal Information Form, the Perceived Stress Scale for Nursing Students, the Biopsychosocial Response Scale for Nursing Students, the Stress Coping Behaviors Scale for Nursing Students, and the Emotional Intelligence Trait Scale. The intervention group received a six-session creative drama-based stress management program twice a week. The control group received three sessions of trainining to improve health education skills once a week for blinded purposes. Data collection tools were administered to both groups before the intervention (pre-test), at the end of the program (post-test), and one month later (follow-up test). Data were analyzed using the chi-square test, two-way mixed-design ANOVA, and Bonferroni's multiple comparison test. Post-test and follow-up test scores for stress, biopsychosocial response, problem-solving, and emotional intelligence in the intervention group were significantly increased compared to the control group ($p<0,05$) after the program. The intervention had a large effect size ($\eta2=0,600$, $\eta2=0,149$, $\eta2=0,196$, $\eta2=0,375$, respectively). The study concluded that creative drama reduced perceived stress, and biopsychosocial response, and increased problem-solving, and emotional intelligence skills. It is recommended that creative drama be implemented and disseminated among nursing students to improve their coping skills and emotional intelligence.

Science Code : 1032.05
Keywords : Creative drama, Stress, Coping, Emotional intelligence, Nursing students
Page Number : 87
Supervisor : Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA

TEŞEKKÜR

Akademik hayatım boyunca bana daima ilham olan, yolumu aydınlatan, bilgi ve tecrübeleriyle her zaman destekleyen ve tezimin her aşamasına çok değerli katkılarını sunan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. "Bilgeliğiyle yol açan danışman, talebenin omzundaki görünmez kanattır."

Değerli görüş ve önerileriyle tezimin yapılandırılmasına katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım tez izlem komitesi üyeleri Doç. Dr. Bilge KALANLAR'a ve Doç. Dr. Figen ŞENGÜN İNAN'a ve tez savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Ayfer TEZEL'e, Doç. Dr. Ayşe ÇAL'a ve Doç. Dr. Handan TERZİ'ye,

Yaratıcı drama eğitmenliği sürecime ve tezime değerli katkılarını sunan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KARAOSMANOĞLU'na, Bil. Uzm. Sema BAŞ'a ve Bil. Uzm. Nurhan ALEÇAKIR'a,

Araştırma sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayan üniversite ve fakülte yönetimine, araştırmaya katılan tüm hemşirelik öğrencilerine,

Akademik yolculuğum boyunca birlikte yol aldığım, desteğini her zaman hissettiğim değerli arkadaşım Büşra DAĞCI GÜNAL'a,

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam boyunca hep yanımda olan kıymetli aileme ve motivasyon kaynağım biricik yeğenim Miraç DEMİR'e,

Sevgisi, anlayışı ve sabrıyla beni daima destekleyen ve güç veren varlığıyla yanımda olan sevgili eşim Can KABAKCIOĞLU'na,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında desteklenmiştir. Sağlanan destek için TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv

ABSTRACT v

TEŞEKKÜR vi

İÇİNDEKİLER vii

ÇİZELGELERİN LİSTESİ x

ŞEKİLLERİN LİSTESİ xi

SİMGELER VE KISALTMALAR xii

1. GİRİŞ 1

2. GENEL BİLGİLER 7

2.1. Stres Kavramı 7

2.1.1. Stres türleri 7

2.1.2. Stresin evreleri 9

2.1.3. Stresin belirtileri 10

2.2. Hemşirelik Eğitiminde Stres 10

2.2.1. Hemşirelik öğrencilerinde strese karşı biyo-psiko-sosyal cevap 11

2.2.2. Hemşirelik öğrencilerinde stresle baş etme 12

2.3. Duygusal Zeka 13

2.3.1. Duygusal zeka modelleri 13

2.3.2. Duygusal zeka ve stresle baş etme 16

2.4. Yaratıcı Drama 16

2.4.1. Yaratıcı dramanın temel bileşenleri 17

2.4.2. Yaratıcı dramanın aşamaları 17

2.4.3. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler 19

2.4.4. Yaratıcı drama ve stresle baş etme 20

Sayfa

2.4.5. Yaratıcı drama ve duygusal zeka 21
2.4.6. Hemşirelik alanında yaratıcı dramanın kullanımı 22
3. GEREÇ VE YÖNTEM 25
3.1. Araştırmanın Tasarımı 25
3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri 25
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu 25
3.4. Randomizasyon 26
3.5. Yanlılığın Önlenmesi ve Körleme 26
3.6. Veri Toplama Araçları 28
3.6.1. Kişisel bilgi formu 28
3.6.2. Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres ölçeği 28
3.6.3. Hemşirelik öğrencileri için biyo-psiko-sosyal cevap ölçeği 29
3.6.4. Hemşirelik öğrencileri için stresle baş etme davranışları ölçeği 29
3.6.5. Duygusal zeka özelliği ölçeği-kısa formu 30
3.7. Araştırmanın Hazırlık Süreci 30
3.7.1. Araştırmacının hazırlığı 30
3.7.2. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının oluşturulması 30
3.7.3. Ön uygulama 32
3.8. Araştırmanın Uygulama Süreci 32
3.8.1. Girişim 33
3.8.2. Girişim grubu 38
3.8.3. Kontrol grubu 38
3.9. Verilerin Değerlendirilmesi 38
3.10. Araştırmanın Etik Boyutu 39
4. BULGULAR 41
5. TARTIŞMA 51

Sayfa

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 55
6.1. Sonuç 55
6.2. Öneriler 55
KAYNAKLAR 57
EKLER 69
EK-1. Kişisel Bilgi Formu 70
EK-2. Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Skalası 71
EK-3. Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Skalası 73
EK-4. Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği 74
EK-5. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu 75
EK-6. Yaratıcı Drama Eğitmenliği Kursu Katılım Belgeleri 76
EK-7. Stres Yönetimi Eğitimi Sertifikası 77
EK-8. Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) Programı Katılım Belgesi 78
EK-9. Eğitici Eğitimi Kursu Başarı Sertifikası 79
EK-10. Etik Komisyon Onayı 80
EK-11. Kurum İzin Yazısı 81
EK-12. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu 82
EK-13. Ölçek İzinleri 83
ÖZGEÇMİŞ 86

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge **Sayfa**

Çizelge 3.1. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranının elde edilmesi 31

Çizelge 3.2. Araştırmanın akışı diyagramı 33

Çizelge 3.3. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı 35

Çizelge 4.1. Girişim ve kontrol grubunun tanıtıcı özellikleri (n= 52) 41

Çizelge 4.2. Kayıplar sonrası girişim ve kontrol grubunun tanıtıcı özellikleri (n= 49).. 42

Çizelge 4.3. Girişim ve kontrol grubunun algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka iki yönlü varyans analizi bulguları (n=49) 43

Çizelge 4.4. Girişim ve kontrol gruplarının girişim öncesi, sonrası ve izlem testi algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka ortalama puanlarının Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları 44

Çizelge 4.5. ITT analizi ile girişim ve kontrol grubunun algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka iki yönlü varyans analizi bulguları (n=52) 51

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 3.1. Consort akış şeması 27

Şekil 4.1. Girişim ve kontrol gruplarında algılanan stres ölçeği ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi 45

Şekil 4.2. Girişim ve kontrol gruplarında biyo-psiko-sosyal cevap ölçeği ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi 46

Şekil 4.3. Girişim ve kontrol gruplarında stresle baş etme ölçeği-sorun çözme alt boyutu ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi..... 47

Şekil 4.4. Girişim ve kontrol gruplarında duygusal zeka ölçeği ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi 48

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler	**Açıklamalar**
%	Yüzde
F	İki Yönlü Karma Desenli ANOVA
n	Örneklem Sayısı
p	İstatistiksel Anlamlılık Düzeyi
SS	Standart Sapma
η^2	Kısmi Eta Kare
$\chi 2$	Ki Kare Testi

Kısaltmalar	**Açıklamalar**
ANOVA	Analysis of Variance
ITT	Intention to Treat Analizi
KGO	Kapsam Geçerlilik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
Ort.	Ortalama Değer
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Problem durumu

Hemşirelik eğitimi yoğun teorik ders ve klinik uygulamadan oluşan, öğrencilerin yaşam kalitesini etkileyen ve yüksek düzeyde strese yol açan bir kariyer sürecidir (Li, Tseng, Yang, Mills ve Yu, 2025). Hemşirelik öğrencileri için stres kaynakları akademik (sınavlar, başarısız olma korkusu, iş yüküyle ilgili sorunlar, vb.), klinik eğitim (hata yapma korkusu, hastaların yaşam mücadelesine tanıklık etme, ekip ilişkileri vb.) ve kişisel/sosyal (ekonomik sorunlar, ev/okul işleri arasındaki dengesizlik vb.) olarak belirtilmiştir (Ayaz-Alkaya ve Simones, 2022). Son yıllarda yapılan kanıt düzeyi yüksek çalışmalarda, hemşirelik öğrencileri arasında yüksek düzeyde stres görülme sıklığının %6,7-99,2 arasında değiştiği bildirilmiştir (Chaabane ve diğerleri, 2021; Zheng, Jiao ve Hao, 2022).

Hemşirelik öğrencilerinde strese karşı duygusal, fiziksel ve sosyal davranış tepkileri ortaya çıkmaktadır (Durmuş ve Gerçek, 2024; Solak, Topçu, Sert, Doğan ve Savan, 2024). Duygusal tepkiler; kaygı, karamsarlık, gerginlik vb., sosyal davranış tepkileri; sorumlulukları erteleme, kendini önemsememe vb., fiziksel tepkiler; bulantı, kusma, baş dönmesi, mide ağrısı, göğüs ağrısı, solunum sıkıntısı, terleme vb. şeklinde görülmektedir (Sujaritha, Deepa, Nandhini, Vandhana ve Mahalakshmi, 2022). Hemşirelik öğrencileri sağlık alanında öğrenim gören diğer öğrencilere göre strese karşı daha fazla biyo-psiko-sosyal tepki vermektedir (Solak ve diğerleri, 2024). Stres hemşirelik öğrencilerinde anksiyete ve depresyon (Rawas, Bano, Asif ve Khan, 2021), düşük akademik ve klinik performans (Tung, Lo, Ho ve Tam, 2018), okulu terk etme gibi (Chaabane ve diğerleri, 2021) önemli sorunlara yol açabilmektedir. Hemşirelik öğrencilerinde stresi azaltmak, refahı artırmak ve akademik başarıyı desteklemek için problem çözme, zaman yönetimi, bilinçli farkındalık, gevşeme, destek arama gibi çözüm odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımı önemlidir (Cheng, Chow, Wong ve Ho, 2023). Güncel kanıtlarda, hemşirelik öğrencilerinin problem çözme davranışının yanı sıra, transfer etme ve iyimser kalma gibi baş etme becerileri kullandıkları bildirilmiştir (Harvey, Carter-Snell, Hussein ve Berlinguette, 2024; Labrague, 2024; Loureiro, Peças, Neves ve Antunes, 2024). Bu bağlamda, hemşirelik öğrencilerinin stres yönetimini güçlendirecek etkili baş etme stratejilerin hemşirelik eğitiminin ilk yıllarından itibaren öğretilmesi ve mesleğe hazırlık sürecinde destekleyici ortamların oluşturulması gerekmektedir (Ayaz-Alkaya, Köse-Kabakcıoğlu ve Terzi, 2025).

Stresle baş etmede çözüm odaklı stratejilerin yanı sıra duygusal zekanın geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Dugué, Sirost ve Dosseville, 2021). Duygusal zeka duyguları tanımlama, ifade etme, anlama, yönetme ve kullanma becerisidir (Kawashima, Ota, Aikawa, Watanabe ve Ashida, 2025). Duygusal zeka bireyin öfke, düşük öz saygı ve kaygı gibi olumsuz duygularını güven, empati ve arkadaşlık gibi olumlu duygularla değiştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Fteiha ve Awwad, 2020). Duygusal zeka ve bileşenlerini açıklayan dört farklı model bulunmaktadır. Salovey ve Mayer'in modeline göre duygusal zeka, duyguların yönetimini sağlayan bilişsel bir yeterliliktir (Bru-Luna, Martí-Vilar, Merino-Soto ve Cervera-Santiago, 2021). Petrides ve Furnham'ın özellik modeline göre duygusal zeka, bireyin duygularını nasıl deneyimlediği, ifade ettiği ve anladığıyla ilgili bir dizi istikrarlı özelliktir (Sambol, Suleyman, Scarfo ve Ball, 2022). Goleman'ın modelinde ise duygusal zeka yönetimsel performansa ve liderliğe katkıda bulunan yeterliliktir. Bar-On'un karma modeline göre duygusal zeka, acil durumlarda karar alma, çevresel baskıya karşın etkili bir şekilde baş etme, problem çözme ve kişisel, sosyal ve çevresel değişimi etkili bir şekilde yönetebilme becerisidir (Bru-Luna ve diğerleri, 2021).

Duygusal zeka, hemşirelik öğrencilerinin yoğun hemşirelik uygulamalarından kaynaklanan duygusal yük ile baş etmelerinde ve ruh sağlığını desteklemede önemli bir beceridir (Haver, Caputi ve Akerjordet, 2025; Iau ve Verhaeghen, 2025; Napolitano ve diğerleri, 2024). Yapılan çalışmalarda, yüksek duygusal zekaya sahip hemşirelik öğrencilerinin daha düşük düzeyde stres algıladıkları (Foster ve diğerleri, 2018; Rodríguez-Leal ve diğerleri, 2023; Xu ve diğerleri, 2023), acil ve beklenmedik durumlarda destek arama ve çözüm geliştirme gibi olumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanarak stresle daha iyi baş edebildikleri ortaya konulmuştur (Rodríguez-Leal ve diğerleri, 2023; Xu ve diğerleri, 2023; Yildirim-Hamurcu ve Terzioglu, 2022). Ancak, hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekanın düşük ya da orta düzeylerde olduğu (Rodríguez-Leal ve diğerleri, 2023; Yildirim-Hamurcu ve Terzioglu, 2022) bildirilmektedir. Bu kapsamda, hemşirelik öğrencilerinin ruh sağlığı, kişilerarası ilişkileri, akademik başarı ve gelecekteki kariyer gelişiminin desteklenmesi için stres yönetimi ve duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Xu ve diğerleri, 2023).

Hemşirelik öğrencilerinde stresi azaltmaya yönelik farkındalık temelli girişimler (Schwartz-Mette, Sapp ve Strout, 2025), bilişsel davranışçı terapi (Terp, Bisholt ve Hjärthag, 2022), çevrimiçi yoga (Ciezar Andersen, Campbell, White ve King-Shier, 2024), progresif kas gevşetme (Gallego-Gómez ve diğerleri, 2020) gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekayı geliştirmede problem çözme eğitimi (Shahbazi, Heidari, Sureshjani ve Rezaei, 2018), duygusal zeka eğitimi (Kawashima ve diğerleri, 2025), simülasyon (Ruiz-Fernández ve diğerleri, 2022), farkındalık temelli psikoeğitim programı (Öztürk, 2023) gibi girişimlerin etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda girişimlerin çoğunlukla bilişsel ya da bedensel farkındalık üzerine odaklandığı, stresle baş etmede elzem olan bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal etkileşimi (Bodys-Cupak, Majda, Kurowska, Ziarko ve Zalewska-Puchała, 2021) yeterince desteklemediği görülmektedir. Bu bağlamda, hemşirelik öğrencilerinde kinestetik, duygusal ve bilişsel süreçlerin birbirine entegre edilmesini sağlayarak psikolojik iyilik halini güçlendiren (Grasser ve Marusak, 2023), stresle baş etme ve duygusal zeka gibi becerileri geliştirmeye yönelik psikoeğitimsel içeriklerini bütünleştiren ve grup içi etkileşimli deneyimsel öğrenmeyi sağlayan yaratıcı drama yaklaşımının uygulanabileceği önerilmektedir (Jefferies, Glew, Karhani, McNally ve Ramjan, 2021).

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın ya da düşüncenin doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2023: 73). Bu canlandırma süreçleri "kendiliğindenlik", "şimdi ve burada ilkesi", "-mış gibi yapma" ve oyunun genel özelliklerine dayalıdır. Yaratıcı drama gibi sanat etkinliklerinin estetik ve duygusal bileşenlerini geliştirme, duygu düzenleme ve stres azaltma fırsatları sağlayabileceği bildirilmiştir (Zhang, 2025). Yaratıcı drama; empati, duygusal zeka, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık, öz farkındalık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Alfonso-Benlliure, Motos Teruel ve Lee Fields, 2021; Inyang ve Sunday, 2025; Molu ve Baş, 2024; Uzunöz ve Demirhan, 2017). Bu doğrultuda, yaratıcı dramanın öğrencilere sorunları ve deneyimleri tanımlama, prova etme, keşfetme, çözümleme ve canlandırma olanağı sağlaması (Arveklev, Berg, Wigert, Morrison-Helme ve Lepp, 2018) ve daha kalıcı ve bütüncül bir farkındalık sunması nedeniyle stresle baş etme ve duygusal zeka becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Literatürde, hemşirelik öğrencilerine uygulanan yaratıcı dramanın empatiyi (Uzunhasanoğlu, 2022), özgüveni (İnfal Kesim ve Samancı Tekin, 2025), yaratıcı düşünmeyi (Molu ve Baş, 2024), problem çözme, etik karar verme ve iletişim becerilerini (Kavuran, Temel ve Bahçeli, 2025) olumlu etkilediği belirtilmektedir. Bununla birlikte, hemşirelik öğrencilerinin ruh sağlığını desteklemek için fiziksel veya sosyal unsurları içeren bütüncül girişimlere (Yosep ve diğerleri, 2025) ve stresle baş etme becerilerini geliştirmede duygusal zekaya yer verilmesi (Haver ve diğerleri, 2025) gerektiği bildirilmektedir. Ancak, hemşirelik öğrencilerinde yaratıcı dramanın stresle baş etme ve duygusal zeka düzeylerine etkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, stres yönetimi ve duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik bütüncül ve etkileşimli bir öğrenim deneyimi sunan yaratıcı drama temelli stres eğitiminin etkili bir girişim olabileceği tahmin edilmektedir. Bu araştırmanın, non-farmokolojik ve düşük maliyetli bir yaklaşım olarak yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının sağlıklı biyo-psiko-sosyal cevap verme, stres yönetimi ve duygusal zeka becerilerini geliştirmede etkinliğini test ederek literatüre yeni bir kanıt oluşturabileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırma, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinin algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme ve duygusal zeka düzeylerine etkisi belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmanın hipotezleri

$H_{0\text{-}1}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında algılanan stres düzeyi açısından zamana göre fark yoktur.

$H_{0\text{-}2}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında biyo-psiko-sosyal cevap düzeyi açısından zamana göre fark yoktur.

$H_{0\text{-}3}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında baş etmede iyimser kalma davranışı açısından zamana göre fark yoktur.

$H_{0\text{-}4}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında baş etmede transfer etme davranışı açısından zamana göre fark yoktur.

$H_{0\text{-}5}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında baş etmede sorun çözme davranışı açısından zamana göre fark yoktur.

$H_{0\text{-}6}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında baş etmede kaçınma davranışı açısından zamana göre fark yoktur.

$H_{0\text{-}7}$: Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanan girişim grubu ile kontrol grubu arasında duygusal zeka düzeyi açısından zamana göre fark yoktur.

Güçlü yönler ve sınırlılıklar

Bu araştırma stresi fark etme ve stres yönetimine yönelik duygusal zeka eğitimi, gevşeme egzersizleri, bilinçli farkındalık, imgeleme gibi farklı psikoeğitimsel içeriklerin tek bir program içinde entegrasyonunu sağlaması yönüyle literatüre katkı sağlayacaktır. Bu araştırma hipotez testi için bilimsel olarak en titiz yöntem ve girişimin etkinliğini değerlendirmek için altın standart olan randomize kontrollü deneysel bir tasarıma sahiptir. Kontrol grubuna uygulanan körleme yöntemi, araştırmacı beklentisi ve katılımcı farkındalığından kaynaklanabilecek ölçüm yanlılıklarını azaltmıştır. Araştırmada yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası yapılan bir aylık izlem değerlendirmesi literatüre yeni bir veri sağlayacaktır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca tek bir üniversitenin hemşirelik öğrencilerine ilişkin verileri kapsamaktadır. Veriler, öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı yanıtlarıyla sınırlı olduğundan yanıt yanlılığı olasılığı olabilir. Öğrencilerin farklı kaynaklardan stres yönetimine ilişkin bilgi alma durumları bilinmemektedir. Araştırmada yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının orta ve uzun vadedeki etkileri değerlendirilmemiştir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Stres Kavramı

Stres kelimesi kökeni Latince "estrictia", Fransızca “estree” kavramlarından gelmektedir. Zorluk, üzüntü, felaket ve musibeti tanımlamak için kullanılan stres kavramı, 17. yüzyıldan beri bilinmektedir (Akpınar ve Akkoyunlu, 2025).

“Stres” kavramından ilk bahseden kişi Kanadalı endokrin uzmanı olan Tıbbın Einstein'ı olarak bilinen Hans Selye’dir. Selye stresi, “Organizmanın her türlü değişime karşı spesifik olmayan tepkisi” olarak tanımlamıştır (Selye, 1973). Stres, zaman zaman veya tekrarlayan bir şekilde yaşanan olay/durumla ilgili olarak bedensel, zihinsel veya ruhsal gerginliğe yol açan bir tepki olarak açıklanmaktadır (Urban, Smith, Wilson ve Cipher, 2021). Stres, bireylerin düzenli olarak karşılaştığı, çeşitli fiziksel, psikolojik ve sosyal sonuçları içeren yaşamın temel bir özelliğidir. Stres, çevresel zorluklara uyum sağlamak ve bunlarla başa çıkmak için çok önemli olan otonom sinir sisteminin sempatik ve parasempatik dalları arasında dinamik bir etkileşime neden olur (Ghasemi, Beversdorf ve Herman, 2024). Algılanan stres ise, dış olayların stresli olarak değerlendirilme derecesini ifade etmektedir (Cao, Chen ve Zhou, 2025).

2.1.1. Stres türleri

Stres, süresine (akut, kronik, epizodik), kaynağına (bireysel, çevresel, örgütsel), olumlu ve olumsuz oluşuna (östres, distres) göre sınıflandırılmıştır.

<u>Süresine göre stres türleri</u>

- Akut stres, ani, olay bazlı, tehdit edici veya zorlayıcı uyaranlara maruz kalmanın neden olduğu kısa süreli strestir (Crosswell ve Lockwood, 2020).
- Kronik stres, etkeninin uzun süre devam etmesiyle ortaya çıkar. Kronik stres faktörleri depresyon, anksiyete, bilişsel bozukluk ve kardiyovasküler hastalıklar gibi sorunlara neden olabilir (Ghasemi ve diğerleri, 2024).

- Epizodik akut stres, bireylerin sık sık akut stres atakları yaşamasıyla ortaya çıkar. Bu durum, düzensiz bir yaşam tarzı sürdüren, sürekli olarak teslim tarihleri, taahhütler veya kişilerarası çatışmalar yaşayan bireylerin karakteristik özelliği olabilir (Chu, Marwaha, Sanvictores, Awosika ve Ayers, 2024: 1).

Kaynağına göre stres türleri

Bireysel stres, kişilik, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, istihdam durumu medeni durum, kontrol odaklı olma, dürtüler, savunma mekanizmaları bireysel stres kaynakları arasında yer alır (Ayaz-Alkaya, 2017: 104).

- Çevresel stres, gürültü, kirlilik, aşırı kalabalık veya güvenli olmayan yaşam koşulları gibi bireyin çevresindeki olumsuz veya zorlayıcı etkenlerden kaynaklanır (Chu ve diğerleri, 2024: 2).
- Örgütsel strese, rol belirsizliği ve çatışmaları, iş yükünün fazla olması, sorumluluk, zaman sınırlılığı, çalışma koşulları, örgüt ve bireyin değerleri arasında uyumsuzluk yönetim tarzı yol açar (Ayaz-Alkaya, 2017: 104).
- Travmatik stres, bireyin doğal afetler, şiddet eylemleri, kazalar ve sevilen birinin ölümü gibi travmatik olaylara maruz kalmasından kaynaklanır (Chatzaki ve Tsiknakis, 2025).

Olumlu-olumsuz oluşuna göre stres türleri

- Eustres (Östres), pozitif stres tepkisi, bilişsel olarak değerlendirilen bir stres faktörüne karşı olumlu bir yanıttır. (Pluut, Curşeu ve Fodor, 2022) Östres, zorlu ancak ulaşılabilir ve keyifli veya değerli görevlerden (örneğin, bir atletik etkinliğe katılmak, bir konuşma yapmak) kaynaklanan bir stres türüdür. Östres, doyum veya başarı hissi yaratarak ve büyümeyi, gelişmeyi ve yüksek performansı kolaylaştıran faydalı bir etkiye sahiptir (Vasudev, Girish ve Ravindra, 2025).
- Distres, yıkıcı bir stres türüdür ve tatminsizlik ve kopuklukla ilişkili negatif duygusal uyarılma durumunu yansıtır (Pluut ve diğerleri, 2022). Distres talepler, kayıplar veya algılanan tehditler tarafından bunalmış olmaktan kaynaklanan bir stres türüdür Distres özellikle uyumsuz başa çıkma yollarıyla birleştiğinde ciddi sağlık riskleri oluşturabilen fizyolojik değişiklikleri tetikler (Vasudev ve diğerleri, 2025).

2.1.2. Stresin evreleri

Stres alanından öncü olan Selye, stresin evrelerini açıklayan, biyolojik üç aşamalı genel reaksiyon olan "Genel Adaptasyon Sendromu" modelini keşfetmiştir (Selye, 1973). Model, bireylerin farklı stres kaynakları ile baş etme, psikolojik uyum sağlama ve çeşitli psikolojik bozukluklardan kaçınma durumunu açıklayan teorik bir çerçeve sunmaktadır (Dai, Su ve Ma, 2024). Genel Uyum Sendromu modeline göre alarm, direnç ve tükenme olmak üzere stresin üç evresi bulunmaktadır.

Alarm evresi

Alarm evresi, akut stres ve savaş ya da kaç tepkisi altında vücudun ilk tepkisini ifade eder. Alarm evresi vücudun tehdidi algıladığı ve sempatik sinir sisteminin uyarıldığı evredir. Adrenalin ve kortizol başta olmak üzere stres hormonları bu evrede salgılanır. Kalp atış hızı artışı, uyanıklık artışı ve algılanan zorlukla başa etmek için enerji dalgalanması gibi fizyolojik değişiklikler görülür (Nurshadov, Safaraliyeva ve Sharapova, 2025).

Direnç evresi

Stres faktörü devam ederse, vücut daha yüksek stres seviyeleriyle baş edebilmek için direnç evresine geçer. Vücudun strese karşı fiziksel tepkisini koruyan stres hormonları salgılanmaya devam ederken, vücut dengeli bir duruma (homeostaz) geri dönmeye çalışır. Bu mekanizma direnç aşamasını tetikler ve konsantrasyon eksikliği, sinirlilik ve hayal kırıklığı gibi semptomları içerir (Chu ve diğerleri, 2024: 9; Nurshadov ve diğerleri, 2025).

Tükenme evresi

Stres faktörü uzun süre devam ederken, vücut adapte olamazsa tükenme evresine geçilir. Bu evrede tükenmişlik, yorgunluk, depresyon, anksiyete ve azalmış stres toleransı görülür. Stresli olay devam ettikçe, stres hormonlarının bağışıklık sistemi hücreleri üzerindeki baskılayıcı etkileri nedeniyle vücudun bağışıklık sistemi zayıflar (Chu ve diğerleri, 2024: 9; Nurshadov ve diğerleri, 2025).

2.1.3. Stresin belirtileri

Strese karşı organizmanın verdiği tepkiler fiziksel, psikolojik, davranışsal, bilişsel ve sosyal belirtiler olmak üzere sınıflandırılmıştır (Ayaz-Alkaya, 2017: 104).

- Fiziksel Belirtiler: Soğuk eller veya ayaklar, ağız kuruluğu, taşikardi, hazımsızlık, bulantı, baş ağrısı, terleme artışı, kas gerginliği, alt çenelerin sıkılması veya diş gıcırdatma, geçici ishal, hiperventilasyon, ani ve geçici hipertansiyon, iştahta değişiklik, yerinde duramama gibi (Lipp ve Lipp, 2019).
- Psikolojik Belirtiler: Motivasyonda ani artış, aşırı duygusal hassasiyet, endişe, korku, aşırı sinirlilik, her şeyden kaçma isteği, ilgisizlik, depresyon veya uzun süreli öfke, mizah duygusunun kaybı gibi (Lipp ve Lipp, 2019).
- Davranışsal Belirtiler: Bir maddeye aşırı düşkünlük (ilaç, alkol veya yemek gibi), uyku sorunları, gevşemede güçlük, saklanma, telaşla koşturma, sakarlık, sosyal ortamdan kaçınma gibi (Ayaz-Alkaya, 2017: 104).
- Bilişsel Belirtiler: Konsantrasyonda azalma, hafıza sorunları, öğrenme güçlüğü, zihin karışıklığı gibi (Ayaz-Alkaya, 2017: 104).
- Sosyal Belirtiler: Çevresindekilere karşı güvensizlik, suçlama, aşırı savunmacı tutum, insanlarda hata bulma çabası gibi (Ayaz-Alkaya, 2017: 105).

2.2. Hemşirelik Eğitiminde Stres

Üniversite eğitimi süreci, geç ergenlikten yetişkinliğe geçişte bir dönüm noktası olduğu kadar, kampüs hayatından toplum hayatına geçişte de önemli bir dönemdir (Ji, Guo, Soh, Japar ve He, 2024). Bu yıllar aynı zamanda ruhsal bozuklukların başlangıcı için de zirve dönemi olarak bildirilmektedir (Solmi ve diğerleri, 2022). Üniversite öğrencileri ailelerinden ayrılma, yeni bir ortama uyum sağlama, ekonomik zorluklar ve uyum sorunları gibi birçok sorunla karşılaşmaktadır (Deocades ve diğerleri, 2025). Bu zorluklara ek olarak, hemşirelik öğrencileri, yoğun teorik eğitim ve ile öngörülemeyen klinik durumlar arasında denge kurmak zorunda oldukları için diğer öğrenci gruplarına kıyasla daha yüksek stres yaşamaktadır. Akademik iş yükü, tıbbi hata yapma endişesi, akademik ve klinik performans beklentileri gibi faktörler bu stres yüküne katkıda bulunur (Li ve diğerleri, 2025).

Stres, öğrencilerin akademik performansının önündeki en yaygın engel olarak bilinmektedir (Liu, Zhang, Zhao ve Liu, 2025). Özellikle hemşirelik öğrencileri için uygulamanın ilk dönemlerinin eğitim sürecindeki en stresli dönem olduğu bildirilmektedir (Bhurtun, Turunen, Estola ve Saaranen, 2021). Güncel bir meta analiz sonucuna göre hemşirelik öğrencilerinde stres yaygınlığı %61,97 olarak bulunmuştur (Zheng ve diğerleri, 2022).

Hemşirelik eğitimi için üç ana stres faktörü bulunmaktadır (Ayaz-Alkaya ve Simones, 2022).

- Akademik stres faktörleri (sınav değerlendirmesi, eğitimde başarısızlık kaygısı, iş yükü, vb.),
- Klinik stres faktörleri (eleştirilme korkusu, ölüme veya hastanın acısına karşı olumsuz tepki, ekip üyeleriyle ilişkiler, vb.),
- Kişisel/sosyal stres faktörleri (ekonomik sorunlar, ev işleri/okul işleri arasındaki dengesizlik, vb.)

2.2.1. Hemşirelik öğrencilerinde strese karşı biyo-psiko-sosyal cevap

Hemşirelik öğrencileri, özellikle klinik uygulamalarda önemli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Panda ve diğerleri, 2021). Öğrenciler, teorik bilgilerini pratiğe aktarmak, klinik beceriler geliştirmek ve hastalar, aileler ile sağlık ekibi arasındaki karmaşık etkileşimleri yönetmek zorundadır. Sınıftan klinik ortama geçiş, öğrenciler için gerçek hasta bakım deneyimleri, etik ikilemler ve yüksek stresli çalışma ortamlarının getirdiği duygusal yük öğrenciler için oldukça zorlayıcı olabilmektedir (Aryuwat, Holmgren, Asp, Radabutr ve Lövenmark, 2025). Sürekli stres faktörlerine maruz kalma, hemşirelik öğrencilerinde duygudurum dengesizlikleri, tükenmişlik, psikolojik iyilik hâlinin bozulması ve eğitim programlarından erken ayrılma riskini artırmaktadır (Aryuwat ve diğerleri, 2025; Prakash, Sheilini ve Nayak, 2023; Sarfika, Azzahra, Ananda, Saifudin ve Abdullah, 2025).

Hemşirelik öğrencilerinde strese karşı ortaya çıkan tepkiler duygusal, sosyal davranış ve fiziksel tepkilerdir (Durmuş ve Gerçek, 2024; Solak ve diğerleri, 2024). Duygusal tepkiler; kaygı, gerginlik, sakinleşememe vb., sosyal davranış tepkileri; karar vermede güçlük, sorumlulukları erteleme, karamsarlık, kendini önemsememe vb., fiziksel tepkiler; bulantı, kusma, mide ağrısı, göğüs ağrısı, solunum sıkıntısı vb. şeklinde görülmektedir (Sujaritha ve

diğerleri, 2022). Literatürde hemşirelik öğrencilerinde stres ile gastrointestinal sistem sorunları (Bodys-Cupak, Ścisło ve Kózka, 2022), kaygı (Onieva-Zafra ve diğerleri, 2020), depresyon (Rawas ve diğerleri, 2021), düşük benlik saygısı (Stubin, 2020), düşük yaşam memnuniyeti ve okulu bırakma niyeti (Labrague ve diğerleri, 2025) arasında ilişki olduğu bildirilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda biyo-psiko-sosyal semptom yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur (Akgün Kostak, Kocaaslan, Semerci ve Çetintaş, 2020; Karaca, Yıldırım, Ankaralı, Açıkgöz ve Akkuş, 2017).

2.2.2. Hemşirelik öğrencilerinde stresle baş etme

Baş etme, "bireyin kaynaklarını zorlayan veya aşan belirli dış ve iç talepleri karşılayabilmesi için bilişsel ve davranışsal çabaları sürekli olarak değiştirmek" olarak tanımlanmaktadır (Tonsing ve Tonsing, 2022). Özellikle, öğrenciler tarafından kullanılan üç ana stresle baş etme yöntemi problem odaklı baş etme, duygu odaklı baş etme ve kaçınmacı baş etme yöntemidir (Liu ve diğerleri, 2025).

Problem odaklı baş etme, stresin temel kaynağını belirleme ve doğrudan ele alma konusunda proaktif bir yaklaşım içerir. Problem odaklı baş etme stratejileri arasında akademik görevleri önceliklendirme ve düzenleme, gerçekçi hedefler ve zaman çizelgeleri belirleme yer almaktadır (Tripathi, 2025). Duygu odaklı baş etme, stresi kontrol etmeye odaklanır; stresli durumlarda duygusal tepkileri ve duygusal yönetimi kullanır (Abdullahi, Soltani, Tavakoli ve Kamyabi, 2025). Farkındalık ve meditasyon çalışmaları, duygular hakkında konuşmak, yaratıcı faaliyetlerde bulunmak, egzersiz yapmak veya boş zaman aktivitelerine katılma duygu odaklı baş etme stratejilerindendir (Tripathi, 2025). Kaçınmacı baş etme, stres etkeninden bilinçli veya bilinçsiz olarak kaçınmayı içerir; bu, kısa vadeli rahatlama sağlayabilir, ancak genellikle uzun vadeli olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Tripathi, 2025). Kaçınmacı baş etme sosyal geri çekilme, sürekli düşünme, kendini suçlama, aşırı yeme ve madde kullanımı gibi stratejileri içerir (Hutchens ve diğerleri, 2025).

Stresle baş etme becerisi ruh sağlığı ve refahı etkileyen önemli bir belirleyicidir (Chaabane ve diğerleri, 2021). Hemşirelik öğrencilerinde stresi tanımlama, anlama ve baş etme becerilerini güçlendirmeye yönelik nonfarmakolojik stres yönetimi girişimlerinin kullanımı önerilmektedir (Ji ve diğerleri, 2024). Stres yönetimi girişimlerinin hemşirelik

öğrencilerinde ruh sağlığını koruma ve eğitimden erken ayrılma riskini azaltmada etkili olduğu bildirilmektedir (Chaabane ve diğerleri, 2021).

2.3. Duygusal Zeka

Duygusal zeka ilk olarak genel zekaya benzeyen yetenek temelli bir yapı olarak tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır (Bru-Luna ve diğerleri, 2021). Son yıllarda tek boyutlu bir özellik olduğu kanısının aksine duygusal zeka günlük yaşamın birçok alanını olumlu yönde etkileyen önemli bir 21. yüzyıl becerisi haline gelmiştir. Duygusal zeka, duyguları tanımlama, ifade etme, anlama, yönetme ve kullanma olarak açıklanmaktadır (Kawashima ve diğerleri, 2025). Bireyin kendi ve başkalarının duygularını izleme, farklı duyguların neden ve sonuçlarını tanıma, duyguların olumlu ve olumsuz etkileri arasında ayrım yapma ve eyleme geçmek için duygu ile ilgili bilgileri kullanmayı içermektedir (Kawashima ve diğerleri, 2025; Saikia, George, Unnikrishnan, Nayak ve Ravishankar, 2024).

Duygusal zeka günlük zorluklarla etkili bir şekilde baş edilmesini sağlayan duygusal ve sosyal becerilerin birleşimidir (Impis, Zartaloudi, Grapsa ve Gerogianni, 2025). Duygusal zekanın hemşirelik öğrencilerinde duygu düzenlemesi, kişilerarası ilişkiler, gelecekteki kariyer gelişimi ve ruh sağlığı alanlarında önemli bir rol oynadığı ve bireysel gelişim ve başarının temel unsurlarından biri olduğu öne sürülmektedir (Xu ve diğerleri, 2023). Duygusal zeka eksikliği, zayıf iletişim, stres, kaygı ve tükenmişliğe yol açarken, duygusal zekanın varlığı, duygusal farkındalık, duygusal yönetim, durumlara uyum sağlama, eleştirel düşünme, sosyal destek, işe katılım, yaratıcılık ve üretkenliği desteklemektedir (Napolitano ve diğerleri, 2024; Yildirim-Hamurcu ve Terzioglu, 2022).

2.3.1. Duygusal zeka modelleri

Duygusal zekayı açıklayan yetenek, özellik ve iki farklı karma model olmak üzere temelde dört model bulunmaktadır (Bru-Luna ve diğerleri, 2021).

Yetenek modeli

Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen yetenek modelinde, duygusal zeka bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını nasıl anladıklarını ve yönettiklerini etkileyen bir tür doğuştan zeka olarak açıklanmaktadır. Bu modele göre duygu işleme becerileri duyguların algılanması, değerlendirilmesi ve ifadesi, düşüncenin duygusal olarak kolaylaştırılması, duyguların anlaşılması ve analizi ve duyguların yansıtıcı düzenlenmesini içermektedir (Bru-Luna ve diğerleri, 2021). Salovey ve Mayer, duygusal zekayı beceri alanlarına göre sınıflandıran dört dallı bir model önermiştir (Khan ve Khan, 2025):

- Duyguları algılamak: yüz ifadelerinde, ses tonlarında ve beden dilinde duyguları tanıma yeteneği.
- Duyguları kullanmak: Düşünme ve problem çözme gibi bilişsel görevleri kolaylaştırmak için duyguları kullanma yeteneği.
- Duyguları anlamak: Duyguları analiz etme, anlamlarını yorumlama ve duygusal sonuçları tahmin etme becerisi.
- Duyguları yönetmek: Duygusal ve entelektüel gelişimi desteklemek için kişinin kendisinde ve başkalarında duyguları etkili bir şekilde düzenleme becerisi.

Özellik modeli

Petrides ve Furnham duygusal zekayı bilişsel bir yetenekten ziyade bir kişilik özelliği olarak gören özellik modelini ortaya koymuştur. Bu model, Salovey ve Mayer'in yetenek modelinden farklı olup, duygusal algı ve ifadedeki bireysel farklılıkları vurgulamaktadır (Khan ve Khan, 2025). Özellik modelinde duygusal zeka, bir bireyin duygularını nasıl deneyimlediği, ifade ettiği ve değerlendirdiğiyle ilgili bir dizi algılanan duygusal özellik olarak tanımlanmaktadır (Sambol ve diğerleri, 2022). Özellik modeli dört temel duygusal yeterliliği içerir (Khan ve Khan, 2025; Sambol ve diğerleri, 2022):

- İyi oluş: İyimserlik, öz saygı ve duygusal özgüveni kapsar.
- Öz kontrol: Duygusal düzenleme, stres yönetimi ve dürtüsellik kontrolünü içerir.
- Duygusallık: Duygusal algıyı (kişinin duygularının farkında olması), empatiyi, ilişkileri ve duygusal ifadeyi kapsar.

- Sosyallik: Bu, sosyal beceriler, iddialılık ve kişilerarası etkileşimlerde duyguları yönetme yeteneği ile ilgilidir.

Özellik modeli, bireylerin kendi duygusal deneyimlerini nasıl algıladıkları ve yorumladıklarına odaklanır (Impis ve diğerleri, 2025).

Karma model-I

Goleman, duygusal becerileri kişilik özellikleri ve yetkinliklerle bütünleştiren ilk karma modeli sunarak Salovey ve Mayer'in çalışmalarını genişletmiştir. Duygusal zekayı bilişsel bir yetenek olarak gören yetenek modelinin aksine, karma modelde kişisel ve profesyonel başarıyı etkileyen duygusal ve sosyal yetkinliklere vurgu yapılır (Bru-Luna ve diğerleri, 2021; Khan ve Khan, 2025):

- Öz farkındalık: Kişinin kendi duygularını ve bunların düşünceler ve davranışlar üzerindeki etkisini fark etmesi.
- Öz düzenleme: Duygusal dürtüleri kontrol etme, değişen koşullara uyum sağlama ve soğukkanlılığını koruma.
- Motivasyon: Hedeflere ulaşmak, iyimserliği korumak ve azim göstermek için duyguları kullanma.
- Empati: Başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlamak ve dikkate almak.
- Sosyal Beceriler: İlişkileri yönetmek, etkili iletişim kurmak ve çatışmaları çözmek.

Goleman'ın modeline göre duygusal zeka yönetimsel performansa ve liderliğe katkıda bulunur (Bru-Luna ve diğerleri, 2021).

Karma model-II

Bar-On, duygusal zekanın en kapsamlı modellerinden birini sunmuştur. Bar-On'un karma modelinde duygusal zeka bireyin çevresel taleplerle ve baskılarla başa çıkma becerisinde etkili olan bilişsel olmayan kapasite, yeterlik ve beceriler bütünü olarak ifade edilmektedir (Rajput ve Ali, 2025). Modele göre duygusal zeka kişisel beceriler (öz saygı, öz güven, öz farkındalık, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme), kişilerarası beceriler (empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler), uyum sağlama becerisi (değişimle baş etme, problem

çözme, esneklik), stres yönetimi (dürtü kontrolü, stres toleransı, stresli anda duygu düzenleme) ve genel ruh hali (mutluluk, iyimserlik) alt boyutlarından oluşmaktadır (Embaby, Abu Hashem, Abd El Aziz ve Mahmoud, 2025).

2.3.2. Duygusal zeka ve stresle baş etme

Duygusal zeka performans, öz değerlendirme, motivasyon, iletişim, liderlik, çatışma yönetimi, baş etme mekanizması gelişiminde etkili bir beceridir (Torre ve Daley, 2023). Duygusal zeka stres yönetimi, öz yeterlilik ve genel mesleki yeterliliği etkileyen önemli bir hemşirelik becerisi olarak son yıllarda önem kazanmıştır (Shubayr ve Dailah, 2025). Duygusal zeka hemşirelik öğrencilerini yoğun hemşirelik uygulamalarından kaynaklanan duygusal yüke hazırlamada temel bir role sahiptir (Haver ve diğerleri, 2025).

Araştırmalar, duygusal zekanın kaygı, öfke, düşük öz saygı ve tükenmişlik gibi olumsuz duyguları azaltırken empati, samimiyet ve öz güven gibi olumlu duyguları besleyerek stresle baş etmede önemli bir rol oynadığını bildirmektedir (Fteiha ve Awwad, 2020; Impis ve diğerleri, 2025; Merino-Soto, Angulo-Ramos, Llaja-Rojas ve Chans, 2024). Duygusal zekanın bilinçli farkındalık ve ruh sağlığı arasında önemli bir aracılık etkisinden de söz edilmektedir (Iau ve Verhaeghen, 2025). Sosyal öğrenme teorisi, daha yüksek duygusal zekaya sahip öğrencilerin stres karşısında karşılıklı olarak destekleyici sosyal ağlar kurabileceğini ve böylece yüksek öğrenimle ilgili stresin olumsuz etkilerini azaltabileceğini öne sürmektedir (Xu ve diğerleri, 2023). Duygusal zeka eğitiminin hemşirelik müfredatına entegre edilmesinin hemşirelik öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle baş etme becerisini geliştireceği bildirilmektedir (Shubayr ve Dailah, 2025).

2.4. Yaratıcı Drama

Drama terimi eski Yunanca'da “yapmak, etmek, harekete geçmek” anlamına gelmektedir (Erem, 2024: 24). Yaratıcı drama ise, herhangi bir durum, fikir ve olgu hakkında rol yapma ve doğaçlama gibi teknikler kullanılarak duygu, düşünce ve eylemlerin ortaya çıkarılmasına dayalı etkileşimli bir canlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ütkür-Güllühan, Bekiroğlu ve Emral, 2023). Bu canlandırma süreçleri “kendiliğindenlik (spontanite)”, “şimdi ve burada ilkesi”, “-mış gibi yapma” ve oyunun genel özelliklerine dayalıdır (Adıgüzel, 2023: 73). Yaratıcı dramada katılımcılar bir eğitmen tarafından gerçek ve hayali

deneyimlerini hayal etmeleri, canlandırmaları ve bunlar üzerinde düşünmeleri için yönlendirilir (Hong ve Hong, 2022).

Yaratıcı drama, performans sahnesinin çok ötesine uzanan, tiyatro sanatlarının temelini oluşturan sanatsal ve eğitici bir uygulamadır. Seyirci için prova edilmiş performanslara odaklanan geleneksel tiyatronun aksine, yaratıcı drama keşif ve kendini ifade etme sürecini vurgular (Dow ve Vetere III, 2025). Öğrenmenin dönüştürücü bir biçimi olan yaratıcı drama, farklı bir kişiliğe veya karaktere bürünmeyi içerir. Katılımcıların tüm duyuları öğrenme süreçlerinde aktif hale gelir; kurgusal bir duruma girilir, konuları sorgulama ve inceleme fırsatı bulunur ve böylece kalıcı öğrenme sağlanır (Hançer-Tok ve Tokur-Kesgin, 2024). Yaratıcı drama katılımcı deneyimini merkeze alan, şimdi ve burada ilkesiyle gerçekleştirilen, canlandırma odaklı, oyunlardan yararlanan, sistematik belli aşamalarla yürütülen sosyal bir etkinlik ve öğretim yöntemi olma özelliklerine sahiptir (Adıgüzel, 2023: 81-92).

2.4.1. Yaratıcı dramanın temel bileşenleri

Yaratıcı drama eğitmen, grup, konu ve mekan olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır (Hong ve Hong, 2022). Eğitmen yaratıcı drama sürecini tasarlayan, şekillendiren, yöneten ve katılımcılara rehberlik eden kişidir. Eğitmen yaratıcı dramanın en temel ve önemli bileşenidir. Yaratıcı drama grup olmadan gerçekleşemez, grup dinamikleri yaratmak önemlidir (Ütkür-Güllühan ve diğerleri, 2023). Konu, yaratıcı dramanın başlangıç noktasıdır ve eğitmen tarafından belirlenen belirli bir konuya veya grubun oluşturduğu bir duruma dönüştürülebilir. Yaratıcı drama için mekan esnektir. Sıradan bir sınıf yeterlidir ve büyüklüğü esas olarak yaratıcı drama ekibinin büyüklüğüne göre belirlenir (Hong ve Hong, 2022).

2.4.2. Yaratıcı dramanın aşamaları

Yaratıcı drama ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Her aşama kendi içerisinde birden fazla etkinliği içermektedir (Günay Bilaloğlu, 2019: 70). Sadece bir ya da birkaç aşamanın uygulanması yöntemin kullanıldığını göstermez. Aşağıda açıklanan tüm aşamaların süreç içerisinde uygulanması yöntemin kalitesi ve etkililiği

açısından bütüncül bir şekilde sonuca ulaşılması açısından büyük önem taşımaktadır (Erem, 2024: 16).

Isınma/Hazırlık Aşaması: Yaratıcı dramanın ilk aşamasıdır. Burada kazanımın temelleri atılır. Eğitmen oyunlar, eğlenceli aktiviteler ve diğer etkinlikleri kullanarak öğrencilerin/katılımcıların mekânla, konuyla/içerikle/sonuçla, eğitimle ve birbirleriyle olan bağlarını güçlendirmeyi hedefler (Şahin Kalyon, 2025: 55). Isınmada öğrencilerin ortamda rahat ve güvende hissetmelerini, öğrenmeye fiziksel ve zihinsel olarak hazır olmalarını ve grup içi etkileşimi artırmalarını sağlayan çeşitli oyunlar, egzersizler ve etkinlikler gerçekleştirilir (Vidanagamage, Bhaumik ve Irugalbandara, 2024).

Canlandırma Aşaması: Yaratıcı dramanın ana aşamasıdır. Canlandırma, bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği oluşum çalışmalarını içerir. Bu aşamada doğaçlama ve rol oynama vazgeçilmez tekniklerdir (Erem, 2024: 16). Bunun için öğrencilere "dramatik durum" adı verilen bir doğaçlama çıkışı verilir. Dramatik durum, birden fazla dramatik ana sahip, çatışması olan, eyleme geçilip geçilmeyeceği henüz belirginleşmemiş durumu içerir (Adıgüzel, 2023: 18). Bu aşamada, ikili, eş zamanlı, küçük grupla doğaçlama, rol oynama, donuk imge, manşet vb. teknikler yoğun olarak kullanılır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel ya da gruplar halinde gerçekleştirilebilir. Eğitmenin bu bölüm için yazma teknikleri ve dramatik durumlar hakkında bilgi sahibi olması yöntemin etkililiği açısından çok önemlidir (Erem, 2024: 16; Günay Bilaloğlu, 2019: 75).

Değerlendirme Aşaması: Son aşama olan değerlendirme aşaması hem kazanımların ele alınmasını hem de süreç boyunca yaşanan deneyimlerin bireysel ve grup düzeyinde aktarılmasını içermektedir (Günay Bilaloğlu, 2019: 78). Öğretimde kullanılan hemen hemen tüm ölçme araçları bu bölümde öğrencinin kazanıma ulaşıp ulaşmadığını ölçmek için kullanılabilir. Yazılı, sözlü, çoktan seçmeli soru ve cevaplar kullanılabileceği gibi nitel veri sağlayan resim, mektup, günlük gibi araçlar da kullanılabilir (Erem, 2024: 17; Şahin Kalyon, 2025: 55).

Yaratıcı dramada ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamaları dışında bir ara aşama olarak kabul edilen ara değerlendirme söz konusudur. Ara değerlendirmede eğitmen gerekli gördüğü ya da önceden planladığı yerlerde sorular sorarak öğrenciler arasında duygu,

his ve bilgi dengesi oluşturmaya çalışır. Böylece öğrenciler bir sonraki etkinliğe daha kolay geçebilmekte ve öğrenme hızı artmaktadır (Erem, 2024: 17; Günay Bilaloğlu, 2019: 78).

2.4.3. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler

Yaratıcı dramada canlandırma aşamasına geçildiğinde eğitmenin amaçlarına ulaşabilmek için konuya, gruba ve mekana göre kullanabileceği birçok teknik vardır. Doğaçlama çeşitleri (eş zamanlı, küçük grupla vb.), rol oynama, rol değiştirme, donuk imge, rol kartı, manşet, bölünmüş ekran, akışkan heykel, forum tiyatro, bilinç koridoru, rol içinde yazma, dedikodu halkası ve sıcak sandalye başlıca teknikler arasında yer almaktadır (Adıgüzel, 2023: 355). Bu tez çalışmasında kullanılan yaratıcı drama tekniklerine aşağıda yer verilmiştir.

Doğaçlama, yaratıcı drama sürecinde temel ve vazgeçilmez bir tekniktir. Bir rol belirleyerek prova yapmadan spontane konuşma ve hareket etmeyi içerir (Karaosmanoğlu ve Metinnam, 2022). Doğaçlama çeşitleri arasında bireysel doğaçlama, küçük grupla doğaçlama, eş zamanlı ikili doğaçlama, sesli doğaçlama ve sessiz doğaçlama yer almaktadır (Adıgüzel, 2023: 355). Eş zamanlı ikili doğaçlamada, öğrenciler ikişerli gruplar halinde çalışır. Eğitmen tarafından dramatik bir durum öğrencilere verilir; bu dramatik durum kesinlikle bir senaryo değil, yalnızca bir başlangıç noktasıdır. Öğrenciler, birbirlerine danışmadan veya ön kararlar almadan bu durum hakkında doğrudan doğaçlama yapar (Erem, 2024: 18).

Rol oynama, yaratıcı drama sürecinde önemli bir tekniktir. Rol oynama, bir başkasının, karakterin rolüne girmek ve "-mış gibi" yaparak, kendi geçmiş deneyimlerini de oynadıkları bu karaktere transfer ederek canlandırma yapmaktır. Rol oynama, doğaçlama tekniği ile birlikte eş zamanlı olarak kullanılmaktadır (Özen, 2020: 116).

Rol değiştirme, drama sırasında farklı rolleri oynayan öğrencilerin rollerini değiştirmelerini ve farklı rolleri denemelerini içerir. Bu yaklaşım öğrencilere her iki rolü de yaşama ve bu deneyimlerden öğrenme fırsatı verir. Ayrıca bu teknik katılımcıları birbirlerinin rollerini derinlemesine anlayarak empati kurmaya teşvik eder (Erem, 2024: 20).

Rol kartları tekniğinde drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere verilen, canlandıracakları karakter ya da kimliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı; olay,

başlama noktası, zaman ve mekânı içeren özel bazı bilgilerin yer aldığı bir metin kullanılır (Adıgüzel, 2023: 392).

Donuk imge, grup üyelerinin bireysel olarak ya da küçük gruplarla, kendi bedenleriyle hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtma biçimidir. Bu görüntüler bir tablo, bir fotoğraf, bir heykel, bir ifade formu, bir duruş biçiminde olabilir (Özen, 2020: 127).

Manşet, grubun, görsel olarak sunulan konuya uygun bir başlık, slogan ya da sözel bir ifade tasarlamasıdır (Adıgüzel, 2023: 409).

2.4.4. Yaratıcı drama ve stresle baş etme

Sanatsal etkinliklerin estetik ve duygusal bileşenleri geliştirme, duygu düzenleme ve stres yönetimi becerilerini geliştirebileceği bildirilmiştir (Zhang, 2025). Yaratıcı aktivitelerin, başarısızlıktan uzak bir ortamda kendini ifade etmeyi, sosyal etkileşimi, iletişimi, duyusal uyarımı ve duygusal rahatlamayı kolaylaştırdığı da bilinmektedir (Vaartio-Rajalin, Santamäki-Fischer, Jokisalo ve Fagerström, 2021). Hem yaratıcı sanatsal etkinlik boyutu (Timpani, Sweet ve Sivertsen, 2021) hem de bilişsel, duyusal ve psikomotor alanları etkileyerek yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen öğretim boyutunu (Kul Uçtu ve Karahan, 2021) içeren yaratıcı drama stres azaltma ve baş etme davranışı geliştirmede ön plana çıkmaktadır.

Güncel bir sistematik incelemede ruh sağlığı ve refahı desteklemek için drama temelli girişimlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Jiang, Alizadeh ve Cui, 2023). Aynı zamanda yaratıcı dramanın dolaylı olarak terapötik etkisi olduğu kabul edilmektedir (Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016). Yaratıcı drama özellikle yüksek düzeyde stres yaşayan hemşirelik öğrencilerine sorunları ve deneyimleri tanımlama, prova etme, keşfetme, çözümleme ve canlandırma olanağı sağlamaktadır (Arveklev ve diğerleri, 2018).

Dramatik durumlarda yeniden üretilen güvenli klinik ortam, hemşirelik öğrencilerine rahat bir öğrenme ortamı ve düşünme fırsatları sağlayarak, gerçek yaşam ve simüle edilmiş durumlar arasında geçiş yaparken yeni bilgi edinmelerine yardımcı olabilmektedir. Yaratıcı drama aracılığıyla hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve yaratıcılık becerisi

gelişmektedir (Suh, Ahn, Kang ve Seok, 2021). Bununla birlikte yaratıcılık ve stresle baş etme becerilerinin ilişkili olduğu bilinmektedir (Guo ve diğerleri, 2024). Farklı gruplarda stresle baş etme yöntemlerinin yaratıcı drama aracılığıyla öğretildiği çalışmalarda olumlu sonuçlar ortaya konulmuştur (Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016; Kaya, 2018).

2.4.5. Yaratıcı drama ve duygusal zeka

Duygusal zeka , tüm eğitim sürecini etkileyen ve stres, kaygı veya depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarıyla da ilişkilendirilen önemli bir kavramdır (Armesto Arias, Neira-Piñeiro, Pasarín-Lavín ve Rodríguez, 2024). Aynı zamanda duygusal zeka önemli bir hemşirelik becerisi olarak kabul edilmektedir (Dugué ve diğerleri, 2021). Hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekanın geliştirilmesinde drama temelli girişimlerin uygulanabileceği bildirilmektedir (Yüceyurt ve Kaya, 2025).

Yaratıcı dramanın duygusal zekanın başlıca bileşenlerinden olan kişisel beceriler (duygularını keşfetme ve ifade etme), kişilerarası beceriler (dinleme becerileri, empati), stresle başa çıkma stratejileri ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu bildirilmektedir (Alfonso-Benlliure ve diğerleri, 2021). Duygusal olarak yoğun dramatik senaryolar hem duygusal hem de bilişsel başa çıkma stratejilerini desteklerken, başarılı deneyimler öğrencilerin öz yeterlilik duygusunu güçlendirmektedir (Kavuran ve diğerleri, 2025). Yaratıcı sanatsal etkinliklerden biri olan yaratıcı drama öğrencilerin mesleki uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünmelerine ve duygusal zekanın önemli bir bileşeni olan empati gelişimine katkıda bulunmaktadır (Dogu ve diğerleri, 2025).

Yaratıcı drama öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını açık bir şekilde ifade edebilmeleri, duyguları ile yüzleşebilmeleri ve sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesi için güvenli bir ortam sunmaktadır (Armesto Arias ve diğerleri, 2024; Hu ve Shu, 2025). Yaratıcı dramada işlenen konu ve amaç fark etmeksizin yaratıcı drama doğası ve özellikleri gereği duygusal zeka gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Dow ve Vetere III, 2025). Farklı gruplarda yapılan çalışmalarda yaratıcı dramanın duygusal zeka becerisini geliştirdiği bildirilmiştir (Akyıl ve Deniz, 2022; Armesto Arias ve diğerleri, 2024).

2.4.6. Hemşirelik alanında yaratıcı dramanın kullanımı

Hemşirelik karmaşık ihtiyaçları olan birden fazla hastanın ihtiyaçlarını yönetmeyi, desteklemeyi, hastalar ve aileleriyle duygusal konuşmalar yapmayı, stresli sorunlarla yüzleşmeyi içermektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2021: 302). Bu sebeple hemşirelerin iyi bir iletişim, empati, problem çözme, stres yönetimi gibi önemli becerilerle rutin hemşireliğin ötesine geçmesi ve yaratıcı düşünceye sahip olması önemlidir (Uzunhasanoğlu ve Özkan, 2022).

Hemşirelik öğrencilerinde bu becerilerin geliştirilmesinde geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesinde yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğu bildirilmektedir (Oliveira Silva ve diğerleri, 2025). Hemşirelik eğitiminde problem tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, ters yüz sınıf yaklaşımı ve teknoloji tabanlı öğrenme gibi yeni öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Culha, 2019). Ancak bu yöntemlerin hemşirelikte empati, duygusal zeka, iletişim ve stres yönetimi gibi önemli becerileri geliştirmede yetersiz kaldığı bildirilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde sanatsal bir öğretim yöntemi olan yaratıcı dramanın kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Jefferies ve diğerleri, 2021). Yaratıcı dramanın hemşirelik eğitimine entegre edilmesi, öğrencileri hemşireliğin geleneksel bilimsel ve teknik yönlerinin ötesini keşfetmeye ve hemşirelik mesleğinin duygusal, sosyal ve kültürel yönleriyle etkileşime girmeye teşvik eder (Sandberg, 2024). Yaratıcı drama öğrenci merkezli, deneyime dayalı, donanım, malzeme gerektirmeden uygulanabilen kolay ve ekonomik bir öğretim yöntemidir (Uzunhasanoğlu ve Özkan, 2022).

Yaratıcı drama hemşirelik öğrencileri için hemşirelik imajına ilişkin algı (Uzun, 2024), kadına yönelik şiddete yönelik tutum (Tokur-Kesgin ve Hançer-Tok, 2023), ruh sağlığı okuryazarlığı (Hançer-Tok ve Tokur-Kesgin, 2024), yaratıcı düşünme (Molu ve Baş, 2024), özgüven (İnfal Kesim ve Samancı Tekin, 2025), empati (Uzunhasanoğlu, 2022), yaşlı ayrımcılığı (Hançer-Tok, Tokur-Kesgin ve Uzun, 2025), iletişim, problem çözme ve etik karar verme (Kavuran ve diğerleri, 2025) ve yönetici hemşirelerde eleştirel düşünme (Sevinç, Çerçi ve Yıldırım, 2024) alanlarında kullanılmıştır.

Farklı gruplarda yaratıcı dramanın uygulandığı hemşirelik çalışmalarında ise görme engelli adölesanlarda zorbalığı önleme (Salama, Hassan ve Zayed, 2020), kanser hastası çocuklarda psikososyal sorunları azaltma (Şenol ve Şenol, 2024), adölesanlarda sağlık kontrol odağı ve

sigara algısını iyileştirme (Sayar ve Çapik, 2025), alkol ve madde bağımlılığı olan erkek hastaların kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarını iyileştirmede (Hançer-Tok ve Tokur-Kesgin, 2025) yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tasarımı

Araştırma tek kör, paralel grup randomize kontrollü deneysel tasarım ile yürütülmüştür. Araştırma CONSORT (Consolidated Standards of Reporting Trials) Non Pharmacological Treatment kontrol listesine göre raporlanmıştır (Boutron ve diğerleri, 2017) (Şekil 3.1.). Araştırma protokolü ClinicalTrials.gov (NCT07202182) veri tabanına kaydedilmiştir.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Araştırma bir kamu üniversitesinin hemşirelik fakültesinde gerçekleştirilmiştir. 2025-2026 akademik yılı kayıtlarına göre fakültede 988 öğrenci öğrenim görmektedir. Fakültede eğitim-öğretim faaliyetleri 27 öğretim üyesi ve 11 öğretim elemanı ile yürütülmektedir. Hemşirelik lisans müfredatında yaratıcı drama dersi yer almamaktadır. Programda üçüncü sınıfta seçmeli ders olarak Hemşirelik ve Psikoloji dersi bulunmaktadır. Bu dersin içeriğinde iki saatlik stres ve stres yönetimi konusu bulunmaktadır. Fakültede öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda danışmanlık veren psikososyal danışma komisyonu bulunmaktadır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini bir üniversitenin hemşirelik bölümünde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur (n=236). Bu grubun seçilme nedeni, hemşirelik müfredatında ikinci sınıftan itibaren klinik uygulama süresinin ve yoğunluğunun artması ve hemşirelik öğrencilerinde stres düzeyinin üst sınıflara göre daha yüksek düzeyde olduğunun bildirilmesidir (Ayaz-Alkaya ve diğerleri, 2025; Cheng ve diğerleri, 2023; Hwang ve Kim, 2022). Cohen'in etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre (Serdar, Cihan, Yücel ve Serdar, 2021) yapılan güç analizine göre, örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı (1-α), %95 güç (1-β), f= 0,25 orta etki büyüklüğü ile en az 44 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde olası kayıplar nedeniyle örneklem büyüklüğü %20 artırılarak araştırmaya 52 öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırmaya uygunluk için değerlendirilen öğrenciler arasından (n=236), araştırmaya katılım için gönüllü olmayan (n=23) öğrenciler araştırmadan dışlanmıştır. Dahil edilme kriterlerini karşılayan öğrenciler (n=213) arasından randomizasyon ile 52 öğrenci (girişim= 26, kontrol= 26) çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilme kriterleri: 2. sınıf hemşirelik öğrencisi olma, araştırmaya katılmaya gönüllü olması

Dışlama kriterleri: Yaratıcı drama dersi alma, profesyonel psikolojik destek alıyor olma, araştırmayı katılmayı engelleyecek nöro-psikiyatrik bir hastalığın olmasıdır.

Araştırmadan çıkarılma kriterleri: Üst üste en az iki oturuma katılmama ve veri toplama araçlarını eksik doldurma ya da doldurmamadır.

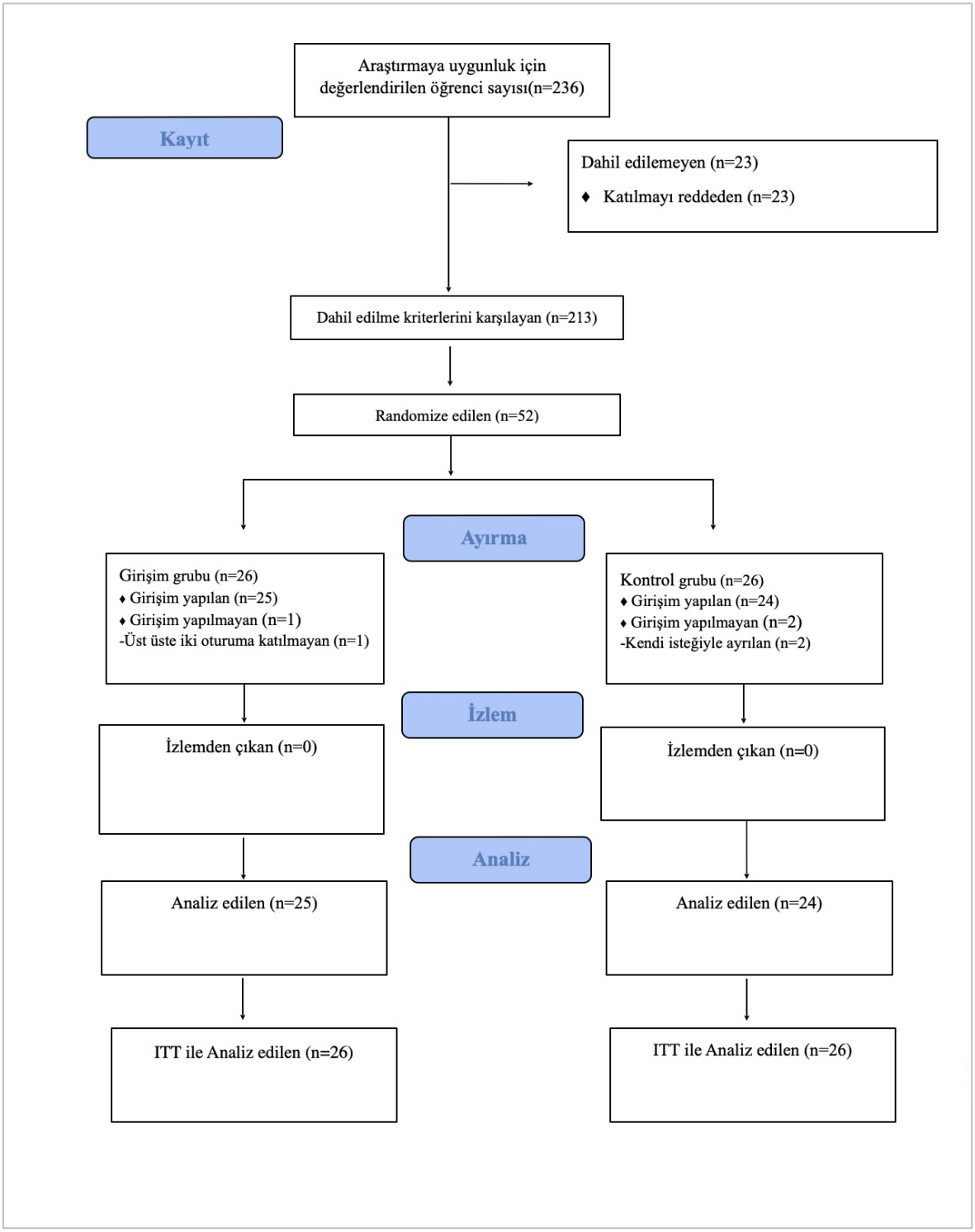
3.4. Randomizasyon

Hemşirelik öğrencilerinin girişim ve kontrol gruplarına atanması tabakalı ve tabaka içinde basit randomizasyon yöntemi ile yapılmıştır. Randomizasyon süreci araştırmadan bağımsız bir biyoistatistik uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında homojenliğin sağlanması için öğrenciler cinsiyete (kız, erkek) göre iki tabakaya ayrılmıştır. Atama yapılırken girişim ve kontrol grupları “A” ve “B” harfleriyle kodlanmıştır. Hangi grubun girişim ya da kontrol grubu olacağı atama öncesi kura yöntemiyle belirlenmiştir. Bilgisayar ortamında Microsoft EXCEL programında random tam sayılar dizisi oluşturulmuş ve öğrenciler basit randomizasyon yöntemi ile 1:1 oranında girişim (26) ve kontrol (26) gruplarına atanmıştır. Randomizasyon listesi girişim öncesi araştırmacıya iletilmiştir.

3.5. Yanlılığın Önlenmesi ve Körleme

Araştırmada kontrol grubunun körlenmesi için öğrencilere sağlık eğitimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmiştir. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı araştırmacı tarafından yürütüldüğü için araştırmacı körlemesi yapılamamıştır. Seçim yanlılığını önlemek için öğrenciler girişim ve kontrol grubuna randomizasyon yöntemiyle atanmıştır. Raporlama yanlılığının önlemek için ön test verileri bilgisayara aktarılırken öğrencilere katılımcı numarası verilmiştir. Öğrencilerin gruplara atama işlemi araştırmadan bağımsız bir biyoistatistik uzmanı tarafından yapılmıştır. Raporlama yanlılığını önlemek

için araştırmanın verileri farklı bir biyoistatistik uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Eksilme yanlılığını önlemek için Intention-to-Treat analizi yapılmıştır.



Şekil 3.1. Consort akış şeması

3.6. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu (EK-1), Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği (HÖASÖ) (EK-2), Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Ölçeği (HÖBCÖ) (EK-3), Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği (HÖSBDÖ) (EK-4), Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF) (EK-5) kullanılmıştır.

3.6.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu literatür doğrultusunda (Gülnar, Aşık ve Özveren, 2024; Xu ve diğerleri, 2023) araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form katılımcıların yaş, cinsiyet, çalışma durumu, akademik not ortalaması, hemşirelik bölümünü isteyerek seçme, mezuniyetten sonra hemşire olarak çalışmayı isteme, kronik hastalık varlığı, yaratıcı drama dersi alma ve profesyonel psikolojik destek alma durumunu belirlemeye yönelik dokuz sorudan oluşmuştur.

3.6.2. Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres ölçeği

Ölçek öğrencilerin algıladıkları stres düzeyini ölçmek amacıyla Sheu, Lin ve Hwang (2002) tarafından Çince olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Karaca, Yıldırım, Ankaralı, Açıkgöz ve Akkuş (2015) tarafından yapılmış ve Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçek 29 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "4– Benim için çok stres verici, 3, 2, 1, 0– Benim için stres verici değil" olmak üzere beşli likert ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır: mesleki bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan stres (2, 7, 11), hastaya bakım verirken yaşanan stres (1, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 19), ödevlerden ve iş yükünden kaynaklanan stres (3, 9, 13, 17, 21), öğretim elemanları ve hemşirelerden kaynaklanan stres (5, 16, 18, 20, 25, 27), ortamdan kaynaklanan stres (15, 23, 26), akranlardan ve günlük yaşamdan kaynaklanan stres (22, 24, 28, 29). Ölçeğin toplam puanı 0–116 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması stres düzeyinin arttığını göstermektedir (Karaca ve diğerleri, 2015).

3.6.3. Hemşirelik öğrencileri için biyo-psiko-sosyal cevap ölçeği

Öğrencilerin strese verdikleri biyo-psiko-sosyal cevapları ölçmek amacıyla Sheu ve diğerleri (2002) tarafından Çince olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Karaca ve diğerleri (2015) tarafından yapılmış ve Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçek 21 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, "4–Her zaman yaşarım, 3, 2, 1, 0–Asla yaşamam" olmak üzere beşli likert ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır: sosyal davranış belirtileri (2, 3, 4, 5, 8, 11), duygusal belirtiler (1, 6, 7, 9, 10, 12, 14), fiziksel belirtiler (13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21). Ölçek toplam puanı; 0–84 arasında değişmektedir (alt boyut toplam puanları: sosyal davranış belirtileri için 24, duygusal belirtiler için 28, fiziksel belirtiler için 32). Yüksek puan daha fazla semptom varlığını ve zayıf biyo-psiko-sosyal durumu göstermektedir (Karaca ve diğerleri, 2015).

3.6.4. Hemşirelik öğrencileri için stresle baş etme davranışları ölçeği

Öğrencilerin stresle baş etme düzeyini ölçmek amacıyla Sheu ve diğerleri (2002) tarafından Çince olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Karaca ve diğerleri (2015) tarafından yapılmış ve Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur. Ölçek 19 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "4– Katılıyorum, 3, 2, 1, 0– Hiç katılmıyorum" olmak üzere beşli likert ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır: iyimser kalma (1, 2, 6, 8), transfer (4, 5, 13), sorun çözme (3, 7, 9, 10, 11, 12), kaçınma (14, 15, 16, 17, 18, 19). Bir faktördeki yüksek skor, bu baş etme tipinin daha sık kullanıldığını göstermektedir. Hangi alt boyutun puanı yüksek olursa öğrencinin o baş etme stratejisini daha sık kullandığı anlamına gelmektedir (alt boyut toplam puanları: 24, 24, 16, 12) (Karaca ve diğerleri, 2015).

3.6.5. Duygusal zeka özelliği ölçeği-kısa formu

Bireyin duygusal yeteneklerine ilişkin kendini algılama düzeyini değerlendirmek amacıyla Petrides ve Furnham (2000) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar: iyi oluş (6, 13, 16, 18), öz kontrol (2, 4, 10, 14), duygusallık (5, 11, 15, 19), sosyallik (3, 7, 8, 17). Ölçekte 2., 4., 5., 7., 11., 14., 17. ve 19. maddeler ters puanlanmaktadır. 7'li likert şeklindeki ölçek 1 (hiç katılmıyorum) ile 7 (tamamen katılıyorum) arasında derecelendirilmektedir. Alınan yüksek puan bireyin duygusal zeka özelliğinin yüksek olduğunu; alınan düşük puan ise duygusal zeka özelliğinin düşük olduğunu göstermektedir. DZÖÖ-KF'den alınabilecek en düşük puan 20 iken, en yüksek puan ise 140'tır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach's alpha katsayısı 0.81, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır (Deniz ve diğerleri, 2013).

3.7. Araştırmanın Hazırlık Süreci

3.7.1. Araştırmacının hazırlığı

Araştırmacı, iki farklı kurumdan "Yaratıcı Drama Eğitmenliği" ile ilgili kurs ve eğitim almıştır (EK-6). Ayrıca, araştırmacı "Stres Yönetimi Eğitimi" (EK-7), "Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) Programı (EK-8), "Eğitici Eğitimi" (EK-9)" ile ilgili kurs ve eğitimleri başarı ile tamamlamıştır.

3.7.2. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının oluşturulması

Program hemşirelik öğrencilerinin stres yönetimi ve duygusal zeka düzeylerini geliştirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Program araştırmacının katıldığı sertifika programları, kongre, atölye çalışmaları ve literatürden (Ayaz-Alkaya, 2017: 109-112; Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016) yararlanılarak oluşturulmuştur.

Programın içeriği hazırlandıktan sonra alanında uzman (Halk Sağlığı Hemşireliği, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Yaratıcı Drama Eğitmenliği) beş kişinin uzman görüşüne sunulmuştur. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının değerlendirilmesinde her bir oturum için oturum başlığı, süre, amaç, kazanım, içerik, dil,

yaratıcı dramaya özgü tekniklerin kullanımı, araç ve gereçlerin uygunluğu ve nitelik ile ilgili özellikleri değerlendiren uzman görüş formu oluşturulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Uzman görüşleri kapsam geçerlik analizi ile değerlendirilmiştir. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) elde edilmesinde Davis tekniği kullanılmıştır. Kapsam Geçerlik İndeksi, maddelere verilen "3" ve "4" puanlarının toplamının uzman sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Uygunluk puan ortalamasının her bir madde için alt sınırı 0,80'dir (Almanasreh, Moles ve Chen, 2019; Davis, 1992). Uzman görüşlerine yönelik Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) değerlendirilmesinde Veneziano ve Hooper (1997) tarafından geliştirilen tablo kullanılmıştır. Tabloda α=0,05 anlamlılık düzeyi ve beş uzman görüşü için minimum değer 0.99'dur Bu değerlendirme sonucunda yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı içeriği için kapsam geçerlik indeksinin standart değerin üzerinde olduğu bulunmuştur (Çizelge 3.1.).

Çizelge 3.1. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranının elde edilmesi

	Uygun değil (1)	Biraz uygun (2)	Uygun (küçük değişiklik gerekir) (3)	Çok uygun (4)	Kapsam Geçerlik Oranları
Madde 1	0	0	0	5	1,00+
Madde 2	0	0	0	5	1,00+
Madde 3	0	0	0	5	1,00+
Madde 4	0	0	0	5	1,00+
Madde 5	0	0	0	5	1,00+
Madde 6	0	0	0	5	1,00+
Madde 7	0	0	0	5	1,00+
Madde 8	0	0	0	5	1,00+
Madde 9	0	0	0	5	1,00+
Madde 10	0	0	0	5	1,00+
Kapsam Geçerlik İndeksi					1,00+

3.7.3. Ön uygulama

Araştırmada programın hedef gruba uygunluğu değerlendirilmek üzere dört öğrenciye iki oturum ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden alınan geri bildirimler ve araştırmacının ön uygulamadaki deneyimleri doğrultusunda girişim sürecine ilişkin gerekli düzenlemeler (ortamın düzenlenmesi ve yoğun fiziksel hareket gerektiren oyunların azaltılması) yapılmıştır. Ön uygulama yapılan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.8. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için etik kurul onayı ve kurum izni alınmıştır. Araştırmanın veri toplama ve uygulama süreci Eylül 2025- Kasım 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Girişim süreci ise 29 Eylül-17 Ekim 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci ön test, son test ve izlem testi (girişim tamamlandıktan bir ay sonra) olmak üzere üç zaman diliminde tamamlanmıştır. Araştırma öncesi öğrenciler araştırma süreci hakkında bilgilendirildikten sonra araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerden yazılı onam alınmıştır. Yazılı onamı alınan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği (HÖASÖ), Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Ölçeği (HÖBCÖ), Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği (HÖSBDÖ), Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) uygulanmıştır (ön test). Değerlendirme sonrası öğrenciler girişim ve kontrol gruplarına atanmıştır. Veri toplama araçları yaratıcı drama temelli stres eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra (son test) ve bir ay sonra (izlem testi) girişim ve kontrol gruplarına veri toplama araçları yeniden uygulanmıştır. Veri toplama araçlarını yanıtlama süresi ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Oturumlar ders saatlerinden sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın akış diyagramı Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Araştırmanın akışı diyagramı

Etik kurul onayı ve Kurum izninin alınması	
(Temmuz-Ağustos 2025)	
Araştırmanın Ön Test Verilerinin Toplanması	
n=213	
Kişisel Bilgi Formu	
Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği (HÖASÖ)	
Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Ölçeği (HÖBCÖ)	
Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği (HÖSBDÖ)	
Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)	
(Eylül 2025)	
Araştırmanın Clinical Trials Kaydının Yapılması	
(Eylül 2025)	
Girişim ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	
Girişim n=26 ←	→ Kontrol n=26
(Eylül 2025)	
Girişim grubu: Yaratıcı drama	Kontrol grubu: Sağlık eğitimi
1. Oturum: 01 Ekim 2025	1. Oturum: 30 Eylül 2025
2. Oturum: 03 Ekim 2025	
3. Oturum: 06 Ekim 2025	2. Oturum: 07 Ekim 2025
4. Oturum: 08 Ekim 2025	
5. Oturum: 13 Ekim 2025	3. Oturum: 14 Ekim 2025
6. Oturum: 15 Ekim 2025	
Araştırmanın Son Test Verilerinin Toplanması (Ekim 2025)	
Araştırmanın İzlem Verilerinin Toplanması (Kasım 2025)	
Verilerin Analizi (Eylül-Kasım 2025)	
Raporlama Süreci (Eylül-Aralık 2025)	

3.8.1. Girişim

Araştırmada girişim olarak yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanmıştır. Program halk sağlığı hemşireliği alanında bilim uzmanı olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı oturumları Çizelge 3.3'de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Yaratıcı drama; sorunları ve deneyimleri tanımlama, prova etme, keşfetme, canlandırma ve bu sorunların etkili bir şekilde çözülmesi için güvenli bir ortam sağlamaktadır (Arveklev, Wigert, Berg, Burton ve Lepp, 2015). Aynı zamanda, yaratıcı dramanın hemşirelik öğrencilerinin eğitime aktif katılımını sağlayarak eğitimin etkinliğini artırması ve kalıcı öğrenmenin sağlanması (Basit, Su, Geçkil, Basit ve Alabay, 2023), düşük maliyetli ve noninvaziv bir yöntem olması nedeniyle kullanılmıştır. Programda yer alan oturumlar, yaratıcı dramanın aşamaları olan ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Her aşama kendi içerisinde birden fazla etkinliği içermektedir.

- *Isınma-hazırlık aşaması:* Isınmada amaç, vücudu ve zihni zorlamadan harekete geçirmek, kasları gevşetmek, eklemleri çalıştırmak, duyu organlarını uyandırmak, katılımcıları kaynaştırmak ve ortamı tanıtmaktır. Eğitmen çalışma yapacağı konu çerçevesinde oyunsu etkinliklerle canlandırma öncesi hazırlığı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2023: 136). Hazırlık sürecinde dramatik durum, doğaçlama, donuk imge gibi kavramlar açıklanır.
- *Canlandırma Aşaması:* Canlandırma, bir konunun süreç içinde belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği oluşum çalışmalarını içerir. Bu aşama, canlandırılacak konu çerçevesinde eğitmen tarafından verilen, bir başlangıç noktası olan doğaçlama (eş zamanlı ikili, küçük grupla), rol oynama, rol değiştirme, donuk imge, manşet vb. tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir aşamadır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel ya da gruplar halinde gerçekleştirilebilir (Erem, 2024: 16; Şahin Kalyon, 2025: 55).
- *Değerlendirme Aşaması:* Genel olarak eğitsel kazanımlar ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığına, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel, 2023: 139).

Çizelge 3.3. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı

Oturumlar	Amaç ve Kazanım	Yaratıcı Dramanın Aşamaları			Kullanılan Teknikler	Kullanılan Araç, Gereç ve Materyaller
		Isınma-Hazırlık	Canlandırma	Değerlendirme		
1. Yaratıcı Dramaya Giriş (İletişim-Algı-Duyu)	Amaç: Katılımcının duyularını fark ederek kendini farklı yollarla ifade etmesini sağlamak. Kazanım: Katılımcı, 1. Kendi algı ve duyularını fark eder. 2. Kendisini ifade etmede görsel, işitsel, kinestetik yolları kullanır. 3. Grup içinde etkileşime açık bir tutum sergiler.	1. Program hakkında bilgilendirme 2. Selamlaşma 3. "Gibiyim" etkinliği 4. "En sevdiklerimizi paylaşalım" etkinliği 5. "Hayalet arkamda" oyunu	1. Grup üyelerinin tanıtım filmini ikili doğaçlama 2. Farklı staj günlerini küçük grupla (4-5 kişi) doğaçlama 3. Dramatik durumları donuk imge ile küçük grupla (4-5 kişi) doğaçlama 4. Dramatik durumu eş zamanlı ikili doğaçlama	1. Etkileşimli sayı sayma oyunu 2. Bugün ne hissettim? 3. Enerjiyi hareketle gösterme	1. Rol oynama 2. Rol değiştirme 3. Donuk imge 4. Küçük grupla yapılan doğaçlama 5. Eş zamanlı ikili doğaçlama	1. Hoparlör 2. Kağıt 3. Kalem 4. Müzik: -Watcha Clan-Balkan Qoulou -Jarnana
2. Stres ve Stresle Baş Etme	Amaç: Katılımcının stres ve stres ile baş etme yöntemlerini öğrenmesini sağlamak. Kazanım: Katılımcı, 1. Stres kavramını açıklar. 2. Genel Adaptasyon Sendromu'nun aşamalarını yaratıcı yollarla ifade eder. 3. Stresin biyo-psiko-sosyal etkilerini fark eder. 4. Etkili stresle baş etme yöntemlerine en az üç örnek sayar.	1. Önceki oturuma ilişkin deneyim paylaşımı 2. Istakoz hikayesi-stresli yürüme 3. Stres ve stresle baş etmeye ilişkin bilgi kartları paylaşımı 4. "Katil kim" oyunu	1. Genel Adaptasyon Sendromu'nu donuk imge ile doğaçlama 2. Stresli dramatik durumları küçük grupla (4-5 kişi) doğaçlama 3. Stres kaynakları ve etkilerini dramatik durumla eş zamanlı ikili doğaçlama 4. Stresle baş etme yöntemlerini küçük grupla doğaçlama	1. Afiş hazırlama 2. Bugün neler öğrendim?	1. Rol oynama 2. Rol değiştirme 3. Donuk İmge 4. Eş zamanlı ikili doğaçlama 5. Küçük grupla yapılan doğaçlama	1. Renkli karton 2. Renkli kalem 3. Hoparlör 4. Bilgi kartları 5. Kağıt 6. Kalem 7. Müzik: -Relaxing Happy Piano Music-Miika Mettiainen -First Rain-instrumental music

Çizelge 3.3. (devam) Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı

Oturumlar	Amaç ve Kazanım	Yaratıcı Dramanın Aşamaları			Kullanılan Teknikler	Kullanılan Araç, Gereç ve Materyaller
		Isınma-Hazırlık	Canlandırma	Değerlendirme		
3. Stresle Baş Etme-Duygusal Zeka	Amaç: Katılımcının duygusal zeka aracılığıyla stresle baş etme becerisini geliştirmek. Kazanım: Katılımcı, 1. Duygular ve beden arasındaki ilişkiyi fark eder. 2. Duyguları uygun biçimde ifade etmenin önemini fark eder. 3. Stresli durum veya olay ile ilgili duygularını yaratıcı yollarla yansıtır. 4. Stres anında duyguları yönetmenin önemini açıklar.	1. Önceki oturuma ilişkin deneyim paylaşımı 2. Duygularla yürüme 3. "Aynı cümle farklı duygu" etkinliği 4. "Duygu sepeti" oyunu	1. Duyguları tekerleme ile doğaçlama 2. Dramatik durumları eş zamanlı ikili doğaçlama 3. Resimlerdeki karakterleri küçük grupla (4-5 kişi) doğaçlama	1. Afiş hazırlama 2. Bugünkü farkındalıklarım neler? 3. Duyguları fark etme ev ödevi	1. Rol oynama 2. Rol değiştirme 3. Rol kartları 4. Eş zamanlı ikili doğaçlama 5. Küçük grupla yapılan doğaçlama	1. Kağıt 2. Renkli kalem 3. Duygu kartları 4. Duygu resimleri 5. Sticker 6. Hoparlör 7. Müzik: -Yiruma-River Flows in You
4. Stresle Baş Etme-Gevşeme Egzersizleri	Amaç: Katılımcının gevşeme egzersizleri ve görsel sanatlar aracılığıyla stresle baş etme becerisini geliştirmek. Kazanım: Katılımcı, 1. Gevşeme egzersizlerinin stresle baş etmedeki etkisini fark eder. 2. Gevşeme sonrası duygularını yaratıcı yollarla ifade eder. 3. Stresle baş etmede progresif kas gevşetme egzersizini uygular. 4. Stresle baş etmede nefes egzersizlerini uygular.	1. Önceki oturuma ilişkin deneyim paylaşımı 2. Stresli yürüyüş 3. 4-7-8 Nefes egzersizi 4. Progresif kas gevşetme egzersizi	1. Stresli bedenim-gevşemiş bedenimi donuk imge ile doğaçlama 2. Dramatik durumu küçük grupla (4-5 kişi) doğaçlama 3. Mandala boyama 4. Dramatik durumu eş zamanlı ikili doğaçlama 5. Mandalam konuşuyor etkinliğinin doğaçlaması	1. Bugün neler hissettim? 2. Gevşeme egzersizlerine yönelik slogan oluşturma 3. Egzersizleri günlük yaşamda kullanmaya yönelik tartışma ve egzersiz ev ödevi	1. Rol oynama 2. Rol değiştirme 3. Doğaçlama 4. Eş zamanlı ikili doğaçlama 5. Donuk imge 6. Manşet	1. Kağıt 2. Renkli kalem 3. Mandala 4. Hoparlör 5. Müzik: -Terapi Zen Meditasyon Müziği

Çizelge 3.3. (devam) Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı

Oturumlar	Amaç ve Kazanım	Yaratıcı Dramanın Aşamaları			Kullanılan Teknikler	Kullanılan Araç, Gereç ve Materyaller
		Isınma-Hazırlık	Canlandırma	Değerlendirme		
5. Stresle Baş Etme-Bilinçli Farkındalık ve İmgeleme	Amaç: Katılımcının bilinçli farkındalık ve imgeleme aracılığıyla stresle baş etme becerisini geliştirmek. Kazanım: Katılımcı, 1. Bilinçli farkındalık tekniğinin stresle baş etmedeki etkisini fark eder. 2. İmgeleme tekniğinin stresle baş etmedeki etkisini fark eder. 3. Stresle baş etmede bilinçli farkındalık tekniğini uygular. 4. Stresle baş etmede imgeleme tekniğini uygular.	1. Önceki oturuma ilişkin deneyim paylaşımı 2. "Elektrik"oyunu 3. Beden tarama 4. "Kuru Üzüm" etkinliği	1. Kuru üzümün yolculuğunu küçük grupla (4-5 kişi) doğaçlama 2. Dramatik durumu eş zamanlı ikili doğaçlama 3. İmgeleme	1. Bugünkü farkındalıklarım neler? 2. Reklam filmi oluşturma 3. Egzersizleri günlük yaşamda kullanmaya yönelik tartışma ve egzersiz ev ödevi	1. Rol oynama 2. Rol değiştirme 3. Küçük grupla yapılan doğaçlama 4. Eş zamanlı ikili doğaçlama	1. Kuru üzüm 2. Kağıt 3. Kalem
6. Değerlendirme-Sonlandırma	Amaç: Katılımcının programda edindiği kazanımların ve stresle baş etme becerisinin pekişmesini sağlamak. Kazanım: Katılımcı, 1. Yaratıcı drama süreci sonunda kendindeki değişiklikleri fark eder. 2. Stresle baş etme yöntemlerini gözden geçirir. 3. Programa katılımının kendisine sağladığı kazanımları açıklar.	1. Önceki oturuma ilişkin deneyim paylaşımı 2. "Liderini Bul" oyunu 3. "Stres etkenine karşı stresle baş etme yöntemi" farkındalıklı yürüme 4. "Stres- Yönet" oyunu 5. Masaj	1. Yaratıcı drama programına ikna etme dramatik durumunu eş zamanlı ikili doğaçlama 2. Yaratıcı drama programının reklam filmini oluşturma 3. "Kendimizi dışarıdan seyrediyoruz" etkinliği 4. Program öncesi, program süreci ve programın sonunu donuk imge ile doğaçlama	1. Stresle baş etme yöntemlerine yönelik gazete haberi oluşturma 2. Slogan oluşturma 3. Olumlu duyguları ifade etme 4. Kendine mektup yazma 5. Öğrenilen baş etme yöntemlerinin günlük yaşamda kullanımına ilişkin tartışma	1. Rol oynama 2. Rol değiştirme 3. Eş zamanlı ikili doğaçlama 4. Donuk imge 5. Küçük grupla yapılan doğaçlama 6. Manşet	1. Renkli karton 2. Renkli kalem 3. Hoparlör 4. Müzik: -Squirrel Nut Zippers - Hell

3.8.2. Girişim grubu

Girişim grubuna 1-15 Ekim 2025 tarihleri arasında haftada iki oturum olmak üzere toplam altı oturumdan oluşan yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı uygulanmıştır. Her bir oturum ortalama 120 dakika sürmüş ve oturum süresince bir kez 15 dakika ara verilmiştir. Her oturum tek grup (26 kişi) olarak gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama temelli stres eğitimi oturumları sessiz, çember şeklinde oturma planına uygun büyüklükte olan bir salonda yapılmıştır. Oturumun amacı doğrultusunda yaratıcı dramanın ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları, rol oynama, doğaçlama, donuk imge gibi çeşitli yaratıcı drama teknikleri ve gerekli araç gereçler kullanılarak uygulanmıştır. Öğrencilere her oturumda uygulanan stresle baş etme yöntemlerini diğer oturuma kadar en az üç kez uygulamaları için ev ödevleri verilmiştir. Programı gerçekleştiren araştırmacı tarafından her oturumdan bir gün önce öğrencilere hatırlatma mesajı gönderilmiştir. Oturum arası ve sonrasında katılımcılara pasta, atıştırmalık yiyecekler, çay ve kahve ikram edilmiştir. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programını tamamlayan öğrencilere katılım belgesi verilmiştir.

3.8.3. Kontrol grubu

Kontrol grubuna yaratıcı drama uygulanmamıştır. Kontrol grubunun körlemesini sağlamak için bu gruba üç hafta süresince haftada bir kez sağlık eğitimi verilmiştir. Sağlık eğitiminin içeriği eğitimdeki temel kavramlar, eğitim ilkeleri, öğrenme alanları, yetişkin ve çocuklarda eğitim, öğrenme engelleri, sağlık eğitimi planlama ve uygulama süreci, sağlık eğitiminden kullanılan öğretim teknikleri ve hasta eğitiminden oluşmuştur. Girişim grubu ile eş zamanlı olarak programın sonunda ve bir ay sonra veri toplama araçları uygulanmıştır. Eğitimi tamamlayan öğrencilere katılım belgesi verilmiştir. Araştırma tamamlandıktan sonra kontrol grubuna yaratıcı drama temelli stresle baş etme programı hakkında bilgi verilmiş, ancak programa katılımı talep eden öğrenci olmamıştır.

3.9. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 28.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı, sonuç değişkenleri algılanan stres, strese verilen biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme ve duygusal zeka puanlarıdır.

Verilerin normallik dağılımı Shapiro-Wilk testi, basıklık ve çarpıklık değerleri (±1.5) ile değerlendirilmiştir. Girişim ve kontrol gruplarının tanıtıcı özelliklerinin karşılaştırılmasında sürekli değişkenler için bağımsız gruplarda t testi, kategorik değişkenler için Ki-kare testi veya Fisher's Exact Test uygulanmıştır. Girişim ve kontrol gruplarına ait ölçümlerin gruplar, zaman aralıkları ve grup*zaman etkileşimini incelemek için İki Faktörlü Karma Tasarımlı Varyans Analizi kullanılmıştır. Girişim ve kontrol grupları (grup değişkeni) ile müdahale öncesi, sonrası, izlem ölçek ortalama puanları (ölçüm değişkeni) arasındaki değişimi incelemek için "Bonferroni çoklu karşılaştırma testi" yapılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında kısmi eta kare değeri kullanılmıştır. Eta kare, ≥ 0,01 küçük etki, ≥ 0,06 orta etki, ≥ 0,14 büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1992). Girişim sonrası kayıpların etkisini değerlendirmek için Intention-to-Treat (ITT) analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

3.10. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 29/07/2025 tarih ve 2025-1375 araştırma kodu ile onay (EK-10) ve ilgili fakülteden kurum izni (EK-11) alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilere bilgilendirilmiş onam okunarak, sözel ve yazılı izinleri alınmıştır (EK-12). Araştırma, Helsinki Bildirgesi ilkelerine göre yürütülmüştür. Öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı, araştırma sırasında verdikleri yanıtların yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, kimliklerinin "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" kapsamında gizli tutulacağı ve istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır. Çevrimiçi anketler bilgisayarda şifreleme ile korunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır (EK-13).

4. BULGULAR

Araştırmaya dahil edilen hemşirelik öğrencilerinden (n=52), girişim grubundan bir öğrenci üst üste iki oturuma katılmaması, kontrol grubundan iki öğrenci kendi isteği ile araştırmadan ayrılmıştır. Araştırma girişim grubunda 25 öğrenci, kontrol grubunda 24 öğrenci olmak üzere toplam 49 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Çizelge 4.1. Girişim ve kontrol grubunun tanıtıcı özellikleri (n= 52)

Tanıtıcı Özellikler	Girişim grubu (n= 26)		Kontrol grubu (n= 26)		İstatistiksel Analiz
Yaş (Ort.±SS)	19,57±0,90		19,73±1,15		t= 0,536 p= 0,594
Okul başarı puanı (Ort.±SS)	2,89±0,46		2,97±0,65		t= 0,515 p= 0,609
	n	%	n	%	
Cinsiyet					
Kız	15	57,7	15	57,7	$\chi2$ = 0,001
Erkek	11	42,3	11	42,3	p= 0,999
Hemşirelik bölümünü isteyerek tercih etme					
Evet	11	42,3	14	53,8	$\chi2$ = 0,693
Hayır	15	57,7	12	46,2	p= 0,405
Mezuniyet sonrası hemşirelik yapma isteği					
Evet	22	84,6	21	80,8	-
Hayır	4	15,4	5	19,2	p= 0,999

t= Bağımsız gruplarda t testi, $\chi2$ = Ki-kare testi, *** Fisher's Exact Test, Ort. = Ortalama, SS = Standart Sapma

Girişim ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular Çizelge 4.1'de sunulmuştur. Girişim ve kontrol grupları arasında yaş, cinsiyet, okul başarı puanı, hemşirelik bölümünü isteyerek tercih etme ve mezuniyet sonrası hemşirelik yapma isteği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Çizelge 4.2. Kayıplar sonrası girişim ve kontrol grubunun tanıtıcı özellikleri (n= 49)

Tanıtıcı Özellikler	Girişim grubu (n= 25)		Kontrol grubu (n= 24)		İstatistiksel Analiz
Yaş (Ort.±SS)	19,60±0,91		19,79±1,17		t= 0,638 p= 0,527
Okul başarı puanı (Ort.±SS)	2,90±0,47		3,02±0,56		t= 0,837 p= 0,407
	n	%	n	%	
Cinsiyet					
Kız	14	56,0	14	58,3	$\chi 2$ = 0,027
Erkek	11	44,0	10	41.7	p= 0,869
Hemşirelik bölümünü isteyerek tercih etme					
Evet	11	44,0	13	54,2	$\chi 2$ = 0,506
Hayır	14	56,0	11	45,8	p= 0,477
Mezuniyet sonrası hemşirelik yapma isteği					
Evet	21	84,0	19	79,2	-
Hayır	4	16,0	5	20,8	p= 0,725

t= Bağımsız gruplarda t testi, $\chi 2$ = Ki-kare testi, *** Fisher's Exact Test, Ort. = Ortalama, SS = Standart Sapma

Kayıplar sonrası girişim ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular Çizelge 4.2'de sunulmuştur. Girişim ve kontrol grupları arasında yaş, cinsiyet, okul başarı puanı, hemşirelik bölümünü isteyerek tercih etme ve mezuniyet sonrası hemşirelik yapma isteği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Çizelge 4.3. Girişim ve kontrol grubunun algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka iki yönlü varyans analizi bulguları (n=49)

Ölçekler ve ölçümler	Girişim Grubu (n=25)	Kontrol Grubu (n=24)		Grup	Zaman	Grup*Zaman etkileşimi
	Ort. (SS)	Ort. (SS)				
Algılanan stres						
Ön test	77,72 (17,04)	78,91 (16,25)	F	36.652	34.101	70.362
Son test	47,40 (18,43)	84,37 (16,71)	p	<0,001	<0,001	<0,001
İzlem testi	41,16 (17,74)	85,50 (16,73)	η^2	0,458	0,420	0,600
Biyo-psiko-sosyal cevap						
Ön test	34,72 (17.89)	32,79 (15,56)	F	2,771	9,379	8,227
Son test	24,88 (12,92)	34,12 (16,01)	p	0,103	0,001	0,001
İzlem testi	20,44 (11,65)	31,83 (14,70)	η^2	0,056	0,166	0,149
Stresle baş etme davranışı Sorun çözme						
Ön test	15,24 (4,84)	14,75 (3,57)	F	14,034	56,063	85,369
Son test	17,88 (3,49)	13,58 (3,18)	p	<0,001	0,001	<0,001
İzlem testi	19,84 (3,42)	14,33 (4,51)	η^2	0,230	0,138	0,196
Stresle baş etme davranışı Transfer						
Ön test	6,40 (1,91)	6,04 (2,62)	F	1,279	1,810	2,066
Son test	7,16 (2,09)	5,83 (2,59)	p	0,264	0,171	0,134
İzlem testi	6,88 (1,73)	6,75 (2,45)	η^2	0,027	0,037	0,042
Stresle baş etme davranışı İyimser kalma						
Ön test	8,84 (1,88)	8,79 (1,64)	F	6,298	2,074	2,253
Son test	9,76 (2,14)	8,45 (1,28)	p	0,016	0,452	0,111
İzlem testi	9,80 (1,93)	8,62 (1,49)	η^2	0,118	0,017	0,046
Stresle baş etme davranışı Kaçınma						
Ön test	6,40 (3,66)	7,66 (5,49)	F	1,301	6,699	0,132
Son test	5,88 (3,64)	6,83 (4,94)	p	0,260	0,002	0,870
İzlem testi	4,44 (3,44)	5,91 (4,38)	η^2	0,027	0,125	0,003
Duygusal zeka						
Ön test	83,52 (10,01)	85,79 (10,81)	F	6,632	22,501	28,195
Son test	94,16 (12,72)	84,25 (9,93)	p	0,013	<0,001	<0,001
İzlem testi	99,12 (10,94)	85,16 (12,52)	η^2	0,124	0,324	0,375

Ort.= Ortalama, SS= Standart sapma, F= İki yönlü karma tasarım varyans analizi, η2= Kısmi eta kare

Çizelge 4.4. Girişim ve kontrol gruplarının girişim öncesi, sonrası ve izlem testi algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka ortalama puanlarının Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları

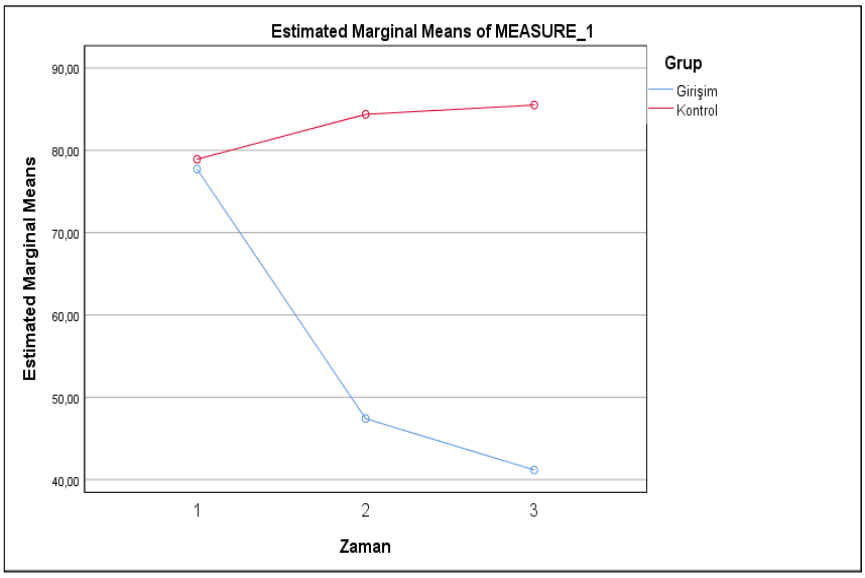
İkili karşılaştırmalar	Algılanan stres p-değeri	Biyo-psiko-sosyal p-değeri	Sorun çözme davranışı p-değeri	Duygusal zeka p-değeri
Girişim grubu				
Ön test – Son test	<0,001	0,001	0,006	<0,001
Ön test –İzlem testi	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Son test – İzlem testi	0,001	0,060	0,009	<0,001
Kontrol grubu				
Ön test – Son test	0,229	0,999	0,510	0,999
Ön test – İzlem testi	0,175	0,999	0,741	0,999
Son test – İzlem testi	0,999	0,689	0,999	0,999
Ön test				
Girişim grubu – Kontrol grubu	0,803	0,690	0,714	0,449
Son test				
Girişim grubu –Kontrol grubu	<0,001	0,031	<0,001	0,004
İzlem testi				
Girişim grubu – Kontrol grubu	<0,001	0,004	<0,001	<0,001

Girişim ve kontrol grubunun algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka ortalama puanları ve iki yönlü karma tasarımlı varyans analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.3'te, Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları Çizelge 4.4'te sunulmuştur.

Girişim grubunun algılanan stres ortalama puanları ön testte 77,72±17,04, son testte 47,40±18,43 ve izlemde 41,16±17,74 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 78,91±16,25, 84,37±16,71, ve 85,50±16,73 olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3, Şekil 4.1). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi, gruplar (girişim ve kontrol) ($p<0,001$), ölçüm zamanları ($p<0,001$) ve grup*zaman etkileşiminin ($p<0,001$) anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada girişimin geniş etki büyüklüğüne ($\eta 2= 0,600$) ve yüksek güç düzeyine (%99,9) sahip olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3).

Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, girişim grubunda algılanan stres son test ($p<0,001$) ile izlem testi ($p<0,001$) ortalama puanlarının ön teste göre ve izlem testi ($p=0,001$) ortalama puanının son teste göre anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ile son test ($p=0,229$), ön test ile izlem testi ($p=0,175$) ve son test ile izlem testi ($p=0,999$) ortalama puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

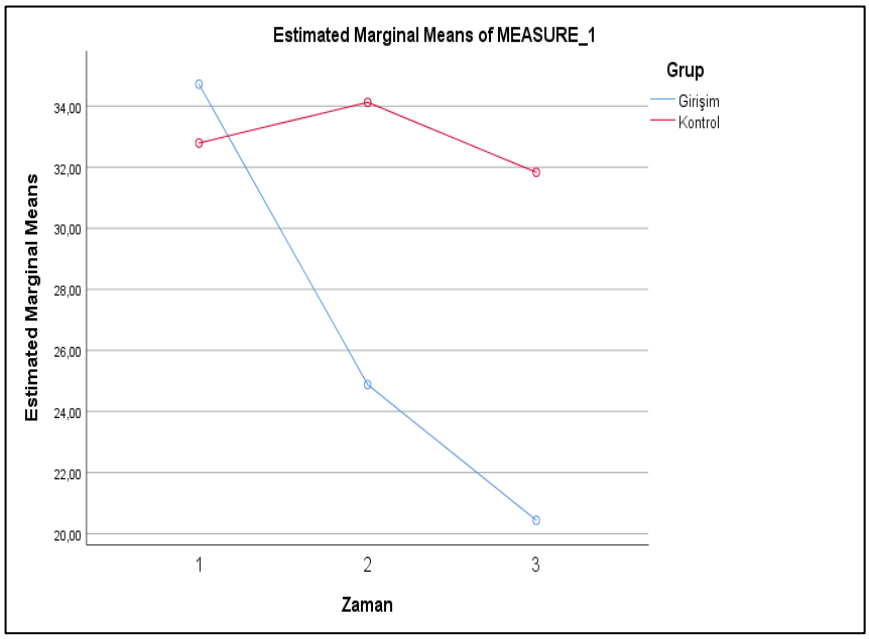
Girişim ve kontrol gruplarının son test (p<0,001) ve izlem testi (p<0,001) ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, ancak ön test ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı (p=0,803) bulunmuştur (Çizelge 4.4).



Şekil 4.1. Girişim ve kontrol gruplarında algılanan stres ölçeği ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi

Girişim grubunun biyo-psiko-sosyal cevap ortalama puanları ön testte 34,72±17,89, son testte 24,88±12,92 ve izlemde 20,14±11,65 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 32,79±15,56, 34,12±16,01, ve 31,83±14,70 olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3, Şekil 4.2). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi sonucuna göre, gruplar (girişim ve kontrol) arasında anlamlı bir fark olmadığı (p=0,103) ancak ölçüm zamanları (p=0,001) ve grup*zaman etkileşiminin (p=0,001) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada girişimin geniş etki büyüklüğüne ($\eta 2$= 0,149) ve yüksek güç düzeyine (%92,3) sahip olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3).

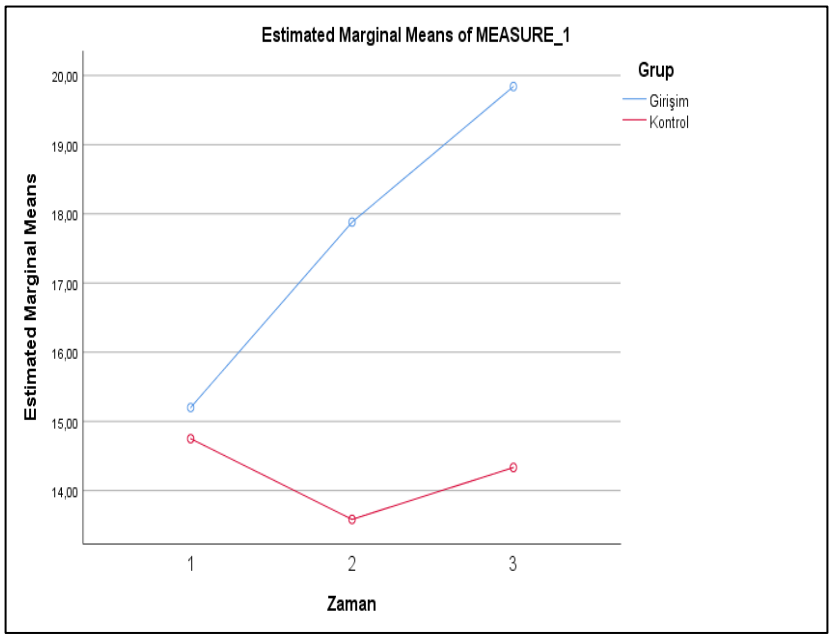
Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, girişim grubunda biyo-psiko-sosyal cevap son test (p=0,001) ile izlem testi (p=0,001) ortalama puanlarının ön teste göre anlamlı düzeyde azaldığı ancak son test ile izlem testi (p=0,060) ortalama puanları arasında anlamlı değişim olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test ile son test (p=0,999), ön test ile izlem testi (p=0,999) ve son test ile izlem testi (p=0,689) ortalama puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı bulunmuştur. Girişim ve kontrol gruplarının son test (p=0,031) ve izlem testi (p=0,004) ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, ancak ön test ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı (p=0,690) bulunmuştur (Çizelge 4.4).



Şekil 4.2. Girişim ve kontrol gruplarında biyo-psiko-sosyal cevap ölçeği ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi

Girişim grubunun stresle baş etmede sorun çözme davranışı ortalama puanları ön testte 15,24±4,84, son testte 17,88±3,49 ve izlemde 19,84±3,42 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 14,75±3,57, 13,58±3,18, ve 14,33±4,51 olduğu bulunmuştur (Çizelge 4.3, Şekil 4.3). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi, gruplar (girişim ve kontrol) ($p<0,001$), ölçüm zamanları ($p=0,001$) ve grup*zaman etkileşiminin ($p<0,001$) anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada girişimin geniş etki büyüklüğüne ($\eta 2= 0,196$) ve yüksek güç düzeyine (%99,2) sahip olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 4.3).

Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, girişim grubunda sorun çözme davranışı son test ($p=0,006$) ile izlem testi ($p<0,001$) ortalama puanlarının ön teste göre ve izlem testi ($p=0,009$) ortalama puanlarının son teste göre anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ile son test ($p=0,510$), ön test ile izlem testi ($p=0,741$) ve son test ile izlem testi ($p=0,999$) ortalama puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Girişim ve kontrol gruplarının son test ($p<0,001$) ve izlem testi ($p<0,001$) ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu, ancak ön test ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($p=0,714$) bulunmuştur (Çizelge 4.4).



Şekil 4.3. Girişim ve kontrol gruplarında stresle baş etme ölçeği-sorun çözme alt boyutu ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi

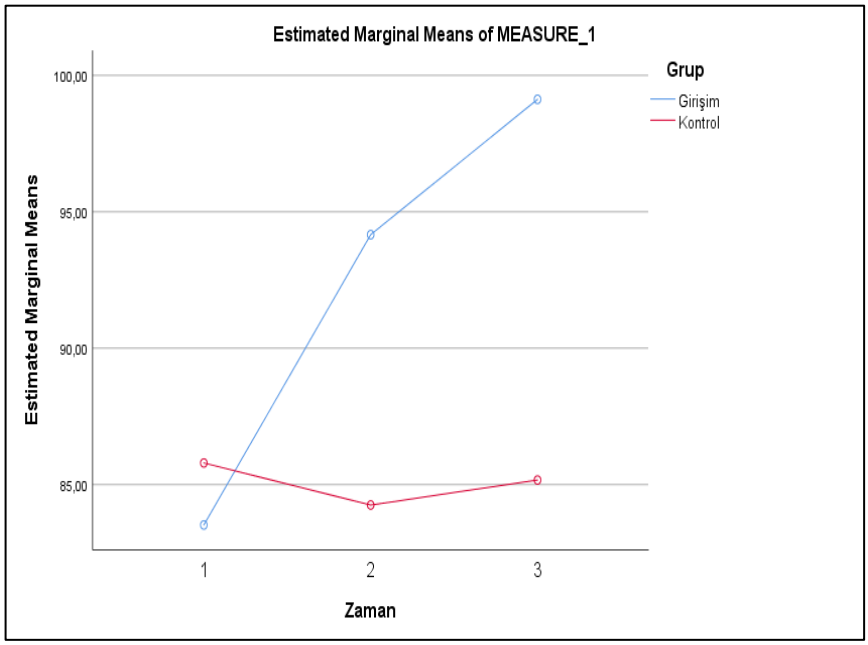
Girişim grubunun stresle baş etmede transfer etme davranışı ortalama puanları ön testte 6,40±1,91, son testte 7,16±2,09 ve izlemde 6,88±1,73 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 6,04±2,62, 5,83±2,59, ve 6,75±2,45 olduğu bulunmuştur (Çizelge 4.3). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi sonucuna göre, gruplar (girişim ve kontrol) (p=0,264), ölçüm zamanları (p=0,171) ve grup*zaman etkileşiminin (p=0,134) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Girişim grubunun stresle baş etmede iyimser kalma davranışı ortalama puanları ön testte 8,84±1,88, son testte 9,76±2,14 ve izlemde 9,80±1,93 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 8,79±1,64, 8,45±1,28, ve 8,62±1,49 olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi sonucuna göre, gruplar (girişim ve kontrol) arasında anlamlı bir fark olduğu (p=0,016) ancak ölçüm zamanları (p=0,452) ve grup*zaman etkileşiminin (p=0,111) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Girişim grubunun stresle baş etmede kaçınma davranışı ortalama puanları ön testte 6,40±3,66, son testte 5,88±3,64 ve izlemde 4,44±3,44 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 7,66±5,49, 6,83±4,94, ve 5,91±4,38 olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi sonucuna göre, ölçüm zamanları (p=0,002) arasında anlamlı bir fark olduğu ancak gruplar arası farkın (girişim ve kontrol) (p=0,260) ve grup*zaman etkileşiminin (p=0,870) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Girişim grubunun duygusal zeka ortalama puanları ön testte 83,52±10,01, son testte 94,16±12,72 ve izlemde 99,12±10,94 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ortalama puanların sırasıyla 85,79±10,81, 84,25±9,93, ve 85,16±12,52 olduğu saptanmıştır (Çizelge 4.3, Şekil 4.4). İki yönlü karma tasarımlı ANOVA analizi, gruplar (girişim ve kontrol) ($p=0,013$), ölçüm zamanları ($p<0,001$) ve grup*zaman etkileşiminin ($p<0,001$) anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada girişimin geniş etki büyüklüğüne ($\eta 2= 0,375$) ve yüksek güç düzeyine (%99,9) sahip olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 4.3).

Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, girişim grubunda duygusal zeka son test ($p<0,001$) ile izlem testi ($p<0,001$) ortalama puanlarının ön teste göre ve izlem testi ($p<0,001$) ortalama puanının son teste göre anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ile son test ($p=0,999$), ön test ile izlem testi ($p=0,999$) ve son test ile izlem testi ($p=0,999$) ortalama puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Girişim ve kontrol gruplarının son test ($p=0,004$) ve izlem testi ($p<0,001$) ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu, ancak ön test ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($p=0,449$) bulunmuştur (Çizelge 4.4).



Şekil 4.4. Girişim ve kontrol gruplarında duygusal zeka ölçeği ortalama puanlarının ölçüm zamanlarına göre değişimi

Çizelge 4.5. ITT analizi ile girişim ve kontrol grubunun algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka iki yönlü varyans analizi bulguları (n=52)

Ölçekler ve ölçümler	Girişim Grubu (n=26) Ort. (SS)	Kontrol Grubu (n=26) Ort. (SS)		Grup	Zaman	Grup*Zaman etkileşimi
Algılanan stres						
Ön test	78,42 (17,07)	79,57 (17,57)	F	37,215	36,127	56,972
Son test	48,09 (18,40)	82,92 (16,83)	p	<0,001	<0,001	<0,001
İzlem testi	41,99 (17,89)	83,75 (17,18)	η^2	0,427	0,419	0,533
Biyo-psiko-sosyal cevap						
Ön test	34,88 (18,51)	34,84 (17,87)	F	2,570	11,691	5,084
Son test	25,44 (14,27)	33,77 (15,40)	p	0,115	<0,001	0,015
İzlem testi	20,69 (13,40)	31,38 (14,18)	η^2	0,049	0,190	0,092
Stresle baş etme davranışı Sorun çözme						
Ön test	15,19 (4,74)	14,11 (4,49)	F	15,567	8,969	6,497
Son test	17,79 (3,44)	13,75 (3,11)	p	<0,001	0,001	0,005
İzlem testi	19,73 (3,39)	14,54 (4,39)	η^2	0,237	0,152	0,115
Stresle baş etme davranışı Transfer						
Ön test	6,57 (2,08)	5,84 (2,61)	F	1,913	1,888	1,643
Son test	7,13 (2,05)	5,88 (2,49)	p	0,173	0,157	0,199
İzlem testi	6,87 (1,70)	6,75 (2,35)	η^2	0,037	0,036	0,032
Stresle baş etme davranışı İyimser kalma						
Ön test	8,92 (1,89)	8,69 (1,61)	F	7,315	0,970	1,517
Son test	9,73 (2,10)	8,50 (1,24)	p	0,009	0,383	0,225
İzlem testi	9,77 (1,90)	8,67 (1,44)	η^2	0,128	0,019	0,029
Stresle baş etme davranışı Kaçınma						
Ön test	6,84 (4,24)	8,30 (5,97)	F	1,435	9,125	0,148
Son test	5,89 (3,57)	6,79 (4,74)	p	0,237	<0,001	0,836
İzlem testi	4,46 (3,37)	5,851 (4,20)	η^2	0,028	0,154	0,003
Duygusal zeka						
Ön test	83,92 (10,27)	85,15 (10,61)	F	6,467	28,054	25,778
Son test	93,97 (12,50)	84,63 (9,62)	p	0,014	<0,001	<0,001
İzlem testi	98,58 (10,80)	85,71 (9,71)	η^2	0,115	0,359	0,340

Ort.= Ortalama, SS= Standart sapma, F= İki yönlü karma tasarım varyans analizi, η2= Kısmi eta kare

Araştırmada yanlılığı önlemek için girişim ve kontrol grubundan ayrılan öğrencilerin araştırmayı etkileme durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre (n=52), ITT ve per-protokol ile elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Çizelge 4.5.).

5. TARTIŞMA

Hemşirelik öğrencilerinde ruh sağlığını desteklemeye yönelik stres azaltma, stresle baş etme ve duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi ileride sağlık hizmeti sunacak olan sağlıklı hemşirelerin yetişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ayaz-Alkaya ve diğerleri, 2025; Chaabane ve diğerleri, 2021; Ji ve diğerleri, 2024). Stresten tamamen kaçınmak mümkün olmadığı için başa çıkma stratejilerini geliştirmek daha fazla önem kazanmaktadır. Etkili başa çıkma teknikleri, bireylerin stresi etkili bir şekilde yönetmelerini sağlamaktadır (Ji ve diğerleri, 2024). Bilişsel, duyusal ve psikomotor alanları etkileyerek yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yaratıcı dramanın (Kul Uçtu ve Karahan, 2021) stres azaltma ve baş etme davranışı geliştirmede kullanılması önerilmektedir (Jiang ve diğerleri, 2023). Bu araştırmada, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası girişim grubunda algılanan stres ve biyo-psiko-sosyal cevap düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak azaldığı bulunmuştur. Bu bulgu hem sanatsal bir etkinlik hem de etkin bir öğrenme yöntemi olan yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresi ve tepkilerini azaltmada ve etkili baş etme becerileri geliştirmede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcı drama oyun, egzersiz ve doğaçlama bileşenleriyle bedensel ve zihinsel gevşeme, duygusal boşalma ve farkındalık gelişimini etkilemektedir (Adıgüzel, 2023: 99). Bu araştırmada progresif kas gevşetme, nefes egzersizleri, imgeleme, bilinçli farkındalık ve görsel sanatların yaratıcı drama aracılığıyla bütüncül olarak uygulanmasının daha derin ve kalıcı öğrenmeyi sağlayarak baş etme davranışı geliştirmede etkili rol oynadığı tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra, oturumlar sonrası baş etme yöntemlerinin ev ödevleriyle uygulanmaya teşvik edilmesinin öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre etmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Yaratıcı drama bireylerin hem katılımcı hem de izleyici olarak farklı rollere tanıklık etmesini ve benzer duyguları paylaşmasını sağlamaktadır (Dow ve Vetere III, 2025). Yaratıcı dramanın bu özelliğiyle sosyal destek algısını artırarak stresin olumsuz etkilerini tamponladığı tahmin edilmektedir. Özellikle girişimin strese karşı verilen biyo-psiko-sosyal cevapları deneyimleme ve izleme fırsatı sunması yönüyle öğrencileri kendi stres tepkilerini fark etme ve günlük yaşamlarına bu farkındalığı aktarma konusunda desteklediği tahmin edilmektedir.

Hemşirelik öğrencileri için stresle baş etme yöntemlerinin eğitimin ilk yıllarında öğretilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Ayaz-Alkaya ve diğerleri, 2025). Stresle baş etme stratejisi kazanmada yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016; Jiang ve diğerleri, 2023). Yaratıcı drama gerçek ve hayali deneyimlerin hayal edilmesi, canlandırılması ve bunlar üzerinde tartışılmasını sağlamaktadır (Hong ve Hong, 2022). Bu araştırmada, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası girişim grubunda stresle baş etmede sorun çözme davranışının kontrol grubuna daha iyi geliştiği saptanmıştır. Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinin sık karşılaşabilecekleri stresli durumları, güvenli, yapılandırılmış ve destekleyici bir ortamda yeniden ele alma, alternatif çözüm yolları üretme ve baş etme yollarını deneyimleme imkanı sağlayarak sorun çözme davranışının gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programında oynanan oyunların yaratıcılık ve strateji geliştirme becerisini destekleyerek sorun çözme davranışını geliştirdiği tahmin edilmektedir.

Literatürde stresle baş etme yöntemlerinin yaratıcı drama aracılığıyla öğretildiği farklı gruplarda (özel yetenekli öğrenciler, lise ve üniversite öğrencileri) olumlu sonuçlar bildirilmiştir (Demir, 2024; Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016; Kaya, 2018). Özel yetenekli öğrencilerde yaratıcı dramanın stresle baş etme becerisini geliştirdiği (Demir, 2024), lise öğrencilerinde algılanan stres ve kaygıyı azalttığı (Kaya, 2018), üniversite öğrencilerinde etkili stresle başa çıkma tutumlarını artırdığı bulunmuştur (Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016). Bu araştırma ile yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinin stres ve biyo-psiko-sosyal tepkiler üzerinde olumlu etkileri ilk kez ortaya konularak literatüre katkı sağlanmaktadır. Bu doğrultuda, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının, hemşirelik öğrencilerinin stres ile baş etme becerilerini geliştirmede ve psikolojik sağlıklarını desteklemede hemşire eğitimciler için etkili ve uygulanabilir bir girişim olacağı tahmin edilmektedir.

Hemşirelik öğrencileri için temel bir beceri olan duygusal zekanın strese karşı koruyucu bir faktör olduğu bilinmektedir (Kawashima ve diğerleri, 2025). Duygusal zekanın gelişimi için hemşirelik öğrencilerine yönelik duygusal zeka odaklı derslerin ve eğitim atölyelerinin düzenlenmesi önerilmektedir (Alinejad, Parizad, Almasi, Cheraghi ve Piran, 2023). Duygusal zeka geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak öne çıkan yaratıcı drama (Yüceyurt ve Kaya, 2025) sürecinde öğrenciler deneyimlerini yansıtmaya, içgörülerini paylaşmaya ve

etkinlik sırasında ortaya çıkan duygu ve düşünceleri keşfetmeye teşvik edilmektedir. Bu yansıtma süreci duygusal zekayı geliştirmektedir (Dow ve Vetere III, 2025). Bu araştırmada, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası girişim grubunda duygusal zeka düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Bu bulgunun öğrencilerin duygularını iletmenin farklı yollarını deneyimleme, öz farkındalık ve duygu yönetiminde yaratıcı dramanın proaktif etkisinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Girişim grubundaki olumlu değişim aynı zamanda yaratıcı dramada kullanılan rol oynama ve rol değiştirmenin duygusal zeka becerilerinden olan empati, iyimserlik ve sosyalleşmeyi geliştirme etkisiyle açıklanabilir (Alfonso-Benlliure ve diğerleri, 2021; Armesto Arias ve diğerleri, 2024). Bu bağlamda, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinde duygusal zeka becerilerini geliştirerek problem anında duygularını yönetebilen, bireylerin duygularını anlayabilen, etkin ve empatik bir iletişim kurabilen hemşirelerin yetişmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

Duygusal zeka becerisinin günlük yaşamda yaratıcı drama gibi güvenli bir alan dışında geliştirilmesinin güç olduğu bildirilmektedir (Alfonso-Benlliure ve diğerleri, 2021). Literatürde, okul öncesi ve lise öğrencilerine uygulanan yaratıcı dramanın duygusal zeka gelişiminde olumlu etkisinin olduğunu bildiren çalışmalar (Akyıl ve Deniz, 2022; Armesto Arias ve diğerleri, 2024) bulunmaktadır. Bu araştırmada, hemşirelik öğrencilerine uygulanan yaratıcı temelli stres yönetimi programının duygusal zeka düzeyine olumlu etkisi ilk kez ortaya koyularak literatüre yeni bir kanıt oluşturacağına inanılmaktadır.

Araştırmada, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası birinci ayda yapılan izleme göre, girişim grubunun algılanan stres ve biyo-psiko-sosyal cevap düzeyinin azalmaya devam ettiği, stresle baş etmede sorun çözme davranışı ve duygusal zeka düzeyinin artmaya devam ettiği ve girişimin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliğine katkıda bulunan bu bulgu, programın kısa dönemdeki olumlu etkilerinin ortaya koyarak literatüre yeni bir kanıt oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinde algılanan stres ve biyo-psiko-sosyal cevabın azaltılması, stresle baş etmede sorun çözme davranışı ve duygusal zeka becerisinin geliştirilmesinde güvenli, etkili ve kolay uygulanabilen bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hemşirelik eğitiminde özellikle yoğun stresin yaşandığı sınavlar ve klinik uygulama öncesinde yaratıcı drama temelli programların uygulanması öğrencilerin algıladıkları stresi azaltabilir ve stresle

baş etmelerini kolaylaştırabilir. Böylece strese verilen tepkiler ve stresin neden olduğu sorunların (kaygı, depresyon, akademik başarısızlık, okulu bırakma vb.) önlenmesine ve de sağlıklı, dayanıklı ve nitelikli hemşirelik öğrencileri yetişmesine önemli katkılar sunulacağına inanılmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Hemşirelik öğrencilerinde yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme ve duygusal zeka düzeylerine etkisi belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

- Girişim ve kontrol grubunun sosyodemografik değişkenler yönünden benzer olduğu ($p> 0,05$) bulunmuştur.
- Girişim ve kontrol grubu arasında algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap, stresle baş etme davranışları ve duygusal zeka ön test ortalama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.
- Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap ve stresle baş etmede sorun çözme davranışı açısından grup*zaman etkileşiminin anlamlı olduğu ve girişimin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırma bulgularına göre $H_{0-1,}$ H_{0-2} ve H_{0-5} reddedilmiştir.
- Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası duygusal zeka açısından grup*zaman etkileşiminin anlamlı olduğu ve girişimin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırma bulgularına göre H_{0-7} reddedilmiştir.
- Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programı sonrası birinci ayda yapılan izlemde girişim grubunun algılanan stres ve biyo-psiko-sosyal cevap ortalama puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde azaldığı, stresle baş etmede sorun çözme ve duygusal zeka ortalama puanlarının arttığı ($p<0,05$) belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının hemşirelik öğrencilerinde algılanan stresin ve strese verilen biyo-psiko-sosyal tepkileri azaltmak, stresle baş etmede sorun çözme ve duygusal zeka becerilerini geliştirmek için uygulanması,

- Hemşirelik öğrencilerinin bireysel, akademik ve klinik stres kaynaklarına sürekli olarak maruz kalmalarından dolayı öğrencileri destekleyici yaratıcı drama temelli stres yönetimine odaklanan girişimlerin belirli aralıklarla uygulanması,
- Hemşirelik öğrencilerinde stresle baş etme becerisi geliştirmeye yönelik girişimlerde duygusal zekanın göz önünde bulundurulması,
- Yaratıcı drama temelli stres yönetimi programının orta ve uzun vadeli etkilerinin incelendiği deneysel araştırmaların tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abdullahi, M., Soltani, A., Tavakoli, A. M., and Kamyabi, M. (2025). Presenting a model of resilience based on ındividual factors: the mediating role of emotion-focused coping strategy. *International Journal of Education and Cognitive Sciences,* 6(1), 14-24.

Adıgüzel, Ö. (2023). *Eğitimde Yaratıcı Drama.* (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Yapıkredi Yayınları, s. 73-409.

Akgün Kostak, M., Kocaaslan, E. N., Semerci, R., ve Çetintaş, İ. (2020). Hemşirelik bölümü yaz okulu öğrencilerinin algıladıkları stres ve stresle baş etme davranışları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 13(69), 846-855.

Akpınar, P., and Akkoyunlu, Y. (2025). A study on the lung capacity, cognitive and affective awareness and stress levels of university students who do breathing exercises. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi,* 9(1), 1-11.

Akyıl, Y., and Deniz, M. E. (2022). The effect of creative drama-based psycho-education program on emotional intelligence of adolescents. *OPUS Journal of Society Research,* 19(46), 206-216.

Alfonso-Benlliure, V., Motos Teruel, T., and Lee Fields, D. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity,* 39, 100788.

Alinejad, V., Parizad, N., Almasi, L., Cheraghi, R., and Piran, M. (2023). Evaluation of occupational stress and job performance in Iranian nurses: the mediating effect of moral and emotional intelligence. *BMC Psychiatry,* 23(1), 769.

Almanasreh, E., Moles, R., and Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy,* 15(2), 214-221.

Armesto Arias, M., Neira-Piñeiro, M.D.R., Pasarín-Lavín, T., and Rodríguez, C. (2024). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education,* 40(1), 13.

Arveklev, S. H., Berg, L., Wigert, H., Morrison-Helme, M., and Lepp, M. (2018). Nursing students experiences of learning about nursing through drama. *Nurse Education in Practice,* 28, 60-65.

Arveklev, S. H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B., and Lepp, M. (2015). The use and application of drama in nursing education — An integrative review of the literature. *Nurse Education Today,* 35(7), e12-e17.

Aryuwat, P., Holmgren, J., Asp, M., Radabutr, M., and Lövenmark, A. (2025). Clinical resilience in nursing education: Insights from thai instructors on supporting student growth. *Nursing Reports,* 15(5), 180.

Ayaz-Alkaya, S. (2017). Stres yönetimi ve sağlığın geliştirilmesi., S. Ayaz Alkaya (Editör). *Sağlığın geliştirilmesi*. Birinci Baskı. Ankara. Hedef CS Yayıncılık, s. 104-110.

Ayaz-Alkaya, S., Köse-Kabakcıoğlu, N., and Terzi, H. (2025). Fear of lacking access to mobile devices ("nomophobia"): A preliminary study of prevalence, predictors, and relationship to perceived stress in nursing students. *Nursing Outlook, 73*(4), 102434.

Ayaz-Alkaya, S., and Simones, J. (2022). Nursing education stress and coping behaviors in Turkish and the United States nursing students: A descriptive study. *Nurse Education in Practice,* 59, 103292.

Basit, G., Su, S., Geçkil, E., Basit, O., and Alabay, K. N. K. (2023). The effect of drama-supported, patient role-play experience on empathy and altruism levels in nursing students: A randomized controlled study. *Nurse Education in Practice,* 69, 103634.

Bhurtun, H. D., Turunen, H., Estola, M., and Saaranen, T. (2021). Changes in stress levels and coping strategies among Finnish nursing students. *Nurse Education in Practice,* 50, 102958.

Bodys-Cupak, I., Majda, A., Kurowska, A., Ziarko, E., and Zalewska-Puchała, J. (2021). Psycho-social components determining the strategies of coping with stress in undergraduate Polish nursing students. *BMC Nursing,* 20(1), 129.

Bodys-Cupak, I., Ścisło, L., and Kózka, M. (2022). Psychosocial determinants of stress perceived among Polish nursing students during their education in clinical practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19(6), 3410.

Boutron, I., Altman, D. G., Moher, D., Schulz, K. F., Ravaud, P., and CONSORT NPT Group. (2017). CONSORT statement for randomized trials of nonpharmacologic treatments: a 2017 update and a CONSORT extension for nonpharmacologic trial abstracts. *Annals of Internal Medicine,* 167(1), 40-47.

Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., and Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare (Basel),* 9(12), 1696.

Cao, C., Chen, D., and Zhou, Y. (2025). Perceived stress and academic procrastination among higher vocational nursing students: the mediating roles of positive and negative emotions. *BMC Nursing,* 24(1), 36.

Chaabane, S., Chaabna, K., Bhagat, S., Abraham, A., Doraiswamy, S., Mamtani, R., and Cheema, S. (2021). Perceived stress, stressors, and coping strategies among nursing students in the Middle East and North Africa: An overview of systematic reviews. *Systematic Reviews,* 10(1), 136.

Chatzaki, C., and Tsiknakis, M. (2025). An overview of stress analysis based on physiological signals: Systematic review of open datasets and current trends. *Sensors,* 25(23), 7108.

Cheng, W. L. S., Chow, P. P. K., Wong, F. M. F., and Ho, M. M. (2023). Associations among stressors, perceived stress, and psychological distress in nursing students: a mixed methods longitudinal study of a Hong Kong sample. *Frontiers in Psychology,* 14, 1234354.

Chu, B., Marwaha, K., Sanvictores, T., Awosika, A. O., and Ayers, D. (2024). *Physiology, Stress Reaction*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, pp. 1-9.

Ciezar Andersen, S., Campbell, T., White, D., and King-Shier, K. (2024). An Intervention to Improve Mental and Physical Health of Undergraduate Nursing Students. *Canadian Journal of Nursing Research,* 56(3), 317-328.

Crosswell, A. D., and Lockwood, K. G. (2020). Best practices for stress measurement: How to measure psychological stress in health research. *Health Psychology Open,* 7(2), 2055102920933072.

Culha, I. (2019). Active learning methods used in nursing education. *Journal of Pedagogical Research,* 3(2), 74-86.

Dai, L., Su, B., and Ma, K. (2024). Effect of an exercise ıntervention based on general adaptation syndrome model on psychological experience in community-dwelling elderly. *Iranian Journal of Public Health,* 53(10), 2298-2306.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research,* 5(4), 194-197.

Demir, S. (2024). *Yaratıcı Drama Temelli Stresle Baş Etme Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Stresle Baş Etme Becerilerine Etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 38(169), 409-417.

Deocades, A., Chiva, Y. D., Lumbayan, J. I., Gange, C. A., Moneva, J., and Pedroso, J. E. P. (2025). Adjustment problems and coping strategies of state university students living away from home. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods,* 3(2), 23-32.

Dogu, N., Boztepe, H., Topal, C. A., Sonmez, M., Yuceer, B., ve Bayraktar, N. (2025). Comparison of the escape room and storytelling methods in learning the stress response: A randomized controlled pilot study. *Nurse Education in Practice,* 82, 104209.

Dow, E., and Vetere III, M. J. V. (2025). Intersecting Pathways: Exploring the Integration of Creative Drama and Physical Education for Social-Emotional Growth and Motor Development. *Journal of the International Alliance for Health, Physical Education, Dance, and Sport,* 1(1), 54-70.

Dugué, M., Sirost, O., and Dosseville, F. (2021). A literature review of emotional intelligence and nursing education. *Nurse Education in Practice,* 54, 103124.

Durmuş, M., ve Gerçek, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin algılanan stres durumları, biyo-psiko sosyal durumları ve stresle baş etme davranışlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science,* 53(53), 616-633.

Embaby, R. A., Abu Hashem, W. A., Abd El Aziz, E. M., and Mahmoud, F. Z. (2025). Emotional intelligence and fear of childbirth among pregnant women: A correlational study. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research,* 6(2), 270-288.

Erem, E. (2024). The use of creative drama in social studies teaching. In İ. Daşdemir (Ed.), *Social studies teaching*. Lyon, France: Livre de Lyon, pp. 11-27.

Foster, K., Fethney, J., Kozlowski, D., Fois, R., Reza, F., and McCloughen, A. (2018). Emotional intelligence and perceived stress of Australian pre-registration healthcare students: A multi-disciplinary cross-sectional study. *Nurse Education Today,* 66, 51-56.

Fteiha, M., and Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open,* 7(2), 2055102920970416.

Gallego-Gómez, J. I., Balanza, S., Leal-Llopis, J., García-Méndez, J. A., Oliva-Pérez, J., Doménech-Tortosa, J., Gómez-Gallego, M., Simonelli-Muñoz, A. J., and Rivera-Caravaca, J. M. (2020). Effectiveness of music therapy and progressive muscle relaxation in reducing stress before exams and improving academic performance in Nursing students: A randomized trial. *Nurse Education Today,* 84, 104217.

Ghasemi, F., Beversdorf, D. Q., and Herman, K. C. (2024). Stress and stress responses: A narrative literature review from physiological mechanisms to intervention approaches. *Journal of Pacific Rim Psychology,* 18, 18344909241289222.

Grasser, L. R., and Marusak, H. (2023). Strong mind, strong body: the promise of mind-body ınterventions to address growing mental health needs among youth. *Mental Health Science,* 1(2), 58-66.

Guo, X., Wang, Y., Kan, Y., Zhang, J., Ball, L. J., and Duan, H. (2024). How does stress shape creativity? The mediating effect of stress hormones and cognitive flexibility. *Thinking Skills and Creativ*ity, 52, 101521.

Gülnar, E., Aşık, E., and Özveren, H. (2024). The effect of a stress management program on first-year nursing students' clinical stress: A randomized controlled experimental study. *Nurse Education Today,* 136, 106131.

Günay Bilaloğlu, R. (2019). Eğitimde dramanın aşamaları., Y. Aktaş Arnas ve Ö. Adıgüzel (Editörler). *Erken çocukluk eğitiminde drama.* Üçüncü Baskı. Ankara. Pegem Akademi, s. 70-78.

Gündoğdu, R., ve Adıgüzel, Ö. (2016). Stres ve yaratıcı drama: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 11(1), 45-70.

Hançer-Tok, H., Tokur-Kesgin, M., and Uzun, L. N. (2025). The effect of forum theatre on nursing students' ageist attitudes towards older adults. *Australasian Journal on Ageing,* 44(4), e70107.

Hançer-Tok, H., and Tokur-Kesgin, M. (2024). The effect of creative drama education given to nursing students on mental health literacy levels: A randomized controlled study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 51, 168-175.

Hançer-Tok, H., and Tokur-Kesgin, M. (2025). Effect of drama-education for alcohol/substance user on attitudes toward violence against women: randomized controlled design. *BMC Public Health,* 25(1), 1781.

Harvey, G., Carter-Snell, C., Hussein, M. T. E., and Berlinguette, K. (2024). Coping with clinical related stress experienced by undergraduate nursing students: A scoping review. *Teaching and Learning in Nursing,* 19(4), 372-384.

Haver, A., Caputi, P., and Akerjordet, K. (2025). Enhancing emotional intelligence and mental well-being for stress management in nursing education: A qualitative study. *BMC Nursing,* 24(1), 718.

Hong, R., and Hong, Y. (2022). Experience, imagination and integration: creative drama for values education. *Sustainability,* 14(18), 11113.

Hu, Y., and Shu, J. (2025). The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication. *Education Sciences,* 15(5), 565.

Hutchens, A., Craft, M., Beaty, M., Condley, B., Aderhold, K., Wright, V., Eschiti, V., Frisbie, S., and Allen, K. (2025). Nursing trauma and coping: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing*, 46(4), 379-388.

Hwang, E., and Kim, J. (2022). Factors affecting academic burnout of nursing students according to clinical practice experience. *BMC Medical Education,* 22(1), 346.

Iau, E. A., and Verhaeghen, P. (2025). A well-regulated mind: emotional intelligence as a mediator between mindfulness and mental health and wellbeing. *Current Psychology,* 44(5), 3548-3563.

Impis, O., Zartaloudi, A., Grapsa, E., and Gerogianni, G. (2025). Association between emotional ıntelligence and stress management in hemodialysis patients. *Clinics and Practice,* 15(8), 153.

Inyang, I. O., and Sunday, U. I. (2025). Drama as a strategy for the socıial development of students with special needs in Special Education Centre, Mbıabong Etoı, Uyo. Akwa Ibom State. *Journal of Development Communication And Applied Theatre,* 2(4), 78-88.

İnfal Kesim, S., and Samancı Tekin, Ç. (2025). The effect of creative drama education method on self-confidence levels of student nursing: A study quasi-experimental. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 676-696.

Jefferies, D., Glew, P., Karhani, Z., McNally, S., and Ramjan, L. M. (2021). The educational benefits of drama in nursing education: A critical literature review. *Nurse Education Today,* 98, 104669.

Ji, X., Guo, X., Soh, K. L., Japar, S., and He, L. (2024). Effectiveness of stress management interventions for nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nursing & Health Sciences,* 26(2), e13113.

Jiang, L., Alizadeh, F., and Cui, W. (2023). Effectiveness of drama-based intervention in improving mental health and well-being: A systematic review and meta-analysis during the covıd-19 pandemic and post-pandemic period. *Healthcare,* 11(6), 839.

Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F., ve Akkuş, D. (2015). Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap ve stresle başetme davranışları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Journal of Psychiatric Nursing,* 6(1), 15-24.

Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F., ve Akkuş, D. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin algılanan klinik stres düzeyi, stres cevapları ve başetme davranışları. *Journal of Psychiatric Nursing,* 8(1), 32-39.

Karaosmanoğlu, G., and Metinnam, İ. (2022). Improvisation strategies in online drama lesson. *Education Quarterly Reviews,* 5, 603-604.

Kavuran, E., Temel, T., and Bahçeli, A. (2025). A multi-theory approach to enhancing empathy, communication, problem-solving, and ethical decision-making in nursing students: A mixed-method study using creative drama. *Journal of Professional Nursing,* 60, 157-167.

Kawashima, T., Ota, Y., Aikawa, G., Watanabe, M., Ashida, K., and Sakuramoto, H. (2025a). Effectiveness of emotional intelligence training on nurses' and nursing students' emotional intelligence, resilience, stress, and communication skills: a systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today,* 151, 106743.

Kaya, B. M. (2018). *Yaratıcı dramanın stresle baş etmeye etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Khan, S., and Khan, S. (2025). The evolution of emotional intelligence: History, models and measures. *Asian Journal of Education and Social Studies,* 51(5), 378-394.

Kul Uçtu, A., and Karahan, N. (2021). The impact of communication education provided with creative drama method on midwifery undergraduates. *European Journal of Midwifery,* 5, 42.

Labrague, L. J., Rosales, R. A., Arteche, D. L., Santos, M. C., Calimbas, N. D. L., Yboa, B. C., Sabio, J.B., Quiña, C.R., Quiño, L.Q., and Apacible, M. A. (2025). How academic pressure drives dropout intentions: The mediating roles of life satisfaction and stress in nursing students. *Teaching and Learning in Nursing,* 20(1), 61-68.

Labrague, L. J. (2024). Umbrella Review: Stress Levels, Sources of Stress, and Coping Mechanisms among Student Nurses. *Nursing Reports,* 14(1), 362-375.

Li, Y. S., Tseng, H. C., Yang, B. H., Mills, M. E. C., and Yu, W. P. (2025). Personality preferences and stress perception among nursing students in different nursing programmes: a cross-sectional study. *BMC Medical Education,* 25(1), 382.

Lipp, M. N., and Lipp, L. M. N. (2019). Proposal for a four-phase stress model. *Psychology,* 10(11), 1435.

Liu, S., Zhang, Y., Zhao, L., and Liu, Z. (2025). Academic stress detection based on multisource data: a systematic review from 2012 to 2024. *Interactive Learning Environments,* 33(3), 1823-1849.

Loureiro, F., Peças, D., Neves, A. C., and Antunes, A. V. (2024). Coping strategies and social support in nursing students during clinical practice: A scoping review. *Nursing Open,* 11(2), e2112.

Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., Llaja-Rojas, V., and Chans, G. M. (2024). Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: A cross-sectional study of a mediational effect in nursing students. *Nurse Education Today,* 139, 106221.

Molu, B., and Baş, M. T. (2024). The impact of implementing the creative drama technique on creative thinking and empathy levels of nursing students in pediatric nursing course. *Teaching and Learning in Nursing,* 19(2), e455-e461.

Napolitano, F., Calzolari, M., Di Pietro, S., Pagnucci, N., Zanini, M., Catania, G., Aleo, G., Gomes, L., Sasso, L., and Bagnasco, A. (2024). Pedagogical strategies to improve emotional competencies in nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today,* 142, 106337.

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2021). Supporting the health and professional well-being of nurses. *The future of nursing 2020-2030: Charting a path to achieve health equity*. Washington (DC): National Academies Press, 302.

Nurshadov, J., Safaraliyeva, S., and Sharapova, D. (2025). Etiology and nechanisms of development of post-traumatic stress disorder. *Modern Science and Research,* 4(2), 279-291.

Oliveira Silva, G., Aredes, N. D. A., Cecilio, J. O., Oliveira, F. S. E., Cavalcante, A. M. R. Z., and Campbell, S. H. (2025). Active methodologies in teaching the nursing process: Scoping review. *Nurse Education in Practice,* 83, 104274.

Onieva-Zafra, M. D., Fernández-Muñoz, J. J., Fernández-Martínez, E., García-Sánchez, F. J., Abreu-Sánchez, A., and Parra-Fernández, M. L. (2020). Anxiety, perceived stress and coping strategies in nursing students: a cross-sectional, correlational, descriptive study. *BMC Medical Education,* 20(1), 370.

Özen, Z. (2020). Eğitimde drama çalışmalarında kullanılan teknikler., Y. Aktaş Arnas ve Ö. Adıgüzel (Editörler). *Erken çocukluk eğitiminde drama.* Üçüncü Baskı. Ankara. Pegem Akademi, s. 127-128.

Öztürk, Ş. (2023). The effect of a distance-delivered mindfulness-based psychoeducation program on the psychological well-being, emotional intelligence and stress levels of nursing students in Turkey: A randomized controlled study. *Health Education Research,* 38(6), 575-586.

Panda, S., Dash, M., John, J., Rath, K., Debata, A., Swain, D., Mohanty, K., and Eustace-Cook, J. (2021). Challenges faced by student nurses and midwives in clinical learning environment – A systematic review and meta-synthesis. *Nurse Education Today,* 101, 104875.

Petrides, K.V., and Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 29(2), 313-320.

Pluut, H., Curșeu, P. L., and Fodor, O. C. (2022). Development and validation of a short measure of emotional, physical, and behavioral markers of eustress and distress (MEDS). *Healthcare (Basel),* 10(2), 339.

Prakash, P., Sheilini, M., and Nayak, S.G. (2023). Academic burnout among undergraduate nursing students: A quantitative survey approach. *Journal of education and health promotion,* 12(1), 141.

Rajput, N. H., and Ali, S. (2025). Models of emotional intelligence: implications for higher educational institutions. *Journal of Asian Development Studies,* 14(1), 536-543.

Rawas, H., Bano, N., Asif, U., and Khan, M. A. (2021). Nomophobia associated with depression, anxiety, and stress in nursing students: A cross-sectional study in college of nursing, Jeddah, Saudi Arabia. *King Khalid University Journal of Health Sciences,* 6(1), 46-51.

Rodríguez-Leal, L., González-Hervías, R., Silva, L. I. M., Rodríguez-Gallego, I., Saldaña, M. R., and Montesinos, J. V. B. (2023). Stressors inherent to clinical practices and their relationship with emotional intelligence in nursing students: A cross sectional study. *Nurse Education Today,* 124, 105753.

Ruiz-Fernández, M. D., Alcaraz-Córdoba, A., López-Rodríguez, M. M., Fernández-Sola, C., Granero-Molina, J., and Hernández-Padilla, J. M. (2022). The effect of home visit simulation on emotional intelligence, self-efficacy, empowerment, and stress in nursing students. A single group pre-post intervention study. *Nurse Education Today,* 117, 105487.

Saikia, M., George, L. S., Unnikrishnan, B., Nayak, B. S., and Ravishankar, N. (2024). Thirty years of emotional intelligence: A scoping review of emotional intelligence training programme among nurses. *International Journal of Mental Health Nursing,* 33(1), 37-51.

Salama, A., Hassan, R., and Zayed, D. (2020). Effect of audio- drama nursing intervention on bullying among adolescent girls with visual impairment. *Egyptian Journal of Health Care,* 11(1), 1341-1357.

Sambol, S., Suleyman, E., Scarfo, J., and Ball, M. (2022). Distinguishing between trait emotional intelligence and the five-factor model of personality: additive predictive validity of emotional intelligence for negative emotional states. *Heliyon,* 8(2), e08882.

Sandberg, B. (2024). Effects of arts-based pedagogy on competence development in nursing: a critical systematic review. *Nursing Reports,* 14(2), 1089-1118.

Sarfika, R., Azzahra, W., Ananda, Y., Saifudin, I. M. M. Y., and Abdullah, K. L. (2025). Academic burnout among nursing students: The role of stress, depression, and anxiety within the Demand Control Model. *Teaching and Learning in Nursing,* 20(3), 253-260.

Sayar, S. E., and Çapik, C. (2025). The effect of health belief model-based creative drama education on health locus of control and smoking perception in adolescents: A randomized controlled trial. *Public Health Nursing,* 42(3), 1343-1353.

Schwartz-Mette, R. A., Sapp, M., and Strout, K. (2025). Online and in-person mindfulness-based stress reduction (MBSR) improves stress resilience in nursing education. *Worldviews on Evidence-Based Nursing,* 22(3), e70031.

Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American scientist,* 61(6), 692-699.

Serdar, C. C., Cihan, M., Yücel, D., and Serdar, M. A. (2021). Sample size, power and effect size revisited: simplified and practical approaches in pre-clinical, clinical and laboratory studies. *Biochem Med (Zagreb),* 31(1), 010502.

Sevinç, E., Çerçi, S., ve Yıldırım, S. (2024). Yaratıcı Drama Eğitim Yönteminin Yönetici Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Etkisi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi,* 11(2), 291-301.

Shahbazi, S., Heidari, M., Sureshjani, E. H., and Rezaei, P. (2018). Effects of problem-solving skill training on emotional intelligence of nursing students: An experimental study. *Journal of Education and Health Promotion,* 7(1), 156.

Sheu, S., Lin, H.S., and Hwang, S.L. (2002). Perceived stress and physio-psycho-social status of nursing students during their initial period of clinical practice: the effect of coping behaviors. *International Journal of Nursing Studies,* 39(2), 165-175.

Shubayr, N., and Dailah, H. (2025). Assessment of emotional intelligence, self-efficacy, and perceived stress among nursing students in clinical practice: a cross-sectional study. *BMC Nursing,* 24(1), 505.

Solak, M., Topçu, S., Sert, Z. E., Doğan, S., and Savan, F. (2024). Evaluation of stress, bio-psycho-social response and coping strategies during the practical training in nursing students: a cross sectional study. *BMC Nursing,* 23(1), 610.

Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A. F., Seeman, M. V., Correll, C. U., and Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry,* 27(1), 281-295.

Stubin, C. (2020). Clinical stress among undergraduate nursing students: perceptions of clinical nursing faculty. *International Journal of Nursing Education Scholarship,* 17(1), 20190111.

Suh, E. E., Ahn, J., Kang, J., and Seok, Y. (2021). The development and application of drama-combined nursing educational content for cancer care. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 18(18), 9891.

Sujaritha, J., Deepa, N., Nandhini, J., Vandhana, V., and Mahalakshmi, D. (2022). Stress and stress management: A review. *Indian Journal of Natural Sciences,* 13(73), 45558-45571.

Şahin Kalyon, D. (2025). Fen eğitiminde drama ve rol oynama teknikleri., G. Uyanık (Editör). Birinci Baskı. *Eğitim & Bilim 2025: Fen eğitiminde geleneksel ve modern uygulamalar.* İstanbul. Efe Akademi Yayınları, s. 55-56.

Şenol, F. B., and Şenol, Y. (2024). The effect of drama on psychosocial problems and emotional states of hospitalized children with cancer. *Journal of Pediatric Nursing,* 77, e276-e282.

Terp, U., Bisholt, B., and Hjärthag, F. (2022). A feasibility study of a cognitive behavioral based stress management intervention for nursing students: results, challenges, and implications for research and practice. *BMC Nursing,* 21(1), 30.

Timpani, S., Sweet, L., and Sivertsen, N. (2021). Storytelling: One arts-based learning strategy to reflect on clinical placement. An integrative review. *Nurse Education in Practice,* 52, 103005.

Tokur-Kesgin, M., and Hançer-Tok, H. (2023). The impact of drama education and in-class education on nursing students' attitudes toward violence against women: A randomized controlled study. *Nurse Education Today,* 125, 105779.

Tonsing, K. N., and Tonsing, J. C. (2022). A mixed-method study of stress and coping strategies among university social work students in the United States. *Social Work Education,* 41(6), 1222-1238.

Torre, D., and Daley, B. (2023). Emotional intelligence: Mapping an elusive concept. *Medical Teacher,* 45(7), 698-700.

Tripathi, I. (2025). A review of coping styles among students to cope with the stress. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field,* 11(5), 203-206.

Tung, Y.J., Lo, K. K. H., Ho, R. C. M., and Tam, W. S. W. (2018). Prevalence of depression among nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today,* 63, 119-129.

Urban, R. W., Smith, J. G., Wilson, S. T., and Cipher, D. J. (2021). Relationships among stress, resilience, and incivility in undergraduate nursing students and faculty during the COVID-19 pandemic: Policy implications for nurse leaders. *Journal of Professional Nursing,* 37(6), 1063-1070.

Uzun, L. N. (2024). The effect of creative drama on nursing image: Randomized controlled study. *Nurse Education in Practice,* 77, 103970.

Uzunhasanoğlu, G. (2022). *Psikiyatri hemşireliği eğitiminde travelbee'nin "insan insana ilişki" kuramına temellendirilmiş yaratıcı drama yönteminin kaygı, empati ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Uzunhasanoğlu, G., ve Özkan, B. (2022). Türkiye'de hemşirelikte yaratıcı drama kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Sistematik derleme. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 17(1), 103-112.

Uzunöz, F. S., and Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity,* 24, 164-174.

Ütkür-Güllühan, N., Bekiroğlu, D., and Emral, T. (2023). The effect of online creative drama method on primary school students' levels of happiness and fun in school: Solomon four-group design. *Innovation: The European Journal of Social Science Research,* 36(4), 697-718.

Vaartio-Rajalin, H., Santamäki-Fischer, R., Jokisalo, P., and Fagerström, L. (2021). Art making and expressive art therapy in adult health and nursing care: A scoping review. *International Journal of Nursing Sciences,* 8(1), 102-119.

Vasudev, V., Girish, V., and Ravindra, K. (2025). A review on stress, stressors-their effects and adaptive response. In J. Hussaini (Ed.), *Disease and health: Research developments*. London: BP International, pp. 136-174.

Veneziano, L., and Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American journal of health behavior,* 21(1), 67-70.

Vidanagamage, S., Bhaumik, A., and Irugalbandara, A. (2024). Study of the effectiveness of drama therapy in enhancing communication skills of institutionalized children. *International Journal of Research and Innovation in Social Science,* 8(8), 4719-4729.

Xu, J., Zhang, L., Ji, Q., Ji, P., Chen, Y., Song, M., and Guo, L. (2023). Nursing students' emotional empathy, emotional intelligence and higher education-related stress: a cross-sectional study. *BMC Nursing,* 22(1), 437.

Yildirim-Hamurcu, S., and Terzioglu, F. (2022). Nursing students' perceived stress: Interaction with emotional intelligence and self-leadership. *Perspectives in Psychiatric Care,* 58(4), 1381-1387.

Yosep, I., Hikmat, R., Mardhiyah, A., Zamroni, A. H., Pranata, Y., and Saputra, R. L. (2025). Nursing interventions to reduce mental health problems in nursing students: a scoping review. *BMC Nursing,* 24(1), 780.

Yüceyurt, N. K., and Kaya, H. (2025). Program development study focusing on emotional intelligence skills of nursing students: randomized controlled trial. *BMC Nursing,* 24(1), 859.

Zhang, Y. (2025). Impact of arts activities on psychological well-being: Emotional intelligence as mediator and perceived stress as moderator. *Acta Psychologica,* 254, 104865.

Zheng, Y. X., Jiao, J. R., and Hao, W. N. (2022). Stress levels of nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Medicine (Baltimore),* 101(36), e30547.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrencimiz,

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Doktora programı kapsamında tez çalışması olarak planlanmıştır. Araştırmanın güvenirliği açısından soruların doğru ve eksiksiz yanıtlanması önem taşımaktadır. Bu veriler araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. Sizden beklenen formu ve ölçeği dikkatlice okuyarak size en uygun ifadeyi işaretlemenizdir. Katılımız ve iş birliğiniz için teşekkür ederiz.

1. Yaşınız: …….
2. Cinsiyetiniz:

   ☐Kız ☐ Erkek
3. Çalışma durumunuz:

   ☐ Çalışıyorum ☐ Çalışmıyorum
4. Hemşirelik bölümünü isteyerek mi seçtiniz?

   ☐ Evet ☐ Hayır
5. Mezun olduktan sonra hemşirelik yapmayı istiyor musunuz?

   ☐ Evet ☐ Hayır
6. Genel akademik not ortalamanız nedir? ……(Dörtlük sisteme göre)
7. Herhangi bir kronik hastalığınız var mı?

   ☐ Evet ☐ Hayır
8. Yaratıcı drama ile ilgili bir ders/kurs alıyor musunuz?

   ☐ Evet ☐ Hayır
9. Profesyonel bir psikolojik destek/danışmanlık alıyor musunuz?

   ☐ Evet ☐ Hayır

EK-2. Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Skalası

Aşağıda verilen ölçek maddeleri *klinik uygulamanız* sırasında yaşadığınız stres verici durumları içermektedir. Bu durumların *ŞU ANKİ KLİNİK UYGULAMANIZDA* size ne düzeyde stres yaşattığını düşünerek cevap veriniz. "4" çok stresli durumu, "0" hiç stresli olmayan durumu belirtmektedir. Durumla ilgili stres düzeyiniz ne kadar yoğunsa, dörde daha yakın rakamı; stres düzeyiniz ne kadar az yoğunsa sıfıra daha yakın rakamı işaretleyiniz.

	Şu Anki Klinik Uygulamam Sırasında;	**Benim İçin Çok Stres Verici**				**Benim İçin Hiç Stres Verici Değil**
		4	**3**	**2**	**1**	**0**
1	Hemşirelik bakımı vermede ve değerlendirme yapmada beceri ve tecrübe eksikliği					
2	Hastalık öyküsü ve tıbbı terimlere yabancı olmak					
3	Kötü not almaktan endişelenmek					
4	Hastaların biyopsikososyal sorunlarıyla nasıl ilgileneceğini bilememek					
5	Teori ve uygulama arasında farklılıklar yaşamak					
6	Hastaların beklentilerini karşılayamamak					
7	Profesyonel hemşirelik becerilerine yabancı olmak					
8	Doktorların, öğretim elemanlarının ve hastaların sorularına uygun cevaplar verememek					
9	Klinik uygulamanın doğası ve özelliğinden kaynaklanan baskı yaşamak					
10	Hasta veya hasta yakınları tarafından kabul edilmeme veya güvenilmeme konusunda endişelenmek					
11	Hastaların teşhis ve tedavisine yabancı olmak					
12	Hastalara iyi bir hemşirelik bakımı sağlayamamak					
13	Kendi performansının öğretim elemanının beklentilerini karşılamadığını hissetmek					
14	Hastalarla nasıl iletişim kurulacağını bilememek					
15	Klinik uygulama yaptığı hastane ortamında kendini stresli hissetmek					
16	Hastaların hastalığını öğretim elemanları, doktor ve hemşirelerle nasıl tartışacağını bilememek					
17	Klinik uygulamanın gerekliliklerinin fiziksel ve duygusal dayanma gücünü aştığını hissetmek					
18	Öğretim elemanlarının öğrettikleri ile beklentileri arasında fark olması					
19	Öğrencilik rolünden hemşirelik rolüne geçişte zorluklar yaşamak					

EK-2. (devam) Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Skalası

	Şu Anki Klinik Uygulamam Sırasında;	**Benim İçin Çok Stres Verici**				**Benim İçin Hiç Stres Verici Değil**
		4	**3**	**2**	**1**	**0**
20	Sağlık personelinin empati yapmaması ve yardımcı olmaya isteksiz olması					
21	Esnek olmayan (katı) ve sıkıcı klinik uygulamanın aile ve sosyal hayatını etkilediğini hissetmek					
22	Okulda ve klinik uygulamada akranlarla yarış halinde olmak					
23	Klinik ortamın olanaklarına yabancı olmak					
24	Arkadaşlarıyla (başkalarıyla kıyaslayarak) karşılaştırarak performansını değerlendiren öğretim elemanının baskısını hissetmek					
25	Öğretim elemanlarının öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmediğini hissetmek					
26	Hastanın durumundaki ani değişimler karşısında stres hissetmek					
27	Öğretim elemanlarının da ilgi ve rehberlik eksikliği					
28	Klinik uygulamaların okul dışı aktivitelerini etkilediğini hissetmek					
29	Gruptaki diğer arkadaşlarla geçinememek/anlaşamamak					

EK-3. Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Skalası

Bu ölçek hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulama sırasındaki strese verdikleri biyopsikososyal cevapları içermektedir. Aşağıda verilen durumları *KLİNİK UYGULAMALAR* sırasında ne kadar sıklıkla yaşadığınızı 0-4 numaralarını işaretleyerek cevaplayınız. "4" her zaman yaşanan durumu, "0" hiç yaşanmayan durumu belirtmektedir. Verilen durumları sıklıkla yaşıyorsanız dörde daha yakın rakamı, nadiren yaşıyorsanız sıfıra daha yakın olan rakamı işaretleyiniz.

		Her zaman				**Asla yaşamam**
	Klinik Uygulamam Sırasında;	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
1	Son zamanlarda gergin ve sinirliyim					
2	Karar vermekte güçlük çekiyorum					
3	Geleceğim hakkında iyimser değilim					
4	Önceki gibi sağlıklı düşünemiyorum					
5	Kendimi değerli ve önemli hissetmiyorum					
6	Endişeli ve gergin olmaya eğilimliyim					
7	Son zamanlarda daha fazla kaygılıyım					
8	Hayatım hiç renkli değil					
9	Sebepsiz korku hissederim					
10	Genellikle mutsuz ve bunalımlıyım					
11	Eskisi gibi çalışamıyorum					
12	Sakinleşemiyorum					
13	Sık sık başım döner ve kendimi sersemlemiş hissederim					
14	Sinir krizi geçirecekmişim gibi hissederim					
15	Midem ağrır ve ishal olurum					
16	Göğsümde baskı hissederim					
17	Daha sık nezle olurum					
18	Nedensiz solunum sıkıntısı yaşarım					
19	Sıklıkla baş dönmesi hissederim					
20	El ve ayak parmaklarımda uyuşma ve batma hissederim					
21	Bulantı ve kusmam olur					

EK-4. Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği

Bu ölçek OKUL VE KLİNİK YAŞANTINIZDA yaşadığınız stresli durumlarda kullandığınız baş etme davranışlarını içermektedir. Baş etme davranışlarını kullanma durumunuzu 0-4 numaralarını işaretleyerek cevaplayınız. "4" her zaman yaşanan durumu, "0" hiç yaşanmayan durumu belirtmektedir. Aşağıdaki verilen durumları sizin kullandığınız baş etme davranışına ne kadar yakın bulursanız dörde daha yakın rakamı; durumu kendinize az yakın buluyorsanız sıfıra daha yakın rakamı işaretleyiniz.

	Okul ve Klinik Yaşantımda;	**Katılıyorum**				**Hiç Katılmıyorum**
		4	**3**	**2**	**1**	**0**
1	Ağlarım, umutsuz, üzgün ve çaresiz hissederim					
2	Hayatta her şeyi pozitif ve iyimser bir yaklaşımla ele alırım					
3	Uygulamada mezuniyete yakın bir öğrenci kadar kendime güvenirim					
4	Stresle baş etmek için yeterince uyurum ve sağlıklı kalırım					
5	Dinlenmek ve rahatlamak için televizyon izlerim, sinemaya giderim, duş alırım, top oynarım ve koşarım					
6	Olup bitenleri objektif değerlendiririm					
7	Stres verici durumların ne anlam ifade ettiğini bulurum					
8	Güçlüklerin üstesinden gelme konusunda kendine güvenirim					
9	Sorunları çözmek için değişik stratejiler geliştiririm					
10	Sorunları çözmek için geçmiş deneyimlerimden yararlanırım					
11	Stresli olayları çözmek için plan yapar ve öncelikleri belirlerim					
12	Sorunları çözmek için hedefler koyarım					
13	Çok yemek yer ve çok fazla uyurum					
14	Başıma bir güçlük gelmemesi için mucize beklerim					
15	Her şeyi kadere bağlarım					
16	Sorunu başkalarının çözmesini beklerim					
17	Klinik uygulamalarda zorluklardan/ güç durumlardan kaçınırım					
18	Öğretim elemanlarından kaçınırım					
19	Başkaları ile kavga ederim ve sinirli olurum					

EK-5. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu

Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi 1'den 7'ye kadar olan seçeneklerden sizi en iyi yansıtan rakamı işaretleyerek cevaplayınız. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

İlginiz ve zaman ayırdığınız zaman için teşekkürler.

	HİÇ KATILMIYORUM						TAMAMEN KATILIYORUM
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2		4	5	6	7
2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Genelde stresle baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7

EK-6. Yaratıcı Drama Eğitmenliği Kursu Katılım Belgeleri



BAŞARI SERTİFİKASI

CERTIFICATE OF ACHIEVEMENT

IIENSTITU

NESLİHAN KÖSE KABAKCIOĞLU

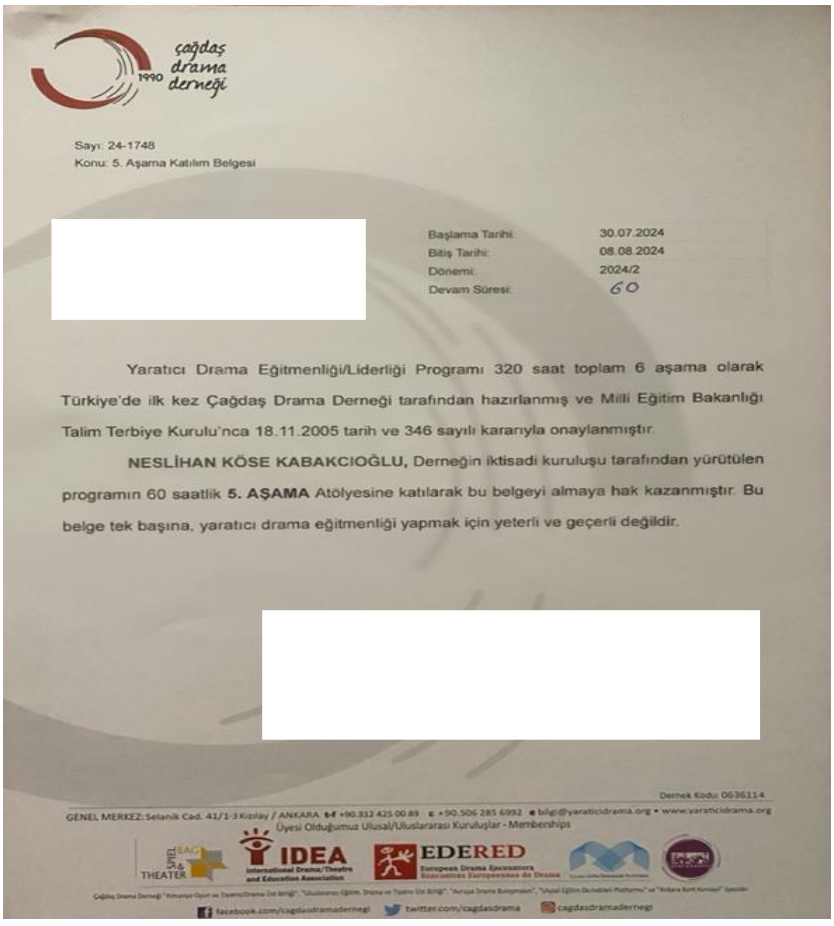
Yaratıcı Drama Eğitimi

Programında yapılan sınavda başarılı olarak bu sertifikayı almaya hak kazandı.

Eğitim Tarihi: 01.06.2024

Sertifika Doğrulama Kodu: 387673366720

Bu sertifikayı doğrulamak için şu adrese gidin: www.iienstitu.com



çağdaş drama derneği 1990

Sayı: 24-1748

Konu: 5. Aşama Katılım Belgesi

Başlama Tarihi:	30.07.2024
Bitiş Tarihi:	08.08.2024
Dönemi:	2024/2
Devam Süresi:	60

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

NESLİHAN KÖSE KABAKCIOĞLU, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 60 saatlik **5. AŞAMA** Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ: Selanik Cad. 41/1-3 Kızılay / ANKARA ✉ +90.332 425 00 89 ✆ +90.506 285 6992 ✉ bilgi@yaraticidrama.org • www.yaraticidrama.org

Üyesi Olduğumuz Ulusal/Uluslararası Kuruluşlar - Memberships

IDEA International Drama/Theatre and Education Association

EDERED European Drama Encounters

facebook.com/cagdasdramadernegi twitter.com/cagdasdrama cagdasdramadernegi

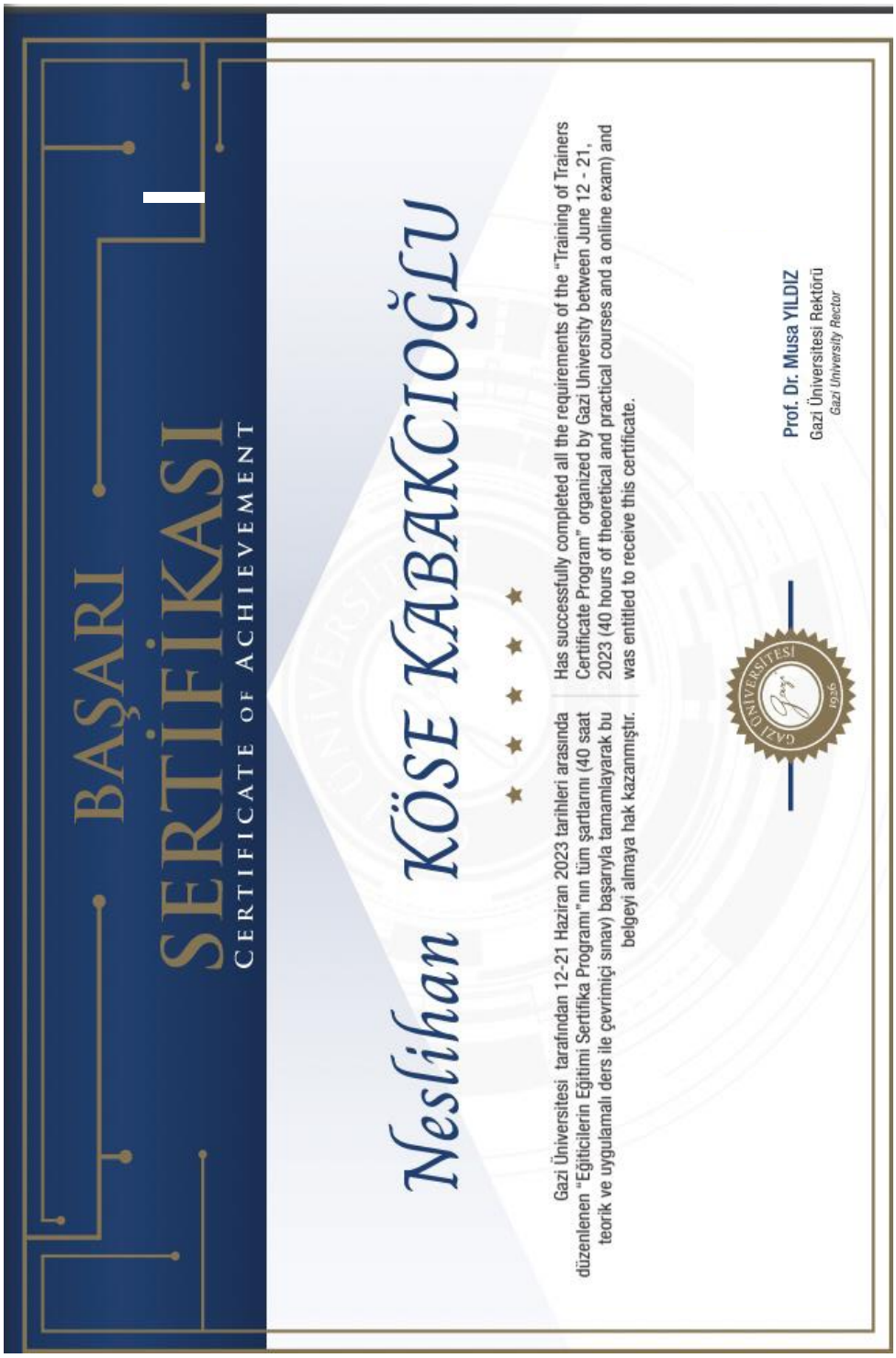
EK-7. Stres Yönetimi Eğitimi Sertifikası



EK-8. Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) Programı Katılım Belgesi



EK-9. Eğitici Eğitimi Kursu Başarı Sertifikası



EK-10. Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.08.2025-E.1299664

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

2025 AİLE YILI

Sayı : E-77082166-302.08.01-1299664 03.08.2025
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Sultan Ayaz Alkaya

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Neslihan KÖSE KABAKCIOĞLU**'nun, **Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA**'nın danışmanlığında yürüttüğü ***" Hemşirelik Öğrencilerinde Yaratıcı Drama Temelli Stres Yönetimi Programının Stres, Baş Etme ve Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **29.07.2025** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2025 - 1375

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA

Bilgi:
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BS42M5DRY2 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys
Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Melek Yeşilova Kaya
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:3548401
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-11. Kurum İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.08.2025-E.1315891

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı

2025 AİLE YILI

Sayı : E-87959173-044-1315891 26.08.2025
Konu : Anketler-kurum izni

HEMŞİRELİK BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26.08.2025 tarihli ve E-87008936-044- 1315723 sayılı yazı.

Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA danışmanlığında doktora öğrencisi Neslihan KÖSE KABAKCIOĞLU ile yapılması planlanan "Hemşirelik Öğrencilerinde Yaratıcı Drama Temelli Stres Yönetimi Programının Stres, Baş Etme ve Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasının, Fakültemiz Hemşirelik Bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmesi Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSM2U6YR72 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 00 Faks:0 (312) 221 32 02
İnternet Adresi :http://gazi-universitesi.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Serap Umal
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:0312 216 29 20

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-12. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Araştırmanın adı:	Hemşirelik Öğrencilerinin Stres Yönetimi ve Duygusal Zeka Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eğitim Programı	
Sorumlu Araştırmacı/Tez Danışmanı/ Proje Yürütücüsü Bilgileri	Adı: Sultan Soyadı: Ayaz Alkaya	İmza: Email:

Değerli Katılımcı,

Sizi, **"hemşirelik öğrencilerinin stres yönetimi ve duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı"** ile ilgili yapacağımız araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmanız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmaya ilişkin kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Araştırma ile ilgili anlayamadığınız bir şey varsa veya daha fazla bilgi almak isterseniz bize soru sormaktan çekinmeyiniz.

- Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Araştırmadan çekilmeniz ya da herhangi bir nedenle araştırmadan çıkmanız halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır.
- Bu çalışmaya sizin gibi araştırmaya katılmaya gönüllü 2. sınıf hemşirelik öğrencisi olma özelliklerine sahip toplam 52 sayıda bireyin dahil edilmesi planlanmaktadır.
- Çalışmaya katılma durumunuzda aşağıda isimleri verilen ***anket/ölçek/test/görüşme formu vb. araçlar uygulanacaktır***:
  1) Kişisel Bilgi Formu
  2) Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği
  3) Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Ölçeği
  4) Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği
  5) Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği –Kısa Formu
- Veri toplama sırasında ses / görüntü kaydı alınmayacaktır. Veri toplama araçlarının uygulanması yaklaşık olarak 15 dakika sürecektir.
- Çalışmada yazılı onamı alınan öğrencilere yukarıda yazılan veri toplama araçları uygulanacaktır (ön test). Girişim tamamlandıktan sonra öğrencilere veri toplama araçları 3. haftada (son test) tekrar uygulanacaktır. Girişim bir ay sonra (izlem testi) uygulanacaktır. Girişim grubuna 3 hafta süresince haftada bir ya da iki kez eğitim programı uygulanacaktır. Programın sonunda ve bir ay sonra veri toplama araçları tekrar uygulanacaktır.
- Bu çalışmada size/ velisi/vasisi bulunduğunuz kişiye herhangi bir fiziksel, ruhsal ve manevi boyutta zarar verebilecek riskli bir durum söz konusu değildir.
- Bu çalışmaya katılmanız için sizden veya velisi/vasisi bulunduğunuz kişilerden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır.
- Araştırma sürecinde elde edilen veriler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya "bilimsel amaçlar için") kullanılacaktır. Bu araştırma kapsamında paylaşmış olduğunuz kişisel verileriniz ***"Kişisel Verilerin Korunması Kanunu"*** kapsamında korunacak olup verilerinizin güvenliğini sorumlu araştırmacı tarafından sağlanacaktır.

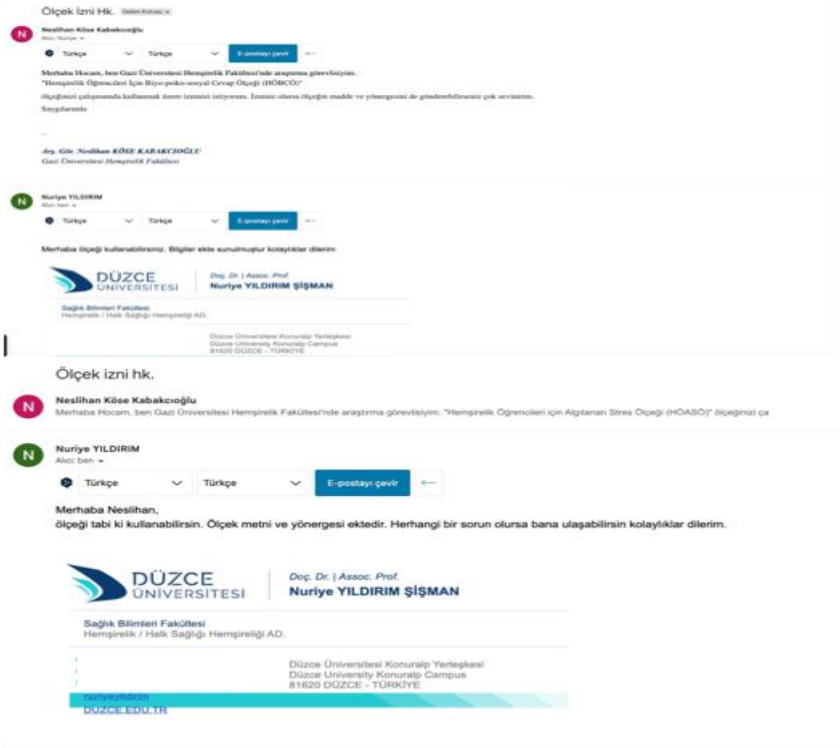
KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcı;	**Veri Toplayan Araştırmacının;**
Adı- soyadı:	**Adı- soyadı:**
Tarih:	**Tarih:**
İmza:	**İmza:**

EK-13. Ölçek İzinleri

Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Skalası, Hemşirelik Öğrencileri İçin Biyo-Psiko-Sosyal Cevap Skalası, Hemşirelik Öğrencileri İçin Stresle Baş Etme Davranışları Ölçeği



Ölçek izni hk.

Neslihan Köse Kabakcıoğlu

Merhaba Hocam, ben Gazi Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. "Hemşirelik Öğrencileri için Algılanan Stres Ölçeği (HÖASÖ)" ölçeğinizi ça

Nuriye YILDIRIM

Alıcı: ben

Türkçe Türkçe E-postayı çevir

Merhaba Neslihan,

ölçeği tabi ki kullanabilirsin. Ölçek metni ve yönergesi ektedir. Herhangi bir sorun olursa bana ulaşabilirsin kolaylıklar dilerim.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Nuriye YILDIRIM ŞİŞMAN

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Hemşirelik / Halk Sağlığı Hemşireliği AD.

Düzce Üniversitesi Konuralp Yerleşkesi

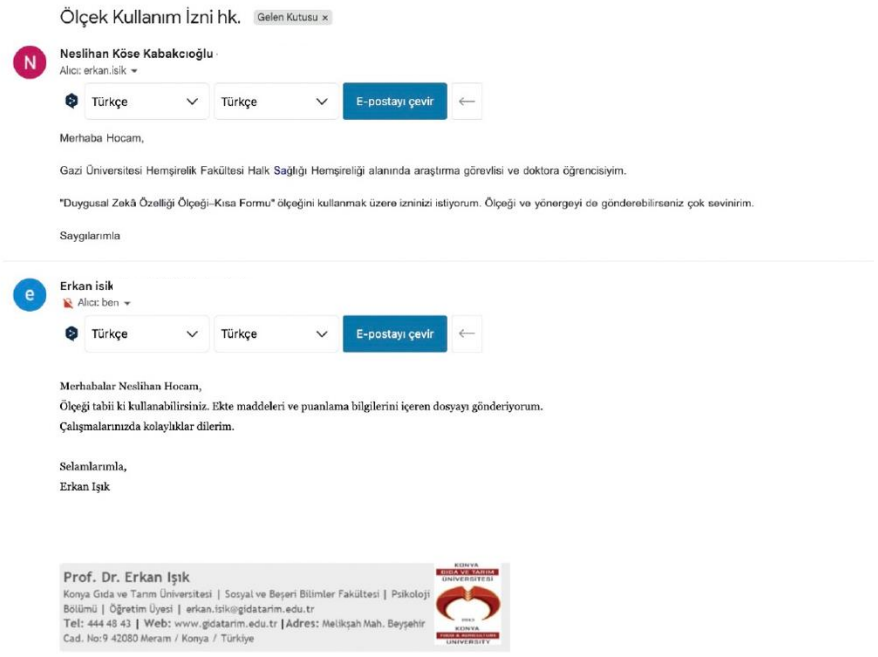
Düzce University Konuralp Campus

81620 DÜZCE - TÜRKİYE

nuriyeyildirim

DUZCE.EDU.TR

Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Form



Ölçek Kullanım İzni hk. Gelen Kutusu ×

Neslihan Köse Kabakcıoğlu

Alıcı: erkan.isik

Türkçe Türkçe E-postayı çevir

Merhaba Hocam,

Gazi Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Halk Sağlığı Hemşireliği alanında araştırma görevlisi ve doktora öğrencisiyim.

"Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu" ölçeğini kullanmak üzere izninizi istiyorum. Ölçeği ve yönergeyi de gönderebilirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla

Erkan isik

Alıcı: ben

Türkçe Türkçe E-postayı çevir

Merhabalar Neslihan Hocam,

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Ekte maddeleri ve puanlama bilgilerini içeren dosyayı gönderiyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Selamlarımla,

Erkan Işık

Prof. Dr. Erkan Işık

Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi | Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi | Psikoloji Bölümü | Öğretim Üyesi | erkan.isik@gidatarim.edu.tr

Tel: 444 48 43 | Web: www.gidatarim.edu.tr | Adres: Melikşah Mah. Beyşehir Cad. No:9 42080 Meram / Konya / Türkiye

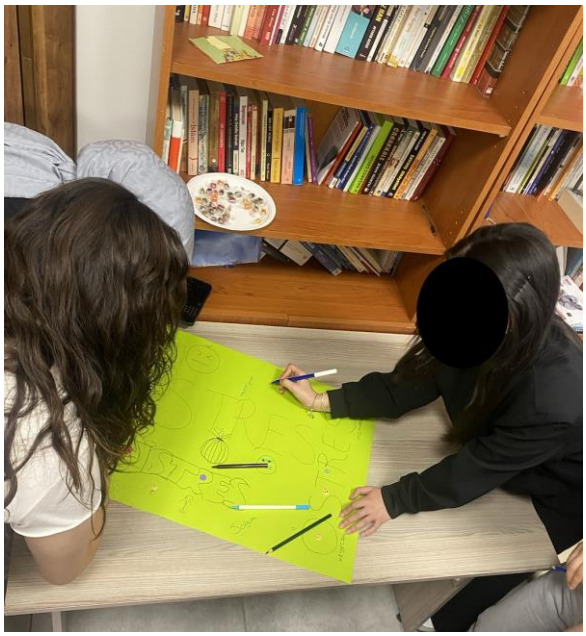
EK-14. Girişim Sürecinden Görüntüler

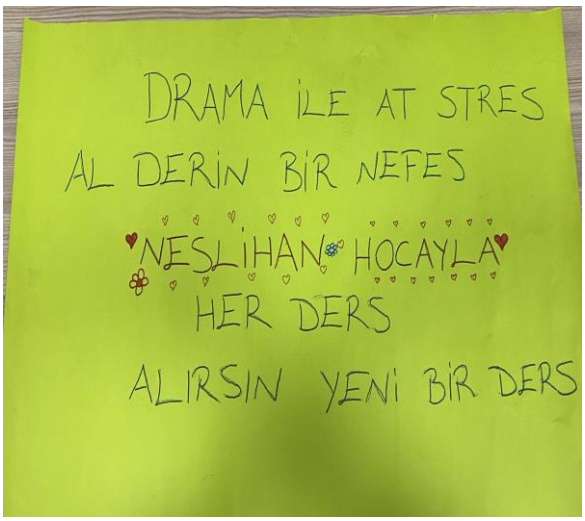


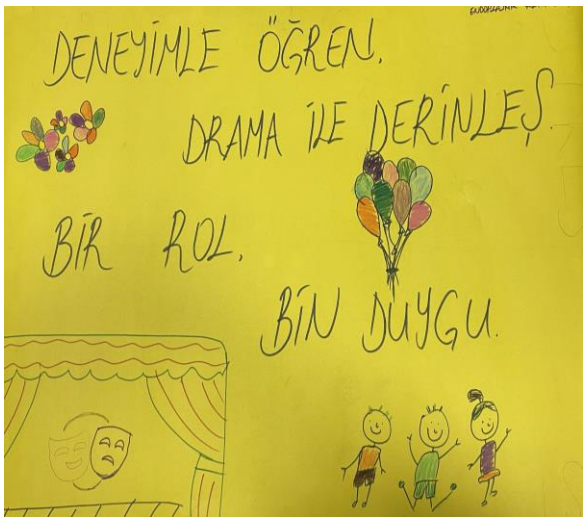



EK-14. (devam) Girişim Sürecinden Görüntüler













ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : KÖSE KABAKCIOĞLU, Neslihan

Uyruğu : T.C.

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Doktora	Gazi Üniversitesi / Hemşirelik Ana Bilim Dalı	Devam ediyor
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi / Hemşirelik Ana Bilim Dalı	2021
Lisans	Gazi Üniversitesi / Hemşirelik Bölümü	2018
Lise	Bekir Gökdağ Lisesi	2013

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2021-2025	Gazi Üniversitesi	Araştırma Görevlisi
2020-2021	Yalova Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil

İngilizce

Yayınlar

1. Ayaz-Alkaya, S., Köse-Kabakcıoğlu, N., and Terzi, H. (2025). Fear of lacking access to mobile devices ("nomophobia"): A preliminary study of prevalence, predictors, and relationship to perceived stress in nursing students. *Nursing Outlook*, 73(4), 102434.

2. Ayaz-Alkaya, S., and Köse-Kabakcıoğlu, N. (2025). Prevalence and predisposing factors of digital game addiction and cyberbullying in adolescents: A cross-sectional study. *Public Health*, 241, 137-143.

3. Dağci-Günal, B., Ayaz-Alkaya, S., Köse-Kabakcioğlu, N., and Kan, A. (2025). Development of the nurses' attitudes toward incarcerated patients scale: A psychometric study. *International Nursing Review, 72*(3), e70086.

4. Köse-Kabakcıoğlu, N., and Ayaz-Alkaya, S. (2024). The effect of progressive muscle relaxation on stress, anxiety, and depression in adolescents: A quasi-experimental design. *Journal of Pediatric Nursing-Nursing Care of Children & Families*, 78, 89-96.

5. Terzi H., Ayaz-Alkaya S., and Köse-Kabakcıoğlu N. (2024). Nomophobia and eHealth literacy among adolescents: A cross-sectional study. *Journal of Pediatric Nursing-Nursing Care of Children and Families,* 75(2), 158-163.

6. Kitiş Y., Dağcı B., Köse N., and Geniş Ç. (2022). The use of social media among high school students and its relationship with the perception of loneliness: A pilot study. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 35(1), 341-348.

Kitap Bölümü

1. Köse-Kabakcıoğlu, N., ve Ayaz-Alkaya, S. (2025). Toplum ruh sağlığının geliştirilmesinde progresif kas gevşetmenin kullanımı. S. Ayaz Alkaya (Editör), *Halk sağlığı hemşireliğinde yenilikçi uygulamalar ve güncel sorunlar*. Türkiye Klinikleri Yayınevi, s. 50–53.

Hobiler

Drama, kitap okumak, film izlemek



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...