

**DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
ERGENLERİN DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ VE REAKTİF-
PROAKTİF
SALDIRGANLIKLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİKMET AKDEMİR

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**MERSİN
MAYIS - 2019**

**DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
ERGENLERİN DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ VE REAKTİF-
PROAKTİF
SALDIRGANLIKLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİKMET AKDEMİR

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

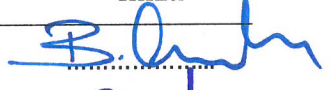
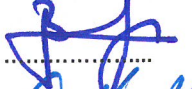
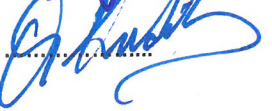
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

Danışman

DOÇ. DR. BÜLENT GÜNDÜZ

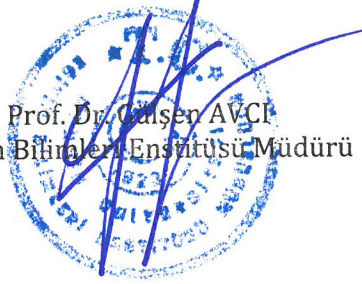
**MERSİN
MAYIS - 2019**

Hikmet AKDEMİR tarafından Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ danışmanlığında hazırlanan "Duygu Düzenleme Becerileri Psiko-Eğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüklerine ve Reaktif- Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi" bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile Yüksek Lisans Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ	
Üye	Doç. Dr. Burhan ÇAPRI	
Üye	Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 14.06/2019 tarih ve 22/08 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHICAL DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

14/06 2019

İmza / Signature

Hikmet AKDEMİR

Öğrenci Adı ve Soyadı / Student Name and Surname

ÖZET

DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ VE REAKTİF- PROAKTİF SALDIRGANLIKLARINA ETKİSİ

Bu çalışma duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif- proaktif saldırganlıklarını etkileyip etkilemediğini inlemek amacı ile yapılmıştır. Ön test ve son test deney ve kontrol gruplu seçkisiz yöntemle, yarı deneysel desen kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın araştırma grubu, Mersin ili Yenişehir ilçesinde bulunan Yahya Günsur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden 11 kişi deney, 11 kişi kontrol toplam 22 kişiden oluşmuştur. Çalışma 9 kişi deney ve 11 kişi kontrol grubu olacak şekilde tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği(DDGÖ), Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği(RPSÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Deney grubuna 9 hafta süren, haftada bir kez olacak şekilde ve araştırmacı tarafından hazırlanan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma verileri IBM SPSS Statistics 20 paket program kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğüne ve reaktif-proaktif saldırganlıklarına etkisini incelemek amacı ile kovaryans (ANCOVA) analizinden, Shapiro-Wilk testinden, homojenlik için Levene istatistiğinden, bağımsız iki grubu karşılaştırmak için Mann-Whitney U testinden ve bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıra Sayıları testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlık ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, proaktif saldırganlık ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca uygulanan eğitim programının etkisinin, izleme testi sonuçlarına göre 2 ay sonra da devam ettiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, duygu düzenleme becerisi, reaktif-proaktif saldırganlık

Danışman: Doç. Dr. Bülent Gündüz, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin

ABSTRACT

THE EFFECT OF EMOTIONAL REGULATION SKILLS PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON THE EMOTIONAL REGULATION STRENGTH AND REACTIVE-PROACTIVE AGGRESSION OF ADOLESCENTS

This study was carried out to determine whether the psychoeducation program affects emotion regulation and reactive-proactive aggression of adolescents. The research group of this study, which was formed by a quasi-experimental design using a pre-test and post-test randomized control group, consisted of a total of 22 people, 11 of them were experimental, 11 of them were students of Yahya Günsür Vocational and Technical Anatolian High School in Yenışehir, Mersin. The study was completed as 9 people and 11 people as control group. Emotion Regulatory Difficulty Scale (DDRS), Reactive-Proactive Aggression Scale (IPPS) and (Personal Information Form) prepared by the researcher were used as data collection tools. The experimental group received a 9-week psychoeducation program prepared once a week by the researcher. The control group did not undergo any procedure. Research data were used in IBM SPSS Statistics 20 package program. Emotion regulation skills in analyzing the data To investigate the effect of psychoeducation program on emotion regulation problems and reactive-proactive aggressions of adolescents, covariance (ANCOVA) analysis, Shapiro-Wilk test, Levene statistics for homogeneity, Mann-Whitney U test for comparing two independent groups and dependent groups Wilcoxon Signed Rank Number test was used for the test. According to the results of the analysis, it was found that there was a significant difference between the emotion regulation difficulty and reactive aggression pre-test scores of the adolescents and the post-test scores corrected, and the difference between proactive aggression pretest and corrected post-test scores was not significant. In addition, it was found that the effect of the applied training program continued after 2 months according to the follow-up test results.

Keywords: Adolescence, emotion regulation skills, reactive-proactive Aggression

Advisor: Assoc. Dr. Bülent Gündüz, Mersin University, Department of Educational Sciences, Mersin

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu süreçte en baştan başlayarak sonuna kadar gereken her türlü desteği sağlayan ve beni yönlendiren danışmanım Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ' e teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma esnasında bana her türlü desteği sağlayan Doç. Dr. Burhan ÇAPRI' ye ve Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalında görev yapan tüm değerli hocalarıma bunca zaman bana katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca Jüride bulunarak değerli görüşleri ile katkı sağlayan Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK' e teşekkür ederim.

Bu tezi uygulayabilmem için gereken izinleri sağlayan Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve yapacağım çalışma esnasında rahatlıkla gidebildiğim bana kolaylık sağlayan ve çalışmam için hiçbir desteği esirgemeyen Yahya Günsur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi' nin sayın müdürü Mete KOYUNCU' ya, Müdür Yard. Halime GÜR' e, Psikolojik Danışman Serhat Zeki SOYALDIN' a, bağlantı kurmamda yardımcı olan Didem ERSOY' a ve okulun diğer personellerine teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemin en büyük sebepleri olan, her koşulda beni destekleyen canım annem Zekiye EHLİZ'e ve canım babam Ali EHLİZ'e, beni var olmaları ile motive eden kardeşlerime; her devam edemeyeceğim hissinde devam etmemi sağlayan, kendi çalışmasıymış gibi kafa yoran, her aşamasında destediğini hiç esirgemeyen hayat yoldaşım Eyyup AKDEMİR'e sonsuz teşekkürler. Sizlerin var olduğu bir hayatta olmak, bu yaşama dair en büyük teşekkür sebebidir.

Hikmet AKDEMİR
17.05.2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR ve SİMGELER	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1. 4. Denenceler	8
1. 5. Sayıtlar	8
1. 6. Sınırlılıklar	9
1. 7. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2. 1. Duygu Tanımı ve Yapısı	10
2. 2. Duygu Düzenleme	13
2. 2. 1. Duygu Düzenleme Stratejileri	16
2. 2. 1. 1. Gross ve Duygu Düzenleme Süreci	16
2. 2. 1. 2. Gratz ve Roemer'e Göre Duygu Düzenleme Süreci	18
2. 2. 1. 3. Koole ve Duygu Düzenleme Süreci	19
2. 2. 2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri	19
2. 2. 3. Olumlu Duyguları Düzenleme Yöntemleri	23
2. 2. 4. Ergenlik Dönemi ve Duygu Düzenleme	24
2. 2. 5. Duygu Düzenleme Güçlüğü İle İlgili Yapılan Araştırmalar	26
2. 2. 6. Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Geliştirilmiş Programlar	32
2. 3. Saldırganlık	34
2. 3. 1. Saldırganlığı Açıklayan Kuramlar	35
2. 3. 1. 1. Psikanalitik Kuram	35
2. 3. 1. 1. 1. Etolojik Yaklaşım	36
2. 3. 1. 2. Davranışçı Kuramlar	37
2. 3. 1. 2. 1. Engellenme- Saldırganlık Kuramı	37
2. 3. 1. 2. 2. Sosyal Öğrenme Kuramı	38
2. 3. 1. 3. Bilişsel Yaklaşım	40
2. 3. 2. Saldırganlık Türleri	40
2. 3. 2. 1. Reaktif Saldırganlık	41
2. 3. 2. 2. Proaktif Saldırganlık	42
2. 3. 3. Ergenlik Dönemi ve Saldırganlık	43
2. 3. 4. Reaktif ve Proaktif Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar	45
3. YÖNTEM	49
3. 1. Araştırma modeli	49
3. 2. Çalışma Grubu	50
3. 3. İşlem	50
3. 4. Programının Hazırlanması ve Genel Nitelikler	51

	Sayfa
3. 5. Veri Toplama Araçları	55
3. 5. 1. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği(DDGÖ)	55
3. 5. 2. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği(RPSÖ)	56
3. 5. 3. Kişisel Bilgi Formu(KBF)	57
3. 6. Verilerin Analizi	57
4. BULGULAR	59
4. 1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular	59
4. 2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular	60
4. 3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular	64
5. TARTIŞMA VE YORUM	66
5. 1. Araştırmanın Birince Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	66
5. 2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	69
5. 3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	76
6. 1. Sonuçlar	76
6. 2. Öneriler	77
6. 2. 1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
6. 2. 2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKLAR	80
EKLER	93
EK 1. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Onayları	93
EK 2. Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği	96
EK 3. Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği	98
EK 4. Kişisel Bilgi Formu	100
EK 5. Duygu Düzenleme Becerileri Eğitim Programı	101
ÖZGEÇMİŞ	116

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3. 1. Öntest-Sontest Kontrol Grublu Deneysel Desen Modeli	49
Tablo 3. 2. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı Oturum Amaçları	53
Tablo 4. 1 Deney Grubundaki Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü, Reaktif Ve Proaktif Saldırganlık Ölçeğinden Aldıkları Öntest/ Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Testi Sonuçları	59
Tablo 4. 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	60
Tablo 4. 3. Deney ve Kontrol Grubu ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Sontest Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar-Konular Arası Etkileşim Testi	61
Tablo 4. 4. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	61
Tablo 4. 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	62
Tablo 4. 6. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Sontest Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar-Konular Arası Etkileşim Testi	63
Tablo 4. 7. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	63
Tablo 4. 8. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Proaktif Saldırganlık Sontest Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar- Mann- Whitney U	64
Tablo 4. 9. Deney Grubundaki Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü, Reaktif ve Proaktif Saldırganlık Ölçeğinden Aldıkları Sontest ve İzleme Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Testi Sonuçları	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2. 1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross,1998)	17



KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma/Simgesi	Tanım
ANCOVA	Kovaryans Analizi
DDGÖ	Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği
KBF	Kişisel Bilgi Formu
RPSÖ	Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
Vb.	Ve Benzeri



1. GİRİŞ

1.1. Problem

Yaşadığımız dünyaya doğarak gelen insan; bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi belirli gelişim evrelerinden geçerek her canlı gibi varoluşunu tamamlar. İnsanlar yaşadığı ve var olduğu süre içerisinde içinde bulunduğu gelişim evresinde belirli aşamaları gerçekleştirirken bazı güçlüklerle karşılaşır. Her gelişim döneminin kendi içinde atlatılması gereken bir takım görevler bulunmaktadır (Yazgan, Bilgin ve Kılıç, 2012). Gelişim dönemleri içerisinde zorluk derecesi yüksek olanı ergenlik dönemidir denilebilir. Ergenlik döneminde birey içinde bulunduğu dönemin kendisinde meydana getirdiği bazı psikolojik, sosyolojik ve fiziksel değişikliklere uyum sağlamaya çalışmaktadır.

Ergenlik dönemi bireyin hayatındaki en karmaşalı zamanlarıdır ve stresli bir dönemdir. Bazı insanlara göre bu dönemdeki hızlı fiziksel, bilişsel ya da davranışsal değişimler kolay görülebilir ve kendileriyle ilgili olumlu algılara sahip olmak ve yaşam amacının ne olduğunu anlamak yetişkin bireylere daha basit gelebilir. Fakat bir ergen için kimlik oluşturma aşamasında karar almak, diğer insanlarla iletişim sağlamak, meslek seçimi gibi birçok alanda ciddi ve yoğun bir baskı hissedilebilmektedir (Steinberg ve Belsky, 1991).

Ergenlik dönemindeki gelişimsel açıdan yaşanan güçlükler bazı çatışma durumlarını da meydana getirmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkilerinin hassas olduğu göz önünde bulundurulursa akran çatışmaları da kaçınılmaz olmaktadır. Akranlar arasında yaşanan bu çatışmalar birçok olumsuzluğu içinde barındırmasına rağmen, ergen adına sosyal ilişki kurma, kişisel gelişim, kendini koruma ve ifade etme, iç görü kazanma, problem çözme gibi kazanımları da beraberinde getirmektedir (Opatow, 1989).

İnsanın psikolojik anlamda nasıl hissettiği ile ilgili içsel mekanizma olan duygular, bireyi yaşadığı zorluklarla mücadele edebilecek şekilde güdüler ve yönlendirir (Goleman, 1998). Yas, doğal afetler, savaşlar ve olumlu olumsuz çevre koşullarında ortaya çıktıkları gibi, daha önce yaşanmış bir duruma karşı geliştirilmiş bir davranış biçimine uygun olarak da ortaya çıkabilmektedirler (Konrad ve Hendl, 2001). Bu gibi durumlarda duyguların işlev durumları kişinin yararına uygun olarak değiştirmektedir. Belli bir amacı gerçekleştirmek adına bazı yöntemler denemiş veya bir şekilde bu amaca ulaşamayacağını fark eden kişide görülen, çok etkili, açık ve güçlü tepkiler olarak belirirler (Adler, 1995). Bu anlamda duyguları fark etme ve onları ifade etmede çeşitli sebeplerle zorluklar yaşanabilmektedir (Dökmen, 2002).

Birey olarak yaşanan topluma uyum göstermede ve sosyal hayatın bir gerekliliği olması nedeniyle duygular, kişinin kendisi ve diğerleri ile olan ilişkisinde önemli bir yere sahiptir (Mesquita ve Leu, 2007). Hissedilen duyguların kabullenilmesi ve iyi yönetilmesi adına irdelenirse ve iyi analiz edilirse bütün duygular kişinin yararına birer araç olacaktır.

Bilişsel davranışçı kurama göre insan davranışları düşüncelerinin bir göstergesi olmakla birlikte duygularından da bağımsız değildir. Ellis “kendi içsel konuşmalarımızın bulunduğunu, sürekli olarak kendi kendimizi değerlendirerek kendimize bir değer atfettiğimizi ve kendi kendimizi etkilediğimizi” belirtir (Corey, 2008). Kişilik oluşturma evresinde ergen duygularının ve davranışlarının her zaman farkında olmamakta ve çevresindeki insanlarla olan sosyal ilişkilerine yansımalarını görememektedir. Oysa duygular her dönemde ve her insanda varlığını sürdürmekte ve insan davranışlarına da yansımaktadır.

Duyguların ifade edilmesi, sözel olmayan jest ve mimikler ile sarılmak ya da öpmek gibi diğerinin duygularına empatik yaklaşım; ortamın durumuna göre farkında olarak duygular sergileme ve başka birinin nasıl farklı hissedebileceğini ve daha farklı şekilde aktarabileceğini fark edebilmektir (Denham, 1998). Duyguyu anlama, bireyin hem kendi duygu ifadelerini hem de diğerlerinin duygu ifadelerini görebilme, etkileyebilme ve değerlendirebilme durumudur (Macklem, 2011). Bu iki kavram ışığında duygu düzenleme veya duygu ayarlama becerisi, sıkıntı yaratan ya da hoşnut olunan duygu durumları ile başa çıkma ve doğru zamanda bu duygu ifadelerini kişinin yararına olacak şekilde kullanabilmektir (Denham, 1998).

Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duyguları ve duygu ifadelerini istemli ya da istemsiz, otomatik olarak veya belli bir çaba göstererek; dengeleyen, durduran ya da arttıran, yöntem teknik ve davranışlar olarak tanımlanabilir (Calkins ve Bell, 2010). Thompson, duygu düzenleme kavramını duyguların güçlü ve geçici boyutlarının, duygusal davranışların denetimi, değerlendirilme ve değiştirilmesi sürecinde iç ve dış mekanizmalar olarak açıklamıştır (Huberty, 2012)

Duyguları fark edebilme ve düzenleyebilme becerisini birçok gelişim psikoloğu gelişimsel bir görev olarak görmektedir. Yaşamın ilk yedi yılında çocukların gerçekleştirmesi gereken duygu temelli gelişimsel görevlerin bazıları; diğerlerinin ilgisini çekme, tehlikeyi fark edebilme, korku ve kaygı ile baş etme, arkadaşlık kurabilmesi, farklı nedenlerle yalnızlığı tolere edebilme, öğrenmek için ilginin olması gibi davranışlardır. Bu görevler duygu düzenleme becerileri ile sağlanabilir (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Birey olarak yaşamı daha mutlu kılmak ve başarılı olabilmek adına, kişinin duygularını yönetebiliyor olması çok önemlidir. Düşünce ve hislerini fark edebilen ve gerçekçi olmayanları algılayan kişiler daha kontrollü olabilmekte; diğer bireylerle sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilmek için onların nasıl hissettiklerinin ve düşündüklerini fark ederek, duruma göre davranış göstermede de etkili olabilmektedirler (Markus ve Kitayama 1991).

Çocuklukta başlayan bu duygu düzenleme süreci ergenlikle birlikte derinleşmeye ve karmaşıklaşmaya başlar. Kişinin içinde bulunduğu duruma uyum sağlaması için duygusal tepkilerini fark etmesi, değerlendirmesi ve duruma göre değiştirebilmesi için gerçekleştirdiği iç ve dış süreçler olan duygu düzenleme, bilinçli ve bilinçsiz olabilir ya da bazı yöntemler seçilerek

değiştirilebilir. Duygu düzenleme hem olumlu hem olumsuz duygular için geçerli bir süreçtir (Thompson 1994). Ergenlerin, içinde buldukları gelişimsel dönemde, başa çıkmaya çalıştıkları sosyal ve duygusal görevler sürecinde yaşadıkları olumsuzluklar ve uyum problemleri psikopatoloji için risk oluşturabilmektedir. Erikson, bireylerin bu kritik kimlik oluşturma sürecinde diğer insanlarla olan etkileşimin anahtar olduğunu ifade eder (Holmbeck, O'mahar, Abad, Colder, Shapera ve Updegrave, 2006; Steinberg ve Belsky, 1991).

Babore, Picconi, Candelori ve Trumello (2014)' e göre ergenlik dönemi hem fiziki hem sosyal hem de bilişsel anlamda değişikliklerin yaşandığı, ebeveyn ve arkadaşlık ilişkilerinin karakteristik bir özellik aldığı dönemi temsil etmektedir. Bu dönemde gelişimsel olarak duygu düzenleme becerilerinin kullanılmasının, bilişsel ve duyuşsal olarak gelişime katkı sağladığı önemli bir süreçtir (Pena ve Pacheco, 2012). İlgili araştırmaların birçoğunda bireylerin gelişimsel dönemlerin içerisinde duygu yoğunluğunu ve karmaşasını en fazla yaşadığı dönemin ergenlik dönemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Larson ve Lampman-Petratis, 1989). Gelişimsel anlamda ergenlik dönemindeki bireyler yaşadığı sorunlarla başa çıkabilmek adına çocukluk yaşantılarından getirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal stratejileri problemleri ile başa çıkma sürecinde kullanabilmektedirler (Garnefski, Legerstee, Kraaij, Vanden Kommer ve Teerds, 2002).

Ergenler için duyguları ifade etme ve davranışları etkilemesi nedeniyle duygu düzenleme, sosyal anlamda ve arkadaşlık ilişkilerinde çok değerlidir. Özellikle öfke gibi olumsuz bazı duyguların yansıtılması süreci sağlıklı ilerlemezse sosyal anlamda başarısızlık yaratabilir. Duygu düzenleme becerisi zayıf olan çocuklar ve ergenler saldırganlık, başarısızlık durumlarında aşırı tepkiler, işbirliğinin zayıf olması, sosyal anlamda uygun olmayan bazı davranışlar, ilişkilerde stres altındayken geri çekilme ve uyum sorunları yaşamaktadır (Üney, 2016).

Gelişimsel olarak incelendiğinde saldırganlığın dışı yansıma biçimi farklılaşmaktadır. En tehlikeli olduğu dönem ise yetişkinliğin başlangıcı sayılan ergenlik dönemidir. Bu dönemdeki bireyler daha erken yaşlara göre daha fazla saldırgan davranışlar göstermektedir (Verlinden, Hersen ve Thomas, 2000). Ergenlerde saldırgan sayılan davranışları önleme ve müdahale etmek adına ve etkili bir yaklaşım sergileyebilmek için bu davranışların neler olduğunu daha açık ifade eden alt boyutlarını bilmek önemlidir. Yaygın olarak sınıflandırmalardan birisi reaktif-proaktif saldırganlıktır. Reaktif tepkisel saldırganlığı, proaktif ise amaçlı saldırganlığı ifade etmektedir (Uz Baş, Öz ve Topçu Kabasakal, 2012).

Saldırganlıkla ilgili yapılan birçok çalışmada sebep olarak sosyalleşme problemleri (Yeğen, 2008), duygusal anlamda kendini kontrol edememe, problem çözme (Gökbüzoğlu, 2008) bilişsel eksiklikler (Gündoğan, 2016), akran baskısı (İnan, 2017), ebeveynlerin davranışları (Özdoğan, 2017), medya, duygusal ve fiziksel istismar gibi etkenler saldırganlıkla ilişkili

bulunmuştur. En önemli ve baskın bir etken elbette çocuğun yetiştiği ve sosyalleştiği ailedir. Bunun yanında ergenin problem çözme becerisinin olmayışı ve akran baskısına maruz kalması saldırganlık için bir neden oluşturmaktadır (Aracı, 2012).

Duyguları düzenleme sürecinde başa çıkma stratejilerinin etkisini dikkate alarak müdahale biçimleri olarak Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1997), hisleri bilme ve ifade edebilme, başkalarının hislerini anlayabilme, duyguları yansıtabilme, korku ile başa çıkma, başka birinin öfkesi ile baş edebilme ve kendini ödüllendirme yöntemlerinin faydalı olacağını söylemişlerdir.

Duygular birçok araştırmada ve kuramlarda, kişideki saldırgan ve şiddet durumlarının merkezinde yer tutan önemli yapılar olup; istenmeyen ve negatif olaylar karşısında meydana gelebilecek olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Spector, Fox ve Domagalski, 2005). Bu şekilde olumsuz durumlara karşı içsel olumsuz duygulanım, sosyal yaşantıda diğer bireylerle dışsal anlamda saldırganca yaklaşıma neden olmaktadır (Martinko, Gundlach ve Douglas, 2002). Yaşanılan olumsuz durumların sonuçlarında hangi duyguların ne derecede hissedildiğinin yanı sıra bu duyguların nasıl ifade edildikleri, dışarıya nasıl yansıdıkları ve ne derece düzenlenebildikleri de yaşanan olayın sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buna göre yaşanan olumlu ya da olumsuz durumda, duygu düzenleme becerisinin sonuç üzerinde belirleyici bir etkisi vardır (Özdoğan, 2017).

Duygu düzenleme ve saldırganlık ile ilgili Cohn, Jakupcak, Seibert, Zeichner ve Hildebrandt (2010) tarafından yapılan bir araştırmada duygu düzensizliği (düşük seviyede duyguyu anlama, duyguyu açıklama ve farkında olma) ile saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme becerisine sahip olmak, duyguları anlamayı, tanımayı, olumlu ya da olumsuz duygulanımı kabul etmeyi; olumsuz duygusal yaşantıda kontrolü elinde tutabilmeyi ve amaç odaklı davranış sergilemeyi gerektirmektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Gelişimsel olarak çocuk ve ergen saldırganlığı ile ilgili davranış biçimlerine müdahale etmek ve önlemek amaçlı yapılacak çalışmaları daha etkili kılabilmek için saldırganlığın alt boyutlarını irdelemek ve farklı saldırganlık biçimlerine yönelik yaklaşımlar geliştirmek gerekmektedir. Bu sınıflandırmaların bir türü de reaktif ve proaktif olarak iki şekilde tanımlanmıştır. Reaktif saldırganlık tepkiselliği, proaktif saldırganlık ise amaçlılığı göstermektedir (Uz Baş, Öz ve Topçu Kabasakal, 2012). Bu iki saldırganlık türü bilişsel ve duyusal olarak birbirinden farklılaşmaktadır (Marsee ve Frick 2007). Proaktif saldırganlık bilerek ve isteyerek, planlı bir şekilde saldırganlığı ifade ederken, reaktif saldırganlık bir tehdit durumu ya da bir kasıtlı eyleme karşı kendini korumayı amaçlayan saldırganlığı ifade etmektedir (Pulkinen, 1996). Proaktif saldırganlık sosyal öğrenme kuramına göre, saldırgan davranışların sonucunda olumlu beklentiler ve istenilen sonucu elde etmeye yönelik davranışlardır. Reaktif saldırganlık sosyal öğrenmede süreç modeline göre, saldırganlığa neden

olan ve öncelikle engellenmeye daha sonra ise saldırgan davranış mesajlarını fark ederek, karşılığında gösterilen tepkisel davranışlardır (Card ve Little, 2006).

Saldırganlık davranışının özellikle ergenlik döneminde yoğunlaştığı yönünde araştırmalar mevcuttur (Verliden, Hersen ve Thomas 2000). Saldırganlık davranışlarının bu dönemde artış göstermesi özellikle ergenlerle yapılan çalışmaların önemli olduğunu göstermektedir. Ergenlik döneminde olumsuz duygu ve davranışların yaşanması kişilerin okul başarısını etkileyebilir. Ayrıca sosyal anlamda da birçok problem yaşanmasına sebep olabilir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak olan çalışmaların hem yöntem bakımından çeşitlenmesi hem de saldırganlığın birçok yönüyle ele alınması önemli olmaktadır. Genel anlamda saldırganlık ile ilgili çalışmaların çokça bulunmasına rağmen özellikle reaktif-proaktif saldırganlık boyutunda çalışmalar sınırlıdır. Duygu düzenleme ve saldırganlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygu düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkide ortaya çıkan öfke duygusu ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Davey, Day ve Howells, 2005).

Son yıllarda duygu düzenleme üzerine yapılan çalışmaların hem yurt içinde hem de yurt dışında arttığı yapılan literatür taramasında görülmektedir. Bu çalışmalarda duygu düzenlemeyi etkin beceri olarak kullanabilmenin ruh sağlığı bakımından oldukça önemli olduğu ve yaşanan duygu düzenleme güçlüklerinin ise problemlili davranışlara ve ruhsal sorunlara neden olduğu bulunmuştur (Carpenter ve Rull 2013; Haynos ve Fruzzetti 2011; Nolen-Hoeksema ve Aldao, 2010; Rottenberg, Gross ve Gotlib, 2005). Bu açıdan ülkemizde de duygu düzenleme ile sosyal fobi, kaygı ve depresyon, çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi gibi ruh sağlığı açısından farklı konularda duygu düzenleme ile aralarındaki ilişkiye bakılmıştır (Demirkapı, 2013; Eldoğan, 2012; Erpınar, 2017; Uysal, 2017).

Durmuş ve Gürkan (2005) ve Özgür, Yörükoğlu ve Baysan- Arabacı (2011), yaptıkları çalışmalarda Türkiye'ye bakıldığında saldırganlığın özellikle ergenlik döneminde yükseliş gösterdiğini belirtmişlerdir. Ögel, Tarı ve Eke'nin (2006) lise öğrencileri ile ilgili yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin yarısının en az bir kez fiziki olarak saldırganlık davranışında bulduklarını, diğerlerinin de farklı şekillerde yaralandığı ya da yaralandığı sonucunu ifade etmişlerdir. Yine benzer bir çalışmada Baş ve Kabasakal (2010), lise düzeyinde ergenlerin büyük oranının kavgaya karıştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Duygu düzenleme becerilerinin ve saldırganlığın ergenlik döneminde önemi ve gelişimsel etkileri dikkate alındığında hazırlanan ve uygulanacak olan psiko-eğitim programı, ergenlerin duygularını ifade etme, duygularını anlama ve düzenleyebilme açısından ve saldırganlığın neden olduğu olumsuz durumların azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında duygu düzenleme becerileri ile ilgili psiko-eğitim programlarının çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Özellikle ergenler grubu ile ve reaktif- proaktif saldırganlığa

olan etkisinin araştırıldığı deneysel ya da yarı deneysel bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın literatüre hem bilgi hem de uygulama açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

1. 2. Araştırmanın Önemi

Her insanın normal gelişim süreci içerisinde, ergenlik döneminden geçerek yetişkin bireyler olacağı bir gerçektir. Bebeklikten başlayarak ailemizden, çevresel etkenlerden ve kişisel deneyimlerimizden edindiğimiz bilgileri yaşantımıza aktarırız. Sahip olduğumuz kişilik özelliklerimizin ve kimliğimizin büyük bir kısmının ergenlikte oluştuğunu düşünürsek, gelişim dönemlerinde ergenliğin yeri ve önemi oldukça büyüktür.

Ergenlik döneminin fırtınalı bir dönem olarak büyük değişimlerin yaşandığı gerçeğini beraberinde getirmektedir. Bazı bireyler bu dönemin gerektirdiği gelişim görevlerini daha sakin atlatırken, bazıları problemler yaşamaktadır. Bu problemlerden bazıları sosyal ilişki kuramama ve iletişimi devam ettirememeye, kendini ifade etmede zorluk, duygudaşlık kuramama, davranışları kontrol edememe ve duyguları düzenleme de güçtür. Bu dönemde yaşanan bazı olumsuz duygular olumsuz davranışlara yol açabilmekte, bu da ergen ile çevresi arasında sorun oluşturmaktadır. Bunun yanında Yıldız (2014), ergenliğin gelişimsel olarak en önemli dönemlerden biri olduğunu; aile, arkadaşlar ve çevreden kaynaklanan stres durumlarına yönelik bireyin olumsuz etkilenmeye daha açık olduğunu ve duyguların daha kontrolü yaşanılması adına çalkantılı bir süreç olduğunu; etkili baş etme ve sorun çözücü yaklaşımları sergilemenin bu dönemde daha önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Santrock (2012) problemleri ile başa çıkmayı bilen ergenlerin, stres veren bir durumu daha az sıkıntılı olarak görebileceklerini belirtmektedir. Yaşanılan sorunlarla baş etmek adına birçok psikoterapi uygulamaları kişilere, hem duygularını düzenleme hem de yaşadıkları problemlerle baş etmek adına etkili ve çeşitli yöntemler öğretmeyi içerir (Aldwin, 2007).

Duygu düzenleme, duygular yolu ile bazı durumların düzenlenmesini ya da duyguların kendini düzenlemesini içerir. Çünkü duygular çevremize verdiğimiz tepkilerle ilişkilidir (Gros ve Munoz, 1995). Yapılan çalışmalarda duygu düzenleme becerisinin saldırganlıkla ilişkisinde saldırgan ergen ve çocukların duygu düzenleme stratejilerini, saldırgan olmayan çocuk ve yetişkinlere göre daha az kullanıldığını göstermektedir (Orobio de Castro, 2005; Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

Duygu düzenlemede yeterli olan bireyler duygu düzensizliği olan bireylere göre sorunlar ile baş etmede daha uyumludur ve kişinin kendini organize etmesinde ve hayata olan uyumunda kolaylık sağlamaktadır (Sarıtaş, Gençöz ve Özen, 2014). Kişilerin olumlu duygular yaşama ve bunları ifade edebilenlerle daha sağlıklı iletişim kurabildikleri, olumsuz duyguları sürekli bir biçimde yaşayan ve bunu ifade edenlerle iletişimden kaçındıkları yönünde araştırmalar mevcuttur (Harker ve Keltner, 2001). Bir çatışma durumunda daha sağlıklı baş

edebilmek, duygu düzenleyebilme becerisine sahip olmayı gerektirir (Mischel ve Desmet, 2000). Bu tür çatışma yaşayan kişilerde ısrarcı bir biçimde tekrarlanan provokatif tepkiler karşısında öfkelerini yansıtmaya ve yıkıcı davranışlar sergilemelerine yol açmakla birlikte, çatışma durumunun daha da şiddetlenmesine neden olabilmektedir (Arriaga ve Rusbult, 1998). Kişinin var olan duruma yönelik olarak uygun duygusal tepkiler vermesi beklenmektedir (Ekman, 2003). Dolayısıyla duyguları düzenleyebilmenin sosyal yaşantıda da işlevsel olması bakımından çok önemli olduğu söylenebilir (Mubaruque, 2016).

Verliden, Hersen ve Thomas (2000), saldırganlık içerikli davranışların en çok ergenlik döneminde görüldüğünü, ileriki yaşlarda azalma gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda gelişimsel olarak ergenlik çağındaki kişiler ile yapılacak olan çalışmalar, saldırganlığın çeşitli boyutları ve değişkenlerinin görülmesi adına önemlidir. Genel olarak saldırganlık yoğun çalışıla gelmiş bir konu olmasına karşın duygu düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkinin genel olarak saldırganlık oluşurken etkili olan öfke ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Davey, Day ve Howells, 2005).

Yapılan araştırmalara bakıldığında DSM-5' te yer alan birçok rahatsızlıkların %75 ve üstü düzeyde duygu düzenleme ile alakalı olduğu görülmektedir. Kaygı, anksiyete ve duygu durum bozukluklarının genelinde duygu düzenleme güçlüğü olduğu görülmektedir (Werner ve Gross, 2010). Bu durumda psikopatolojik olarak da duygu düzenlemenin yeri ve önemi oldukça büyüktür.

Yapılan literatür taramasında yurtdışı kaynaklarda duygu düzenleme ile ilgili çeşitli araştırmaların ve genel olarak saldırganlığa ilişkin araştırmaların çokça bulunmasına rağmen, reaktif-proaktif saldırganlığa ilişkin araştırmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların genelini betimsel araştırmaların oluşturduğu, deneysel ya da yarı deneysel desenle oluşturulmuş çalışmaların ise çok daha az olduğu görülmüştür. Bunun yanında yurt içi kaynaklarda duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının, ergenler için reaktif-proaktif saldırganlık ve duygu düzenleme güçlüğü bakımından etkisini inceleyen deneysel ya da yarı deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Duygu düzenleme becerilerinin, gelişimsel açıdan ergen yaşantısındaki yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu beceriyi kazanmak ergenin sosyal yaşantısında ve içinde bulunduğu döneme uyumunu kolaylaştıracak ve duyguları doğru bir şekilde yansıtmaya yardım edecek, doğru tepki ve davranış sergilemesini sağlayacaktır. Yapılan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitimin ergenlerin duygu düzenleme becerilerine ve reaktif- proaktif saldırganlık düzeyindeki etkisine yönelik literatüre katkı ve veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile birlikte ergenler için hazırlanmış bir duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının etkililiği sınanacak ve verdiği sonuçlar itibari ile literatüre katkı sağlayacaktır. Saldırganlığın ve şiddetin her dönemde kendini gösterdiğini varsayarsak bu

program çocuklar ve yetişkinler için yeniden geliştirilerek uygulanabilirlik açısından da kaynak sağlayacaktır. Türkiyede ergenlerle ilgili böyle bir grup eğitimi çalışmasının literatürdeki boşluğa katkı sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. Okullarda psikolojik danışmanların yürüttüğü grupla danışma ve rehberlik programlarına da katkı sağlayacağı, gelişimsel açıdan ergenlik dönemi bireylerini anlama ve onlara etkili yaklaşımda destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenlik dönemi ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde gelişimsel özellikler dikkate alındığında yapılacak olan eğitimlerin ergenlerin davranışsal, duygusal ya da bilişsel anlamda yaşadığı zorluklara fayda sağlayacak nitelikte olması önemlidir

1. 3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, geliştirilen duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının ergenler için duygu düzenleme güçlüğü azaltmada ve reaktif-proaktif saldırganlıklarını azaltmadaki etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinde etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır.

1. 4. Denenceler

1. Deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık ölçeklerinden aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
2. Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık ölçeklerinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grubu son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Duygu düzenleme becerileri grup rehberliği programının duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık puanları üzerindeki etkisi deneyin bitişinden sonra da devam edecektir.

1. 5. Sayıtlar

1. Bu çalışmada araştırmaya katılan ergenlerin ölçme araçlarında sorulan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubuna alınan ergenlerin yapılan deney süresi boyunca çalışma dışında genel etkilerin aynı olduğu ve önemli bir etkilenme olmayacağı varsayılmıştır.

1. 6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Mersin ili merkez Yenişehir ilçesi Yahya Günsur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim gören ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 14-17 yaş ergenler ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada kullanılan program haftada bir oturum olarak 9 hafta ile sınırlıdır.
3. Katılımcıların bilgileri Kişisel Bilgi Formu verileri ile sınırlıdır.
4. “Duygu Düzenleme Becerileri Psiko eğitim Programı’nın kapsamı uzman kanıları ve kaynak araştırmalar ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın verileri Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği(DDGÖ) ve Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği(RPSÖ)’nden alınan cevaplarla sınırlıdır.

1. 7. Tanımlar

Ergenlik: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization), ergenlik dönemini çocukluk sonrasıyla yetişkinlik öncesini kapsayan, 10-19 yaşlar arasını tanımlamaktadır (WHO, 2014).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme bireyin duyguları tanımasını ve duyguların kabul edilmesini içeren, olumsuz duygu deneyimlenmesinde amaç odaklı davranışları devam ettirebilme yeteneğini de içine alan bir yapıdır (Gratz ve Roemer, 2004).

Saldırganlık: Yıpratıcı bir şekilde birine karşı eylemsel ya da sözel olarak davranışta bulunma, kişinin kendi düşüncelerini karşısındakine direnç göstermesine rağmen, zorla kabul ettirmeye çalışmaktır (Kaya, 2010)

Reaktif Saldırganlık: Tehdit durumlarına ya da provokatif bir duruma karşılık olarak kendini korumaya yönelik olarak yapılan saldırgan davranışları betimler (Pulkkinen, 1996).

Proaktif Saldırganlık: Bir başkasına yönelik olarak ve belirli bir amaç doğrultusunda, kasıtlı ve istendik olarak gösterilen saldırganlık biçimidir (Robertson, Daffern ve Bucks, 2012).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Duygu Tanımı ve Yapısı

Duyguların zamansal olarak ilk bahsedilişlerinin Antik Yunan filozoflarının akıl ve duygu arasında yaptıkları tartışmalara kadar dayandığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla tarihsel olarak bakıldığında öncelikle felsefe alanında duygulardan söz edildiği söylenebilir (Atabek, 2000). Bu anlamada felsefe geçmişinde Stoacılar duygular ile ilgili olarak onların zarar verici olduğundan, aklın ise daha üstün olduğundan bahsetmişlerdir. Bilgin kişilerin duyguların etkisinde olmaması gerektiğini, onları kullanmanın kişiye zarar vereceğini ve bu zarardan kurtulmak adına bireyin mantık ve akli harekete geçirmesi gerektiğini, bu şekilde bilge insanlar olunacağını savunmuşlardır (Mayer Saluvev ve Caruso, 2000).

William James (1984), duyguyu beyinsel tepkilerin oluşturduğunu ve hissetmenin de nörobiyolojik bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Izard (1977), ise duygunun sadece beyinsel bir süreç değil, duygunun fark edilmesini, beyinde ve sinir sistemindeki süreçlerini ve yüz üzerine yansıyan ifadelerin açıkça görülebilir olmasını belirtmiş ve duygunun bu üç özelliğin tümünü içerdiğini söylemiştir.

Watson ve Clark (1994) duyguyu, organizmanın bir ihtiyaca ya da amaca yönelik, hayatta kalması adına ve yaşadığı durum ve çevreye uyum gösterebilmesi bakımından zorunlu olan, kısa sürede uyum tepkisi olarak açıklamıştır. Goleman (1998) duyguyu bir his ve bu hisle ilgili düşünce, psiko-biyolojik davranışlar ve bir dizi hareketler olarak tanımlamıştır.

Bu güne kadar duygu için çeşitli tanımlamalar yapılmasına rağmen genel anlamda duygu farklı biçimlerde, bireylerin kendi içinde nasıl hisler beslediğini anlamasına yardımcı olan ve bu içsel duruma göre yaşamlarını şekillendirmelerine yardımcı olan aktif bir yapı olarak açıklanabilmektedir (Altunbaş, 2014). Campos, Campos ve Barrett duyguyu, “insan ile içsel ya da dışsal çevre arasındaki ilişkileri kuran, devam ettiren ya da bozan süreçler” olarak açıklamışlardır (Campos, Campos ve Barrett 1989, s. 394). Kratz, Davis, Zautra ve Tennen (2009) ’e göre en yaygın olarak duygu tanımı bilişsel süreç, fizyolojik tepki süreci, yüz ifadeleri ve kişisel hislerin deneyimlenmesini içeren çok yönlü tepki sürecidir.

Santrock (2012), duyguyu bireyin kendisi için iyilik durumu adına, bir olay ya da etkileşim durumlarında ortaya çıkan duygulanım ya da his olarak tanımlamıştır. Yani duygu, kişinin içinde bulunduğu durumdan memnun olup olmamasını gösteren davranışlarla nitelendirilir. Duygular bir bakıma bireylerin kişisel anlam çıkarmalarında etkisi olan bakış açılarına göre şekillenir. Her birey aynı olaydan farklı şekilde etkilenip farklı duygulanımlar yaşayabilir. Kişi bir anlam yüklediği uyarıcı ya da olay tarafından güdüldüğü spesifik bir durumda, kendi değerlendirmeleri sonucu duygu ortaya çıkar. Yani duygular belli bir olaya karşı geliştirilen tepki mekanizmasıdır. Burada hem bedensel tepkiler hem de bilişsel süreçler önemli olmaktadır (Frijda, 2001).

Plutchik (1980) duyguyu, insan ve hayvanlar açısından belirli bir uyum ve denge sağlamak adına amaçlı davranışlara iten içsel süreçler olarak tanımlamıştır. Duygular yaşadığımız çağ ve toplum içerisinde psikolojik uyum açısından işlevseldir (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Duygular bireyin hayattan haz almasını sağlamasının yanında, kişiler için bilgi aktarıcı olarak, diğer bireylerin içsel durumunu ve davranışa yönelik niyetini anlamada işlevsel olmaktadır. Bunun yanında bireyin kendi içsel işlevselliği hakkında da bilgi verirler (Karataş, 2016).

İnsan yaşamında duygular bireyin kendisi için doğru olanın ne olduğu konusunda bilgi sağlamaktadır. Ayrıca bireyin karar alma aşamasında da etkilidir. Çevreden gelebilecek her türlü duruma göre başa çıkma anlamında da kişiyi hazırlamakta ve yardımcı olmaktadır (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Bunun yanında duygular motive edici anlamda işlevsel; düşünce algılama ve davranışsal anlamda da birer rehber olabilmektedir (Izard, 1991).

Duyguların zamanla uyum sağlamaya ve yaşama içgüdüleri için insanlara yardım ettiğini söyleyen evrimci psikologlar, duyguyu güdüleyici bir durum ya da kişisel eğilimleri olarak tanımlamış; korkuyu kaçma davranışı ile öfkeyi saldırganlık davranışı ile ilişkilendirmişlerdir. Olumlu ve olumsuz duygular bir uyarıcı-tepki ilişkisinde, yaklaşma-kaçma güdüsünden farklı durumlar meydana getirebilir. Negatif duygular olumlu olmayan bir eğilime, daha hızlı bir tepki verme sürecine katkıda bulunurken, pozitif duygular bireyin çevre merakına ve uyarıcı olmasa da keşfetmeye, yaklaşmaya ve öğrenmeye güdüler (Kratz ve ark., 2009).

Lazarus (1991), duyguları ikiye ayırmıştır. Hedefe uygun olmayan olumsuz duygular: üzüntü, kıskançlık, kin, suçluluk, utanç öfke, kaygı ve korkudur. Hedefle uyumlu pozitif duygular: mutluluk, neşe, şefkat, sevgi, rahatlamadır. Yazgan İnanç, Bilgin ve Atıcı (2012) duyguları üç şekilde sınıflandırmıştır. Birinci grupta pozitif duygular olan şefkat, sevgi, mutluluk ve zevk duyguları, ikinci grupta engelleyici duygular olan kaygı, endişe, üzüntü suçluluk, pişmanlık duyguları, üçüncü grupta da, düşmanlık duyguları olan öfke, kıskançlık, nefret gibi duygular bulunmaktadır.

Goleman (2002), duyguların değişik ve farklı şekillerde değişime ya da dönüşüme uğrayarak çok fazla aduygudan söz edilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca duyguların çok çeşitli olmasının bu duyguları tanımlayan sözcüklerden bile fazla olduğunu ifade ederek aslında keimelerle ifade edilemeyecek kadar çok olduklarının belirtmişti. Goleman duyguları sınıflarken şu şekilde ifade etmektedir (Goleman, 2002, 359-360)

1. Öfke: Hareket, hiddet, içleme, tükenme, gazap, kızma, sinirlenme, kin, hınç, alınganlık, rahatsızlık, düşmanlık ve patolojik nefret ve şiddet.
2. Üzüntü: Keder, acı, neşesizlik, melankoli, kasvet, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk, can sıkıntısı ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon,

3. Korku: Kuruntu, kaygı, tasa, sinirlilik, şüphe, hayret, uyanıklık, huzursuzluk, vicdan azabı, çekinme, huzursuzluk, dehşet, ürkme; patolojik olduğunda panik ve fobi,
4. Zevk: Coşku, mutluluk, tatmin, rahatlama, sevinç, haz, eğlenme, tensel zevk, gurur, heyecan, kendinden geçme, hoşnutluk, kapris ve aşırı zindelik
5. Sevgi: Dostluk, kabul görme, iyilik, güven, sadakat, yakın ilgi, muhabbet, aşırı tutkunluk
6. Şaşkınlık: Merak, şok, hayret, afallama,
7. İğrenme: Aşağılama, hor görme, küçümseme, nefret etme, tikslenme, itici bulma, hoşlanmama,
8. Utanç: Mahcubiyet, suçluluk, pişmanlık, hayal kırıklığı, üzülme, küçük düşürme, nedamet ve çile vb.

Duyguları temel olarak sınıflandıran Power ve Dalgleish (2008), bir duygunun temel olarak anlaşılması bakımından çeşitli kültürler açısından bazı farklar olsa da, temel duyguların daha açık ve evrensel olduğunu belirtmiş ve bunları beş temel duygu olarak sınıflandırmışlardır. Bunlar;

1. Mutluluk, belirli bir hedefin gerçekleşmesi ya da zafere doğru ilerleyen süreçte oluşur.
2. Üzüntü, hedef durumundaki ya da değer verilen durum konumundaki şeyin gerçek ya da ihtimal olarak kaybı ya da başarısızlığı sonucunda oluşur.
3. Korku, hedeflere ya da değer verilene ya da kişinin kendine yönelik fiziki ya da sosyal anlamda tehdit olduğunda oluşur.
4. Öfke, hedefin ya da değer verilen durumun her hangi bir nedenle engellenmesi ve hayal kırıklığı durumunda oluşur.
5. İğrenme, hedef ya da değer verilen duruma ve bir bireyden, nesneden, ya da düşüncenin kendisinden iğrenme durumunda oluşur (Power, 2010).

Bunlarla birlikte Power ve Dalgleish (2008), diğer daha kompleks yapıdaki duyguların bu temel duygulardan yola çıkarak oluştuğunu söylemektedirler. Örneğin; üzüntü temel duygu durumundan keder; korkudan can sıkıntısı ve kaygı; öfkeden kin, kıskanma ve küçümseme; mutluluktan, sevgi ve neşe gibi başka duyguların da ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Yine başka bir sınıflamayı Fehr ve Russell (1991) hiyerarşik bir şekilde sıralamışlardır. Bu sıralamanın en üstünde üst düzey duygular olarak hoş olan, hoş olmayan ve nötr duygular olarak ifade etmişlerdir. Bu sıralamanın ortasında da temel duygular olarak korku, mutluluk, öfke, üzüntü ve iğrenme olarak, en alt sırada ise hiçbir şekilde kategorize edilemeyecek şekilde temel duyguların ortaya çıkardığı alt temel duygular olarak nitelendirilen ve kesin sınırları olmayan şekilde olanlar olarak ifade etmişlerdir.

Duyguların çeşitli şekillerde sınıflandırılmasının yanında, insanlar için hissedilen bu duyguların bazen beklenmedik şekilde, istenmeyen biçimde ve yerde ortaya çıkması

durumunda kişi bu durumla başa çıkabilmek adına bazı duygu düzenleme stratejileri geliştirmektedir. Duygu düzenlemenin işlevsel olması ise kişinin bu yöntem ve stratejileri bilmesi ve bunları kullanabilmesi ile bağlantılıdır (Gross, 2014).

2.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, genel anlamda “bireyin amaca ulaşmak için, hem yoğun hem de geçici duygu tepkilerini deneyimleme, değerlendirme ve değiştirmede tüm içsel ve dışsal süreçleri kapsayan bir kavramdır” (Thompson, 1994, s. 25). Duygu düzenleme süreci hem negatif hem pozitif duygular için geçerlidir. Bu kavram duyguların kendini düzenlemesi ve duygular aracılığıyla bazı durumların düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Duygular çevremizle uyumlu olarak verdiğimiz tepkilerde kendini göstermektedir. Yani bu düzenleme süreci hem davranış hem bilişlerimizle duyguyu ortaya çıkaran yapıyı ifade eder (Gross ve Munoz 1995).

Duygular, yaşadığımız olay ya da durumla uyuşmadığında, beklenmeyen bir anda ortaya çıktığında veya daha ağır bir şekilde kendini gösterdiğinde kişiler için olumsuz olabilmektedirler (Gross, 2014). Duygusal olarak iyi olma hali ve haz alma durumu da bu olumsuz duyguları düzenleme ile sağlanmaktadır (Larsen ve Prizmic, 2004). Bu anlamda duyguların düzenlenebiliyor olması uyumu daha da kolaylaştırmada yardımcı olmaktadır. Duygu düzenleme, duyguların yoğunluğunun artırılması ya da azaltılması olarak da gerçekleşebilir.

Duygu düzenleme, bireyin kötü hissetmesine sebep olan bir duygu deneyimi yaşandığında bu kötü hissetme durumunun, rahatsızlık duymayacak bir duruma gelmesini sağlamaktır. Bu anlamda birey duygulardan etkilenme düzeyini azaltabilir ya da arttırabilir veya aynı etkiyi devam ettirebilir. Böylece kişi ancak başa çıkma ve yeniden düzenleme sürecine gidebilir (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011).

Lewis (1993), insanlarda kuvvetli duyguların verdiği enerjinin depolandığını söylemektedir. Birey olumsuz duygu durumları ile karşı karşıya geldiğinde, o duyguyu pozitif bir biçimde yönlendirebilirse ve onu anlamak için yeterince özen gösterirse, kişi bu olumsuz duygudan aldığı deneyimleri saklar ve tekrar olumsuz durumlar yaşadığında nasıl hareket etmesi gerektiğinin farkında olur. Yani olumsuz duygu deneyimleri, kişinin benzer durumlar yaşadığında olumsuz etkileri daha kolay atlatmasına yardımcı olur. Kişi mümkün olduğu kadar negatif ve pozitif hislerle hayatını devam ettirmeyi, uygun şekilde ve zamanda yönlendirmeyi öğrenmelidir. Duygular tecrübe edildiğinde ve düzenlenebildiğinde, kişinin hedeflerini gerçekleştirmesi adına motive olması, sosyal ilişkiler geliştirmesi ve benlik saygısı geliştirmesi gibi açılardan işlevsel olabilmektedir (Roque ve Verissimo, 2011).

Duygu düzenleme sürecinde işlevselliği sağlayan sadece olumlu duygular değildir. Duruma göre olumsuz duygular da duygu düzenlemede işlevsel olabilmektedir (Thompson,

1994). Düzenleme sürecinde işlevsellik, duygunun ortaya çıkışından önce, ortaya çıkış anında ya da daha sonra olabilir (Valiente ve Eisenberg, 2006).

Duygu düzenleme becerisi duyguların anlamını, tanınmasını, duyguların kabul edilmesini ayrıca, olumsuz bir duygu yaşanması durumunda onun kontrol edilebilmesini ve amaca yönelik davranışlara devam edebilmeyi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejisini kullanabilmeyi de kapsayan bir yapı olarak açıklanabilir (Gratz ve Roemer, 2004). Duygunun düzenli olmaması bireyin normal şartlarda gereken çabayı göstermesine rağmen duygusal durumları, davranışları, sözel ya da sözel olmayan ifadeleri değiştirmede ya da yeniden şekillendirmede zorluk yaşamasını tanımlar. Bu durumda çok farklı duyguların, problemlerin ve ilişkilerin de içinde olması, yaygın duygu düzensizliği olarak adlandırılır (Linehan, 2007). Duygu düzenleme konusunda yapılan açıklamaların ortak noktası, değişen çevreye ve olaylara karşı uyum sağlamak adına duyguların uygun ve başarılı olarak yönlendirilmesini ve düzenlenmesini içerir (Gross ve Thompson 2006).

Literatür incelendiğinde genel olarak duyguların istenilen bir biçimde düzenlenememesi, duygu düzenleme güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Duygu düzenleme güçlüğü tamamıyla duyguların düzenlenemediği olarak değil, istenilen düzeyde olmadığını ifade eder. Anlık bir duruma uyum olarak düzenleme işlevsel olurken, genel olarak hayatta uyum sağlamada zorluk olabilmektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan birey nasıl hissettiğinin farkına varamaz, duygularını kabullenmez ve anlamaz. Olumsuz duyguları yaşarken dürtü kontrol sorunu yaşar ve duruma uygun düzenleme becerilerini kullanamaz (Gratz ve Roemer, 2004). Linehan (1993), duygu düzenleme güçlüğü, duygusal duruma fazla duyarlı olma ile istenmedik güçlü tepkilerin birleşimi olarak açıklamıştır. Karataş (2016), duygu düzenleme güçlüğü, bir tetikleyicinin duyguları harekete geçirmesiyle, bireyin o duruma yönelik uygun duygusal cevabı bulma, düzene koyma ve kontrol etmede zorluk yaşaması olarak açıklamıştır. Duygu düzenlemede güçlük yaşayan birey yaşadığı olumlu ya da olumsuz zor durumlara veya kişilere karşı, yanlış ve aşırı tepkili olabilir. Ağlama, öfke krizleri, saldırgan ya da pasif davranış sergileme veya çatışma durumu görülebilir.

Duygu düzenleme güçlüğü insanların yaşam kalitelerini ve çalışma motivasyonlarını düşürmekte, çevresindeki kişilerle sosyal bağlarını ve üretme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bununla birlikte kişilerin ruhsal sağlığı açısından önemli bir sorun olarak da görülmektedir (Gross ve Munoz, 1995).

Duygu düzenleme güçlüğü beraberinde kendine zarar verme, madde kullanma, intihar gibi olumsuz davranışlar getirebilir. Bu olumsuz davranışlar bazen duyguları düzene koymak için hizmet etse de bazen de sorunlu duygu düzenlemenin bir sonucu olarak karşımıza çıkar (Koerner, 2012).

Duygu düzenleme, günlük hayatta uyum sağlamada ve etkili sosyal ilişkiler kurmada gerekli bir takım becerilerdir (Hsieh ve Stright 2012). Yapılan araştırmalarda duygu düzenleme becerisinin zayıf olması ile dürtüsel davranışlar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygu düzenleme becerisi zayıf olan kişilerin psikopatolojik sorunlara daha yatkın olduğu bununla birlikte çocuklarda ve ergenlerde kaygıyı arttırdığı görülmüştür (Schreiber, Grant ve Odlaug, 2012).

John ve Gross (2013), yürüttükleri bir araştırmada bireylerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerindeki değişikliklerin, bireylerin duygularına, iyi oluş hallerine ve diğer bireyler ile ilişkilerine bakmışlardır. Çalışma sonuçları, tekrar değerlendirme stratejilerini aktif olarak kullanan bireylerin, minimal seviyede depresif tutumlar bildirdiği, yaşam doyumlarının tatmin edici seviyede olduğu, daha pozitif oldukları, benlik saygılarının ise daha yüksek olduğu ve diğer bireyler ile ilişkilerinde pozitif ilişkiler kurabildiklerini göstermektedir. Bunun aksine bastırma stratejisini aktif olarak kullananların ise, tam tersi olarak daha fazla depresif tutumlar sergiledikleri, daha az yaşam doyumu hissettikleri, düşük benlik saygısı ve kötümserlik algılarının yüksek oldukları görülmekle birlikte hem kişisel hem de kişilerarası ilişkilerinin ise daha minimal doyum sağladığı görülmektedir.

Duygu düzenleme stratejilerinin gelişimi bireyin bebeklik döneminde bebekle ilgilenen yetişkin (anne, bakıcı vb.) ile kurduğu ilişki ve bağlanma stili ile gelişir ve yaşam boyu gelişmeye devam eder. Bu gelişim sürecinde bebeğe bakan kişinin özellikleri kadar bebeğin mizaç ve genleri gibi faktörler de oldukça etkilidir (Kostiuk 2011). Duygu düzenleme stratejilerinin tamamının etkin ve doğru bir biçimde kullanılması, kişinin doğum anından itibaren sosyal yaşamında önemli olarak gördüğü kişilerin duygulara yönelik değerlendirmelerinde de büyük önem arz etmektedir (Gross, 1999). Duygu düzenlemedeki bu gelişim ergenlik döneminde de artarak devam eder ve ergenin geçmiş ve gelecekteki yaşam olaylarına bakışını, değerlendirmesini etkileyerek daha karışık planların oluşmasına katkı sunar (Kostiuk 2011).

Ergenlik döneminde artan ve derinleşen sosyal ilişkiler, bu dönemdeki bireylerin daha farklı duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Ergenlik dönemi ile başlayan soyut düşünme becerisi sayesinde ergende yeniden değerlendirme, empati ve hedef belirleme gibi yeni duygu düzenleme becerileri gelişebilmektedir (Kostiuk, 2011; Szwedo, 2012).

Ergenler sosyal ilişki tarzlarını, duygusal becerilerini ve kendi seçtikleri duyguyu düzenleme stratejileri ile aslında benlik algılarını oluştururlar (Thompson ve Goodman, 2010). Duygu düzenlemeye ilişkin ergenlerle yapılan çalışmalar onların duygu düzenleme becerileri ile sosyal anlamda uyum ve iletişim becerileri, öznel iyi olma halleri, içsel ve dışsallaştırma sorunları ile ilişkinin kuvvetli olduğunu göstermektedir (Swedo, 2012).

2. 2. 1. Duygu Düzenleme Stratejileri

2. 2. 1. 1. Gross ve Duygu Düzenleme Süreci

Gross (1998)'un duygu düzenleme modelinin temelinde üretme süreci yer almaktadır. Bir duygu önce içsel ve dışsal uyanlarla bir takım değerlendirmelerden geçtikten sonra deneyimlenir. Bu uyarıcılar birçok bakımdan değerlendirilirken, psikolojik ve davranışsal anlamda tepkiler ortaya çıkar. Bu tepkiler ortaya çıkınca da farklı şekillerde düzenlenirler. Duygusal tepkilerin nasıl ifade edildiğini belirleyen ve şekillendiren de bu düzenlemedir.

Gross (2002)'un süreç modelinde duygu düzenleme stratejilerini ikiye ayırmıştır. Bunlar:

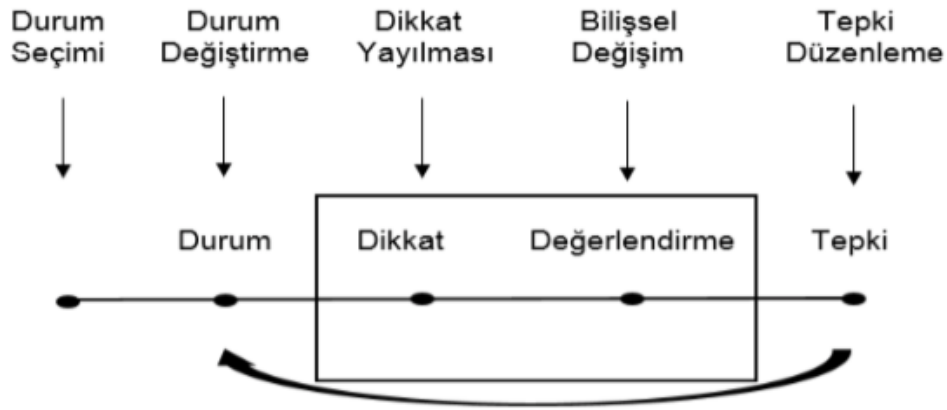
1.Ön süreç odaklı duygu düzenleme stratejisi: Bu strateji duygusal anlamda bir sonuç doğuracak davranışlar karşısında, duygusal tepki eğilimi oluşmadan önce kullanılır. Bu süreç duygusal anlamda iç ve dış kaynaklı durumları düzenlemeyi kapsar. Mesela birey bazı duygularını uyaran bir ortamda bulunabilir ya da belirli bir olaydaki hisse karşı zihinsel anlamda yeni bir ortam oluşturabilir. Yani duygularla ilişkili olan her hangi bir uyaran karşısında değerlendirme aşamasında düzenleme yapılarak tepkiden önce değişiklik yapılabilir (Gross ve Munoz, 1995).

2.Tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi: Bu süreç, duygusal tepki sürecinden ve duyguların ortaya çıkışından sonra kullanılmaktadır. Burada duygular henüz aktiftir ve kişisel tepki eğilimi düzenlenmektedir. Mesela korku gibi bir duygu anında, olumsuz olmasına rağmen gülmek gibi olumsuz duygulanmalarda gerçek olmayan bir tepkinin arkasına gizlenip gerçek duygunun yansıtılmamasıdır (Gross ve Munoz, 1995). Yaşanan negatif duyguların psikolojik ve sosyal anlamda olumsuz etkilerini azaltmak için, çeşitli gevşeme egzersizlerini kullanmak, alkol, sigara vb. gibi madde kullanımına yönelmek hatta aşırı yemek yeme eğilimine girmek tepki değiştirme teknikleri olarak değerlendirilebilmektedir (Gross, 1999).

Bu iki sürece örnek olarak bir bireyin çalıştığı iş yerinde istemediği bir kişi varsa ve huzursuz eden bu durumu çözmek adına önce muhtemel yolları düşünür. Daha sonra muhtemel çözümlerin içinden birine dikkatini odaklar ve odaklandığı çözüme ilişkin düşünceler geliştirir. Bu değişim geçiren düşüncelere göre davranış gösterdiğinde de muhtemel çözüme ulaşmış olabilir ve huzursuzluk ortadan kalkabilir.

Bu süreçte öncelikle ön süreç odaklı stratejiler işlemiş olmaktadır. Gösterilen tepkiden sonra beklenen sonuçlar gerçekleşmezse yeniden değerlendirilerek yeni tepkiler verilerek tepki değişikliği stratejisi işlemiş olmaktadır (Özdoğan, 2017).

Yapılan araştırmalar ön süreç odaklı stratejilerin, tepki odaklı olanlara göre daha uyumlu ve işlevsel stratejiler olduğunu göstermektedir (John ve Gross, 2006).



Şekil 2. 1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross, 1998)

Şekil 2. 1’de görüldüğü gibi Gross bu temel iki stratejinin temelinde yer alan beş duygu düzenleme stratejisini de açıklamıştır. Bunlar:

- durum seçme,
- durum değiştirme,
- dikkatte yayılma,
- bilişsel değişim ve tepki düzenlemedir.

Durum seçme, değiştirme, dikkatte yayılma, bilişsel yeniden yapılandırma ön süreç odaklı stratejilerde yer alırken; davranış düzenleme, tepki odaklı stratejiler grubunda yer almaktadır (Gross ve Thompson, 2006).

a. Durum seçme; kişinin beklendiği ya da beklenmeyen bir durumda ortaya çıkacak duygusal sonuca göre bir durum seçmesini ya da durumdan kaçmasını anlatan bir süreçtir. Zor geçmiş bir işin sonrasında eğlenceli bir film izlemekten ya da takıntılı bir mesai arkadaşından kaçınmak durum seçmeye örnek olarak verilebilir. Durum seçme stratejisini doğru bir şekilde kullanmanın önünde bir takım engeller olduğu araştırmacılar tarafından şöyle belirtilmiştir; bazı anıların duyguları hatırlarken ya da henüz yaşanmamış duyguları tahmin ederken ki bazı çarpıtmalar bu stratejinin etkili kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Bir diğer engel ise, kişilerin duygu düzenlemede o an gördüğü yararı tercih edip uzun süredeki zararını görmezden gelerek davranmasıdır. Örneğin, çekingen bir öğrencinin derse katılmaması kısa zamanda ona kendisini iyi hissettirirken uzun zamanda derslerinde düşüşe ve başarısızlığa sebep olabilmektedir (Goss ve Thompson, 2006).

b. Durum değiştirme; Kişinin bir olayı ya da durumu istediği bir duygusal etkiye ya da ihtiyacına yönelik olarak değiştirmesi ya da yeniden şekillendirmesidir. Bu süreçte önemli olan yapılan değişimin içsel olarak değil dışsal veya çevresel değişikliklerle yapılmasıdır. Durum

seçme sürecinden farklı olarak durum değiştirme daha farklı ve yeni bir durum aramak için bir çaba göstermektir (Gross ve Thompson, 2006).

Bu iki strateji de kişinin bir durumu yeniden yapılandırmasında etkili olmaktadır. Fakat fiziki çevreyi değiştirmeden ya da yeniden yapılandırmadan da duygular düzenlenebilir (Daşçı, 2015).

c. Dikkatte yayılma; Kişinin yaşadığı bir olayda duygusal anlamda nasıl etki göstermesini istiyorsa o olayda en çok istediği taraflarına bakmasını, yani kendini istediği şekilde yönlendirmesini içerir. Bir bakıma durum seçme stratejisinin daha içselleştirilmiş hali olarak düşünülebilir. Bu strateji dikkati dağıtma ve yoğunlaşma olarak iki farklı şekilde kullanılır. Dikkati bir olayda ya da durumda çeşitli bakış açılarına göre farklı yönlerine odaklanma ya da hiç alakası olmayan başka bir yöne çevirime dikkati dağıtma iken, dikkati durumun duygu boyutunda derinleştirme ise yoğunlaştırmadır. Dikkati sürekli olarak olayın duygusal yönüne ve sonuçlarına odaklamak ise zihinsel geviş getirme yani ruminasyon olarak tanımlanır (Gross, 2006).

d. Bilişsel değişim; kişinin bir olaya ya da duruma ilişkin yeni bir değerlendirme ile duygusal önemini yeniden şekillendirmek için düşüncelerini yeniden yapılandırmasını ya da değiştirmesini içermektedir. Bu durumda kişi olayı ya da durumu yönetme becerisinde etkindir (Gross, 2006).

e. Tepki düzenleme; bu strateji duygu düzenlerken duygu üretme kademesinin son basamağında rol oynar. Bu basamak insanın kendisini psikolojik olarak, tepkisel olarak ve deneysel açıdan yeniden düzenlemesini kapsamaktadır (Daşçı, 2015). Yaşanan negatif duyguların psikolojik ve sosyal anlamda olumsuz etkilerini azaltmak için, çeşitli gevşeme egzersizlerini kullanmak, alkol, sigara vb. gibi madde kullanımına yönelmek hatta aşırı yemek yeme eğilimine girmek tepki değiştirme teknikleri olarak değerlendirilebilmektedir (Gross, 1999).

2. 2. 1. 2. Gratz ve Roemer'e Göre Duygu Düzenleme Süreci

Gratz ve Roemer (2004), duygu düzenleme anlamında, hissedilen duygunun farkına varmanın ve duyguları anlayabilmenin süreçte önemli olduğunu söylemektedirler ve duygu düzenlemeyi belirli adımlarla açıklamaktadırlar. Bu aşamalar;

- a) Duyguların fark edilmesi ve anlaşılması
- b) Duyguların kabulü
- c) İstenmeyen duygu durumları ile karşı karşıya kalındığında dürtüsel davranışları kontrol edebilme ve istedik yönde davranış sergileme
- d) Duygu düzenleme stratejilerini etkili bir biçimde kullanmak

Yukarıda verilen aşamalar, uyumsal işlevlik açısından önemli olduğu için birinin ya da bir kaçının yapılamıyor olması duygu düzenlemede güçlükler neden olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

2. 2. 1. 3. Koole ve Duygu Düzenleme Süreci

Bu model, duygu düzenleme sürecini insanların genellikle hissettikleri duyguların yanında kendilerine özgü daha derinde yaşamış oldukları duyguların da düzenlenmesini kapsayan geniş bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu süreçte birey duygusal tepkiyi yeniden şekillendirmek adına dikkatini davranışsal ve bilişsel tepkilere de odaklayarak aktif bir çaba göstermektedir. Ayrıca bireylerin verdiği ilk duygusal tepilerin duygusal anlamda hassas noktalarını gösterdiğini; ikinci duygusal tepkilerinin de duygu düzenlemelerini gösterdiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım bireylerin duyguları düzenlemede sıkıntı yaşadığı zaman, ondan uzaklaşmaya çalıştıkları halde istenmeyen duygulara maruz kalmaya devam etmeleri ve bu düzensizliğin sürekliliği durumunda ciddi anlamda psikopatolojik problemlerin oluşabileceğini söylemektedir (Koole, 2009).

Koole ve Rothermund (2011), duygu düzenleme sürecinde kişilerin vermiş oldukları ilk duygusal tepkilerin denge unsuru olarak işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Duygu düzenlemeyi asıl işlevsel kılan şey ise duygusal tepki öncesinde asıl hissedilen diğer duyguların hassa bir şekilde fark edilmesi ile olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca Koole (2009), duygu düzenleme sürecinde öz düzenlemenin de etkili olduğunu belirtmiştir.

2. 2. 2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

Duygu düzenleme kişi açısından fark edilmeden ya da bilinçli bir çaba ile olabilmektedir. Bu açıdan duygu düzenleme sürecinde önemli bazı durumlar vardır. Bunlar; bireyler negatif ve pozitif duyguları düzenlerken bunları azaltır ya da çoğaltabilir, genel anlamda duygu düzenleme bilerek ve isteyerek gibi gözükse de süreç içerisinde fark edilmeden de olabilir, duygu düzenleme yalnızca iyi duygular ya da kötü duygularda olmayabilir. Bu süre içerisinde duruma ya da olaya göre olumlu ya da olumsuz şeyler yapmak adına kullanılabilir (Joormann, Yoon, ve Siemer, 2010).

Duygu düzenlemenin çeşitli boyutlarından biri, kişinin kendisi ya da başka bir kişinin duygu durumu halinde aktif olmasıdır. Burada bireyin içsel anlamda duygu düzenleme süreci bilişsel olarak devreye girmektedir. Dışsal anlamda ise düzenleme sürecinde sosyal faktörlerle birlikte, bilişsel etkilerin de kısmen etkili olduğu belirtilmektedir (Suri, Sheppes ve Gross, 2013). Duygu düzenleme sürecinde ikinci olarak anlık haz sağlamak adına veya uzun süreli amaçlara ulaşmak adına gerçekleşmektedir. Burada her iki süreçte de bilişsel faktörlerin etkili olduğu söylenmektedir (Tamir, 2009). Üçüncü olarak ise duygu düzenleme açık ya da gizli olarak

oluşmaktadır. Kişinin farkında olmadan dışsal etkenler tarafından gerçekleşen duygu düzenleme sürece gizli, kişinin kendi duygusunu bilmesi ve bilinçli bir çaba göstermesi ise açık yapılan süreçtir. Yine her iki durumda da yine bilişsel süreçler etkilidir (Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar ve Trotschel, 2001).

Farkında olarak ya da fark edilmeden gerçekleşen duygu düzenleme, ayrıca psikolojik, davranışsal ve biyolojik olarak da incelenmesi gereken çok yönlü bir durumdur. Mesela bir duygu durumunda fiziksel olarak yüksek kalp atışı, hızlı soluk alıp verme, sıcak soğuk ter atmalar gibi etkilerle, sosyal anlamda paylaşımında bulunacak biri ile ilişki kurarak, ağlama, bağırma ya da gizlenmeye çalışma gibi tepkilerle, bilişsel olarak dikkatle seçme, yadsıma, mantığa oturtma gibi fark etmeden veya kendine döndürme, yansıtma, felaket senaryoları üretme gibi bilinçli olarak bilişsel yöntemlerle düzenlenebilir. Çok boyutlu bir yapı olan duygu düzenleme sürecinin bilişsel yönü sadece bilişsel duygu düzenleme süreci ile açıklanır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001).

Bilişsel yapı insan duygularında önemli bir yere sahiptir. Bir duygunun ortaya çıkışında ya da şekillenirken nasıl bir his olacağını belirleyen süreç bilişsel süreçtir. Bu bakımdan duyguların düzenlenmesinde en önce bilişler devreye girmektedir (Joormann, Yoon, ve Siemer, 2010). Özellikle kaygı ve baskı hissettiren olaylarda yaşanan durum esnasında ve devamında hissedilenlerin düzenlenmesinde, yönlendirilmesinde, odaklanılmasında ve istedik yöne çekilmesinde ve bireyin en kötü duyguyu yaşamayı engellemesinde bilişler yardımcı olabilir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001).

Gross (2002), duygu düzenleme sürecinde kişilerin farklı yöntemler kullandıklarını belirtmiş; bunların yanında bilişsel yeniden değerlendirme ve duyguyu bastırma olarak bir model daha açıklamıştır.

a. Bilişsel yeniden değerlendirme: kişinin yaşadığı bir olay ya da durumda duygusal anlamda yaşadığı etkiyi düzenleyebilmek adına yeni ve farkı bir çözüm bulabilmek adına tüm yönleriyle düşünmesini kapsar. Başka bir ifadeyle bilişsel değerlendirme, kişilerin tekrar değerlendirme yöntemiyle duygunun açığa çıkmasını sağlayan bir olaya ilişkin değişik olabilecek ve etkin olabilecek bir bakış geliştirmesini veya var olan bakış açısını değiştirmesini gösterir. Mesela bir iş başvurusunda bu yöntemle hareket eden bir kişi bu süreçte kendisini bir çalışma adayı olarak değerlendirildiğini değil işin kendisine katkı sağlayacağı yönleri hakkında bilgilenebileceği bir durum olarak ele alabilir. Bu durumda süreçte yaşanabilecek olumsuz hisler yeniden değerlendirilerek düşünce ve davranışlara yansıyan negatif etkileri azaltabilir (Gross, 1998, 2002).

b. Duygu dışavurumunu bastırma: Kişi bu durumda bilişsel değerlendirmenin tam tersi olarak durum ya da olaya yönelik düşüncesini değiştirmek değil, duyguya yönelik ortaya çıkmış tepkisel eğilimi değiştirmektir. Yani böyle bir durumda kişinin duygusunu ortaya çıkarmadan

bastırmasını ifade eder. Bu yöntemde negatif duyguların etkisi azalma durumu olmazken, pozitif duyguların hissedilmesini azaltmaktadır. Mesela çevresindekilerle çok sert bir biçimde tartışan bir kişi öfkesini başkalarına yansıtmayabilmektedir. Bu yöntem kızgınlık ya da kaygı yaratan durumlarda bu duyguları engellemek adına olumlu iken, olumsuz durumlara da neden olabilmektedir (Gross, 1998, 2002).

Bu iki strateji arasında bilişsel yeniden değerlendirmede duygu dışavurumunun bastırılmasına göre, duygusal davranış tepkisini göstermeden önce duygunun değiştirilmesinin sağlanması ve olumsuz duygu hissini azaltması durumudur. Duygu dışavurumunun bastırılma olayı ise negatif duygunun hissedilme düzeyini etkilememekte, sadece davranışı etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda duygularını bastıran kişilerin bilgilerin hatırlanmasında, bilişsel yeniden değerlendirmeyi kullananlara göre daha çok zorlandıkları ve daha az şeyi hatırladıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda duygularını yansıtamayan kişilerin, olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmedikleri ya da paylaşmadıkları için zamanla sosyal anlamda ilişkilerinin zayıfladığı da ifade edilmiştir (Richards ve Gross, 2000).

Duygu düzenlemede bilişsel anlamda başa çıkma yöntemlerinde, bilişsel yolların kullanımı ve duygunun bilişsel boyutuna bakılmaktadır. Bilişsel yapı aracılığıyla duyguların şekillenmesi insan hayatında önemli ve etkili bir yere sahiptir. Bilişler duyguları yönetme, düzenleme ya da kontrollü olarak yaklaşma anlamında bireye yardımcı olmaktadır (Garnefski ve ark., 2001). Bilişsel anlamda duygu düzenleme yöntemleri kişinin stres veya kaygı oluşturacak durumlar karşısında nasıl baş edebildiğine yönelik olarak geliştirdiği bir takım stratejilerdir. Bu stratejileri açıklayabilmek adına Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), uyumlu ve uyumsuz bazı stratejiler belirlemişlerdir.

Bunlardan uyumlu olan stratejiler:

a. Plana yeniden odaklanma: Yaşanan olumsuz bir durumda o durumu nasıl değerlendireceğini ve devamında ne tepki göstereceğini planlar. Mesela kötü bir olay yaşadığımızda nasıl bir yöntemle en iyi şekilde baş edebileceğimizi düşünmek gibi. Durumu değiştirmeye yönelik plan yapmayı ya da problemle nasıl baş edileceğini, nasıl yönlendirileceğini ve yeniden nasıl hareket edebileceğini düşünmeyi ifade eder (Carver ve ark., 1989).

b. Kabullenme; Bireyin yaşadığı durumu kabul etmesi anlamına gelir. Yani kötü bir olay yaşadığımızda öncelikle o durumu kabul etmek gerektiğini düşünmemiz gibi. Duygusal olarak ruh sağlığı açısından önemli bir süreç kabullenmedir (Ben- Sharar, 2012). İnkâr mekanizmasının tam aksi olarak işlevsel olarak başa çıkma yöntemlerinden biridir. Burada kaygı yaratan bir olayı ya da durumu kabul edip sorunla istenilen bir biçimde baş edilemeyeceğinin kabul edilmesi olmasıyla bilişsel süreçte iki durumu vurgular (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989).

c. Olumlu yeniden değerlendirme; Bireyin o an yaşamış olduğu kötü olayda bunu bir fırsat bilip kendini geliştirebilecek yanlarını görmesidir. Mesela yaşanan olumsuz durumdan sonra daha güçlü bir kişi olacağını düşünmek gibi (Garnefski ve ark., 2002).

d. Olumlu yeniden odaklanma; Bireyin yaşadığı olumsuz durum dışında daha pozitif ve motive edici bir düşünceye sahip olmasıdır. Problem durumu meydana getiren olayları düşünmemek ve hoş gidenleri düşünmektir (Garnefski ve ark., 2001).

e. Bakış açısını değiştirme; Bireyin yaşadığı olumsuz durumda diğer yaşanan daha olumsuz olaylarla kıyaslayarak düşüncesini daha iyiye yormaktır (Garnefski ve Kraaij, 2006). Kişinin daha önce yaşamış olduğu olumsuz durumun verdiği sıkıntı ile sonraki yaşadığını kıyaslaması, şimdi yaşamış olduğu sıkıntılı durumun verdiği kaygı seviyesini azaltabilir (Garnefski ve ark., 2001).

Uyumsuz olan stratejiler ise:

a. Kendini suçlama; Yaşanan olayda birey kendini suçlu görür. Kötü bir olay yaşadığında kişi bunun sorumlusu olarak kendisini görür (Anderson ve ark., 1994). Burada odak noktası öz saygıdır ve değiştirilemeyen şeye yani kişiliğe odaklanılır. Geçmişte yaşanmış negatif ve istenmeyen durumları değiştirmeye yönelik inançla ilişkilidir. Ayrıca kendini suçlama olumsuz davranışlara, depresyon ve yalnızlık duygusuna da katkı sağlamaktadır (Anderson ve ark., 1994).

b. Diğerlerini suçlama; Kendini suçlamanın aksine yaşanan kötü bir durumda bireyin dış çevreyi ya da başka kişileri suçlaması şeklindedir. Olanlar benim yüzümden değil başkalarının yüzünden oldu düşüncesi gibi (Garnefski ve ark., 2001).

c. Ruminasyon; Kişi burada yaşadığı kötü olayla ilgili düşünceleri hakkında sürekli olarak düşünür. Sık sık düşüncelerde yaşanan durumla ilgili düşünce ve duyguların var olması gibi. Compas, Connor, Osoviecki ve Welch (1997) ruminasyonun, bireyin yaşamış olduğu olumsuz duyguyu değiştirmek ya da kendine yönelen dikkatini değiştirmek yerine, olumsuz özelliklerine veya istenmeyen ruhsal durumuna odaklanması ve zihnini meşgul etmesi olarak açıklamaktadırlar.

d. Felaketleştirme; Yaşanılan olumsuz durumu ya da olayı en kötü senaryoyu düşünerek dayanılmaz hale getirmektir. Bir insanın başına gelebilecek en kötü şeyler benim yaşadıklarım gibi düşüncesi gibi (Garnefski ve ark., 2001).

Duygu düzenleme sürecinde araştırmacılar çeşitli stratejiler sunmuşlardır. Greenberg (2004), kişilerin duygularını düzenlerken, durumu yönetme, yeniden değerlendirerek tepki değişikliği sağlama ya da yok sayma veya pekiştirme olarak üç halde düzenlediklerini söylemiştir. Gross (1998) ise beş şekilde düzenlenebileceğini ve bunların durum seçme, değiştirme, dikkati verme, bilişsel süreç değişimi ve tepki değişikliği olarak açıklamıştır.

Bunlardan daha kapsamlı olarak Linehan (1993), duygu tanıma, sınıflama, duygusal düzenleme engellerini bilme, duygusal akli çalıştırma, pozitif duygu olaylarını arttırma, var olan duygu farkındalığını arttırma, sıkıntıya dayanıklılığı artırma gibi teknikleri belirtmiştir.

Ergenlik sürecinde bilişsel yapının işlevlerinden bazıları soyut kavramları ve karar verme sürecini yönetebilme, kişinin kendi düşünce sürecini yordayabilme ve değerlendirebilme becerisidir. Bu özellikler özellikle bir ergen stres altındayken onun bu süreci ve duygularını nasıl yönetebileceği bakımından çok önemlidir. Duygu düzenlemede bilişsel anlamda evrensel bir durum olabilir fakat bu beceriyi etkin kullanma kişiden kişiye ve kullandığı bilişsel stratejiye göre farklılık gösterebilir (Garnefski ve Kraaij, 2005). Örneğin aynı ruhsal bir bozuklukta tanı almış kişiler farklı farklı duygu düzenleme yöntemi kullanmaktadır. Bu bakıma herkes için uyumlu ya da uyumsuz olarak duygu düzenleme yöntemi belirlemek zorlaşmaktadır (Joormann, Yoon ve Siemer, 2010).

2. 2. 3. Olumlu Duyguları Düzenleme Yöntemleri

Duygu düzenleme sürecinde genel olarak psikoloji ile ilgilenen bireyler, insanların duygu düzenleme isteklerinin haz duymayı artırma ve acıdan kaçma amaçlı uğraşlar olduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda kişi duygu düzenleme sürecinde genel amaç olarak hazza ulaşmak adına motive olur. Psikolojik açıdan bu sürecin işlevselliği temelinde, dikkat, bilişler, duygular ve fiziki etkileri bilme ve fark etme gibi durumlar yer aldığı gibi, en önemli işlevlerinden birisi de amaca yönelik eylemleri destekleyici bir şekilde haz almaya yönelik ihtiyacı karşılamaktır (Koole, 2009).

Yapılan araştırmalarda insan ruh sağlığı bakımından olumlu hislerin hem fiziksel hem ruhsal açıdan iyilik hali için çok önemli olduğunu göstermektedir. Olumlu duygular bu yönde hastalıkla baş etmede ya da yoğun depresif durumlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca evlilik ya da çocuk ile anne-baba arasındaki ilişkide pozitif duyguların daha yoğun olması, daha sonraki süreçlerde yıpranmayı azaltma ile ilişkilendirilmiştir (Kratz ve ark., 2009). Larsen ve Prizmic, (2008), duygusal anlamda iyi olmayı, haz almayı sağlayan şeyleri yapma ve olumsuz duyguları da düzene koyma ya da minimum seviyeye indirme olarak açıklamıştır. Kişilerin mutlu olması gün içinde yaşadığı olumlu durumlar ile ilişkili olarak hissettiği pozitif duygular sayesinde artabilir (Diener, 2009).

Olumlu duygu düzenleme süreci olarak Larsen ve Prizmic (2004) hayatta olumlu olanlara odaklanmak ve minnettar olmak, iyilik yapmak ve pozitif duyguları yansıtmaya olarak sınıflandırmıştır.

a. Olumluya odaklanma ve minnettar olma: Teknik anlamda zihinsel gevş getirmenin tersi bağlamında yaşanan olaylar hakkında kişinin minnettarlık hissetmesi ve olumlu olarak kendi gücüne olan inancını sağlamasını içerir (Larsen ve Prizmic, 2004). Bir araştırmada

ortaokul seviyesindeki ergenlerin minnettar olmasının sosyal destek ve olumlu davranışlar, öznel iyi oluş ile ilişkisine bakılmış ve minnettarlığın bu değişkenlerle pozitif yönde anlamlı bir ilişkide olduğu sonucu elde edilmiştir (Froh, Yurkewicz ve Kashdan , 2009).

b. İyilik yapmak: Kişi başkalarına iyilik yaparak olumlu hisler besleyebilir. Yardım etmek sonuçta yaşanan pozitif duygular sayesinde tekrar hatırlandığında hoşnutluğun tekrar etmesi sayesinde olumlu duyguların düzenlenmesinde yardımcı işlev görmektedir (Larsen ve Prizmic, 2004).

c. Olumlu duyguların ifade edilmesi: Mizah ya da gülmek olarak da açıklanan pozitif duygu ifade etme, sosyal anlamda iletişim kanallarını açan ve olumlu bir işlevsel mekanizma olarak ifade edilmektedir (Larsen ve Prizmic, 2004). Mizahın olumlu anlamda değerlendirilmesi bireyin doğasında var olan ve uyumlu bir savunma yöntemi olarak da ele alınır (Aldwin ve Yancura, 2004). Yapılan araştırmalarda kahkaha atan ya da gülen kişilerin daha pozitif bir yaşam hedeflerine odaklandıklarını göstermektedir ve stresle baş etmede de daha güçlü olduklarını göstermiştir (Larsen ve Prizmic, 2004).

Psikoloji alanında psikiyatrik bazı problemlerin ve davranışların oluşmasında duygu düzenleme süreci rol oynamaktadır. Duygu düzenleyememenin bazı psikolojik sıkıntılara neden olduğu ya da psikolojik sıkıntılarının oluşmasında etkisinin olduğunu söyleyen teoriler ve bunlara yönelik araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır (Kring ve Sloan, 2010). Duygu düzenleme becerisinde problem olan kişiler ön yargılı bazı kararlar vererek pratik değerlendirmede bulunmakta, kişilerin uyumlu yöntemler kullanmamasına ve doğru değerlendirmede bulunmasına engel olduğu için bir takım psikolojik rahatsızlığa neden olabilmektedir (Joormann, Yoon ve Siemer, 2010).

Yapılan araştırmalar duygu düzenlemenin saldırganlık ile ilişkisinde çocuk ve ergenlerde saldırgan tutum sergileyenlerin, saldırgan olmayan kişilere göre daha az duygu düzenleme becerisini kullandığını göstermektedir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Saldırgan çocuk ve yetişkin duygularının daha çok başkaları tarafından düzenlenmesini beklemektedir. Bireyin yaşadığı negatif duyguları düzenliyor olması, tehdit edici bir durum olduğunda saldırganlığın azalmasına yani bir bakıma saldırgan kişilikte bireylerin de azalmasına yol açabilecektir. Kişinin o an hissettiği duygunun farkında olması, olumsuz duygularının varlığını bilmesi ve kabullenmesi bunun için düzenleme stratejileri geliştirmesi, sosyal anlamda uyum sağlamasını da kolaylaştırabilecektir (Salovey ve ark., 1995).

2. 2. 4. Ergenlik Dönemi ve Duygu Düzenleme

Ergenlik dönemi gelişim dönemleri içerisinde en çalkantılı süreç olarak ele alınmaktadır. Bu dönemde birey birçok değişimi içeren bir süreçten geçmekte olduğu için her anlamda kişi

için kimlik gelişiminde etkili olmaktadır. Bu çağda ergenler dönemselsel olarak bir alt ya da bir üst döneme göre daha fazla ve daha şiddetli hisler deneyimlemektedirler (Silk ve ark., 2003).

Fiziksel, duygusal ve psikososyal anlamdaki değişimler bu çağda daha yoğun olarak yaşanmaktadır. Erikson (1950), gelişim kuramları içerisinde ergenlik döneminde bireyin bağımsızlık ve sosyal yaşamını önde tuttuğunu belirtmiştir. Kişi kimlik oluşturma sürecinde giderek yetişkin olmanın getirdiği bazı normları öğrenmeye başlar ve kendi kararlarını alma yönünde eğilim gösterir. Bu bakımdan çevresinde rol alabileceği yetişkinler ve arkadaş çevresi çok önemli yer tutmaktadır. Bununla birlikte ergenin kimlik oluşturma çabası psikolojik anlamda onu çatışma durumuna da sokabilmektedir (Erikson 1950). Henüz bireyselleşmemiş ve oturmamış bir inanç sistemleri ve karmaşık psikolojik yapıları olan ergenler, bireysel olarak bir duygu yapısı ve bu yapının çeşitli değişkenleri ile biçimlenir ve kişinin kendini fark etmesine yönelik olumlu katkı sağlar (Thompson, 1991).

Ergenlik dönemimdeki kişilerde bilişsel anlamda yaşanan değişikliklere bakıldığında benmerkezci yapıda olabildikleri, sürekli kendisi ile ilgilenme, herkesin kendisine baktığına inanma ya da başına hiçbir şey gelemeyeceği düşüncesi gibi düşüncelere sahip olabilmektedirler. Aynı zamanda soyut bazı konularda konuşmalar ve karşılıklı diyaloglar kurma eğilimindedirler (Steinberg, L. 2007; çev. Morris, 2002). Bu değişimler bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Kimlik çatışması, arkadaşlık sorunları, depresif ruh hali, sosyal sıkıntılar ve öfke kontrol sorunları gibi durumlar yaşanabilmektedir (Gül ve Güneş, 2009).

Dönemselsel olarak yaşanan değişimlerin duygusal boyutunda da kontrollü bir şekilde gerçekleşmesi, bu dönemin ruhsal anlamda daha sağlıklı geçmesini sağlar. Fiziksel ya da psikososyal olarak yaşanan bu çok yönlü değişiklikler bu dönemde duygu düzenleme sürecini daha da önemli kılmaktadır (Spear, 2000). Bununla birlikte dönemselsel olarak çeşitli davranış problemlerinde ve duygusal olarak yaşanan zorluklar artış gösterdiği için ergenlik döneminin ve duygu düzenleme durumunun güçlü analiz edilmesi yaşanabilecek psikopatolojik sorunların da önüne geçilmesini sağlayacaktır (Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

Silk, Steinberg ve Morris (2003), ergenlik dönemindeki duygu düzenleme sürecine ilişkin psikolojik olarak uyumun daha anlaşılabilir olması bakımından süreç için önemli iki durumdan bahsetmişlerdir. Birincisi duygunun çeşitli değişkenleri olarak sıklığı, değişimi ve negatif duygusal olayın azaltılması gibi süreçlerdir. İkincisi ise bireyin dönemselsel olarak bulunduğu gelişim sürecinde kullandığı bilişsel ve davranışsal yöntemlerdir. Bilişsel stratejileri kullanma bakımından yapılan bir araştırmada depresyon, duygu durum bozuklukları gibi içsel süreçle ilgili sorun yaşayan ergenlerde başa çıkma yöntemleri olarak olumsuz bilişsel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür (Garnefski, Kraaij ve Van Eltten 2005).

Ergenlerin duygu düzenleme gücüyle ilgili olumsuz başa çıkma stratejilerinden felaketleştirme, kendine döndürme ve kendini suçlama, ruminasyon gibi işlevsel olmayanları

daha çok kullandıkları görülmüştür (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001). Kaygı bozukluğu olan ve okulu reddeden ergenler ile ilgili yapılan bir araştırmada, bu kişilerin negatif düzenleme süreçlerini kullandıkları görülmüş ve bastırma yönteminin, yeniden değerlendirmeye göre daha sık tercih edildiği belirlenmiştir (Hughes, Gullone, Dudley ve Tonge, 2010). Ayrıca Garnefski ve Kraaij (2006), tarafından yapılan bir çalışmada yetişkin bireylerin ergenlere göre daha çok duygu düzenleme yöntemini kullandıkları ergenlerin ise daha az kullandığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da yetişkinlerin bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olmasının etkilerinden kaynaklandığı ifade edilmiş ve ergen bireylerin de yaş aldıkça daha çok bu becerilere sahip olabileceği ifade edilmiştir (Lazarus, 1999).

Ergenlerin duygu düzenleme becerileri ve psikopatolojilerinin incelendiği bir araştırmada, duygularını fark edebilen ve anlayabilen kişilerin duygularını daha rahat düzenleyebildikleri, duygu düzenleme yöntemlerini kullanamayan kişilerin ise kaygı bozuklukları, depresyon ve saldırgan davranış gösterme, yeme bozuklukları gibi sorunların yaşandığı yönünde ilişki bulunmuştur. Duygu düzenlemede güçlük yaşayan bireylerin bu anlamda davranış problemlerine daha yatkın olabileceklerini söylemişlerdir (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin ve Nolen-Hoeksama, 2012).

2. 2. 5. Duygu Düzenleme Güçlüğü İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Duygu düzenleme güçlüğü ile ilgili araştırmaların Türkiye’ de son yıllarda artış gösterdiği göze çarpmaktadır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların duygu düzenlemenin başka değişkenlerle, özellikle çocuklar ve yetişkinler örnekleminde daha sık çalışıldığı fakat çalışmaların genelini betimsel nitelikte olduğu görülmektedir. Konunun kuramsal bakımdan açıklanmış olmasına ve temellendirilmesine rağmen yapılan yurt dışı çalışmalarının da birçoğunun çocuklar ve yetişkinler ile ilgili olduğu görülmektedir. Ergenler üzerinde daha çok, akranları ile yaşadıkları problemlerden yola çıkarak onların uyum, sosyal anlamda ilişkileri ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili bazı araştırmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan literatür taramasında özellikle ergen örnekleminde duygu düzenleme güçlüğü konusunda deneysel ya da yarı deneysel çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir.

Fabes ve ark. (1999) yaptıkları bir araştırmada okulöncesi çağı çocuklarının duygu durumları ve arkadaşları ile aralarında olan ilişkide duygu düzenleme süreçlerine bakılmıştır. Bu araştırma sonuçlarında öz düzenleme becerisi daha iyi olanların diğerleriyle ilişkisinde daha az olumsuz duygular yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ilişki derinleştikçe duygu düzenleme becerileri fazla olan çocuklar sosyal olarak daha iyi davranışlar göstermektedir.

Boylamsal bir çalışma şeklinde yürüttükleri çalışmalarında Zimmermann ve ark. (2001), ergenlerin arkadaşları ile yaşadıkları bir problemi çözme sürecindeki duygu düzenleme

süreçlerini ele almışlar ve anne ve babalarına güvensiz bağlanan ergenlerin yaşanan yoğun duygularla bağlantılı olarak arkadaşlarına karşı daha olumsuz davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir.

Garnesfski ve ark. (2002) de ergenler ve yetişkinlerle yaptıkları araştırmada ergenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerini yetişkinlere göre daha çok kullandıklarını, yetişkinlerin de ergenlere göre olumsuz durumlara daha pozitif anlamlar yüklediklerini bulgulamışlardır. Depresyon ve anksiyetede ergenlerin de yetişkinlerin de kullandığı stratejiler ilişkili çıkmıştır.

Saldırganlığı duygu düzenleme becerisi ve cinsiyete göre incelendiği bir araştırmada Conway (2005), cinsiyete göre saldırganlıkta anlamlı bir fark olmadığı ama dışa yansıtma şekli bakımından farklılık gösterdiğini ve duygu düzenleme yöntemleri ile saldırganlık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Altan (2006), yaptığı çalışmada annenin sosyalleştirme davranışı ve çocuğun kişilik özelliklerinin çocuğun duygu düzenleme becerilerine etkisine bakmıştır. Bu araştırmada olumlu ebeveyn davranışlarıyla çocuğun tepkisel kişilik özelliklerinin ve sıcakkanlı kişilik özelliklerinin etkileşiminde duygu düzenleme becerisi yordayıcı olarak bulunmuştur.

Dennis (2007), araştırmasında duygu düzenleme sürecinde önemli iki süreç olan bastırma ve yeniden değerlendirme ile kaygı ve depresif ruh durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubu herhangi bir ruhsal bozukluk tanısı bulunmayan 63 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yeniden değerlendirmenin işlevselliği olması ile birlikte bu yöntemi daha çok kullanan bireylerde depresif ruh halinin daha düşük seviyede olduğu, bastırma yöntemini kullanan bireylerin ise daha çok kaygı durumunda buldukları bulgulanmıştır.

Duygu düzenleme becerilerinde çocuklarda anne ve babanın etkisinde bakan Meyer (2008), anne ve babanın çocuğu ile duygusal iletişim kurarken nasıl davrandığı, duygularını nasıl açıkladığını ve çocuğu ile duyguları konuşuyor olmasının duygu düzenlemeye katkısı olup olmadığını incelemiştir. Sonucunda da ebeveynlerin duygular ile ilgili aktarımlarının yani anne ve babanın duyguları konuşuyor olmasının, çocuğun da duygularını ifade edebilmesine; anne ve babanın iletişim kurarken duygusal açıklamalarının çocuğun duygularını açıklamada olumlu anlamda etkisinin olduğu açıklanmıştır.

Ergenlerle ilgili yapılan başka bir araştırmada Yap, Allen ve Ladouceur (2008), annenin pozitif duyguları sosyal olarak yansıtmasının, ergenin duygu düzenleme yöntemlerine ve depresyon belirtilerine etkisine bakılmıştır. Buna göre olumlu bir duyguya karşı annenin ilgisiz kaldığını düşünen ergenlerin daha çok duygu düzenleme zorluğu yaşadığı ve uyumsuz düzenleme becerilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Kız ergenlerde ise uyumsuz duygu düzenlemenin depresif belirtiler ve annenin olumlu duyguya ilgisizliğinde aracı rolünün olduğu belirtilmiştir.

Ergenlerin babadan algıladığı ebeveyn tutumu, olumsuz yaşam olayları, duygu durum ve yeme bozukluğunda duygu düzenlemenin rolünü inceleyen MvEwen ve Flouri (2009), babanın kontrollü tutumu ve duygu durum bozukluğunda, duygu düzenleme güçlüğüne aracı rolü olduğu bulunmuş; ergenlerin yeme bozukluğunda ve olumsuz yaşam olayları üzerinde babanın kontrollü psikolojik tutumunun etkisi olduğu görülmüştür.

Manning (2010), anne babaya bağlanma ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemek için 184 ergen ile çalışmıştır. Sonuçlara göre anne babaya bağlanma ve duygu düzenleme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne ile ergen arasındaki etkileşim ergenin duygusal anlamda gelişimini pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca anne ve babaya bağlanma ile dayanıklılık ve duygusal zekâ arasında da ilişki bulunmuş; hem bağlanma hem de duygu düzenleme değişkeni ergenin yaşadığı depresyon süreci ile de ilişkili bulunmuştur.

Öngen (2010), kızların erkeklere göre daha fazla ruminatif strateji kullandığını, erkek ergenlerin ise olumlu yeniden odaklanma, gözden geçirme ve plana odaklanmayı daha çok kullandıklarını saptamıştır. Kızlarda başkalarını suçlama depresyonla, erkeklerde kendini suçlama ve ruminasyon depresyonla ilişkili bulunmuştur. Cinsiyet olarak karşılaştırma yapılan çalışmada her ikisinde de başa çıkma stratejilerinin genellikle benzediğini, depresyonla olan ilişkide de yakınlık gösterdiği bulunmuştur.

Rood ve ark. (2011), ergenlerle yaptıkları deneysel bir çalışmada, stresli bir olay düşünürken, ruminasyon, olumlu yeniden değerlendirme, kabul ve uzaklaştırmanın etkilerine bakmışlardır. Deneysel çalışma sırasında stresli bir olay hakkında düşünürken özel talimatlar verilmiş ve sonucunda da olumlu yeniden değerlendirmenin, ruminasyon, uzaklaştırma ve kabul etmeye göre pozitif yönde daha çok artış olduğu; olumsuz etkide de azalmaya neden olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda olumlu yeniden değerlendirme stratejisinin kısa vadede yeterli bir yöntem olduğu ve olumsuz etkileri kontrol etmede güçlük çeken ergenlerle yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Sarıtaş ve Gençöz (2012), ergenin duygu düzenleme güçlükleri ve annelerin duygu düzenleme gücüğü ile çocuk yetiştirme tarzları arasındaki ilişkide, annelerini baskıcı ve otoriter olarak tanımlayan ergenlerin, annelerin daha izin verici olarak algılayan ergenlere göre duygu düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıkları bulunmuştur.

Sarıtaş (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada öncelikle ergenlerin duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu düzenlemeleri arasındaki farka bakılmış daha sonra ergenlerin duygu düzenlemeleri ile ilişkili faktörler araştırılmıştır. Bu faktörler annenin duygu düzenleme becerileri, psikolojik sorunları, kişilik özellikleri, çocuk yetiştirme tarzı ve ergenin kişilik özellikleri olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ergenin kişilik özellikleri ile duygu düzenleme ilişkili, ergenin algıladığı çocuk yetiştirme davranışlarının duygu düzenlemelerini

olumsuz etkilediği ve psikolojik sorunlara neden olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın diğer boyutu olan demografik değişkenler, annenin duygu düzenleme gücü ve çocuk yetiştirme kontrol altına alındığında ergenlerin temel kişilik özellikleri yaşadıkları duygu düzenleme güçlükleri ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir boyutu olan ergenlerin algıladıkları çocuk yetiştirme davranışlarının duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ve psikolojik sorunlara sebep olduğu bulgulanmıştır.

Aka (2011), çalışmasında ergenler ve yetişkinlerde duygu tanıma, algılanan ebeveyn tutumları, duygu düzenleme ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma sonucuna göre ergenlerin ebeveynlerini sıcak ve samimi görme ile bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşı genç olan ve anne babasını sıcak algılayan kişiler, yaşı daha büyük olanlara ve anne babasını daha az sıcak algılayan kişilere göre bilişsel yeniden düzenleme stratejisini daha çok kullanmaktadır.

Roberton, Daffem ve Bucks (2012) yaptıkları bir çalışmada duygu düzenleme ve saldırganlık ilişkisini incelemişlerdir. Duygusal kabul, duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerinin saldırganlığa etkisi olduğu, duygu düzenleme becerisinin saldırganlığı azaltmada katkısı olduğu bulunmuştur.

Çocuklar örneğinde yapılan boylamsal bir çalışmada Röhl, Kogling ve Petermann (2012), duygu düzenleme ve saldırganlık ilişkisinde, duygu düzenleme gücünün saldırganlığa katkısı olduğu bulunmuş ve saldırganlık ile duygu düzenleme gücü bakımından cinsiyet ve akran reddinin aracı işlevi olduğu saptanmıştır.

Gökçe (2013), çalışmasında ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin, duygu düzenleme gücü, kişilerarası ilişki tarzları, sosyal destek ve genel psikolojik sağlık ile ilişkisini incelemiştir. Sonuçlara göre ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide duygu düzenleme gücü, kişilerarası ilişki tarzları ve çok boyutlu sosyal desteğin tam aracı etkisi olduğu bulunmuştur.

Yalçın (2014), aileleri tarafından çocukluk çağında istismar görmüş ya da şu anda görmekte olan ergenlerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin meta duygu özellikleri, sürekli öfke ve depresyon düzeyleri ilişkisi üzerindeki düzenleyici etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre istismara uğrayan ve uğramayan kişiler arasında sürekli öfke ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu; istismara uğrayan kişilerde ruminasyon, olayın değerini azaltma, değerlendirme, kendini suçlama ve plana yeniden odaklanma duygu düzenleme yöntemlerinin düzenleyici etkisi olduğu bulgulanmıştır.

Pür (2015), yaptığı çalışmada sokakta yaşayan veya çalışmış ama şu anda devlet bakımında kalan gençlerin yaşadığı karmaşık travmayı duygu düzenleme açısından incelemiş ve Türkiye’de geçmişte sokak yaşantısı olan veya risk altında olan gençler için uygulanabilecek bir duygu düzenleme müdahale modeli ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada 14-19 yaş aralığında

12 kurum bakımında yaşayan genç ile bir duygu düzenleme grup çalışması yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, gençlerin erken dönemde aileleri ile yaşamış oldukları çocukluk travmaları ve bağlanmaları sonucu kompleks travma yaşadıkları, kompleks travma belirtisi olarak da gençlerin ilişkide yaşadıkları güvensizlik, değersizlik hissi, duygu düzenleme problemleri, belirsizlik ve umutsuzluk duyguları olarak nitelendirilmiştir. Gençlerde özellikle duygu düzenleme sorunları olarak savunma mekanizmalarından yansıtma, regresyon ve disosyasyon kullandıkları görülmüştür. Davranış boyutunda ise madde kullanma, hareketlilik ve yıkıcı davranış gösterme belirlenmiştir. Verilen duygu düzenleme müdahalesinin ise olumlu sonuçları olduğu belirtilmiştir.

Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ve duygusal işlev yetersizliklerini inceleyen Holley ve ark. (2015), duygu düzenleme güçlüğünün ve duygusal işlev güçlüğünün saldırganlıkla anlamlı ilişkisini bulmuşlardır. Duygu düzenleme ve duygusal işlev yetersizliği saldırganlığa katkı yapan yordayıcı değişkenler olarak bulunmuştur.

Kaya (2015), ergenlerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve otomatik düşüncelerin aracı rolünü incelediği araştırmasında; ihmal istismar yaşantıları ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ve otomatik düşüncelerin tam aracı olduğunu bulmuştur. Öte yandan ergenlerin çocukluk ihmal istismar yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide ise uyumsuz duygu düzenleme stratejileri ve otomatik düşüncelerin kısmen aracı etkisinin olduğu bulunmuştur.

Sünbül (2016) araştırmasında sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ergenlerde öz-duyarlılık ve duygu düzenleme güçlüğünün, bilinçli farkındalık ve kendini toparlama gücü düzeyleri arasındaki ilişkide aracı rolünü incelemiştir. Araştırma bulgularına göre bilinçli farkındalığın aracı değişkeni olarak öz-duyarlılık anlamlı ve pozitif yönde bir yordayıcı, duygu düzenleme güçlüğü açısından ise negatif yönde yordadığı görülmüştür. Fakat öz-duyarlılık ve duygu düzenleme güçlüğünün kendi toparlama gücü ile doğrudan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Aktan (2016), gençlerde erteleme, kişilik özellikleri ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 849 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kişilik değişkeninin erteleme değişkenini ters yönde önemli düzeyde yordadığını, duygu düzenleme güçlüğü değişkenini de önemli derecede yordadığını, duygu düzenleme güçlüğü değişkeninin ise erteleme üzerinde doğrudan etkisi olduğunu bulmuştur.

Kayhan (2017), ergenlerde saldırganlık ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 216 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara

göre fiziksel saldırganlık ile sözel saldırganlık açısından cinsiyete göre farklılık gösterdiği; saldırganlık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tekin (2017), araştırmasında ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri ve duygu düzenleme süreçleri üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri, yaş değişkenine göre dürtü alt boyutunda farklılık göstermekte, cinsiyet değişkenine göre kabul etmeme ve açıklık alt boyutlarında farklılık göstermekte, anne baba öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumu değişkenine göre ise dürtü alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Ergenlerin duygu düzenlemeleri ile baba çalışma durumu ve kardeş sayısı değişkeni arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Zaferoğlu (2018), çalışmasında ergenlerde duygusal tepkisellik ile obsesif kompulsif belirtiler arasındaki yordayıcı ilişkilere bakmış ve duygu düzenleme süreçlerinin duygusal tepkisellik ile obsesif kompulsif belirtiler üzerindeki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre duygu düzenleme becerilerinin, obsesif kompulsif belirtiler ile duygusal tepkisellik arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği ve ergenlerde obsesif kompulsif belirtilerin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda OKB belirtilerinin oluşmasında duygusal tepkiselliğin koruyucu bir etken olduğu ve duygu düzenleme becerilerinin OKB ve Duygusal Tepkisellik arasındaki ilişkide önemli ölçüde etken olduğu ifade edilmiştir.

Uğur (2018), beden eğitimi dersi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin duygu düzenleme güçlükleri ile sosyo- demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışmada, büyükşehirde doğanların köyde doğanlara oranla daha çok içsel işlevsel duygu düzenlemeye sahip olduklarını; spor yapmanın kendini olumlu yönde etkilediğini düşünen kişilerin içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin, olumsuz yönde etkilediğini düşünenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sporla uğraşan ergenlerin daha olumlu sonuçlar göstermekle birlikte, duygu düzenlemede sporun olumlu etkisi olduğunu da ortaya koymuştur.

Fırat (2018), çalışmasında Türkiyede ve riskli bir toplulukta yaşayan çocukların dirençlilik, duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre travma yaşayan ve diğerlerine göre daha çok etkilenen çocuklarda duygusal ve davranışsal semptomların, aşırı hareketliliğin, saldırganlığın ve ani duygu değişimlerinin yaşıtlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Dirençli çocukların ise bu durumları daha az yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada olumlu sosyal davranış yetkinliği, duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Suna (2018), ergenlerde duygu düzenlemesi ve cinsiyete göre mizah tarzlarındaki farklılaşmayı ele aldığı çalışmasında ergenlerin katılımcı mizah puanlarında, duygu düzenleme puanlarına göre anlamlı bir fark olmadığı; kız öğrencilerin katılımcı mizah tarzını daha sık

kullandıkları ve katılımcı mizah puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir alt boyut olan kendini geliştirici mizah puanları açısından ise, duyu düzenleme puanlarına göre anlamlı fark varken cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Saldırgan mizah puanlarında, duyu düzenleme ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre bu farklılık erkek öğrencilerin saldırgan mizah tarzını daha sık kullanmalarından ve saldırgan mizah puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğundan kaynaklı olduğu bulgulanmıştır.

2. 2. 6. Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Geliştirilmiş Programlar

Bu başlık altında çalışma kapsamında duyu düzenleme ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı programlara yer verilmiştir. Mevcut literatürün ilgili araştırmaları doğrultusunda sadece program niteliğindeki kaynaklara yer verilmiştir.

Izard (2002) tarafından geliştirilen programda duyu eğitimi ile belirli yöntemlerle bireylere duyu düzenleme konusunda kazanımlar sağlamak ve motive etmektedir. Program kapsamında duygusal şemalar öğrenilerek duyu, düşünce ve davranış ilişkisi kurulmasını sağlamaktadır. Bilişsel yöntemler yardımı ile çocuklara duyu düzenleme olarak duyguları fark etme ve duygunun diğer bileşenleri arasındaki bağı kurmada yardımcı olmaktadır.

Stark ve ark. (2008) tarafından geliştirilen program kapsamında çocuk ve ailelerin eğitimi amacı ile çeşitli eğitsel materyallerin de olduğu programda duyu düzenleme becerileri ile depresif ve öfke anında duyguları etkin ve uygun bir şekilde ayarlayabilmeyi kapsamaktadır. Yapılan eğitim sonucu çocuklarda deneyimsel anlamda fark yaratmış ve kendi duyu düşünce ve davranışlarının farkındalıklarını sağlayarak duyu düzenleme becerileri kazandırmıştır.

Andrea ve ark. (2010) tarafından geliştirilmiş ve ergenlerde duyu düzenleme ve uyum arttırmayla okul temelinde başa çıkma programı ile yaratıcı yazma ve duyu düzenleme psiko eğitim programlarının birleştirilerek eğitim verilmiştir. Burada önleyici hizmet alanlar ve hiçbir tedbir almayan iki grup oluşturulmuş ve her iki gruba da eğitimler uygulanmıştır. Önleyici tedbir alan öğrencilerin olumsuz duygulanım, okula devam ve sınav sonuçları bakımından diğer gruba göre gelişim göstermiştir. Yaratıcı yazmayla duyu düzenleme eğitim sürecinin de etkili olduğu ve duyu düzenleme yöntemlerinin psikososyal anlamda uyumu arttırdığı bulunmuştur.

Julian ve Hawke (2012) tarafından geliştirilen Trauma Adaptive Recovery Group Education and Therapy adlı programda tekrarlı suç işleme davranışının, tutuklu olma sürecindeki olumsuz davranışların azalması amaçlanmıştır. Genç bireylere problem davranışların azaltılmasına yönelik olarak duyu, düşünce ve davranışların yönetilme süreçleri öğretilmektedir. Ayrıca tutukluluk sürecinde ortama uygun davranma ve beklenen olumlu davranışlar da öğretilmektedir. Bu programda duyu düzenleme becerileri merkezde tutularak

bireyin yaşadığı problemler karşısında dürtüsel davranışları bilme ve onları uygun tepkiler hali getirme becerileri konusunda kazanımlar verilmektedir.

Havighurst ve ark. (2013) tarafından geliştirilmiş bir başka programda ailelere duyguları fark etme ve duyguları yönetme becerileri kazandırılması amaçlanmıştır. Program uygulama sonucunda duygu farkındalığı, duygu düzenleme, empatik eğilim ve çocuk davranışları anlamında ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda, çocuklarında bir değişiklik olup olmadığını görmek adına öğretmenlerinden belirli aralıklarla bilgiler alınmış ve çocuğun duygu konusunda farkındalığın arttığı yönde olumlu sonuçlar alınmıştır. Ailelerde ve çocuklarda olumlu yönde artma olan duygu farkındalığı ve empatik yaklaşım ile öğretmenlerden alınana bilgilere göre okul ortamında öğrencinin problemleri davranışlarında azalma olmuştur.

Stacie ve ark. (2013) tarafından geliştirilen programda duygu düzenleme becerisini öğrenmelerini amaçlamışlardır. Yapılan eğitim sonucunda alınan istatistiksel sonuçlara göre duygu düzenlemeye ilişkin yöntemleri kullanmayı öğrenmişler ve stres durumları azalmış, duygu farkındalığı, duygu düzenleme becerilerini etkili bir biçimde kullanmanın ve duygusal açıklıkta artış boyutunda olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

David ve Dobrea tarafından hazırlanan programda çocuklardaki davranış problemlerini azaltmak amaçlanmıştır. Bu amaçla ailelere 'Akılcı Pozitif Ebeveynlik' eğitimi on hafta süresince verilmiştir. Bu eğitimde duygu düzenleme becerileri ailelere öğretilmiş ve bu aşamada bilişsel davranışçı yöntemlere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre program etkili bulunmuştur.

Türkiyede yapılan duygu düzenleme becerileri grup eğitim çalışmalarına bakıldığında; Kuzucu (2006), duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik olarak hazırladığı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalıklarına, duygularını ifade etme becerilerine ve öznel iyi oluşlarına olan etkisini incelediği bir çalışma bulunmaktadır. Çalışma sonucuna göre gruplar arasında duygusal farkındalık değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2011), akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinde akılcı olmayan inançları ve problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarında verilen eğitimin öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azaltmaya ve problem çözme becerilerinde etkisi bulunmuştur.

Altunbaş (2014) üniversite öğrencileri örneğinde mükemmeliyetçilikle başa çıkma psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma ve mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmaya etkisini incelemiştir. Bulgulara göre mükemmeliyetçilikle başa çıkma psiko-eğitim programının öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme yöntemlerinde olumlu etkisinin olmadığı görülmüştür.

Gülgez ve Gündüz (2015), üniversite öğrencilerine uyguladıkları diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının öğrencilerin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkisi olduğunu saptamışlardır.

Karataş (2016), yapılandırılmış bir grup sanat terapisinin 15-18 yaş arasındaki ergenlerde mutluluk düzeyi, duygularını ifade etme, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtisine baktığı çalışmada araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubu son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Yani programdan yararlanan deney grubu öğrencilerinin psikiyatrik belirti olarak düşmanlık alt boyutu ve duygu düzenleme güçlüğünde dürtü alt boyutunun azaldığı, mutluluk düzeyinde pozitif duygu alt boyutunun, duygu ifade eğilimleri düzeyinde pozitif ve yakınlık alt boyutunun arttığı ifade edilmiştir

Otlu ve ark (2016) "Duyguları Fark Etme ve İfade Etme Psiko-Eğitim Programı" aracılığı ile psikolojik danışman adaylarının öz-duyarlılık düzeyine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında programın öz duyarlılık değişkenine olumlu etki yaptığı bulunmuştur.

2. 3. Saldırganlık

Saldırganlık kelimesi Latince ad(doğru) ve grad (adım) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve ileri doğru atılma şeklinde tanımlanmaktadır (Karayılmaz, 2006). Saldırganlık, kişinin kendi isteğiyle gösterilen ve başkasını düşünmeden doğrudan ya da dolaylı olarak gizli ya da açık, zarar verecek şekilde gösterilen davranışlardır (Mees, 1990, akt. Yalçın, 2015)

Saldırganlık çok eski tarihlerden bu yana birçok formda kendini göstermektedir. Saldırganlık tür olarak en çok fiziksel olarak; vurma, atma, yaralama ya da eşyaya zarar verme içerikli davranışlarla, sözlü saldırganlık; bağırma, kötü bir sözcükle seslenmek, kötü söylentiler çıkarma gibi davranışlarla açıklanabilir. Bunların yanında ilişkisel saldırganlık olarak, kişinin sosyal anlamda yaşadığı hayata ve kişisel bağlarına zarar verici şekilde, hakkında doğru olmayan sözler söylenmesi, fotoğraf yayma gibi davranışları içermektedir. Ayrıca sosyal bir ortamda kişiyi bilerek ve isteyerek görmezden gelerek sosyal bağlarına zarar vermek de saldırganlık olarak açıklanır (Allen ve Anderson, 2016).

Saldırganlık davranışı dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de toplumsal-sosyal açıdan ciddi bir sorun oluşturmaktadır (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008). Önemli bir problem olarak görülmesi uzmanların dikkatini çekmiş ve saldırganlık çeşitli araştırmalara konu edilmiştir. Yapılan tüm araştırmaların neticesinde uzmanların bir kısmı saldırganca davranışın kendisini açıklarken kimi araştırmacılar saldırganca davranışların temel özelliklerini açıklamaya çalışmıştır. Yine bir kısım araştırmacı saldırgan tutumun nedenlerinin altını çizerken kimi araştırmacılar da saldırganlığa eşlik eden düşünce ve duyguların neler olabileceği noktasına yoğunlaşmıştır (Şahin, 2011).

Sosyal psikoloji alanında da saldırganlık oldukça fazla araştırmada konu edilmiş ve saldırganlığın özellikleri, sebepleri, engellenilebilirliği ve sosyal medya ile ilişkisi gibi dinamikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Gündelik yaşam gözlemlendiğinde televizyonda izlenen haber ve programların büyük bir kısmının, kişilerarası ilişkilerdeki sohbetlerin büyük bir kısmının öyle ya da böyle saldırganlık ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Saldırganlık her yönüyle uygulanan ya uygulayıcısı olarak ya da sadece tanık olarak bile içinde bulunduğumuz istenmeyen zarar verici bir durumdur (Kağıtçıbaşı, 1999).

İtmek, çelme takmak, yumruk atmak ya da ısırma gibi davranışlar fiziksel saldırganlığa örnek gösterilirken; lakap, küfür, dedikodu ya da iftira gibi durumlar da sözel saldırganlığa örnek olarak gösterilmektedir. Başka bir saldırganlık tanımında da aktif saldırganlık, eyleme yönelik ve karşısındaki kişiye doğrudan zarar vermeye dönük eylemlerdir. Pasif saldırganlık ise karşısında bulunan kişiyle fiziksel temastan kaçınarak onun hedefleri önünde bir engel, set olma durumudur. Yine bir diğer saldırganlık tanımlamasında da doğrudan saldırganlık doğrudan kişiye zarar verme, kışkırtma ya da kızdırma olarak tanımlanırken dolaylı saldırganlıkta arkadan iş çevirme, dedikodu çıkarma gibi doğrusal olmayan yöntemler kullanılır (Ramirez ve ark., 2006).

Ergenlik dönemiyle birlikte artan saldırganlık davranışlarını araştıran birçok araştırma yapılmıştır. Ergenlik döneminde duyguları ve düşünceleri karmaşık olan kişilerin davranışları kendisine ve çevresine zarar vermeye yatkındır. Yapılan araştırmalar ergenlik döneminde saldırganca davranma eğiliminde önemli artışlar olduğunu ortaya çıkarmıştır (Duncan, 1999).

Saldırganlığın ve şiddet eğiliminin giderek artması ve yaş düzeyinin de oldukça düştüğü dikkate alınırsa bu anlamda okullarda yapılacak olan önleyici hizmetlerin artırılması gerekmektedir (Yıldız, 2004). Özellikle okullarda sosyal olarak etkinliklerin azlığı, ergenlerin kendilerini ifade edebilecekleri alanların az olması da sorunlu davranışları arttırmaktadır. Saldırgan davranışı olan kişilerin bunu spor, sanat ve fiziksel aktivitelere yönelmesi ve ruhsal açıdan daha sağlıklı olmaları açısından da psikoeğitim programlarının artırılması önemlidir (Kuzucu ve Özdemir, 2003).

2. 3. 1. Saldırganlığı Açıklayan Kuramlar

2. 3. 1. 1. Psikanalitik Kuram

Freud insan davranışlarının temelinde içgüdülerin ve dürtülerin olduğunu söyler. Bu dürtüsel enerji cinsel ve saldırgan olarak temel iki dürtü olarak açıklanmaktadır. Her bireyin içindeki bu güç, içe dönük olarak etkileşime geçtiğinde, bireylerin var olan enerjilerini aktaramamasına, kendilerini suçlamalarına ve kendilerine zarar vermelerine hatta intihara neden olabileceği; dışa yönelik olarak etkileşim sağladığında ise saldırgan ve savunucu tepkilerde kendini gösterdiğini belirtmektedir (Freedman ve ark., 2003).

Freud saldırganlığın temelini ölüm içgüdüsünden kaynaklandığını söylemiştir. Fromm ise saldırganlığı faydalı ve koruma güdüsü olarak bunların yanında kişilik yapısı ile alakalı olduğunu ve zarar verici olduğunu belirtmiştir. Ölüm ve yaşamı devam ettirme içgüdüsünü daha yakın gelişmeler ışığında ve psikolojide yapılan yeni araştırmalar doğrultusunda yeniden tanımlayan Fromm (1973), saldırganlığı birbirinden ayrı iki süreç olarak açıklamaktadır.. İçgüdüsel saldırganlık kişiyi hayatını devam ettirmesi bakımından yararlı olan ve daha rahat bir yaşam sürmek adına tehditlere karşı koruyucudur. Bu anlamda saldırganlığın asıl amacının uyarıcı olan tehdiye karşı savunma ve bu uyarıcıyı yok etmeyi içerir. Bu bakımından proaktif olarak eyleme dönüşür ve tehdit ortadan kalktığına durmaktadır.

Gelişimsel dönemler içinde bebeklik döneminde haz almayı sağlayan, kişiliğinde etkili bir süreç olan oral dönemin (1,5 yaş civarı) sağlıklı geçirilmemesi de saldırganlığın ilk temellerini oluşturmaktadır. Hemen aniden öfkelenen ve yıkıcı davranışlar gösteren kişiler oral dönemini sağlıklı geçirmemiş olabilirler. Saldırgan davranışların kaynağı gelişimsel olarak anal dönem de (2-3 yaş) tuvalet alışkanlığının kazandırılması sürecinde de yaşanabilmektedir. Bu süreçlerde anne ile bebek arasında kurulmuş olan bağın niteliği ve ilişkinin uyumu ileriki yaşlarda etkisini sürdürebilmektedir (Geçtan,2006).

2. 3. 1. 1. 1. Etolojik Yaklaşım

Bu kuramın temsilcisi olarak bilinen Lorenz, saldırganlık ile ilgili çalışmalarını diğer davranışçı araştırmacılar gibi hayvanlar ile yapmış ve saldırganlığın türü koruma ve genlerin devamını sağlama bakımından olumlu bir işlevinin olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda hayvanlar için işlevsel olabilen saldırganlığın insanlar için yıkıcı ve olumsuz olabileceğini de ifade etmiştir (Lorenz, 2008).

Bu kurama göre hayvanlar için özellikle bulunduğu yeri koruma, kendinden olanları koruma ve kendi türünün hayatta kalması için çaba gösterilmektedir ve güçlü olanın ayakta kalmalıdır. Yani aslında insan için değil fakat diğer canlılar için bir var oluş çabasıdır denilebilir (Brewer ve Crano, 1994).

Lorenz (1996) de saldırganlık tepkisinin bir başka kişiyle olan savaşıma içgüdüsünden kaynaklı olduğunu söylemektedir. Bu dürtü mücadele etme duygusuna ve bu enerjiye ayrıca saldırganlığa neden olabilecek uyaranların ne kadar güçlü olduğuna göre değişir. Hayvanlardaki saldırganlık dürtüsü ile aynı olduğunu savunarak içgüdülerin önemli bir rol oynadığını vurgular. Normal saldırganlık doğru yönlendirilmezse insan patolojik bazı davranışlar gösterebilir ve bu da sosyal etkileşimi etkiler. Yani saldırganlık sosyal yaşamın düzenini sağlayan önemli bir dürtüdür. Bu kuramın eleştirilen yönü hayvan ve insan davranışlarını hemen hemen aynı görmesi, öğrenmeyi ve kültürleşmeyi göz ardı etmesidir.

Saldırganlık dürtüsünün ortaya çıkmasının nedenlerinden biri, toplumu oluşturan en küçük birimin yani ailenin diğer canlılardan hatta yine aynı türden koruma güdüsüdür. Diğer canlılardan farklı olarak aile genel anlamda kendi türünün varlığını devam ettirme çabasındadır. Hayvanların birçoğunda ise bir arada olma durumu sadece genlerin devamı için kısa bir birliktelik yaşamakta ve daha sonra başka eşler bulmaktadırlar. İnsan tarihsel süreç içerisinde kendi devamlılığını sağlamak için saldırganlık dürtüsü gösterirken aynı zamanda yine kendi türünü yok etmek için de bu davranışı sergileyebilmektedir. Bu anlamda türün yok olması gibi bir durumdan kurtulması için ise toplumsal yasa ve kurallar oluşturulmuştur. Yani saldırganlıkla birlikte insan türü bir bakıma kendi devamlılığı için gerekli olan bir takım yapıları ortaya çıkarmaktadır (Lorenz, 2008).

İnsandaki saldırganlığa evrimsel olarak bakıldığında olumlu bir işlev gösterdiği söylenebilir. Fakat teknolojinin giderek gelişmesi ve insanların gelişimsel süreç içerisinde çevreyi kontrol altına alma isteği saldırganlığı yıkıcı hale getirebilmektedir. Güdüler ise bu gelişimsel deneyimlere ayak uydurmada zorluk yaşamaktadır. İnsan dürtüleri ve düşünce ile yıkıcı olmayı ortaya çıkarırken bir taraftan da toplumsal normlar sorumluluk ahlakını ortaya çıkarmaktadır. Burada insan hayvanlardan farklı olarak sorumluluk bilincini göz ardı edememektedir. Hayvanlardaki kendi türleri içinde avlanma ve koruma amaçlı saldırganlığı önleme mekanizmasının insanlarda olmayışı, insanları kendi türünü teknolojik gelişmeler ve deneyler neticesinde sorumluluk duygusundan da uzaklaştırmaktadır. Lorenz (2008) bu durumu “eğer sorumluluk olmasaydı insanın ilk icadıyla birlikte türünün yol olmasına sebep olabilirdi” şeklinde açıklamıştır (Lorenz, 2008).

Freud ve Lorenz’ in kuramlarına bakıldığında insanda bulunan ve kontrol edilmesi güç olan ve genlerle doğuştan taşıdığımız dürtüsel bir saldırganlık içgüdüğü vardır ve bu dürtü toplumsal yaşamın dengesi için önemli bir enerjidir (Aytekin, 2015).

2. 3. 1. 2. Davranışçı Kuramlar

2. 3. 1. 2. 1.Engellenme- Saldırganlık Kuramı

Bu kuram temelde dış etkenlerden gelen ve bireyin amacına ulaşması yönünde karşısına çıkan engellere karşı gösterilmiş olan yıkıcı davranışları ifade etmektedir (Oda, 2014). Bu durum doğumla başladığı gibi zaman içinde de gelişebilir. Bu kuramı geliştiren kuramcılar Freud ’tan ve onun kuramından etkilenmişlerdir. Engellenme- Saldırganlık kuramında en önemli nokta saldırgan davranışın meydana gelmesinde rol oynayan bir engellenmenin olduğu ve bu durumun karşıdaki kişiyi uyarıcı nitelikte harekete geçirmesidir (Balcıoğlu, 2000).

Kuramın geliştirilmesi Dollard ve arkadaşları (1939) tarafından bireyin amaç yönelimli davranışlarının önüne geçen engellerin olmasıyla saldırganlık içeren davranışların artması olarak belirtilmiştir. Bu kuramcılar Freud’un kuramını benimsemeyerek, kişiyi saldırganlığa

iten gücün içgüdüsel olarak değil engellenme sonucu oluştuğunu ve dürtüsel olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Fakat bu kuramın temelinde engellenme ile karşılaşıldığında her zaman saldırganlık ortaya çıkması şeklinde olduğundan dolayı diğer kuramcılar tarafından daha sonra eleştirilmiştir.

Moeller (2001), saldırganlığı doğuştan bir içgüdü olarak getirilmediğini sonradan engellemelere maruz kaldıkça öğrenildiğini ifade etmektedir. Moeller (2001)'e göre, birey herhangi arzu edilebilir bir hedefe yöneldiğinde kişi ya da durumlar neticesinde engellenirse, bu engelleme bireyde saldırganca dürtülerin oluşmasına olanak sağlar. Atkinson ve ark. (1999)'a göre kişi bu saldırganlığını ifade ettikçe ya da dışa vurdukça bu dürtülerde azalmalar görülür. Atkinson da Moellere paralellik gösterir şekilde kişi engellendiğinde saldırganca davranma eğilimi geliştirir tanımlamasını öne sürmektedir. Bu tanımlama da iki önemli ayrıntı dikkat çekmektedir. Birincisi saldırganlığın genel olarak nedeninin engellenme olarak görülmesi, ikincisi ise saldırganlığın temel bir dürtü (açlık, susuzluk) gibi sonuç odaklı, yani ulaşılan kadar harekete geçirici bir enerji kaynağı olmasıdır.

Bir başka kuramcı olan Berkowitz (1993), engellenmenin açık bir şekilde saldırganlığa neden olduğunu değil ona yönelik olarak hazırlıklı olmaya sebep olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifadeyle bireyin engellenmesi sonucu saldırganlığın ortaya çıkması için uyarıcı niteliği taşıyan bir nesne ya da bir durum olmalıdır. Engellenme sadece hedefe yönelik davranışta bulunmaya set olan durumlar değil, bir pekiştirecin verilmemesi, bir işi tamamlayamamadan kaynaklı başarısızlık ya da sözel olarak aşağılayıcı bir durumun içinde bulunmak gibi olayları da içerir.

Miller ve Potter (1990), engellenen her olay ya da durumda saldırganlığın oluşmayacağını ve bireyin buna karşı çeşitli yaklaşımlarda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımlar kişinin geçmişten bu yana edindiği bilgileri kullanması, duruma yönelik bakış açısı ve kişilik özellikleri ile de ilişkilidir. Engellenme durumunun ne kadar yoğun olduğu ve süre olarak ne kadar sık olduğu da gösterilecek davranışta etkilidir. Yoğunluk arttıkça hissedilen rahatsızlık artmaktadır ve saldırganlık da en temelde hissedilmektedir. Engellenme derecesi arttıkça kişi ya başkalarına ya da kendine yönelik doğrudan ya da dolaylı saldırganlık davranışında bulunabilmektedir.

2. 3. 1. 2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura (1973)'ya göre insan, davranışlarını bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerle karşılıklı etkileme girerek öğrenir. Sosyal modellere dayanarak açıklanan davranışlarda pekiştirici sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Model alma yani gözleme ve pekiştirici sonucunda insan, davranışlarını çeşitlendirmeyi ve geliştirmeyi öğrenmektedir.

Sosyal öğrenme kuramındaki en temel ilke, tüm davranışların sosyal etkileşimler neticesinde öğrenildiği ilkesidir. Bu mantıktan hareketle saldırganlık da gözlem ya da model alma ile öğrenilmekte ve pekiştirildikçe yaygınlaşarak artmaktadır. Kişinin saldırganca davranışına yüklediği anlam ve beklentiler de bu öğrenme ve yaygınlaşma sürecinde önemlidir. Sosyal öğrenme kuramının saldırganlığa yönelik getirmiş olduğu bu açıklamalar psikanalitik ve beklenti-saldırganlık kuramlarından farklı olarak değerlendirilmektedir. Yine sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın dürtüye benzemediğini sadece sonuç odaklı bir hareketlenme olduğunu ifade etmektedir. Saldırganlığa yönelik olarak geçmiş yaşantıların, ödüllendirmelerin ve çevredeki diğer değişkenlerin önemi büyüktür. Bunlarla birlikte saldırganlığın bilişsel süreçte gelişimi de göz ardı edilmemektedir. İnsan gelişiminde bilişsel şemalar etkili olmakta ve kişi için tehdit edici bir durum ortaya çıktığında saldırganlığa dair şemalar etkin olabilmektedir (Hogg ve Vaughan, 2011).

Birçok araştırmacı saldırganlığın sadece doğuştan gelen sebeplerle açıklanamayacağını ve öğrenilebilen saldırgan davranışların çeşitleri ve yoğunluğunun olabileceğini vurgulamışlardır. Bu açıdan sosyal öğrenme kuramını ayrıcalıklı yapan da içgüdüsel ve engellenme kuramlarının karşısında tekrar düzenlenebilmesi ve değiştirilebilmesi olarak değerlendirmesidir. Sosyal açıdan çevreden etkilenen birey özellikle çocukluk yaşantısında rol model aldıkları davranışlar yoluyla saldırgan bir tutuma sahip olabilir. Aile içinde şiddete tanık olmak ya da şiddete maruz kalmak çocukta saldırgan davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Cüceloğlu, 2007).

Bandura (1959), saldırganlık davranışlarının doğuştan olmadığını, planlı bir şekilde gelişmediğini ifade etmektedir. Nerde, ne şekilde, kime karşı, hangi miktarda kullanılacağına önceden karar verilemeyeceğini ifade ederek, saldırganlık davranışının taklit ve gözlem sonucu öğrenildiğine işaret etmektedir. Ayrıca saldırganlık ile ilgili ilk öğrenme ve pekiştirilmeler aile yaşantısında ortaya çıkmaktadır. Daha sonra çocuk büyüdükçe öğretmenlerinden, arkadaşlarından, medyadan ve çeşitli sosyal ortamlardan yine taklit ve pekiştirme doğrultusunda öğrenmeye devam etmektedir (Bandura ve Walters, 1959).

Doğan (2005)'e göre de saldırganlık davranışının gelişiminde bireyin aile yaşantısı ve toplum oldukça etkilidir. Aile ve sosyal çevresinin saldırganlığı nasıl ele aldığı, yorumladığı öğrenme sürecine doğrudan etki etmektedir. Küçük yaşlardan itibaren şiddetin normal olarak görüldüğü bir aile kültüründe yetişen kişi, yetişkinlik döneminde kullanmasa dahi sürekli olarak bu davranış eğilimlerini kendisinde tutacaktır. Anne babaların ya da kültürel ortamın saldırganca tutumları pekiştirdiği, olağan gördüğü ortamlarda büyüyen çocuklar saldırganlığı sonuç odaklı kullanmayı öğrenmekte ve başarılı sonuçlar aldıkça da davranışı uygulamadaki sıklıkları artmaktadır.

2. 3. 1. 3. Bilişsel Yaklaşım

Saldırganlığı açıklamada diğer bütün kuram ve yaklaşımların olduğu gibi bilişsel kuramlarında katkıları da oldukça önemlidir. Bilişsel kuramlar gelişimsel olarak saldırganlığı ele alırken kişiliğin bilişsel yönlerini dikkate alarak inlemede bulunmuşlardır. Özellikle ergenlik döneminde değişen ve gelişen bilişsel yapıya bakıldığında soyut düşünmenin artık daha işlevsel olması davranışları ve düşünceleri açıklamak adına gerekli olmaktadır.

Bilişsel davranışçı bir yaklaşımla Albert Ellis, bilişsel anlamda inanç sisteminin varlığından, öfke ve saldırganlığa olan etkisinden bahsetmektedir. Bu inançlar akılcı olmayan düşünce sistemi ile birlikte harekete geçmekte ve bu akılcı olmayan inançlar beraberinde nefret ve olumsuz davranışları getirmektedir. Akılcı olmayan inançların mantıklı bir şekilde değiştirilmesi yoluyla hissedilen duygu durumunda değişiklik olacaktır. Bu kurama göre bireyin biliş yapısında, kişinin yaşamış olduğu deneyimler, bakış açısı ve değerlendirmeleri rol oynamaktadır (Ellis, 1994).

Saldırganlık davranışı, bilişsel kurama göre diğer davranışlar gibi temelde, kişinin doğuştan genler yoluyla aktarımı ile birlikte bilişsel şemaların oluşmasında etkili olan yaşantılar geçirmiş olması ve öğrenme yolu ile bunların bellekte yer tutması olarak açıklanmaktadır. Bu şemasal yapı bireyin bir olay ya da durum karşısında ne düşüneceğini nasıl davranacağını ve nasıl hissedeceğini belirleyen bir işlevde bulunurken problem çözmede de yol gösterici olmaktadır (Eron,1994).

Bilişsel kuramcılar saldırganlık içerikli davranışların bireyin öğrenme yaşantısında etkili olduğu için bu davranışların modellenmesi ve bellekte yer tutması pekiştiricilerle daha kolay hale geldiğini belirtmektedirler. Bu durumda saldırgan içerikli davranışlar taklit edilerek artmakta ve kişiliğin bir parçası haline gelmektedirler. Bilişsel yapıda pekiştirilen ve yerleşen saldırganlık davranışlarının ise söndürülmesi zorlaşmaktadır (Kuzucu, 2008).

2. 3. 2. Saldırganlık Türleri

Saldırganlık kavramının tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, saldırganlığın tepkisel ve araçsal olarak iki şekilde tanımlandığı görülmektedir. Tepkisel saldırganlıkta hedef olan unsur tarafından tahrik, kıskırtma gibi durumlar söz konusu olabilirken, araçsal saldırganlıkta belirgin bir amaca ulaşma, çıkar ya da kişisel ihtiyaçları karşılama eğilimi daha yüksek olarak gözlemlenmektedir (Bushman ve Anderson, 2002).

Saldırganlığın iletişim unsuru olarak değerlendirildiği durumlarda ise yine iki farklı şekilde tanımlanmasının mümkün olduğu görülmektedir. Birinci tanımlama saldırganlığın yapıcı yönüne atıfta bulunurken ikinci tanımlama saldırganlığın yıkıcı yönüne ışık tutmaktadır. Saldırganlığın yapıcı yönü olarak tartışma kavramı ele alınırken, yıkıcı boyutunda psikolojik

saldırganlık öne çıkmaktadır. Bu yapıcı özellik önemli konularda pozitif bir tutum sergileyerek, kişilerin tartışma yönüyle anlaşmazlıklarını çözmelerine olanak sağlarken; yıkıcı yönü hakaretler gibi kötü sözlü mesajlardan oluşan ağır psikolojik tutumları öne çıkarmaktadır. Düşmanca bir tavırla yapılan bir eleştiri, psikolojik saldırı veya aşırı duygu odaklı davranışlar kişinin zayıf bir aile yaşantısı olduğu doğrultusunda önemli ipuçları vermektedir (Hamby ve Sugarman, 1999).

Saldırganlığın toplumsal uyumdaki tanımlamalarına bakıldığında, toplumda kabul edilebilir saldırganlıkların (özgeci saldırganlık gibi) ve kabul edilemez saldırganlıkların (antisosyal saldırganlık gibi) olduğu görülmektedir. Özgeci saldırganlıkta toplumun kabulü yüksek ve toplumsal düzene zarar vermeyen bir yapı varken antisosyal saldırganlıkta toplum tarafından kabul edilmeyen, toplumsal düzeni olumsuz etkileyen ve kişinin kendisine ya da bir başkasına ciddi seviyelerde zarar verme eğilimi sergileyen bir saldırganlık olduğu görülmektedir (Eron, 1987).

Saldırganlık biçimlerini açıklama ve tanımlamaya çalışan Buss (1961), yaptığı çeşitli çalışmalarda saldırganlığı fiziksel-sözel, aktif-pasif ve doğrudan-dolaylı olarak üç ayrı şekilde, ikili gruplar olarak tanımlamıştır. Sosyal varlıklar olan insanlar saldırganlıkta daha çok pasif ve dolaylı saldırganlığı tercih etmekte, hayvanlar ise daha doğrusal ve aktif saldırganlığı tercih etmektedir (akt. Geen ve Donnerstein, 1998).

Saldırganlık tarihsel süreçte reaktif ve proaktif saldırganlık olarak iki farklı gruba ayrılarak tanımlanmaktadır. Proaktif saldırganlık bir diğer kişiye planlı ve kasıtlı harekete geçme olarak tanımlanırken, reaktif saldırganlık daha çok dürtüsel olarak, öfke ve stres gibi duygular neticesinde harekete geçen bir saldırganlık türü olarak tanımlanmaktadır (Roberton, Daffern ve Bucks, 2012).

2.3.2.1. Reaktif Saldırganlık

Reaktif saldırganlığın ortaya çıkışı engellenme-saldırganlık kuramına dayanmaktadır. Kişi doğası gereği hedefi ile arasına giren bir engel durumunda saldırganlaşır. Sosyal bilgi işleme kuramına dayanan bu açıklamaya göre yaşanan engelleme durumuna karşı bireyde öfke meydana gelir ve öfke reaktif saldırganlığın oluşmasına ortam sunmuş olur. Engellenme-saldırganlık teorisinden hareketle engellenen her durumun saldırganlığa ortam sunduğu ve saldırganlığın olduğu durumlarda mutlaka bir engellenmenin söz konusu olduğu belirtilmemektedir. Engelleme durumu doğrudan kişiyi reaktif saldırganlığa yöneltmeyip öncelikle kişide öfke ve kızgınlık gibi duyguların oluşumunu sağlar, bunu takiben ise reaktif saldırganlık orta çıkar (Er, 2014).

Reaktif saldırganlık engellenme kuramına göre değerlendirildiğinde, uyarıcıya karşı bir savunma niteliğinde görülmektedir. Engellenmeler insan hayatında can sıkıcı durumlardır ve

negatif duygu ve istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Bireyin koymuş olduğu hedefe yönelik olarak karşısına çıkan zorluklar bu hedefe ulaşma yönünde meydana gelen başarısızlık durumu huzursuzluk vericidir. Bu durumda saldırgan davranışın ortaya çıkması için güçlü bir etken olmaktadır. Sosyal bilgi işleme kuramına göre reaktif saldırgan olan kişiler çevreden gelen mesajları ve belirsiz olan arkadaş davranışlarını yanlış anlama ve kötü niyet besleme eğilimindedirler (Crick ve Dodge, 1996).

Reaktif saldırganlık bir engel ya da tehdit karşısında ortaya çıkan bir öz savunmadır ve bu savunma dürtüsellik, öfke ya da stres gibi duygular ile güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Hayali ya da gerçek bir tehdit veya provokatif bir durum oluştuğunda orta çıkar ve amacı karşısındaki uyarana karşı acı çektirerek kendisini korumaktır. Reaktif saldırganlık böylesi durumlarda ortaya çıkan koşulsuz bir tepki veya cevap niteliğinde olabilmektedir (Berkowitz, 1993).

Gerçek anlamda istenen bir hedefe ulaşmanın önüne çıkabilecek beklenmedik bir engel, başarısızlık ya da tehdit durumu, beklenen bir engel, başarısızlık ya da tehdit durumuna göre daha fazla kişinin canını acıtmaktadır. Dolayısıyla böylesi bir durumda da daha kuvvetli bir saldırganlık ortaya çıkmaktadır. Sosyal kuramcılara göre, reaktif saldırganlık eğilimi yüksek olan insanlar, ağırlıklı olarak olumsuz bir bakış açısına sahip olmakla birlikte çevrelerinde yaşanan gelişmeleri yanlış anlama ve düşmanca niyetler yükleme eğilimindedirler (Özdoğan, 2017).

2. 3. 2. 2. Proaktif Saldırganlık

Sosyal bilgi işleme kuramcıları proaktif saldırganlığın çıkışını sosyal öğrenme kuramına dayandırmaktadırlar (Coie ve ark., 1991). Kurama göre proaktif saldırganlık ödül odaklı çalışır ve kişi saldırganca tutumundan bir çıkar elde etme arayışındadır. Örneğin, bilet kuyruğunda olan birinin önündeki kişiyi iteklemesi, ön sıralara geçme çabası gibi davranışlar proaktif saldırganlığa girer, kişi burada karşısındakine zarar vermeyi değil kişisel bir çıkar elde etmeyi amaçlamaktadır. Proaktif saldırganlık bilinçli, planlı ve hakim olma çabası içerisinde sergilenen bir saldırganlıktır (Vitaro ve Brendgen, 2005).

Sosyal bilgi işleme kuramcılarına göre proaktif saldırgan eğiliminde olan çocuklar, bilgiyi işlemede “teпки belirleme” aşamasında akranlarından ayrılırlar. Bu noktada ergenler planlı bir şekilde hareket eder ve saldırganlık davranışının öncesini sonrasında planlayarak hareket eder. Yapılan çeşitli araştırmalar ergenlerde saldırganca davranışların pozitif beklenti ile ilişkili olduklarını ve kendilerini saldırganca davranarak daha güvende hissettiklerini öne sürmüştür. Bunlarla birlikte proaktif saldırganlık eğilimi yüksek olan ergenlerin lider özellikleri sergiledikleri ve etraflarında bulunmasını tercih ettikleri arkadaşlarının da proaktif saldırgan

olmalarına özen gösterdikleri yine çeşitli çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır (Ramirez ve Andreu, 2006).

Bandura (1973), saldırgan davranışla ilgili olarak bazı özelliklere dikkat çekmiştir. Bunlar bireyin edinmiş olduğu öğrendiği ya da biyolojik olarak var olan davranışlar, pekiştirici ya da ceza gibi davranışın sürekliliğine neden olan şartlar ve davranışa iten inanç sistemi, rol modeller olarak içsel ve dışsal diğer faktörler gibi durumların önemli olduğunu ifade etmiştir.

Proaktif saldırganlık olumlu sonuçlar beklentisi doğrultusunda hareket eden saldırganlık türüdür. Proaktif saldırganlıkta hükmetme, emretme, benlik saygısını yükseltme, kontrol odağı olma gibi çıkar gütmeye söz konusudur. Proaktif saldırganlıkta, reaktif saldırganlığın aksine duygu odağı yok denecek kadar azdır ve genellikle belirli bir tehdide karşı savunucu olma özelliği taşımamakla birlikte soğukkanlı ve bilinçli bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Anlaşılacağı üzere proaktif saldırganlığın dışsal motivasyon ile harekete geçtiği ve yıkıcı olması saldırganlık türleri arasında diğerine kıyasla daha ciddi olanı olarak değerlendirilmektedir (Uz Baş ve ark., 2012).

Reaktif saldırganlık, kişilerarası ilişkiler açısından ergenlik döneminde ikinci önyargılarla ve saldırganca davranışlar ile problem çözme becerileriyle olumlu olarak ilişkilendirilmektedir. İkinci ve intikam duygusuyla beslenen reaktif saldırganlık kişilerarası ilişkilerde kişilerin bariz şekilde belirli olamayan davranışlarına dahi düşmanca bir niyet yükleme eğilimi ile ilişkilendirilmektedir. Kindar bir yaklaşım önyargısı öfke ve duygusal çözülmeye sebep olurken kişide de çok güçlü negatif tepkiler ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir (Crick ve Dodge, 1996). Bununla birlikte proaktif saldırganlık ise pozitif sonuç beklentisiyle doğru orantılı olarak ilişkilendirilmektedir. Sosyal kazançlardan ziyade kişisel çıkarlar ön planda tutulma eğilimindedir. Ayrıca değişik sosyal ya da bilişsel becerilerin de Dodge ve Coise (1987)'nin yaptığı bir çalışmada reaktif ve proaktif saldırganlıkta betimleyici olduğu ifade edilmektedir.

2. 3. 3. Ergenlik Dönemi ve Saldırganlık

Ergenlik dönemi birçok değişikliğin yaşandığı bir süreç olarak, bilişsel yapının daha soyut düşünmeye yöneldiği dönemdir. Bu süreçte ergenler daha çok sorgulamaya ve karşıdaki bireyin söylediklerini daha çok değerlendirmeye başlamakla birlikte daha özgür davranma eğilimindedirler. Kimlik bulma çabası içerisinde ergenlerin şiddet uygulama, suça karışma, madde kullanma gibi olumsuz davranışta bulunma olasılıkları artmaktadır (Yalçın, 2015).

Ergenlik döneminde şiddet eğilimi ile çocukluk yaşantısında anne-baba arasındaki çatışmalar, çocuk ile ebeveyn arasındaki bağların zayıf oluşu, kardeş sayısının fazlalığı (McCord, 1979), anne baba tutumları (Dilekmen ve ark. 2011), sosyo ekonomik düzey, çatışma çözme becerisi (Gündoğdu, 2010), kendini açma ve bulunduğu okul türü (Ağlamaz, 2006) gibi

durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu dönemde yoğunlaşan arkadaşlık ilişkilerinde artış gösteren şiddet içerikli davranışlar ve kısırtıcı nitelikte uyarılar saldırganlığı tetiklemektedir.

Calvete ve Orue (2012), çocuk esirgeme kurumundaki ergenlerle yaptıkları bir araştırmada şiddet görme ve saldırganlık arasındaki ilişkiye bakmışlardır ve sonuç olarak bu iki değişken arasındaki ilişkide bilişsel şemaların kısmi aracı etkisi olduğu bulmuşlardır. Bu dönemde gösterilen saldırganlık davranışlarının sebepleri arasında ergenin kendisini ailesine ve arkadaşlarına karşı kanıtlama çabası olduğu da söylenebilir. Başkaları tarafından onaylanmak, beğeni kazanmak ve kişiliğini oluşturmaya çalışmak gibi kaygılar olumsuz davranışlara itebilmektedir. Ayrıca otorite karşısında bağımsızlığına bu dönemde daha düşkün olan ergen engellenme karşısında agresif bir tutum sergileyebilmektedir (Yavuzer, 2005).

Diğer bir yandan ergenlik döneminde sergilenen olumsuz davranışların boyutu ve etkisi bakımından ne derece tehlikeli olduğu tartışmalı bir durumdur. Bu anlamda iki durumu değerlendirmek gerekir. Bunlarda ilki bütün ergen bireylerin risk teşkil eden hareketlerde bulunmayabileceği, diğeri ise bu davranışların tehlike bakımından çok zararlı seviyelerde olmadığıdır. Bu dönemi birçok birey problem yaşamadan geçirmekte, çok az bir kısmı da kendilerini ve diğerlerini kötü etkileyecek kaygı, depresyon, madde kullanımı ve intihar gibi davranış problemleri göstermektedirler (Coleman & Hagell 2007).

Tüm dünyada ve ülkemizde saldırganlık ve şiddet içerikli davranışların gittikçe arttığı görülmektedir. Saldırganlık ile ilgili düşünceler ilkökul çağındaki öğrencilerde ergenliğe girişle birlikte değişmeye başlamaktadır. Yaşları ilerledikçe kazanılan deneyimler, saldırganlık ile yeni bilişsel yapılanmaların oluşmasına olanak sağlar. Yapılan araştırmalar yaklaşık 8 yaşından sonra saldırganlık davranışı ile ilgili etkin düşüncelerin oluşmaya başladığını göstermektedir (Huesmann ve Guerra,1997). Lochman ve Dodge (1994)'ın gerçekleştirdiği bir çalışmada ergenlik dönemindeki erkek öğrencilerin saldırganlığın etkili bir problem çözme süreci olduğuna dair inançları, ergenlik öncesindeki erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olarak bulunmuştur. Lansford ve ark. (2006)'nın gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada ilkökul 3.sınıf seviyesindeki öğrencilerin sosyal bilgi işleme süreçlerinin 11. sınıf seviyesindeki saldırganlıklarını yordamadıklarını bulurken, 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin sosyal bilgi işleme süreçlerinin 11. sınıf seviyesindeki saldırganlıklarını yordadıklarını bularak benzer doğrultuda bir sonuç elde etmişlerdir.

Ergenlik dönemiyle ilgili yapılan araştırmalar erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla saldırganlık düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Lansford ve ark., 2006). Kız ve erkek ergenlerde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da erkek ergenlerin hem reaktif hem de proaktif saldırganlık davranışlar sergileme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Saldırganlık davranışı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda saldırganlık ile ilişkili değişkenlerden biri de empati olarak belirlenmiştir (Calvete ve ark., 2012).

2. 3. 4. Reaktif ve Proaktif Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar

Ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, içinde buldukları psikolojik süreç dâhilinde kimlik geliştirme sürecinde saldırganlık davranışının biraz daha arttığı gözlemlenmektedir. Bu anlamda ergenlik döneminde saldırganlık ile diğer değişkenler açısından yurtiçi ve yurt dışı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bölümde öncelikle genel saldırganlık değişkeni ile yapılan çalışmalara ve reaktif-proaktif saldırganlıkla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson ve Gariepy (1989) araştırmalarında, çocuklarda ve ergenlerde sosyal saldırganlık ve diğer saldırgan davranışları incelemişlerdir. Araştırma dördüncü ve dokuzuncu sınıf arasında boylamsal bir süreç izlenerek yapılmıştır. Uzun soluklu bu çalışmanın sonuçlarına göre, kızların erkeklere göre fiziki saldırganlıktan daha az bahsettiği, ama dört, beş, altı ve yedinci sınıf kız öğrencilerin, dışlama ve sosyal manipülasyon ile ilgili düşüncelerden daha çok bahsettiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre altı yıllık saldırganlık puanlarının tutarlı olduğu bulgulanmıştır.

Shields ve Cichetti (1998), yaptıkları araştırmada duygu düzenleme güçlüğü yaşayan kişilerin, çocuklarına kötü davranan ebeveyn tutumları ile reaktif saldırganlık arasındaki ilişkide aracı olduğu bulgulanmıştır.

Scharf (2000), çalışmasında ergenler için saldırganlığın cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemiş ve sonuca göre, sözel olarak saldırganlığın cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediğini; fiziksel saldırganlığın ise erkekler tarafından daha çok kullanıldığı bulunmuştur.

Bredgen ve ark.(2001) yaptıkları bir araştırmada Kafkas çocukları örnekleminde, reaktif ve proaktif saldırganlık ile ebeveyn tutumlarının ve ebeveyn denetiminin ilişkisine bakmışlardır. Anne baba tutumlarının çocukların reaktif ve proaktif saldırganlığına ve anne baba denetimi ilişkisinde annenin ilgili tutumu reaktif saldırganlık ve şiddet arasında denge ve düzen sağlayan bir durumda olduğu görülmüştür.

3-8 yaş kız ve erkek çocuklarda bağlanma, girişkenlik, reaktif-proaktif saldırganlık ve pozitif sosyal eğilim bakımından ebeveyn görüşlerine dayalı olarak yapılan bir çalışmada Marcus ve Kramer (2001), bağlanma ve reaktif saldırganlık arasındaki ilişkide sosyal girişkenliği aracı olarak bulmuş, proaktif saldırganlıkta ise bağlanma ile ilişkide sosyal girişkenliği aracı olarak bulmamıştır.

Cinsiyete göre klinik vaka durumunda olan çocuklarla yapılan ve reaktif -proaktif saldırganlık ve diğer değişkenlerle olan ilişkisine bakılan bir çalışmada Connor, Steingard, Anderson ve Melloni (2003), erkek ve kızlarda saldırganlık boyutunun fazla olduğu ayrıca madde kullanımı, düşmanlık yansıtma ve olumsuz aile deneyimleri hem kızlarda hem

erkeklerde proaktif saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur. Erkeklerde de reaktif saldırganlık ve dürtüsel davranışlar ilişkili; erken dönem travmatik yaşantılara bağlı stres bozukluğu ve düşük IQ düzeyi de kızlarda proaktif saldırganlık ile ilişkili bulunmuştur.

Kunkle (2004) araştırmasında ergenlerin aile içi geçimsizliklerini nasıl algıladıkları ve bunun ergenler üzerindeki iletişim tarzlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile içi geçimsizlik yönündeki algı ile ergenlerin iletişim tarzlarında tartışmalara yaklaşım eğilimlerinde ve tartışmalardan kaçma refleksleri ve sözel saldırganlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca parçalanmamış aile yapısında yetişen ergen bireylerin, aile bağları zayıf olan ortamda yetişen ergenlere göre, aile içi geçimsizliklerinden daha çok etkilendikleri bulunmuştur.

Williams, Waymouth, Lipman, Mills ve Evans (2004), çalışmalarında 7-13 yaş arasındaki çocuklarda öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı grup terapisinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların öfke yoğunluklarında azalma olduğunu ve anne babaların görüşlerine göre de çocuklarının saldırganlık içerikli düşmanca davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Grup programının etkililiği ortaya konulmuştur.

Fong(2006), lise döneminde bulunan 19 kız öğrenci ile şiddeti önleme programı kapsamında altı ay süre ile ve haftalık bir oturum olarak şekilde yapılan psikodrama uygulamasının ardından, çalışmanın ve psikodramanın şiddet içerikli davranışları azaltma ve baş etme becerileri üzerinde etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur.

9-12 yaş arasında 77 çocuk ile yapılan boylamsa bir çalışmada Fite ve Colder (2007), iki yıl boyunca reaktif- proaktif saldırganlıkla akran suçluluğunu incelemiştir. Bu çalışmada akran suçluluğunun artması ile reaktif saldırganlık ile ilişkili ve proaktif saldırganlık ile çocuk suçluluğu arasında ise beklenen ilişki bulunamamıştır.

Ando, Asakura, Ando ve Simons-Morton (2007), çalışmalarında okul temelli bir önleyici programının lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Toplam dört haftayı kapsayan ve içeriğinde stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerileri konularını barındıran ders programı kapsamında eğitimler verilmiştir. Bu programdan yararlanan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde olumlu bir etki yaratarak artma sağladığı, saldırganlık seviyelerinde ise önemli derece de düşüş olduğu bulunmuştur. Programdan yararlanmayan öğrencilerde ise değişim gözlenmemiştir.

Kaplan (2007) tarafından bilişsel davranışçı kuram temel alınarak oluşturulmuş öfke yönetimi eğitiminin saldırganlık üzerinde etkisine bakıldığı çalışmada, öfke kontrolünü kazandırmak adına deney grubundaki bireylere nefesle gevşeme, bedensel egzersiz, geri bildirim gibi teknikler kullanılarak program gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre

uygulanan öfke yönetimi eğitim programının saldırganlık üzerinde azaltıcı etki sağladığı deney grubu lehine anlamlı farklılık sağlamıştır.

Sarıca (2008), ergen örneklemini üzerinde sosyal beceri eğitiminin saldırganlığa olan etkisini araştırmıştır. Çalışma deney ve kontrol ve plasebo gruplu desenle oluşturulmuş ve deney grubunda saldırganlığın azalmasına yönelik, plasebo grubuna ise mesleki rehberlik olarak 8 haftalık bir eğitim verilmiştir. Çalışma sonucuna göre deney grubunun saldırganlık düzeylerinde azalma bulgulanmıştır fakat deney, kontrol ve plasebo grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Winstok (2009), yaptığı bir çalışmada yaş ortalaması 14 olan ergenlerde öz kontrol ve başkalarını kontrol etme ihtiyacı ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ilişkide diğerlerini kontrol etme ihtiyacı duyanların proaktif saldırganlığının daha fazla ve reaktif saldırganlığın daha az öz kontrol becerisinden kaynaklı olduğu bulmuştur.

Kempes ve ark. (2010), yıkıcı davranışlar gösteren ve normal gelişim gösteren çocuklarda saldırganlığı incelemişlerdir. İki gruptaki öğrenciler oyun oynadıkları gruplarında gözlemlenmiştir ve yıkıcı davranış gösteren çocukların reaktif saldırganlıklarının daha fazla olduğunu saptamışlardır.

Fite, Rathert, Stoppelbein ve Greeining (2012) yaş ortalaması 8 olan çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmalarında içe kapanıklık/çekingen-depresif özellikler ile reaktif proaktif saldırganlık arasındaki ilişkiyi sosyal problemler ile ilişkisinin olup olmamasına bakmışlardır. Sonuçlara göre sosyal sorunların reaktif saldırganlık ve içe kapanıklık/çekingen-depresif olma ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğunu bulmuşlardır.

Reaktif- proaktif saldırganlıkla maddeyi kötüye kullanma arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada Fite, Schwartz ve Hendrickson (2012), hem proaktif hem de reaktif saldırganlıkla maddeyi kötü kullanma arasında özellikle alkol kullanımında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Okul psikolojik danışmanlarının reaktif ve proaktif saldırganlıkla ilgili görüşleri konusunda araştırma yapan Uz- Baş, Öz ve Topçu-Kabasakal (2012), reaktif saldırganlığın proaktif saldırganlığa göre daha çok olduğunu ve bunun her eğitim kademesinde aynı durumda olduğunu bulmuştur.

Er (2014), ergenlikte reaktif- proaktif saldırganlık, empati ve çocuk yetiştirme stilleri konulu çalışmasında ebeveynlerinden şiddet yaşayan ergenlerin arkadaşlarına göre daha fazla reaktif-proaktif saldırganlık sergilediklerini, annesini sıkı denetimli olarak algılayan ergenlerin reaktif saldırganlıklarının daha çok, ilgili olarak algılayanların ise proaktif saldırganlıklarının daha çok olduğu saptamıştır.

Dane ve Marini (2014)'nin çalışmalarında ergenlerden ve annelerinden mizaç ve saldırganlık ile ilgili bilgi alınmıştır. Kızgınlığa eğilim gösteren reaktif saldırganlıkta daha çok,

güç kontrollü ve korkunç olma gösteren ise reaktif saldırganlıkta tersi yönde bir ilişki bulunmuştur.

White ve ark. (2015) çalışmalarında kişilik özellikleri ve reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Buna göre kayıtsız-ilgisiz kişilik sahibi olanların proaktif saldırganlıklarının daha yüksek olduğu ama reaktif saldırganlık ile ilişkinin daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Özdoğan (2017), ergenlerde ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve reaktif-proaktif saldırganlık arasında duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünü incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, reaktif- proaktif saldırganlık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygu düzenleme güçlüğünün, reaktif-proaktif saldırganlık ve ebeveyn duygusal erişilebilirliği arasındaki ilişkide ise kısmi aracı rolü olduğu bulgulanmıştır.

Literatür taramasında yurt dışında ve ülkemizde daha çok duygu düzenleme ile ve reaktif-proaktif saldırganlık ile ortak çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Reaktif-proaktif saldırganlık ve duygu düzenleme değişkenlerinin ayrı ayrı kullanıldığı çalışmalara yurt dışında yurt içine kıyasla daha çok rastlanmıştır. Yurt içinde reaktif-proaktif saldırganlık ve duygu düzenleme becerileri eğitim programının birlikte yürütüldüğü herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma modeli, üzerinde çalışılan örneklem ve evren, veri toplama yöntemleri ve analizleri ile uygulanmış olan program hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma modeli

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan duygu düzenleme becerileri psiko- eğitim programının ergenlerdeki duygu düzenleme gücüne, reaktif ve proaktif saldırganlığa etkisini araştırmak için deney ve kontrol grubu ile öntest, sontest ve izleme testli seçkisiz desenle oluşturulan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, yapılan işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test edilmesini sağlayan ve bulguları sebep sonuç ilişkisi içerisinde yorumlamaya yardımcı olan, istatistiksel anlamda güçlü veriler elde edilen bir desendir (Büyüköztürk, 2012).

Bu desende çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylere Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (Ek 1.) , Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği (Ek 2.) ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde deney grubundaki öğrencilere Duygu Düzenleme Becerileri Psiko-Eğitim Programı uygulanmış kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ve Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Son test aşamasından sonra iki ay aranın ardından deney ve kontrol gruplarına izleme ölçümler için tekrar aynı ölçekler uygulanmıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişken Duygu Düzenleme Becerileri Psiko-Eğitim programı, bağımlı değişkenleri ise Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği puanları ve Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği puanlarıdır. Bu desenin uygulanma biçimine yönelik görsel Tablo 3. 1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1.
Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme Testi
G1	Ö1	X	S1	İ1
G2	Ö2		S2	İ2

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

Ö1: Deney Grubu Ön Test Ölçüm

Ö2: Kontrol Grubu Ön Test Ölçüm

X: Duygu Düzenleme Becerileri Eğitim Programı Uygulaması

S1: Deney Grubu Son Test Ölçüm

S2: Kontrol Grubu Son Test Ölçüm

İ1: Deney Grubu İzleme Testi Ölçüm

İ2: Kontrol Grubu İzleme Testi Ölçüm

Yukarıda gösterilen deneysel desende rastgele seçim yapılması iç ve dış geçerliliği dolayısıyla istatistiksel güçlüğü arttırmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Karasar (2000), bu modelde gerçekleştirilmiş olan eğitimin etkisinin olup olmadığını belirlemek için ön test ve son test puanlarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. İki ölçüm arasındaki farka bakılarak uygulanan işlemin etkisini doğru bir şekilde yorumlamak mümkün olabilmektedir. Ön test ve son test kontrol gruplu desende ölçümlerin iki defa yapılmasından dolayı deneysel işlem sonrasında belli bir zaman dilimi ardından tekrar uygulama yapılması yani izleme ölçümü yapılması önerilmektedir. Bu amaçla bu çalışmada işlemin bitiminden iki ay sonra izleme testi uygulanmış ve etkinin devam edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

3. 2. Çalışma Grubu

Çalışma yapılan grup 2017/2018 Eğitim Öğretim yılında Mersin ili merkez Yenişehir ilçesinde bulunan Yahya Günsur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Gönüllü öğrencilerden seçkisiz atama yapılarak iki grup oluşturulmuştur. Yapılan seçkisiz atama sonucu araştırma grubu 11 deney 11 kontrol grubu olmak üzere toplam 22 kişiden oluşmaktadır.

3. 3. İşlem

Çalışmanın yapılabilmesi adına öncelikle Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izin onayı (Ek 4) alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra uygulama yapılacak olan okulun okul yönetimi ve rehberlik servisi işbirliği içinde öğrencilere duyurular yapılmış ve uygulanacak olan eğitim hakkında bilgiler verilmiştir. Gönüllü öğrencilerle yüz yüze görüşülerek katılımcılara, programın uygulanma bakımından yeri, zamanı, süresi ve kapsamı hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Gönüllü katılım sağlayan öğrencilere ön test ölçeklerinin nasıl doldurulacağı anlatılmış, gizliliğin öneminden bahsedilmiş ve uygulamanın amacına ulaşmasının öneminden dolayı sorulara içtenlikle ve samimi cevaplar vermenin üzerinde durularak uygulama yapılmıştır.

İkinci aşamada duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerine ve reaktif-proaktif saldırganlıklarına etkisinin olup olmadığını görmek için seçkisiz atama ile deney ve kontrol grubu olarak iki çalışma grubu oluşturulmuştur. 11 kişi deney ve 11 kişi kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki 11 kişiye işlem öncesinde bireysel görüşmeler yapılarak verilecek olan grup eğitiminin konusu, kapsamı, günü, süresi ve yer hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin velilerinden programa katılım için izin belgesi alınmış ve öğrencilerin kendilerine de Bilgilendirilmiş Onay Formu imzalatılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubuna 9 oturumluk grup eğitimi haftada bir kez olacak şekilde uygulanmıştır. Oturumun 2. haftasında deney grubundan iki kişi çalışmaya

devam etmek istemediklerini beyan ederek gruptan ayrılmışlardır. Çalışma 4 kadın, 5 erkek toplam 9 kişilik deney grubu ile 16 Şubat-6 Nisan 2018 tarihleri arasında tamamlanmış ve kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Son olarak grup eğitimlerinin bitişinden iki ay sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine izleme testi uygulanmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

3. 4. Programının Hazırlanması ve Genel Nitelikler

Bu çalışmada uygulanan program hazırlanma sürecinde öncelikle mevcut literatür taranarak, var olan duygu düzenleme becerileri eğitim programları incelenmiştir. Mevcut literatür taramasının ardından hazırlanan program için çeşitli üniversitelerde görev yapan eğitimcilerden uzman görüşleri alınmıştır. Açık uçlu sorular sorularak uzun ve derinlemesine değerlendirme yapmaları istenmiştir. Programın basılı dokümanları uzmanlara ulaştırılmış ve her oturum değerlendirilmesi açısından oturum içeriği verilerek, başvuru uzmanlardan beklenenleri açıklayıcı bir yazı ile programın yapısına ilişkin açıklamalara, kuramsal alt yapısına, oturumların amacına uygunluğuna ve genel özelliklerine yönelik olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda programda düzenlemeler yapılarak tekrar oluşturulmuştur.

Psiko-eğitim gruplarının genel niteliklerine bakıldığında süreç hakkında bilgi verme, kişisel deneyimleri paylaşma, problem çözme becerilerine yönelik öğrenme süreçlerini ele alma, grup dışındaki yaşamında süreçten öğrendiklerini aktarım yolu ile kendi destek sistemlerini oluşturmada yardımcı olma gibi birçok özelliği vardır. Bu beceri gruplarında belirli konularda öğrenmeler gerçekleşmenin yanında, konuların ya da durumların başka insanlar açısından nasıl yaşandığına yönelik örneklerini görme ve değerlendirme fırsatı bulunmaktadır (Corey ve ark. 2010)

Psiko-eğitim grupları genel olarak bir kuramsal öğrenme modeline dayandırılarak temellendirilmekte ve davranışsal yöntemler kullanılmaktadır. Bu gruplarda öncelikle biliş, sonra duygulara daha sonra ise davranışlara önem verilmektedir. Grup dinamiğinde yer alan süreçler ve iletişim becerilerine yönelik olan üyelerin yaşantı geçirme durumları açısından etkileşim grupları ile de benzerlik göstermektedir. Bu eğitimler planlıdır ve istedik yönde öğrenme yaşantıları adına, kullanılan araç gereçler ve üyelerin özellikleri ile ilgili bilgiler önceden bilindiği için daha az belirsizlik vardır (Brown, 2011).

Danışma ve terapi gruplarından farklı olarak psiko-eğitim gruplarında süreç; önceden planlanmış ve yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesi, lider kişinin grubu yönetme sürecinde öğretmen rolü ile kolaylaştırıcı olması, grubun amaçlarının lider tarafından açıklanması, grup üyeleri ile daha önceden bir görüşme yapılarak bilgilendirilmesi ve sürecin öğretim temelinde ve önleme odaklı bir yaşantı deneyimlenmesi çerçevesindedir (Brown, 2011).

Psiko-eğitim grubunun amaçları arasında belirli bir süre dahilinde bir beceri geliştirme vardır. Bu grup oturumları 6 ve 20 oturum arasında sürerken psikolojik danışma ve terapi oturumları daha uzun süreli olabilmektedir. Oturum süresi olarak Brown (2011), 7-9 yaş arasındakilere 20 dakika, 9 yaş ve üzeri çocuklarda 30-40 dakika arasında, ergenler için ortalama 1 saat olarak belirtmiştir.

Psiko-eğitimde lider kişinin öğretmen ve uzman olma rolü bulunmaktadır. Gruba yönelik bir konu hakkında bilgilendirici içerikleri verirken öğretim yöntemleri ile ilgili beceriler kullanılır. Bu açıdan psiko-eğitim lideri konu hakkında bilgi sahibidir ve üyelerin odaklanmalarında yardımcı olmaktadır. Grup liderinin grubun amaçlarını belirleme, grubun biçimlendirilmesi, yapılacak etkinlikleri belirleme ve grubun işleyişini takip etme sorumluluğu vardır (Brown, 2011).

Psiko-eğitim programlarının oturumları dört aşamada gerçekleşmektedir. Başlangıç aşaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, yeni oturum konusuna giriş yapılması ve ev ödevlerinin konuşulması aşamasıdır. İkinci aşama çalışma, sonra süreç, sonra ise sonlandırma olarak devam etmektedir (DeLucia-Waack, 2006).

İlk aşama olarak grup üyelerinin yaşayabileceği heyecan, kaygı, korku, şaşkınlık gibi duyguların azaltılmasına yönelik olarak grup liderinin bu konu ile ilgili çalışma yapması dinlemesi, soru sorarak süreci kolaylaştıran becerileri kullanması önemlidir. Burada grup lideri grup üyelerini etkin kılan ve harekete geçiren yapısıyla fark yaratmaktadır (Brown, 2011).

Bu çalışmada kullanıma psikoeğitim programı bilişsel davranışçı kuram çerçevesinde hazırlanmış olup, rol oynama, zihinde canlandırma, ısınma oyunları, olumsuz düşünceleri olumluya çevirme, gevşeme egzersizleri, pekiştirme vb. teknik ve yöntemler süreç çerçevesinde kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan program, grup eğitimlerine ilişkin teknik ve yöntemlerin yer aldığı ve duygu düzenleme ve saldırganlık konusunda çalışılmış grup eğitimlerinin olduğu kaynaklardan (Atalar, 2014; Aydın ve ark. 2005; Çivitçi ve ark. 2014; Erkan ve Kaya, 2015; Erözkan, 2006; Gülgez ve Gündüz, 2015; Izard, 2002; Kılıçarslan, 2006; Kuzucu, 2006; Langelier, 2006; Morganett, 2005; Stark ve ark. 2008; Southam-Gerow, 2014) ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalar, grup oturumlarının oluşmasında ve oturumda kullanılacak etkinlikler açısından kaynak olmuştur. Ayrıca grup oturumlarına yönelik amaçlar ve her oturumun içeriği belirlenirken, duygu düzenleme becerilerine yönelik alanyazında bulunan alt boyutlar dikkate alınarak duyguların fark edilmesi, duygu açıklama, ifade etme vb. içerikler (Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 2002; Koole, 2009; Thompson, 1994) dikkate alınmıştır.

Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerine ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerine olan etkisini belirlemek amacı ile hazırlanan programın genel amaçları şunlardır:

1. Ergenlerin duyguları tanımlarını ve duyguların kaynağını araştırmayı sağlayabilme.
2. Duyguların bedenimize nasıl yansıdığını ve çevremizdekilere nasıl aktardığımızı fark ettirebilme
3. Ergenlik döneminde yaşanan duygu karmaşıklığının anlaşılmasını sağlayabilme.
4. Duygu düzenleme strateji ve yöntemlerinin kullanılmasını sağlayabilme.
5. Olumlu ve olumsuz duyguları aktarma konusunda tekniklerin öğrenilmesini sağlama
6. Duygusal döngü sürecinde yaşanan bilişsel sürecin işleyişini kavrama ve yeniden yapılandırmayı sağlayabilme.

Çalışmada deney grubuna uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psiko-Eğitim Programına ait grup oturumlarının amaçları Tablo 3. 2' de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2.

Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı Oturum Amaçları

Oturum No Oturum Başlığı	Oturumun Amaçları
1 Programa Giriş ve Tanışma	<ol style="list-style-type: none">1. Grup üyelerinin birbiri ile tanışmasını sağlama2. Programın genel amacının ve oturumun amacını kavrayabilme3. Grup kurallarının belirlenmesini sağlama4. Bireysel amaç oluşturma ve hedef belirlemeyi fark etme5. Özetleme -değerlendirme
2 Duygularımız ve Farkında Olmak	<ol style="list-style-type: none">1. Bir önceki oturumun hatırlanmasını sağlama2. Farkındalığa ilişkin tanım yapabilme ve örnekler verebilme3. Davranışsal hedeflere yönelik grup üyelerinin kendilerini sorgulamasını ve özel hedeflerin belirlenmesini sağlama4. Duygu farkındalığı adına duygu kavramını tanımlayabilme5. Hissedilen farklı duyguları tanıyabilme6. Özetleme-değerlendirme7. Ev ödevi
3 Duygu Karmaşasını Anlamak	<ol style="list-style-type: none">1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama2. Gelişimsel olarak içinde bulunulan dönemde yaşanan duygu karmaşasını fark etme ve anlamlandırabilme3. Duyguların zihinde ve bedende nasıl canlandığını fark etme4. Yaşanılan duyguların yoğunluk derecelendirilmesinin önemini kavrama5. Özetleme- değerlendirme6. Ev ödevi

Tablo 3. 2. (devamı)

<p style="text-align: center;">4 Duygu Düşünce ve Davranış Döngüsünü Anlamak</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama 2. İnsanların bilişsel yapılarını ve işlevlerini öğrenme 3. Duygu ve düşünceyi ayırt etme 4. Duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olma 5. Duygu düşünce ve davranış üçlüsüne örnek olayları analiz edebilme 6. Özetleme-değerlendirme Ev ödevi
<p style="text-align: center;">5 Olumlu ve Olumsuz Duygusal Döngüyü Fark Etmek ve Olumluya Odaklanmak</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama 2. Duyguları ortaya çıkaran tetikleyicileri fark etme 3. Olumsuz duygusal döngüyü kavrama ve döngüsel yapıya ilişkin duygu düşünce ve davranış analizi yapabilme 4. Olumlu ve olumsuz duygusal döngüde yapılabilecek davranışsal teknikleri kavrama 5. Öğrenilen tekniklerin grup sürecinde canlandırılması aracılığı ile deneyimleyebilme 6. Özetleme-değerlendirme 7. Ev ödevi
<p style="text-align: center;">6 Olumlu ve Olumsuz Duygularla Ortaya Çıkan Davranışların Düzenlenmesi</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama 2. Olumsuz duygularla baş etme kapsamında ortaya çıkan dürtüsel davranışı fark etme ve işlevsel davranışlarla değiştirebilme 3. Etkili ve amaçlı davranmanın sonuçlarının farkına varma 4. Davranış değişikliğine yönelik etkiyi görmek için grup sürecinde rol oynama tekniği ile davranışı ayırt edebilme 5. Özetleme-değerlendirme ile süreç hakkında geri bildirimde bulunabilme 6. Ev ödevi ile öğrenilenleri grup dışında deneyimleyebilme
<p style="text-align: center;">7 Duyguları İfade Etme ve İletişimde Etkisini Kavrama</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama 2. Olumlu ve olumsuz duyguları doğru zamanda ve yerde ifade etmenin önemini kavrama 3. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde etkin ben dili kullanımını fark etme 4. İletişimde ben diline ilişkin cümleler kurmaya yönelik bilgi edinme 5. Ben dili kullanımı ile duygu ve düşünce ifade etmeyi kavrar. 6. Özetleme-değerlendirme ile süreç hakkında geri bildirimde bulunabilme 7. Ev ödevi ile öğrenilenleri grup süreci dışında deneyimleyebilme

Tablo 3. 2. (devamı)

<p style="text-align: center;">8 Duygular Düzenlenirken Alternatif Davranışlar Geliştirme</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama 2. Duyguların yönetilmesinde egzersiz kullanımını kavrama. 3. Duygu düzenleme yöntemlerinin tek başına yetersiz kaldığı durumlarda, amaç odaklı olarak diğer kişilerden yardım alma ve model almaya ilişkin farkındalığa sahip olma 4. Bireylerin kendi kişisel iyilik hallerini tanımaları için farklı etkinliklere katılmanın önemini fark etme 5. Özetleme-değerlendirme ile süreç hakkında geri bildirimde bulunabilme 6. Ev ödevi ile öğrenilenleri grup süreci dışında deneyimleyebilme
<p style="text-align: center;">9 Kapanış ve Vedalaşma</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programın ilk oturumdan son oturuma kadar değerlendirilmesinin sağlanması 2. Bireysel amaçlara ulaşmada grup üyelerinin kendilerini ifade etmesinin sağlanması 3. Grubun sonlandırılmasına yönelik duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinin sağlanması 4. Gruba katılmadan önce ve sonra fark edilen değişimlerin açıklanmasının sağlanması 5. Grup üyelerinin birbiri ve grup lideri ile vedalaşması 6. Hoşça kal demenin önemini kavranması ve kapanış.

3. 5. Veri Toplama Araçları

3. 5. 1. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği(DDGÖ)

Duygu düzenleme güçlüğü ölçeği Gratz ve Roemer (2004) tarafından orijinalinde yetişkinlerde kullanmak amacıyla geliştirilmiş ve duygu düzenleme güçlüğüne değerlendirmek için klinik olarak tasarlanmıştır. Ayrıca yetişkin örnekleme uygulanabilirliğine ek olarak gençler ve ergenler üzerinde uygulanabilirliği kuramsal olarak literatüre uygunluk göstermektedir (akt. Neumann ve ark., 2010). Gratz ve Roemer (2004) yapmış oldukları çalışmada ölçeğin duygu düzenleme güçlüğüne altı farklı boyut üzerinde meydana gelebileceğini belirtmişlerdir; a) duygusal tepki farkındalığındaki yetersizlikler, b) belirgin duygusal tepkilerde yetersizlik, c) duygusal tepkilerin kabul edilmemesi, d) etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine erişimdeki sınırlılık, e) olumsuz duygu deneyimlemelerinde dürtü kontrol güçlüğü, f) olumsuz duygu deneyimlemelerinde güçlükle bağdaşan hedef yönelimli davranışlar. Ölçek 36 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34. Maddeleri tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği duygu düzenleme güçlüğüne derecesini göstermektedir. Yani puan arttıkça güçlük artmaktadır.

Gratz ve Roemer (2004), ölçeğin özgün formunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını .93 olarak bulmuştur. Test-tekrar test güvenilirliğinin ise .88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin toplam korelasyonu .16 ve .69 arasında değişkenlik göstermektedir ve ölçeğin 34

maddesinin korelasyonu ise .30'un üzerindedir. Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında ise Rugancı ve Gençöz (2008), ölçeğin özgün forumunda bulunan bir maddenin (10. madde) bütün ölçek ile düşük bir korelasyona sahip olmasından dolayı ($r=.06$) çıkarılmış ve yerine başka bir madde eklenerek yapı geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Duygu düzenleme güçlüğünün alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları ise .90 ile .75 arasında değişiklik gösterdiği bulgulanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği .83 olarak bulunan ölçeğin Gutmann yarıya bölme güvenilirlik katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur (Rugancı ve Gençöz, 2008).

Ergenler için ölçeğin Türkçe psikometrik değerlendirmeleri Sarıtaş ve Gençöz (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin genel güçlük iç tutarlık katsayısı, orijinal ölçekle benzer şekilde .93 ve test tekrar-test güvenilirliği ise .83 ($p < .01$, $n = 59$) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

3. 5. 2. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği(RPSÖ)

Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği Raine ve ark. (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 11 maddesi reaktif saldırganlık, 12 maddesi ise proaktif saldırganlık boyutunu değerlendirmek üzere toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3'lü likert tipi bir araç olup 0-1-2 olarak puanlanmaktadır. Ölçek reaktif-proaktif saldırganlık kavramının uygunluğuna ek olarak, hem sözel hem de fiziksel saldırganlığı da içeren maddelerden oluşmasının yanı sıra saldırganlığın durumsal ve nedensel boyutunu da içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar saldırganlık eğiliminin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Reaktif ve proaktif ölçeklerinden elde edilen puanlar toplam saldırganlık puanını vermektedir. Ölçek bütün örneklerde .05'in altında ve uyum indekslerinde .90'nın üzerinde olarak çok iyi bir uyum betimlemektedir. Maddelerin toplam korelasyonları proaktif saldırganlık için .41'den .57'ye, reaktif saldırganlık için .45'den .58'e ve toplam ölçek için ise .41'den .60 'tır. Saldırganlık türleri arasındaki toplam korelasyon değeri ise .67'dir. Ölçeğin iç tutarlılık puanı .92 olarak bulunmuştur (Raine ve ark., 2006).

Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması Cenkseven-Önder, Avcı ve Çolakkadıoğlu (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana' da öğrenim gören 278 ortaokul öğrencisi ve Hatay'da öğrenim gören 485 lise öğrencisi olmak üzere toplam 763 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ölçeğin hem ortaokul hem de lise öğrencileri hem de öğrencilerin tamamı için güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ortaokul öğrencileri için iç tutarlılık katsayıları ölçeğin toplamı, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık alt ölçekleri için sırasıyla, .90, .86 ve .86'dır. Lise çalışma grubu için ise genel saldırganlık puanı için .86; proaktif saldırganlık için .81; reaktif saldırganlık için .83 olduğu belirlenmiştir. Genel çalışma grubu için güvenilirlik katsayısı incelendiğinde genel saldırganlık

için .88 reaktif saldırganlık için .84 ve proaktif saldırganlık için de .84 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun orijinal formda olduğu gibi iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Özetle, Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun yeterli güvenirlik ve geçerlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin reaktif saldırganlık iç tutarlılık katsayısı .85, proaktif saldırganlık iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

3. 5. 3. Kişisel Bilgi Formu(KBF)

Kişisel bilgi formu ergenlerin yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, anne-baba eğitim durumu, yaşantılarının büyük bölümünün geçtiği yer ve ailelerinden algıladıkları anne- baba tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3. 6. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmesinde duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi (ANCOVA), verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Shapiro- Wilk testi; varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi; bağımsız iki grubu karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi ve bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıra Sayıları Testi kullanılmıştır.

Yukarıda belirtilen analizlere ek olarak etki büyüklüğünü incelemek için eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Eta kare değeri değerlendirilirken (.01) sonucu küçük, (.06) orta ve (.14) geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir (Green, Salkind ve Akey, 1997, akt. Güler, 2018).

Kovaryans analizi (ANCOVA), bağımlı değişkendeki etkiyi incelemek için bağımsız değişkenlerden farklı olarak, bağımlı değişkeni etkileyebilecek herhangi bir başka değişkenin kontrolünü sağlar ve iç geçerliliği de artırıcı özelliğe sahiptir. Bu yüzden kovaryans analizi (ANCOVA) bir ya da daha çok değişkenin olduğu deneysel çalışmalarda çoğunlukla tercih edilmektedir. ANCOVA yapılabilmesi için bazı sayıtların karşılanması gerekmektedir. Bunlar:

- Grup içerisinde regresyon eğilimleri birbirine eşittir.
- Bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki ilişki doğrusaldır.
- Bağımlı değişken puanları normal dağılmıştır ve varyanslar homojendir.
- Ortalama puanlar ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2012)

Araştırmada kullanılan ve parametrik olmayan testlerden bağımsız gruplar için Mann-Whitney U testi, deney ve kontrol grubu puanlarını karşılaştırmak için; Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi ise grupların ön test ve son test puanlarının kendi grubu içerisinde değerlendirmek için kullanılmıştır. Wilcoxon testi, ilişkili iki ölçüme ait puanların arasındaki farkı ve anlamlı olup

olmadığını test etmek için kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu test, puanların yönünün yanında miktarlarını da göz önüne alır. Wilcoxon testi, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve b) gözlem yapılan grupların birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca verilerin analiz edilmesinde SPSS Statistics 20 paket program kullanılmıştır.



4. BULGULAR

4. 1. Araştırmanın Birinci Denencesine ilişkin Bulgular

Araştırmanın ilk denencesi, “Deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme gücü ve reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” biçimindedir. Duygu düzenleme becerileri eğitiminin ergenlerin duygu düzenleme, reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerine etkisi olup olmadığını test etmek amacıyla uygulama yapılan grup deney grubudur ve veriler deney grubuna göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci denencesine yönelik verileri analiz etmek adına bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli-Sıra Sayıları testinden yararlanılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Deney Grubundaki Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü, Reaktif Ve Proaktif Saldırganlık Ölçeğinden Aldıkları Öntest/ Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Testi Sonuçları

Deney Grubu Öntest / Sontest	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Duygu düzenleme öntest	11	130.72	4.00	4.00	2.192	.028
Duygu düzenleme sontest	9	104.22	5.13	41.00		
Proaktif Öntest	11	14.63	2.50	5.00	2.094	.036
Proaktif Sontest	9	12.55	5.71	40.00		
Reaktif Öntest	11	24.18	1.00	1.00	2.549	.011
Reaktif Sontest	9	17.55	5.50	44.00		

Tablo 4. 1 incelendiğinde deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme gücü (Z=2.192, p= .028; p< .05); proaktif saldırganlık (Z=2.094, p= .036; p< .05) ve reaktif saldırganlık (Z=2.549, p= .11; p< .05) ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Yapılan analiz sonucuna göre bulgular incelendiğinde “Deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme gücü ve reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin

duygu düzenleme gücü, proaktif saldırganlık ve reaktif saldırganlık açısından desteklediği görülmektedir.

4. 2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi, “deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin duygu düzenleme gücü, reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde olup, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olup olmadığını belirlemek üzere verilere kovaryans analizi yapılmıştır.

Bunun için öncelikle kovaryans analizinin sayıtları incelenmiştir. İlk olarak elde edilen verilerin normallik dağılımlarına Shapiro-Wilk analizi ile bakılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4. 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ergenlerin Duygu Düzenleme Gücü Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Test	W	N	P
Deney Grubu	Öntest	.875	9	.138
	Sontest	.962	9	.821
Kontrol Grubu	Öntest	.973	11	.916
	Sontest	.964	11	.840

Tablo 4. 2 incelendiğinde tüm gruplar için gözlemlenen dağılımlarla tahmin edilen dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($W_{deney\ öntest} = .875, p=.138, p>.05$; $W_{deney\ sontest} = .962, p=.821, p>.05$; $W_{kontrol\ öntest} = .973, p=.916, p>.05$; $W_{kontrol\ sontest} = .964, p=.840, p>.05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme gücüne ilişkin öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

İkinci olarak varyansların homojen olmasına bakılmıştır. Varyansların homojen olması varsayımı için, ortalamaya karşı varyans ya da ortalamaya karşı standart sapma hipotez testlerinden faydalanılmıştır (Kalaycı, 2014). Varyansların homojenliğini test etmek için yararlanılan Levene testine göre $F = .899$ ve $p = .356$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, anlamlılık değerinin .05’ten büyük olması varyansların homojenliğini karşıladığını göstermektedir.

Üçüncü olarak araştırmada yer alan grupların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk,2012). Bu çerçevede Duygu Düzenleme Gücü ölçeği öntest ve sontest puanları arasında saçılma grafiklerine bakılmış ve bu ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür.

Dördüncü varsayım olarak gruplar içi regresyon katsayılarının eşitliğine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımı test etmek adına sontest puanları üzerinde öntestx grup ortak etkisinin anlamlı olup olmamasına bakılmıştır. Sonuçlara göre sontest puanları üzerinde öntest x grup ortak etkisinin ($p=.769$; $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir (Tablo4. 3). Başka bir ifadeyle regresyon doğrularının eğimleri eşittir. Elde edilen sonuçlar, kovaryans analizinin yapılabilmesi için gerekli sayıtların karşılandığını göstermiştir.

Tablo 4. 3.

Deney ve Kontrol Grubu ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Sontest Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar-Konular Arası Etkileşim Testi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	4493.967 ^a	3	1497.989	3.721	.033
Grup	124.705	1	124.705	.310	.586
Öntest Toplam	2062.997	1	2062.997	5.125	.038
Grup*Öntest Toplam	36.028	1	36.028	.089	.769
Hata	6440.983	16	402.561		
Toplam	308859.0	20			

Tablo 4. 3 incelendiğinde, p değerinin $p= .76$ olduğu görülmektedir. Bu değer $p>.05$ olduğundan iki grup bakımından eğimler eşittir denilebilir. Bir başka ifadeyle regresyon doğrularının eğimleri eşittir. Kovaryans analizi için gerekli sayıtların karşılanmasının ardından verilere Kovaryans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4. 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4.

Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	4457.939 ^a	2	2228.970	5.850	.012	.408
Öntest	2033.454	1	2033.454	5.337	.034	.239
Grup	2596.574	1	2596.574	6.815	.018	.286
Hata	6477.011	17	381.001			
Toplam	308859.0	20				

Tablo 4. 4'e bakıldığında ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(1-17)=6.815$, $p=0.018$ $p<.05$). Eta-kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=.286$), İki farklı grupta olmanın öntest puanlarından ayrı olarak Duygu Düzenleme Güçlüğü sontest puanlarındaki değişimin %28.6'sını geniş etki büyüklüğünde açıkladığı görülmüştür.

Bu sonuca bakıldığında duygu düzenleme eğitim programına katılan ergenlerin deneysel çalışma öncesine göre görülen değişimin kontrol grubunda bulunan ergenlerin duygu düzenleme becerilerine göre istatistiksel olarak farklı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü azaltmaktadır denilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının reaktif saldırganlık sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için verilere kovaryans analizi uygulanmıştır.

Bunun için öncelikle kovaryans analizinin sayıtları incelenmiştir. İlk olarak elde edilen verilerin normallik dağılımlarına Shapiro-Wilk analizi ile bakılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4. 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Test	W	N	P
Deney Grubu	Öntest	.883	9	.168
	Sontest	.956	9	.751
Kontrol Grubu	Öntest	.936	9	.536
	Sontest	.914	9	.346

Tablo 4. 5. incelendiğinde tüm gruplar için gözlemlenen dağılımlarla tahmin edilen dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($W_{deney\text{öntest}} = .883, p=.168, p>.05$; $W_{deney\text{sontest}} = .956, p=.751, p>.05$; $W_{kontrol\text{öntest}} = .936, p=.536, p>.05$; $W_{kontrol\text{sontest}} = .914, p=.346, p>.05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarının reaktif saldırganlığa ilişkin öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

İkinci olarak varyansların homojen olmasına bakılmıştır. Varyansların homojen olması varsayımı için, ortalamaya karşı varyans ya da ortalamaya karşı standart sapma hipotez testlerinden faydalanılmıştır (Kalaycı,2014). Varyansların homojenliğini test etmek için yararlanılan Levene testine göre $F=3,282$ ve $p= .087$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, p anlamlılık değerinin $.05$ 'ten büyük olması varyansların homojenliğini karşıladığını göstermektedir.

Üçüncü olarak araştırmada yer alan grupların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk,2012). Bu çerçevede reaktif saldırganlık öntest ve sontest puanları arasında saçılma grafiklerine bakılmış ve bu ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür.

Dördüncü varsayım olarak gruplar içi regresyon katsayılarının eşitliğine bakılmıştır (Büyüköztürk,2012). Bu varsayımı test etmek adına sontest puanları üzerinde öntestx grup

ortak etkisinin anlamlı olup olmamasına bakılmıştır. Sonuçlara göre sontest puanları üzerinde öntest x grup ortak etkisinin ($p=.687$; $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir (Tablo 4. 6). Başka bir ifadeyle regresyon doğrularının eğimleri eşittir. Elde edilen sonuçlar, kovaryans analizinin yapılabilmesi için gerekli sayıtların karşılandığını göstermiştir.

Tablo 4. 6.

Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Sontest Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar-Konular Arası Etkileşim Testi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	177.723 ^a	3	59.241	3.474	.041
Grup	15. 259	1	15.259	.895	.358
Öntest Toplam	4.063	1	4,063	.238	.632
Grup*Öntest Toplam	2.877	1	2.877	.169	.687
Hata	272.827	16	17.052		
Toplam	8571	20			

Tablo 4. 6 incelendiğinde, p değerinin $p= .68$ olduğu görülmektedir. Bu değer $p>.05$ olduğundan iki grup bakımından eğimler eşittir denilebilir. Bir başka ifadeyle regresyon doğrularının eğimleri eşittir. Kovaryans analizi için gerekli sayıtların karşılanmasının ardından verilere Kovaryans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4. 7'de verilmiştir.

Tablo 4. 7.

Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	174.845 ^a	2	87.423	5.391	.015	.388
Öntest	9.023	1	9.023	.556	.466	.032
Grup	155.834	1	155.834	9.609	.007	.361
Hata	275.705	17	16.218			
Toplam	8571	20				

Tablo 4. 7 incelendiğinde ergenlerin reaktif saldırganlık öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(1-17)= 9.609$, $p=.007$ $p<.05$). Eta-kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=.361$), İki farklı grupta olmanın öntest puanlarından ayrı olarak reaktif saldırganlık sontest puanlarındaki değişimin %36.1' ini geniş etki büyüklüğünde açıkladığı görülmüştür.

Bu sonuca bakıldığında duygu düzenleme eğitim programına katılan ergenlerin deneysel çalışma öncesine göre görülen değişimin kontrol grubunda bulunan ergenlerin reaktif

saldırganlık puanlarına göre istatistiksel olarak farklı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerileri eğitim programı ergenlerin reaktif saldırganlığını azaltmaktadır denilebilir.

Araştırmanın proaktif saldırganlık değişkenine yönelik kovaryans analizinin yapılabilmesi için gerekli sayıtlara bakılmıştır. Varyansların homojen olması varsayımı için, ortalamaya karşı varyans ya da ortalamaya karşı standart sapma hipotez testlerinden faydalanılmıştır (Kalaycı,2014). Varyansların homojenliğini test etmek için yararlanılan Levene testine göre $F= 5.994$ ve $p= .025$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, p anlamlılık değerinin 0.05 'ten küçük olması varyansların homojenliğini karşılamadığını göstermektedir. Kovaryans analizinin homojen olma sayıtlarını karşılamadığından dolayı proaktif saldırganlık için sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek adına bağımsız gruplar için Non-ParametricMann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4. 8.
Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Proaktif Saldırganlık Sontest Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar- Mann- Whitney U

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	9	8.61	77.50	32.500	.156
Kontrol	11	12.05	132.50		

Tablo 4. 8 incelendiğinde ergenlerde deney grubuna uygulanan duygu düzenleme eğitiminin onların proaktif saldırganlıklarına ilişkin etkisine bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=32.500$; $p=.156$; $p>.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki ergenlerin proaktif saldırganlık puanları arasında fark olmasına karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmanın ikinci denencesi olan “deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin duygu düzenleme gücü, reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır” ifadesinin duygu düzenleme ve reaktif saldırganlık açısından desteklenmediği, proaktif saldırganlık puanları açısından ise desteklenmediği görülmektedir.

4. 3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının duygu düzenleme gücü ve reaktif-proaktif saldırganlık puanları üzerindeki etkisi deneyin bitişinden sonra da devam edecektir şeklindedir. Deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme gücü, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık son test puan ortalamaları ile

eğitim bitiminden 2 ay sonra uygulanmış olan izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamada farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Diğer bir deyişle deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık puanlarındaki azalmanın etkisinin devam edip etmediğini incelemek adına Non-Parametric Wilcoxon testinden yararlanılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4. 9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9.

Deney Grubundaki Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü, Reaktif ve Proaktif Saldırganlık Ölçeğinden Aldıkları Sontest ve İzleme Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Testi Sonuçları

Deney grubu sontest/ izleme	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Duygu düzenleme sontest	9	104.22	4.00	12.00	1.245	.213
Duygu düzenleme izleme	9	98.11	5.50	33.00		
Proaktif sontest	9	12.55	4.30	21.30	1.279	.201
Proaktif izleme	9	13.55	3.25	6.50		
Reaktif sontest	9	17.55	4.75	28.50	.718	.473
Reaktif izleme	9	18.77	5.50	16.50		

Tablo 4. 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ($Z=1.245$, $p=.213$; $p > 0.05$); proaktif saldırganlık ($Z=1.279$, $p=.201$; $p > .05$) ve reaktif saldırganlık ($Z=.718$, $p=.473$; $p > .05$) son test puanları ile izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yapılan analiz sonucuna göre bulgular incelendiğinde “duygu düzenleme becerileri grup rehberliği programının duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık puanları üzerindeki etkisi deneyin bitişinden sonra da devam edecektir” denencesinin duygu düzenleme güçlüğü, proaktif saldırganlık ve reaktif saldırganlık açısından desteklendiği görülmektedir. Başka bir ifade ile deneyin bitişinden 2 ay sonra uygulanan izleme testine göre ergenlere uygulanmış olan eğitimin duygu düzenleme, reaktif ve proaktif saldırganlık açısından etkisinin devam ettiği görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmacı tarafından ergenler için hazırlanan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının, onların duygu düzenleme güçlüğüne, reaktif ve proaktif saldırganlıklarına etkisinin olup olmadığına yönelik olarak araştırılan hipotezler doğrultusunda elde edilen bulgular sırayla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5. 1. Araştırmanın Birince Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu çalışmada dokuz hafta boyunca uygulanan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitimi programının ergenlerin duygu düzenleme becerisi, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık ölçeklerinden elde ettikleri son test puanları üzerindeki etkisini görmek adına bağımlı gruplar için Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi uygulanmıştır. Deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ergenlere uygulanan duygu düzenleme becerileri eğitiminin ergenlerin duygu düzenleme, reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinde bir farklılığa neden olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç araştırmanın “Deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” şeklindeki 1. denencesi desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde ergenlere yönelik duygu düzenleme becerileri ve reaktif proaktif saldırganlığa yönelik deneysel çalışmalara rastlanmadığından bulgular ağırlıklı olarak betimsel çalışmalar eşliğinde değerlendirilmiştir.

Duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif- proaktif saldırganlık ile ilgili ergenlerle yaptığı çalışmasında Özdoğan (2017), düzenleme güçlüğü ve reaktif –proaktif saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç yapılan deneysel çalışmanın birinci denencesini destekler niteliktedir. Çünkü Özdoğan’ın (2017) çalışmasında ergenlerde duygu düzenleme güçlüğündeki artışın, reaktif ve proaktif saldırganlık yaşama düzeylerinde de artışa neden olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çalışmada reaktif-proaktif saldırganlık ile duygu düzenleme güçlüğü alt ölçeklerine de bakılmıştır. Duygu düzenleme güçlüğünde negatif duygular yaşanırken, dürtüler kontrol altına alınamadıkça reaktif- proaktif saldırganlık göstermede de artma olacağı belirtilmiştir. Diğer yandan duygu düzenleme alt ölçeğinden olan duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişimi belirten stratejiler alt boyutu ile reaktif saldırganlık ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, olumsuz duygular yaşanırken hedef yönelimli davranış göstermede zorluk yaşandığını gösteren amaç alt boyutu ile pozitif olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu çalışmada deneysel olarak uygulanan ve araştırmacı tarafından hazırlanan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programında, duyguların tanınması, kabul edilmesi,

anlaşılması, kontrol edilmesi gibi süreçlere yer verilmiştir. Bu süreçler Gratz ve Roamer'in (2004), duygu düzenleme becerisini etkili kılan, duyguların anlaşılması ve tanınması, duyguların kabulü ve istenmeyen bir duygu yaşanması durumunda kontrol edebilmesi ve amaç odaklı davranışları devam ettirebilme yeteneği olarak çok boyutlu bir yapı şeklinde açıkladığı duygu düzenleme süreci ile örtüşmektedir.

Grup sürecinde, temel duyguların yaşanma süreçleri ile ilgili durumlara yer verilmiştir. Bu temel duygulardan biri de öfke duygusudur. Öfke duygusunun davranış olarak yansımalarının bir biçimi de saldırganlıktır. Saldırganlık ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi araştıran Cohn ve ark. (2010), duygu düzenleme kavramlarını içeren duygusal anlaşılabilirlik, duygusal açıklık, duygusal farkındalık ve duyguların kontrolü ile saldırganlık arasında ilişki bulmuşlardır. Yine Kayhan (2017) tarafından yapılan bir araştırmada 15-18 yaş arasındaki ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri ve saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme güçlüklerinin bütün alt bileşenleri ile saldırganlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, bu da duygu düzenlemenin de tüm alt boyutlarının saldırganlıkta önemli birer faktör olduğunu göstermektedir. Grup sürecinde grup üyelerinden öfke yaşantısı ile ilgili örnekler vermeleri istenmiş ve duygu düzenleme süreçleri ile bağdaştırılarak, duyguların davranışlar üzerindeki etkilerini fark etmeleri için paylaşımlarda bulunulmuştur.

Ergenler için hazırlanan psiko-eğitim programında bilişsel duygu düzenleme süreçlerine yer verilmesi, onların duygularını zihinde canlandırması, anlamlandırması ve temellendirmesi, duyguların bilişsel yapıda nasıl yaşandığını ve davranışlarda nasıl ortaya çıktığını fark etmelerini sağlayarak duygularını ifade etme becerilerinin artmasına, saldırganlıklarının ise azalmasına neden olmuş olabilir. Garnefsi ve ark. (2001)'nin ergenlerde duygu durum bozuklukları ile saldırganlık arasında; diğer taraftan, Pena ve Pacheo (2012)'nin bilişsel duygu düzenleme yöntemleri ile sözlü ya da davranışsal saldırganlık arasındaki ilişkiyi gösterdikleri araştırmaları, bu yorumu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma grubunda bilişsel anlamda duygu düzenleme süreçlerine yer verilirken bu süreçler; duygu, düşünce ve davranış üçgeninde ele alınmıştır. Olumlu ve olumsuz duyguların davranışsal süreçleri irdelenmiş ve grup üyelerinden davranışların başka türlü nasıl olabileceği yönündeki fikirleri alınarak, daha istendik davranışlar deneyimlemeleri sağlanmıştır. Üyelerin hedefe yönelik davranış sergileme yönündeki farkındalığının artmış olması onların saldırganlıklarının azalmasına yardımcı olmuş olabilir. Çelik ve Kocabıyık (2014)' in genç yetişkin bireylerin saldırganlığı yansıtma şekilleri ve bilişsel duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkide, fiziki ya da sözlü olarak yapılan saldırganlık, dürtüsel saldırganlık ya da kaçınma şeklinde ifade edilen biçimleri ile bilişsel duygu düzenleme yöntemlerini yordayıcı olarak bulması da bu yorumu destekler niteliktedir.

Psiko-eğitim süreci içerisinde olumsuz davranışların ortaya çıkış biçimleri ele alınmış ve üyelerden bu durumları canlandırmaları istenmiştir. Olumlu bir hedefe ulaşmada ortaya çıkan engellerin davranışa dönüşümü grup üyelerince gözlemlenmiştir. Olumsuz duyguların dürtüsel olarak ortaya çıkışının fark edilmesi ve olumlu davranışların neler olabileceğinin örneklendirilmesi üyelerin reaktif saldırganlık davranışlarının azalmasına yardımcı olabilir. Bu yorumu destekler nitelikte Crick ve Dodge (1996), kişi için engellenme durumunun olmasının ve bu engellenme ile birlikte istenmeyen duyguların yaşanmasının reaktif saldırganlığın ortaya çıkmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Hayal edilen bir hedefe ulaşma yolunda beklenmeyen bir başarısızlık yaşama durumu, beklenen bir olumsuz durumdan daha can sıkıcıdır ve bu da saldırganlığı daha fazla hissederek ortaya çıkışına neden olmaktadır. Olumsuz duyguların ve dürtüsel davranışların ortaya çıkması reaktif saldırgan davranışların fazlaca gösterilmesine sebep olmaktadır. Reaktif saldırganlık eğilimi olan kişiler diğer kişilerin davranışlarından başka anlam çıkarmaları ve kötü niyet beslemeleri saldırgan davranım dürtülerini ortaya çıkarma olasılığını artırma etkisine yol açabilmektedir.

Yıldız (2014), ergenliğin gelişimsel olarak en önemli dönemlerden biri olduğunu; aile, arkadaşlar ve çevreden kaynaklanan stres durumlarına yönelik bireyin olumsuz etkilenmeye daha açık olduğunu ve duyguların daha kontrolü yaşanılması adına çalkantılı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da grup üyeleri paylaşımlarda bulunurken kendi aile yaşantılarından örnekler vermiş ve dönemseller olarak içinde buldukları gelişim evresinde ailelerinin tutumlarının kendilerini duygusal ve davranışsal anlamda nasıl etkilediklerine yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Ergenlik döneminde yaşanan birçok problemin kişinin sosyal çevre, aile yaşantısı ve kişilik özellikleri dikkate alınarak incelendiğinde Conger ve ark. (1994), anne baba ve çocuk arasındaki ilişkide bu ilişkinin niteliğinin çocuk yaşantısı açısından ileriki yıllarda kendisine ve sosyal çevresine yönelik tutum ve davranışlarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak Henry ve ark. (1996), ailesi ile arasında nitelikli bir ilişki bulunan ergenlerin hayatta sosyal yaşantılar karşısında iletişim kurduğu kişilere karşı, bireylerin yaşamış oldukları duygusal hassasiyeti ve duygu durumlarını anlama ve daha anlayışlı bir şekilde yaklaşma çabası içerisinde bulduklarını belirtmişlerdir. Yine bir başka çalışmada Marici (2015), aile yaşantısında duygusal yaşantıdan uzak, otoriter ve katı bir şekilde yetiştirilen bireyin duygu ve davranış açısından olumsuz etkilendiğini ve ileriki yaşlarda bu kişinin kin tutan ve düşmanca yaklaşım gösteren, ön yargılı bir yaklaşımla saldırganca davranışlarla sorunlarını çözmeye çalışan bir yetişkin haline gelebileceklerini söylemiştir. Bu kişiler özellikle iletişim ihtiyacı içinde buldukları durumlarda, sosyal ortamlarda ve olumsuz uyarıcılar karşısında duygusal düzensizlik ve ön yargılı bir tutumla birlikte reaktif saldırgan davranışlar göstermesine sebep olmaktadır. Yapılan deneysel sürecin geneli ergenler ve duygu düzenleme süreci olarak ilerlemiş olup, aile yaşantılarına yönelik herhangi bir müdahale de

bulunulmamıştır. Bu çalışmanın sınırlı bir yanı olarak görülmüştür. Ailenin birey yaşantısındaki etkisinin ergenlik döneminde davranışlar boyutunda önemli olduğu için bundan sonra yapılacak olan deneysel ya da yarı deneysel çalışmalarda aileler için de bir grup süreci yürütülebilir.

5. 2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın ikinci denencesi olan “deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü, reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır” ifadesinin duygu düzenleme ve reaktif saldırganlık açısından desteklendiği, proaktif saldırganlık puanları açısından ise desteklenmediği görülmektedir.

Burada uygulanmış olan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının etkisini test etmek için oluşturulmuş deney grubundaki ergenlerin eğitim sonrasında deneysel işlemde önceye göre duygu düzenleme becerilerinde ve reaktif saldırganlıklarında farklılaşma beklenen şekilde bulunmuştur. Fakat proaktif saldırganlık boyutunda deneysel işlem sonrası farklılık anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle hazırlanan psiko-eğitim ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri ve reaktif saldırganlıklarını azaltmaktadır. Diğer taraftan proaktif saldırganlığın azalmasında yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada kontrol grubundaki ergenlere herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Yapılan analize göre kontrol grubunda öntest ve son test puanları arasında farklılığın olmaması, deney grubuna katılan ergenlere uygulanan duygu düzenleme becerileri eğitim programının, onların duygu düzenleme güçlüklerine ve reaktif saldırganlıklarına olumlu düzeyde etkisinin olduğunu gösteren bir sonuç olarak yorumlanabilir. Deneysel çalışmaya katılan ergenler ile katılmayan ergenlerin duygu düzenleme, reaktif saldırganlık düzeyleri arasındaki değişimin ergenlerin grup sürecinde ve program aracılığıyla edinmiş olabilecekleri sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel kazanımlardan dolayı olabileceği düşünülmektedir.

Eta-kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=.286$), İki farklı grupta olmanın öntest puanlarından ayrı olarak Duygu Düzenleme Güçlüğü sontest puanlarındaki değişimin %28.6’sını geniş etki büyüklüğünde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programına katılan ergenlerin deneysel çalışma öncesine göre görülen değişimin kontrol grubunda bulunan ergenlerin duygu düzenleme becerilerine göre istatistiksel olarak farklı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü azaltmaktadır denilebilir.

Çalışma kapsamında ergenlerin duygu düzenleme becerilerine katkı sağlaması beklenen etkinliklere yer verilmiştir. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programında duyguları fark etme, duygu karmaşasını anlama, duygu-düşünce- davranış üçlüsünü kavrama, duygusal döngüleri fark etme, duyguları ifade etmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Özellikle ergenlere yönelik uygulanan konu ile ilişkili formların onların farkındalığını arttırdığı

gözenmiştir. Bu konulara ilişkin süreçte rol oyunları kullanılmış bu da öğrenilen stratejilerin deneyimlenmesine fırsat sunmuştur. Yapılan tüm bu çalışmalar duygu düzenleme becerileri konusunda ergenlerde duygu düzenleme gücünde azalma sağlanmasına yardımcı olmuş olabilir.

Bu sonucu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur. Stacie ve ark. (2013) tarafından geliştirilen programda katılımcıların duygu düzenleme becerisini öğrenmelerini amaçlamışlardır. Gerçekleştirilen çalışmada elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, duygu düzenlemeye ilişkin yöntemleri kullanmayı öğrenen bireylerin ve stres durumlarının azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda, duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerini etkili bir biçimde kullanan kişilerin ve duygusal açıklıkta artışa olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Kuzucu(2006), duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik olarak hazırladığı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinde duygusal farkındalıklarına, duygularını ifade etme becerilerine ve öznel iyi oluşlarına olan etkisini incelediği bir çalışma bulunmaktadır. Çalışma sonucuna göre gruplar arasında duygusal farkındalık değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gülgez ve Gündüz(2015), duygu düzenleme gücünü azaltmaya yönelik olarak diyalektik davranış terapisi temelinde oluşturulmuş duygu düzenleme becerileri grup eğitimi programının üniversite öğrencileri örneklemiyle gerçekleştirdiği araştırmalarında duygu düzenleme programının duygu düzenleme gücü yaşayan üniversite öğrencilerinin yaşadıkları gücünü azaltmada etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır. Ayrıca Gülgez ve Gündüz(2015), yaptıkları çalışmanın Psikolojik Danışmanlar için rehber niteliğinde olduğunu ve programın başta üniversite öğrencileri olmakla birlikte liselerde de duygu düzenleme gücü yaşayan bireylere de uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

İki farklı grupta olmanın öntest puanlarından ayrı olarak reaktif saldırganlık son test puanlarındaki değişimin %36.1' ini geniş etki büyüklüğünde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında duygu düzenleme eğitim programına katılan ergenlerin deneysel çalışma öncesine göre görülen değişimin kontrol grubunda bulunan ergenlerin reaktif saldırganlık puanlarına göre istatistiksel olarak farklı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerileri eğitim programı ergenlerin reaktif saldırganlığını azaltmaktadır denilebilir.

Bu psiko-eğitimde psiko-dramalarda kullanılan ısınma oyunları, grup oturumlarının başlangıcında kullanılmıştır. Isınma oyunlarının grup dinamiğini arttırdığı, güven geliştirdiği, sürece ve sosyal uyuma katkıda bulunarak saldırganlık davranışlarında azalmalar olmasına yardımcı olmuş olabilir. Bu konuda Fong(2006) gerçekleştirdiği çalışmasında, lise döneminde bulunan 19 kız öğrenci ile şiddet önleme programı kapsamında altı ay süre ile ve haftalık bir oturum olacak şekilde yapılan psiko-drama uygulamasının ardından, çalışmanın ve psiko-dramanın şiddet içerikli davranışları azaltma ve baş etme becerileri üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Hazırlanan psiko-eğitim programında bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak duyguların düzenlenmesine ve özellikle reaktif saldırganlık davranışlarının azalmasına olan etkisini destekleyen çalışmalara bakıldığında, Williams, Waymouth, Lipman, Mills ve Evans (2004), çalışmalarında 7-13 yaş arasındaki çocuklarda öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı grup terapisinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların öfke yoğunluklarında azalma olduğunu ve anne babaların görüşlerine göre de çocuklarının saldırganlık içerikli düşmanca davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Reaktif saldırganlık eğiliminin fazla olması, sosyal sorun yaşamada zorluk ile ilgili bağlantılıdır ve bu da içe dönük semptomların artışı ile ilişkilendirilmiştir. White ve Turner (2014) öfke ile ilgili düşünceler ve reaktif-proaktif saldırganlık arasında öz düzenleme becerilerinin etkisini araştırmışlardır. Öz düzenleme becerilerinde yaşanan güçlük reaktif saldırganlık ve öfke düşünceleri arasında kısmen aracı olduğu, proaktif saldırganlık ile öfke düşünceleri arasında ilişki olduğu ama öz düzenlemenin proaktif saldırganlıkta aracı olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılmış olan psiko-eğitim teknikleri ve programın içeriği bireylerin daha çok dürtüsel davranışları kontrol etme ve duygu düzenleme sürecinde etkili olduğu; proaktif davranışlarının azalmasında ise anlamlı düzeyde etkili olmadığı görülmüştür. Proaktif saldırganlık genellikle bilerek ve isteyerek gösterilen, hedefe yönelik olarak pekiştirilerek odaklı bir saldırganlık türüdür. Duygu düzenleme alt boyutlarından olan farkındalığa ilişkin, deneyimlenen duygunun ne olduğunu bilme ve proaktif saldırganlık gereği isteyerek ve kasıtlı olarak tanımlanması bu anlamda tutarlıdır. Ayrıca duygu düzenleme güçlüğünde açıklanan tepki odaklı stratejiler yani duygunun ortaya çıkışından sonra daha önce gösterilen davranış ve tepkiler yerine yenilerinin verilmesi proaktif saldırganlığın strateji ve amaç alt boyutunu da anlamlı kılmaktadır (Özdoğan, 2017). Proaktif saldırganlığın sosyal öğrenme kuramına dayandığı göz önünde bulundurulduğunda sonuç odaklı olması ve başarı beklentisinin pekiştirilerek temelli olması durumu ile birlikte bu saldırganlık davranışının sönmesi ya da azalma göstermesi reaktif saldırganlığa göre daha yavaş olacağı söylenebilir.

Ergenlik döneminde öğrenciler için arkadaşları arasında popüler olma ve kabul edilmek daha önemli hale gelmektedir. Bu dönemle kabul görmek adına ergenler farklı biçimlerde davranış sergilerler ve bu davranışlardan bir tanesi de saldırganlık eğilimidir. Peets ve Hodges (2014) tarafından ergenlerle yapılan bir çalışmada saldırganlık eğilimi yüksek olanların arkadaşları tarafından daha popüler görüldükleri bulunmuştur ve yine benzer bir çalışmada Li ve Wright (2014) 11-15 yaş arasında popüler olmak isteyen ergenlerin kendilerini diğerlerine göre daha saldırgan olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında proaktif saldırganlık davranışının anlamlı düzeyde azalmamasında, proaktif saldırganlığın popüler olma ya da saygınlık kazanma amacıyla kullanmasından kaynaklanma ihtimali de olabilir (Er,2014).

Ergenlik döneminde benmerkezci bir tutum sergilemeye eğilimli olan bireyler proaktif saldırganlığın zararlı olabilecek yönlerinden ziyade ikincil kazançlarına odaklanmaktadır. Proaktif saldırgan olan bireyler gösterdiği saldırgan davranışları hedef odaklı davranışlara ulaşmak için ve hedef odaklı davranışların temelinde yer alan kendine yönelik kazanç sağladığını düşünerek göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında proaktif olarak saldırgan olan kişiler, proaktif saldırganlığı olmayanlara göre sözlü ya da fiziki saldırganlık davranışlarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler. Proaktif saldırganlık davranışları daha yoğun olan çocuklar proaktif saldırganlık davranışlarının daha az olan yaşlılarına göre saldırgan davranışta bulunmayı kendileri adına daha kolay olarak görmektedir. Başka bir çalışmada da reaktif ve proaktif saldırgan olan çocukların olmayanlara oranla kendilerini saldırganlık anlamında daha yetkin gördükleri gözlemlenmiştir (Dodge, Lochman, Harnish, Bates ve Pettit, 1997). Ergenlik dönemindeki bireylerin proaktif saldırgan davranışları daha çok kendilerine yönelik kazanç sağlama veya popüler olma gibi şekilde değerlendirmeleri, bu çalışmadaki ergen örneklemini için de proaktif saldırganlıklarının azalmasında engel olmuş olabilir.

Söz konusu araştırmalardan da anlaşıldığı üzere, gerçekleştirilen deneysel çalışmada katılımcılar proaktif saldırgan yönlerini iyileştirmeye yönelik çaba harcama sürecine girmemiş olabilirler. Aynı zamanda program içeriğinde daha çok olumsuz duygular sonrasında ortaya çıkan dürtüsel davranışlar üzerinde durulmuştur. Bunlardan biri de öfke duygusu ve sonrasında ortaya çıkan reaktif saldırgan davranışlardır. Katılımcı ergenlerden sergiledikleri olumsuz davranışların yerine istedik ve beklendik davranışlar göstermeleri konusunda grup oturumlarında motive edilmiş ve örneklendirilmiştir. Bu da dürtüsel davranışların kontrolünün artmasına, reaktif saldırgan davranışlarının ise azalmasına sebep olmuş olabilir. Proaktif saldırganlık ise reaktif saldırganlığa göre gözlemlenmesi daha güç ve istedik davranış geliştirilmesi daha zor olan bir saldırganlık türüdür. Proaktif saldırgan davranışları olan ergenler sosyal ilişkilerinde diğer yaşlılarına oranla etkileşim ve sosyal yaşantılarını geliştirme ve sürdürme konusundaki çabaları daha az olmaktadır. Elbette ki saldırgan davranış gösteren bireyler ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedirler. Fakat ergenlik dönemindeki bireyler ve proaktif saldırgan çocuklar amaçlarını gerçekleştirmek yolunda bu davranışları gösterme eğilimindedirler (Crick ve Dodge, 1996). Gerçekleştirilen dokuz oturum proaktif saldırganlığı azaltmada yeterli olmamış olabilir ve ayrıca, ergenlerin popüler olma amacı ile kullandıkları bu saldırganlık türü onların bu konuda süreçte daha dirençli olmalarına neden olmuş olabilir. Proaktif saldırganlık düzeyinde deney ve kontrol grupları arasında son test puanları arasındaki farklılığın istedik yönde ve anlamlı olmaması, çalışmanın oturumlarının sınırlı sayıda olması, katılımcı öğrenci profilinin tek bir okul ile sınırlı olması, psiko-eğitim sürecinde proaktif saldırganlığa yönelik somut etkinliklere yeterince yer verilmemiş olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca gruptaki katılımcıların kendileri ile ilgili değişim süreçlerine yönelik çalışmaları bir

tehdit olarak görmelerine, düzenleme süreçlerini sosyal yaşamda kullanmaya yönelik çabalarında direnç göstermelerine ve psiko-eğitim sürecine aktif bir şekilde katılım göstermeyerek edinecekleri kazanımların daha sınırlı olmasına neden olmuş olabilir.

5. 3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık son test puan ortalamaları ile eğitim bitiminden 2 ay sonra uygulanmış olan izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamada farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Diğer bir değişle deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık puanlarındaki azalmanın etkisinin devam edip etmediğine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre duygu düzenleme güçlüğü, proaktif saldırganlık ve reaktif saldırganlık açısından desteklendiği görülmektedir. Başka bir ifade ile deneyin bitişinden 2 ay sonra uygulanan izleme testine göre ergenlere uygulanmış olan eğitimin duygu düzenleme, reaktif ve proaktif saldırganlık açısından etkisinin devam ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre ergenlerin grup sürecinde edindikleri bilgi beceri ve deneyimleri kendi yaşamlarına aktardıkları şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle ergenlere uygulanmış olan duygu düzenleme becerileri eğitim programının uzun süreli ve kalıcı etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programının etkililiğinin devam etmesi, süreçte kullanılmış olan teknik ve yöntemlere dayalı olarak; ev ödevleri verilerek öğrenilenlerin deneyimlenmesi ile, grup dinamiğindeki gelişimin hayata aktarılması ile, bilişsel farkındalık düzeyinin gelişmiş olması ile davranışların analizinin rol oyunları ile görsellendirilmesi ile duyguların her an yaşanması ve süreçte de tecrübe edilmesi ile ve son olarak uygulamayı yapanın katılımcı yaş profili ile yakın aralıkta olması iletişimi güçlendirmiş olması ile gerçekleşmiş olabilir. Bu konuya ilişkin ülkemizde ergen örnekleme ile ilgili duygu düzenleme ve reaktif-proaktif saldırganlığın bir arada etkisine bakılan deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat literatüre bakıldığında benzer ve destekleyen çalışmalar mevcuttur. Çeçen (2002), Bilişsel Davranış Terapisi temelinde hazırlanmış olduğu duyguları yönetme becerileri eğitim programının öğretmen adayları örnekleminde duyguları yönetme becerisini arttırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Gündoğdu (2009), yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki ergenler lehine fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının saldırganlığı azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Sarıca (2008), sosyal beceri programının ergenlerdeki saldırganlık düzeyindeki etkisini incelediği araştırmasında sosyal

beceri eğitiminin saldırganlığı azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Yine ergenlerle yapılan bir çalışmada bilişsel davranışçı grup terapisi programı ile ergenlerin saldırganlıklarının incelendiği başka bir araştırmada bilişsel davranışçı terapi programının ergenlerin öfke ve saldırganlıklarını azalttığı yönünde bulgular mevcuttur (Tekinsav Sütcü, 2006). Bu açıdan bakıldığında bu araştırmada kullanılan bilişsel davranışçı terapi tekniklerinden olan duyguları tanıma ve ifade etme, öfke ve öfkeyi yansıtırma biçimleri, duygu-düşünce ve davranış üçlüsü ve düşünceyi değiştirmeye yönelik grup süreçlerine yer vermesi bakımından saldırganlık değişkenine olan etkisi açısından literatürü destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, ergenlerin gelişimsel dönemleri göz önünde bulundurularak bilişsel süreçler doğrultusunda tekniklerin yanında, duygusal ve davranışsal anlamda değişikliği ve yaşantıları içeren daha geniş kapsamlı olarak bir duygu düzenleme psiko-eğitim programı hazırlanmıştır.

Duygu düzenleme değişkeninin ele alındığı bir başka çalışmada ise farklı bir sonuç elde edilmiştir (Altunbaş, 2014). Bulgulara göre mükemmeliyetçilikle başa çıkma psikoeğitim programının öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme yöntemlerinde olumlu etkisinin olmadığı görülmüştür. Hazırlanan program bilişsel yaklaşıma dayalı olarak, otomatik düşüncelerin belirlenmesi, bilişsel çarpıtmaların saptanması, problem çözme, sokratik sorgulama, medya kullanımı, bilgi verme gibi genel olarak bilişsel süreçler izlenerek oluşturulmuştur.

Ergenlerde duygu düzenleme ve saldırganlığın aile yaşantısı ile ilişkili olduğu, özellikle ebeveyn tutumlarının etkisinin bulgulandığı araştırmalar mevcuttur (Meyer 2008, MvEwen ve Flouri 2009, Sarıtaş ve Gençöz 2012). Bu gelişimsel süreçte duygular karmaşılaşmaya başlamakla birlikte yaşanan duygusal deneyimlerin yoğunluğu da değişkenlik gösterebilmektedir. Duygu düzenleme süreçleri gelişim dönemlerinin her birinde gelişmeye devam etmektedir. Ayrıca kişi duygu düzenleme yöntemlerini deneyimledikçe ve yaş ilerledikçe farklı yöntem ve teknikler kullanmayı öğrenebilmektedir. Ergenlik dönemindeki kişilerin duygu düzenleme konusunda fikir sahibi olması, olumlu ve olumsuz duygularını anlayabilmeleri, farkında olmaları, kabul etmeleri, ifade etmeleri ve olumsuz duygu durumlarında amaç odaklı olabilmeleri adına aile ilişkileri ve yaşantıları önemli olmaktadır. Bu çalışmada ailelere yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamış olması sınırlılıklarından biridir. Bundan sonraki çalışmalarda hem ergen hem aile ile eşgüdümlü olabilecek şekilde çalışmalar yürütülebilir.

Bu araştırma, eş zamanda farklı liselerde okuyan öğrencileri aynı saatte ve yerde bir araya getirmenin mümkün olamayışı, ulaşımın zor olması, okul dışında grup eğitime yönelik herhangi bir mekânın olmayışı ve öğrencilerin hafta sonları farklı etkinliklerinin bulunması gibi

nedenlerle sadece tek bir lise öğrencileri ile yapılması yönüyle ve deney- kontrol grubu olarak yarı deneysel desenle oluşturulmuş olması bakımından sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda, plasebo grubu da oluşturularak ve farklı lise öğrencileri de örnekleme alınarak deneysel bir çalışma yapılabilir.

Ergenlerde saldırganlıkla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat bu araştırma kapsamında deneysel anlamda incelenirse, sosyal beceri programları, yaratıcı drama temelli programlar, çatışma çözmeye yönelik programlar ve sanatsal içerikli programların saldırganlık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Duygu odaklı eğitim programlarının genel olarak öfke kontrolü boyutunda saldırganlığı azaltma üzerine etkilerini inceleyen grup rehberlik programları da mevcuttur. Fakat duygu düzenleme becerileri ve saldırganlığın ergenler örnekleme için deneysel anlamda etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmadığından saldırganlık ile ilişkili diğer eğitim programlarının ve değişkenlerinin etkililiği ile ilgili bu araştırma üzerinden tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmada ergenler için hazırlanan duygu düzenleme becerileri eğitim programının onların duygu düzenleme becerilerine ve reaktif-proaktif saldırganlıklarına olan etkisine bakılmış ve bu bölümde bulgular tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde verilen grup eğitiminin ergen örnekleme açısından literatüre katkı sağlayacağı ve uygulayıcılara örnek olması açısından da bir ilk olma özelliği taşıdığı düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma bulguları doğrultusunda sonuçlar özetlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılacak uygulamalar ve araştırmalara yönelik olarak önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada uygulanmış olan duygu düzenleme becerileri eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğüne ve reaktif-proaktif saldırganlıklarına etkisi incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık öntest puanlarına göre son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlık ölçekleri öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontestten aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark olduğu, proaktif saldırganlık boyutunda öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontestten aldıkları ortalama puanlar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bakımdan psiko-eğitime katılan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlık düzeylerinde deneysel işlemden öncesine göre oluşan değişim kontrol grubundaki ergenlerin duygu düzenleme ve reaktif saldırganlık düzeyinden farklı olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarındaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlık düzeylerinin psiko-eğitim programına katılıp katılmadığına göre değiştiği ve duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlık düzeylerini azalttığı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda proaktif saldırganlık alt boyutunun deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine fark bulunmuş fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3. Eta kare değerlerine bakıldığında farklı grupta olmanın öntest puanlarından bağımsız olarak hem duygu düzenleme güçlüğü son test puanlarındaki değişimi %28.6'sını, hem de reaktif saldırganlık alt boyutu son test puanlarındaki değişimin %36.1'ini geniş etki olarak açıkladığı bulunmuştur.

4. Deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif -proaktif saldırganlık ölçeklerinden alınan izleme testi toplam puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifade ile deney grubuna uygulanan psikoeğitime programının deneyin bitişinden sonra da devam ettiği söylenebilir.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde çalışmadan sonucunda çıkan bulgular doğrultusunda yeni yapılacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak öneriler aşağıda verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Mersin ili merkez Yenişehir ilçesi mesleki ve teknik Anadolu lisesinde okuyan lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu çalışmaya benzer bir çalışma farklı iller ilçeler ya da ülke genelini kapsayan bir örneklem grubu ile genişletilmiş bir şekilde yapılabileceği düşünülmektedir.

2. Mesleki ve teknik Anadolu lisesinde yapılan bu araştırma Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri vb. çeşitli liselerde ve özel liselerde yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

3. Bu çalışma bilişsel yaklaşımlara dayalı yöntem ve teknikler ağırlıklı olarak kullanılarak uygulanmıştır. Bir başka çalışmada duygu odaklı yaklaşımlara dayalı müdahale ve davranışsal müdahalelere ağırlık verilerek çalışma yapılabilir.

4. Bu psiko-eğitim programı ergen kitlesi dışında çocuklar ve yetişkinlerde çalışılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

5. Ergenler için duygu düzenleme, reaktif- proaktif saldırganlığın yanında yaşam doyumu, depresyon, öfke yönetimi, öz benlik gibi değişkenlerin de olduğu programların hazırlanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

6. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlıklarının azalmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ülkemizde ihtiyacı olan tüm ergenlere uygulanabilmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir program halinde sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin ve reaktif saldırganlıklarının azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu programın benzer nitelikteki ergenlik dönemindeki bireylere Okul Psikolojik Danışmanları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı çocuk evlerinde çalışan uzmanlar ve Rehberlik ve Araştırma merkezinde görevli uzmanlar tarafından kullanılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

8. Bu çalışmada hazırlanan psiko-eğitim programının ergenlerin proaktif saldırganlıklarına etkisi olmadığı bulunmuştur. Bir başka çalışmada proaktif saldırganlığı azaltmak için daha planlı ve stratejik yöntemler olan problem çözme, çatışma çözme becerileri vb. daha çok bilişsel ağırlıklı değişkenler ile ve bilişsel yoğunluğu daha fazla olan grup oturumları düzenlenebilir.

9. Psikoeğitim programının, ergen bireylere hizmet veren kamu ve özel kurum-kuruluşlarda görevli psikolojik danışmanlara tanıtımı yapılarak fayda sağlanabilir.

10. Program örneği basımı yapılarak yaygınlaştırılması ve daha çok kitleye ulaşması sağlanabilir.

11. Programın proaktif saldırganlık alt boyutuna olan etkisinin anlamlı bulunamamasının sebepleri arasında oturum sayısının az olması olabilir. Programa bu bakımdan yeni oturumlar eklenebilir. Proaktif saldırganlığa yönelik olarak sistemli ve daha ayrıntılı bir içerikle psiko-eğitim programı yapılandırılabilir.

12. Bu araştırmada çalışma grubu Mersin ili merkez Yenişehir ilçesinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan 9 ergen ile sınırlı olduğu için programın farklı sayıda katılımcı ile birlikte bu araştırma kapsamında olan ya da başka değişkenler ile olan etkinin incelenebileceği ergen grupları ile test edilmesi yararlı olabilir.

13. Program yaş düzeyine göre sınırlandırılarak çocuk örnekleme ve yetişkin örnekleme ile çalışılabilir.

6. 2. 2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada uygulanmış olan duygu düzenleme becerileri eğitim programında gerekli düzenlemelerin yapılması ile birlikte psikolojik destek ve yardım alanında çalışan kişiler için (psikolojik danışman, psikolog, psikiyatrist, sosyal hizmet uzmanları vb.) sınırlılıklar giderilerek uygulanabilir.

2. Yeni yapılacak olan araştırmalarda farklı değişkenler dikkate alınarak yeniden gruplar oluşturulması ile elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

3. Program uygulanırken üyelerin birbirine benzer deneyimleri içeren yaşantılarını paylaşmaları, üyelerin daha açık ve rahat olabilmeleri, güven duymaları ve model olmaları açısından grup sürecine olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu bakımdan bu ve buna benzer eğitimler ergenler için mümkün olan alanlarda planlanıp sürdürülebilir.

4. Psiko-eğitim uygulamasında ergenlerin duygular ve saldırganlık konusunda bilgilenmeleri ve düzenleme becerileri strateji ve yöntemleri hakkında bilgilendirici içeriklerin verilmesinin faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden ergenlere için düzenlenecek olan eğitimlerin bilgi verici olması da yararlı olabilir.

5. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ergenlerde saldırganlığın bir problem olarak karşımıza çıktığı göz önünde bulundurulduğunda, program analizinde saldırganlık değişkenine yönelik olumlu sonuçların gözlemlenmesi, bu programın saldırganlık değişkeni için de yardımcı olduğu söylenebilir. Saldırganlığa yönelik olarak yapılacak grup eğitimlerinde uygulama açısından kaynak sağlayabilir.

6. Saldırganlığa ve duygu karmaşasına neden olan diğer özellikler dikkate alındığında kişinin ihtiyaçları yönünde okul idaresi ve diğer çalışanlarına ayrıca gelişimsel özelliklerin iyi analiz edilebilmesi açısından da velilere bilgilendirici eğitimler verilebilir.



KAYNAKLAR

- [1]. Adler, A. (1995). *İnsan tabiatını tanıma* (A. Yörükkan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- [2]. Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne- baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- [3]. Aka, B. T. (2011). *Percieved Parenting Styles, Emotion Recognition, and Emotion Regulation In Relation To Psychological Well-Being: Symptoms Of Depression, Obsessive-Compulsive Disorder, And Social Anxiety*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- [4]. Aktan, S. (2016). *Gençlerde erteleme, kişilik özellikleri ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- [5]. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: a transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983
- [6]. Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- [7]. Aldwin, C. M., & Yancura, L. A. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. C. D. Spielberger. (Ed.) (s. 507-510). Elsevier Academic Press Inc.
- [8]. Allen, J. J., & Anderson, C. A., (2016). *General aggression model*. In P. Roessler, C. A. Hoffner, & L. Van Zoonen, (Eds.) *International Encyclopedia Of Media Effects*. Wiley Blackwell.
- [9]. Altan, Ö. (2006). *The Effects Of Maternal Socialization and Temperament On Children's Emotion Regulation*. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- [10]. Altunbaş, G. (2014). *Psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına ve mükemmeliyetçi bilişlerinie etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [11]. Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C. ve Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 66(3), 549-558.
- [12]. Anderson, C. A., & Bushman, B.J. (2002). *Human Aggression*. Annual Review Of Psychology, Sayı: 53, 27-51.
- [13]. Ando, M., Asakura, T., Ando, S., Simons- Morton, B. (2007). A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among japanese early adolescents. *Health Education & Behavior*. 34(5), 765-776.
- [14]. Aracı, A. (2012). *Erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- [15]. Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- [16]. Atalar, D. S. (2014). *Duygu düzenleme, ergenlik ve ebeveynlik*. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- [17]. Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- [18]. Aydın, B., İmamoğlu, S., Canel, N., Yayıcı, L., (2005) . *Ergenlikten yetişkinliğe grup çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [19]. Aytekin, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinde saldırganlık düzeyinin ebeveyn kabul red algısı ve demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- [20]. Babore, A., Picconi, L., Candelori, C. ve Trumello, C. (2014). The emotional relationship with parents: a validation study of the leap among italian adolescents. *European Journal Of Developmental Psychology*, 11(6), 728-739.
- [21]. Baker, L.A., Raine, A., Liu, J. ve Jacobson K.C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal Abnormal Child Psychology*. 36(8), 1265-1278.

- [22]. Balcıoğlu, İ. (2000), *Şiddetin doğal ve toplumsal kaynakları, biyolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan şiddet*. İstanbul: Yüce Yayım.
- [23]. Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice- Hall.
- [24]. Bandura, A., & Walters, R.H. (1959). *Adolescent aggression, englewood cliffs, NJ*: Prentice Hall.
- [25]. Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Chai, A., Barndollar, K., ve Trotschel, R. (2001). The automated will: nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 81(6), 1014-1027.
- [26]. Baş, A. U. Kabasakal Z. T. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online*. 9(1).
- [27]. Ben-Shahar, T. (2012). *Mükemmeli Aramak: Mutluluğun Önündeki Duvar* (B. Akat, Çev.). Ankara: Elma-Akademi Artı Yayınevi.
- [28]. Berkowitz, L. (1993). *Aggression, it causes, consequences and control*. New York: Mcgraw-Hill.
- [29]. Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E. ve Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 29(4), 293-304.
- [30]. Brewer, M. B. Crano, W. D. (1994). *Social psychology*. New York: West Publishing Company.
- [31]. Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational groups*. Usa: Taylor-Francis.
- [32]. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [33]. Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L. ve Garipey, J. (1989). Growth and aggression: 1. childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*. 25, 320-330.
- [34]. Calkins S. D. and Bell M. A. (2010). *Child development at the intersection of emotion and cognition*. Washington, Dc: American Psychological Association.
- [35]. Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadix, M. (2012). Child to parent violence: emotional and behavioral predictors. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), 755-772.
- [36]. Campos, J. J., Campos, R. G. ve Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of motional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402. Doi: 10.1037/0012-1649.25.3.394
- [37]. Card, N.A., Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: a meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.
- [38]. Carpenter, R. W., Trull, T. J. (2013). Components of emotion dysregulation in borderline personality disorder: a review. *Current Psychiatry Reports*, 15(1), 335.
- [39]. Carver, C. S., Scheier, M. F., ve Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56, 267-283.
- [40]. Cenkseven- Önder, F. , Avcı, R., Çolakkadıoğlu, O. (2016). Validity and reliability of the reactive- proactive aggression questionnaire in turkish adolescents. *Academic Journals*, 11(20), 1931-1943.
- [41]. Cohn, A. M., Jakupcak, M., Seibert, L.A., Zeichner, A. ve Hildebrandt, T.B. (2010). The role of emotion dysregulation in the association between men's restrictive emotionality and use of physical aggression. *Psychology Of Men And Masculinity*, 11(1), 53-64.
- [42]. Cole, P. M. , Michel, M. K., ve Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 59(240), 73-100.
- [43]. Coleman, J., Hagell, A. (2007). Nature of risk and resilience in adolescent. *In Coleman and Hagell* (Eds) *Adolescence, risk and resilience against the odds*. U.K: John Willey & Sons Ltd. (Ebook). 1-17.

- [44]. Compas, B. E., Connor, J. K., Osowiecki, D. M. ve Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: implications for coping with chronic stress. In B. H. Gottlieb (Eds.). *Coping With Chronic Stress* (s.105-130). New York: Plenum.
- [45]. Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O. ve Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- [46]. Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O. Ve Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- [47]. Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J. ve Melloni, R.H. Jr. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry Human Development*, 33(4), 279-94.
- [48]. Conway, A. M. (2005) *Girls, Aggression, And Emotion Regulation*. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 75(2), 334-339.
- [49]. Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık.
- [50]. Corey, M. S., Corey, G. ve Corey, C. (2010). *Groups: Process And Practice. (8 Th Ed)*. Belmont Ca: Thomson Brooks Cole.
- [51]. Crick, N. R., Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*. 67(3), 993-1002.
- [52]. Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [53]. Çelik, H., Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- [54]. Çivitçi, A., Türküm, A. S., Duy, B., Hamamcı, Z. (2014). *Okullarda akılcı- duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar: kavramlar, teknikler ve örnek etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [55]. Dane, A. V. ve Marini, Z. A. (2014). Overt and relational forms of reactive aggression in adolescents: relations with temperamental reactivity and self-regulation. *Personality And Individual Difference*, 60, 60-66.
- [56]. Daşçı, E. (2015). *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi. Ankara.
- [57]. Davey, L., Day, A., & Howells, K. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression And Violent Behavior*, 10(5), 624-635.
- [58]. David, O. A. ve Dobrean, D., (2014). *Program for child externalizing behavior: can an emotion regulation enhanced cognitive behavioral parent program be more effective than a standard one?* *Journal Of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(2), 159-178.
- [59]. Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications. [Http://Books.Google.Com.Tr/Books](http://Books.Google.Com.Tr/Books)
- [60]. Demirkapı, E. Ş. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- [61]. Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- [62]. Dennis, T. A. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation And Emotion*, 31(3), 200-207, Doi: 10.1007/S11031-007-9069-6.
- [63]. Denollet, J., Nyklicek I. ve Vingerhoets, J. J. M. (2008) Introduction: emotions, emotion regulation and health. In A. M. Kring, D. M. Sloan. (Ed). *Emotion Regulation And Psychopathology* (s.3-11). New York: The Guildford Press.
- [64]. Deveci, H. , Karadağ, R. , Ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.

- [65]. Diener, E. (2009a). Subjective well-being. In. E. Diener (Eds.), *The science of well-being: the collected works of ed diener, social indicators research series*. New York: Springer. 37, 11-48.
- [66]. Dilekmen, M., Ada, Ş., Alver B. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (10), 927-944.
- [67]. Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. ve Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal Of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- [68]. Dodge, K. A. ve Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal Personal Social Psychology*, 53(6), 1146-58.
- [69]. Doğan, O. (2005). *Spor Psikolojisi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- [70]. Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., ve Sears, R. R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, CT, US: Yale University Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10022-000>
- [71]. Dökmen, Ü. (2002). *Varolmak, gelişmek, uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- [72]. Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: an investigation of into and extra familial bullying. *Journal Of Interpersonal Violence*, 14, 871-886.
- [73]. Durmuş E. ve Gürgen U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-265.
- [74]. Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychology Inquiry*, 9(4), 241-273.
- [75]. Ekman, P. (2003). Emotions revealed (2nd Ed.). New York: Times Books Arriaga, X. B. Ve Rusbult, C. E. (1998). *Standing In My Partner's Shoes: Partner Perspective Taking And Reactions To Accommodative Dilemmas*. Personality & Social Psychology Bulletin, 24, 927-948.
- [76]. Eldoğan, D. (2012). *Üniversite öğrencilerindeki erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal fobi belirtileri ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- [77]. Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy revised*. New York : Kensington
- [78]. Er, G. (2014). *Ergenlikte reaktif proaktif saldırganlık empati ve çocuk yetiştirme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- [79]. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- [80]. Erkan, S., Kaya, A. (2015). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları- 1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [81]. Eron, L.D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435-442.
- [82]. Eron, L. D. (1994). *Theories of aggression: from drives to cognitions*. Huesmann L.(Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum.
- [83]. Erözkan, A. (2006). Öfke ile başa çıkma: bilişsel davranışçı terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 55-63.
- [84]. Erpınar, Z. (2017). *Duygu düzenleme, depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkiler: yaş ve cinsiyet farklılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi. İstanbul.
- [85]. Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I, Poulin, R., Shepard, S. ve Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially component peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442
- [86]. Fehr, B., Russell, J. A. (1991). The concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 60(3), 425-438.
- [87]. Fırat, Y. (2018), *Türkiye'de riskli bir topluluktaki çocukların dirençlilik, duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- [88]. Fite, P.J., Rathert, J.L., Stoppelbein. L. ve Greening, L. (2012). Social problems as a mediator of the link between reactive aggression and withdrawn/depressed symptoms. *Journal Of Child And Family Studies*, 21(2), 184-189.

- [89]. Fite, P.J., Schwartz, S. ve Hendrickson, M. (2012). Childhood proactive and reactive aggression: differential risk for substance use? *Aggression And Violent Behavior*, 17(3), 240-246.
- [90]. Fite, P. J., Stoppelbein. L. ve Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population. *Journal Clinic Child Psychology*, 38(2),199-205.
- [91]. Fong, Josephine (2006). Psychodrama as a preventive measure: teenage girls confronting violence. *Journal Of Group Psychotherapy, Psychodrama ve Sociometry*, 59(3), 99-108.
- [92]. Freedman, J. L., Sears, D.O. And Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- [93]. Frijda, N. H. (2001). The self and emotions. In H. A. Bosma ve E. S. Kunnen (Eds.), *Identity And Emotion: Development Through Self-Organization* (First Ed.). New York: Cambridge University Press (s. 39-57).
- [94]. Froh, J. J., Yurkewicz, C., Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining gender differences. *Journal Of Adolescence*, 32, 633-650. Doi: 10.1016/J. Adolescence.2008.06.006
- [95]. Fromm, E., (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness* (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Panel Yayınevi.
- [96]. Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire- development of a short 18-item version (cerq-short). *Personality And Individual Differences*, 41(6), 1045-1053
- [97]. Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five spesific samples. *Personality And Individual Differences*, 40, 1659-1669.
- [98]. Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2001). Negative life events. cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality And Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- [99]. Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire* (Cerq). Leiderdorp: Datec.
- [100].Garnefski, N., Kraaij, V., ve Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal Of Adolescence*, 28(5), 619-631.
- [101].Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van Den Kommer, T., ve Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *Journal Of Adolescence*, 25, 603-611.
- [102].Geçtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- [103].Geen R.G., Donnerstein E, (Ed.) (1998). *Human aggression: Theories, research and implications for policy*. New York: Academic.
- [104].Green, S.B., Salkind, N.J., Akey, T.M. (1997). *Using spss for windows: Analyzing and understanding data*. New Jersey:Pearson
- [105].Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka* (B. Seçkin Yüksel, Çev.).
- [106].Goleman, D. (2002). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- [107].Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- [108].Gratz, K. L., Roemer, L. (2004). Multidimensional assesment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- [109].Gross, J. J. (1998). The emrging field of emotion regulation: An integrative review. *Review Of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- [110].Gross, J. J. (1999). *Emotion regulation: Past, present, future*. *Cognition And Emotion*, 13(5), 551-573.

- [111].Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- [112].Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.). *Handbook Of Emotion Regulation*. (s. 3-25).New York: The Guilford Press.
- [113].Gross, J. J. (2014) Emotion regulation: empirical and conceptual foundations. *In Handbook Of Emotion Regulation* (s. 3-20). New York: Guilford Press. 3-20.
- [114].Gross, J.J., Munoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *American Psychological Association*, 12, 151-164.
- [115].Gül, S.K., Güneş, İ.D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- [116].Güler, M. (2018). *Grup rehberliği programının engelli çocuğa sahip çalışan annelerin mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve eş tükenmişliği düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [117].Gülgez, Ö., Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 191-208.
- [118].Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- [119].Gündoğru, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [120].Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*:19(3), 257-276.
- [121].Hamby, S. L., Sugarman, D. B. (1999). Acts of psychological aggression against a partner and their relation to physical assault and gender. *Journal Of Marriage And The Family*, 61(4), 959-970.
- [122].Harker, L. ve Keltner, D. (2001). Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 80(1), 112-124.
- [123].Havighurst, S. S., Wilson, K. R. , Harley, A. E. , Kehoe, C. , Efron, D. ve Prior, M. R. (2013). Tuning into kids': Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry ve Human Development*, 44(2), 247-264.
- [124].Haynos, A. F., ve Fruzzetti, A. E. (2011). Anorexia nervosa as a disorder of emotion dysregulation: evidence and treatment implications. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 18(3), 183-202.
- [125].Henry, C. S., Sager, D. W. ve Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent adolescent dyadic behaviours, adolescent qualities and adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- [126].Holmbeck, G. N., O'mahar, K., Abad, M., Colder, C., Shapera ve Updegrove, A. (2006). Cognitive Behavioral Therapy With Adolescents: Guides From Developmental Psychology. In P.C. Kendall (Ed.). *Child And Adolescent Therapy* (s. 419-464). Usa: Guilford Press,
- [127].Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2011). *Social psychology, edinburgh*: Pearson Education Limited, 451-494
- [128].Hsieh, M., Stright, A. D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal Of Early Adolescence*, 32(6), 876-901.
- [129].Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: assessment, intervention and prevention*. New York, Ny: Springer
- [130].Huesmann, R. L. Ve Guerra, G. N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 72, 408-419.

- [131].Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., ve Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal Of Early Adolescence*, 30(5), 691-706.
- [132].Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- [133].Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- [134].Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum.
- [135].Joormann, J., Yoon, K. L., ve Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. I A. M. Kring, D.M. Sloan (Eds.) *Emotion Regulation And Psychopathology: A Transdiagnostic Approach To Etiology And Treatment*, (s. 174-203). New York: Guilford Press.
- [136].Julian D. F. , And H. Josephine(2012). Trauma affect regulation psychoeducation group and milieu intervention outcomes in juvenile detention facilities. *Journal Of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, 365-384. Doi: 10.1080/10926771.2012.673538.
- [137].Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- [138].Kaplan, A. (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [139].Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [140].Karataş, E. (2016). *Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri duygularını ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- [141].Karayılmaz, A. (2006). *Amatör küme futbolcularını saldırganlığa iten psiko-sosyal nedenler(zonguladak süper amatör ligi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- [142].Kaya, E. Ö. (2010). *18-25 Yaş arası işitme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- [143].Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [144].Kayhan, H. (2017). *Ergenlikte saldırganlık ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [145].Kempes, M., Matthys, W., Vries De H. ve Engeland, Van H. (2010). Children's aggressive responses to neutral peer behavior: a form of unprovoked reactive aggression. *Psychiatry Research*, 176, 219-223.
- [146].Kılıçarslan, S. (2006). *Sistemik yaklaşımla bütünleştirilmiş ergenlerde şiddet ve saldırganlıkla başetme psikoeğitim programı*. Adana: Karahan Kitapevi.
- [147].Koerner, K. (2012). *Doing dialectical behavior therapy a practical guide*. New York: The Guilford Press.
- [148].Konrad, S., Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek* (M. Taştan Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları
- [149].Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition And Emotion*, 23(1), 4 - 41.
- [150].Koole, S. L., ve Rothermund, K. (2011). I feel better but I don't know why: The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition And Emotion*, 25(3), 389- 399.
- [151].Kostiuk, Lynne M. (2011). *Adolescent emotion regulation questionnaire: development and validation of a measure of emotion regulation for adolescents*. Doktora Tezi. Alberta Of University. Edmonton, Alberta.
- [152].Kratz, A. L., Davis, M. C., Zautra, A. J., ve Tennen, H. (2009). Emotions. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (s. 315-320). Malden, Ma: Blackwell Publishing.

- [153].Kring, A. M., Sloan, D.M. (Eds.). (2010). *Emotion regulation and psychopathology: a transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York: Guilford Press
- [154].Kunkle, C. E. (2004). *Adolescents' perceptions of interparental conflict and the impact on their aggressive communication traits*, Doctoral Dissertation, West Virginia University.
- [155].Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko- eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [156].Kuzucu, Y. (2008). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [157].Kuzucu, Y. ve Özdemir, E. (2003). *Küçükler için büyüklere*. Ankara: Mamak.
- [158].Langelier, C. A. (2006). *Duygu yönetimi. ergenler için bilişsel- davranışsal beceri oluşturma programı*. (Bilgin, M., Çecen, R. Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- [159].Lansford, J. E. , Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Perir, G. S. ve Bates, J. E. (2006). A 12 year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Abnormal Child Psychology*, 34, 715-724.
- [160].Larsen, R. J., Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In R. F. Baumeister, K. D. Vohs. (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (s.40-61), New York: The Guilford Press.
- [161].Larsen, R. J., Prizmic, Z. (2008). Regulation of emotional well-being: overcoming the hedonic treadmill. In M. Eid, R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (s. 258-289). New York: The Guilford Press.
- [162].Larson,R. ve Lampman-Petratis,C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60(5), 1250-1260
- [163].Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press, Inc.
- [164].Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. Springer Publishing Company.
- [165].Leahy, R. L., Tirch, D., ve Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy, a practitioners's guide*. New York: The Guilford Press.
- [166].Lewis, M. (1993). *The emergence of human emotions*, derl, lewis, m; haviland, m. j. handbook of emotions. New York:The Guilford Press.
- [167].Li, Y. ve Wright, M. F. (2014). Adolescents social status goals: relationships to social status insecurity aggression, and prosocial behavior. *Journal Of Youth Adolescence*, 43, 146 160.
- [168].Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: The Guilford Press.
- [169].Linehan, M. M., Bohus, M., ve Lynch, T. R. (2007). Dialectical Behavior Therapy For Pervasive Emotion Dsyregulation. J. Gross (Ed.), *Handbook Of Emotion Retrieved* (s.581-605). New York: The Guilford Press.
- [170].Lochman, J. E. ve Dodge, K. E. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 62(2), 366-374.
- [171].Lorenz, K. (1996). Ecco homo (İşte insan) (M. Tüzel, Çev.). *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7), 65-77.
- [172].Lorenz, K. (2008). *İşte insan saldırganlığı doğası üzerine*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- [173].Macklem, G. L. (2011). *Evidence-based school mental services: affect education, emotion regulation training, and cognitive behavior therapy*. Boston: Springer.
- [174].Manning, N. N. (2010). *Convergence and divergence of attachment and emotion regulation during adolescence*. Doctoral Thesis, University Of Virginia, Virginia.
- [175].Marici, M. (2015). Psycho-behavioral consequences of parenting variables in adolescents. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 187, 295-300.
- [176].Marcus, R. F., Kramer, C.(2001). Reactive and proactive aggression: attachment and social competence predictors. *The Journal of Generic Psychology*, 162 (3), 260-275.

- [177].Marsee, M.A. Ve Frick, P.J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *J. Abnormal Child Psychology*, 35(6), 969-81.
- [178].Martinko, M. J., Gundlach, M. J., Ve Douglas, S. C. (2002). Toward an integrative theory of counterproductive workplace behavior: a causal reasoning perspective. *International Journal Of Selection And Assessment*, 10, 36-50.
- [179].Mayer Jd., Salovey P., Caruso Dr.(2000). Emotional intelligence as zeitgest, as personality, and as a mental ability. *Journal Of Personality Assesment*, 54, 772-781.
- [180].Mccord, J. (1979). *Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men.* *Journal Of Personality And Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- [181].Mcewen, C., Flouri, E. (2009). Fathers' parenting, adverse life events, and adolescents' emotional and eating disorder symptoms: the role of emotion regulation. *European Child And Adolescence Psychiatry*, 18(4), 206-216.
- [182].Mclaughlin, K.A., Hatzenbuehler, M.L., Mennin, D.S. ve Nolen-Hoeksama, S. (2012). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research And Therapy*, 49(9), 544-554.
- [183].Mesquita, B., Leu, J. (2007). The cultural psychology of emotion. S, Kitayama, D. Cohen (Ed.). *The Handbook Of Cultural Psychology*. New York: Guilford Press.
- [184].Meyer, S. C. (2008). *The socialization of young children's emotion regulation strategies: parental emotional representations, expressivity, and communication style.* Doktora tezi. University Of California, California.
- [185].Miller, M.,Potter-Efron, R. T. (1990). Aggression and violence associated with substance abuse. *Journal Of Chemical Dependency Treatment*, 3, 1-36.
- [186].Mischel, W. ve Desmet, A. L. (2000). Self-regulation in the service of conflict resolution. In Deutsh, M., Coleman, P. T. (Eds.). *The handbook of conflict resolution: theory and practice* (s. 256-275), San Francisco: Jossey-Bass
- [187].Morganet, R. S. (2005). *Yaşam becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları* (S. Gürçay, A. Kaya, M Şaçkes, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [188].Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (H.B. Ayvaşık, M. Sayıl, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- [189].Morris,A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers,S.S. ve Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- [190].Neumann, A., Van Lier, P.A., Gratz, K.L. ve Koot, H.M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1),138-149. doi: 10.1177/1073191109349579.
- [191].Opatow, Susan (1989). The risk of violence: peer conflicts in the lives of adolescents. *American Psychological Association* (s. 11-15). New Orleans.
- [192].Otlu, B. M., İkiz, F. E., Asıcı, E. (2016). Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programının psikolojik danışman adaylarının öz-duyarlılık düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(56) ,273-283.
- [193].Ögel, K. Tarı, I . ve Eke-Yılmazçetin C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme.* İstanbul: Yeniden.
- [194].Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the predicted of depression and submissive behavior: gender and grade level differences in turkish adolscents. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 9, 1516-1523.
- [195].Özdoğan, A. Ç. (2017). *Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- [196].Özgür G. Yörükoğlu G. ve Baysan- Arabacı G. (2011). *Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler.* *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2 (2), 53-60.
- [197].Peets, K., Hodges, E. V. E. (2014). Is popularity associated with aggression toward socially preferred or marginalized targets? *Journal Of Experimantal Child Psychology*, 124, 112-123.

- [198].Pena, L. R., Pacheco, N.E. (2012). Physical-verbal aggression and depression in adolescents: the role of cognitive emotion regulation strategies. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1245-1254.
- [199].Plutchik, R. A. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik, H. Kellerm, (Eds.). *Emotion: Theory, research and experience* (s. 3-33). Orlando, FL: Academic Press.
- [200].Power, M. (2010). *Emotion focused cognitive therapy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- [201].Power, M. J. ve Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder*. New York: Psychology Press.
- [202].Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behaviour*, 22(4), 241-57.
- [203].Pür, İ. G. (2015). *Duygu düzenleme müdahalesi: ileri derecede travmatize olmuş gençlerle çalışmak*. Doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- [204].Raine,A., Dodge,K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. ve Liu,J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behaviour*, 32(2), 159–171.
- [205].Ramirez, J.M. ve Andreu, J.M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity) some comments from a research project. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30 (3), 276-291.
- [206].Richards, J.M. Ve Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 79(3), 410 - 424.
- [207].Robertson, T., Daffern, M. ve Bucks, R.S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression And Violent Behavior*, 17, 72–82.
- [208].Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S.M. ve Arntz, A. (2011). The effects of experimentally induced rumination, positive reappraisal, acceptance and distancing when thinking about a stressful event on affect states in adolescents. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 40, (1). 73-84.
- [209].Roque, L., ve Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior And Development*, 34(4), 617-626
- [210].Rottenberg, J., Gross, J. J. ve Gotlib, I. H. (2005). Emotion context insensitivity in major depressive disorder. *Journal Of Abnormal Psychology*, 114 (4), 627-641.
- [211].Röll J, Koglin U, Petermann F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry Hum Dev*. 43(6), 909-23. Doi: 10.1007/S10578-012-0303-4.
- [212].Rugancı, R.N. ve Gençöz, T. (2008). Psychometric properties of a turkish version of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455
- [213].Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. ve Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, and health* Washington. American Psychological Association, 125-154.
- [214].Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [215].Sarica, A. K. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [216].Sarıtış, D. ve Gençöz, T. (2012). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 117-126.
- [217].Sarıtış, D. (2012). *Ergenlerin psikolojik sağlığı, çocuk yetiştirme davranışları, temel kişilik özellikleri ve duygu düzenleme süreçleri*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara .
- [218].Sarıtış-Atalar, D., Gencöz, T. ve Özen, A. (2014). Confirmatory factor analyses of difficulties in emotion regulation scale (ders) in a turkish adolescent sample. *European Journal Of Psychological Assessment*. 31, 12-19 Doi: 10.1027/1015- 5759/A000199.

- [219].Scharf, C. S. (2000). *Gender differences in adolescent aggression: An analysis of instrumentally us*. Doktora tezi. Central Michigan University.
- [220].Schreiber, Liana R.N., Grant, Jon E. ve Odlaug, Brian L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal Of Psychiatric Research*, 46, 651-658.
- [221].Silk, J.S., Steinberg, L. ve Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), 1869-1880
- [222].Southam- Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (Artıran, M. Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- [223].Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience And Biobehavioral Reviews*, 24, 417-463.
- [224].Spector, P. E., Fox, S. ve Domagalski, T. (2005). Emotions, violence, and counterproductive work behavior. *Perspectives On Workplace Violence*, 3, 29-47.
- [225].Stacie M., Jennifer L., Patricia C., (2013). The effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation, *Research In Human Development*, 10(3), 252-272. Doi: 10.1080/15427609.2013.818488.
- [226].Stark, K.D., Hargrave, J., Hersh, B., Greenberg, M.,Fisher, M., ve Herren, J., (2008). Treatment of youth depression: The action program. In J. R. Z. Abela ve B. L. Hankin (Eds.), *Child And Adolescent Depression: Causes, Treatment And Prevention* (s. 224-229). New York: Guilford.
- [227].Steinberg, L. (2007). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- [228].Steinberg, L. D., Belsky, J. ve Meyer, R. B. (1991). *Infancy, childhood and adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- [229].Suna, H. T. (2018). *Ergenlerde duygu düzenlemesi ve cinsiyete göre mizah tarzlarındaki farklılaşmanın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- [230].Suri, G., Sheppes, G., ve Gross, J.J. (2013). Emotion regulation and cognition. In M.D. Robinson, E.R. Watkins, ve E. Harmon-Jones (Eds.). *Handbook Of Cognition And Emotion* (s. 195-209). Wiley&Sons: England.
- [231].Sünbül, A. Z. (2016). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişki: öz-duyarlık ve duygu düzenleme güçlüğü'nün düzenleyici rolü*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- [232].Szwedo, D. E. (2012). *The development of emotion regulation strategies during adolescence and their associations with youths' psychological adjustment in early adulthood* . Doktora Tezi. University Of Virginia, Virginia.
- [233].Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmelliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [234].Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions In Psychological Science*, 18, 101-105.
- [235].Tekin, Ö. E. (2017). *Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri ve duygu düzenleme süreçleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- [236].Tekinsav Sütcü, G. S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [237].Thompson, R. A. ve Goodman, M. (2010). *Development of emotion regulation: More than meets the eye*. A. Kring ve D. Sloan (Ed.). *Emotion Regulation And Psychopathology* (s. 38-58). New York: Guilford Press.
- [238].Thompson, R. A., (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- [239].Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 59 (23), 25-52.
- [240].Uğur, C. (2018). *Beden eğitimi dersi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin duygu düzenleme güçlükleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antakya örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- [241].Uysal, H. (2017). *Duygu düzenleme güçlükleri ile orthorexia nevrosa arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- [242].Uz-Baş, A., Selda-Öz, F. ve Topçu-Kabasakal, Z. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında reaktif ve proaktif saldırganlık: Okul psikolojik danışmanlarının görüş ve yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 354 – 370.
- [243].Üney, T. (2016). *Ebeveyn evlilik çatışma çözüm stilleri, ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- [244].Valiente, C. ve Eisenberg, N. (2006). Parenting and children's adjustment: The role of children's emotion regulation. Snyder, K., Simpson, J. A. ve Hughes, J. N. (Ed.). *Emotion regulation in couples and families: pathways to dysfunction and health*. American Psychological Association. Washington, Dc, Us: 123-142.
- [245].Verlinden,S., Hersen,M. ve Thomas,J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20, 13-56.
- [246].Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M. ve Tremblay, R. E. (2005). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 34, 685–695.
- [247].Werner, K. Ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. A. M. Kring And D. M. Sloan (Ed.). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*.(s.13-37) New York: The Guilford Press.
- [248].White, B.A., Gordon, H. Ve Guerra R.C. (2015). Callous-unemotional traits and empathy in proactive and reactive relational aggression in young women. *Personality And Individual Differences*, 75, 185–189.
- [249].Widen, S. C., ve Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones ve L. F. Barrett (Eds.). *Handbook Of Emotions*. 21, 348–363. New York: Guilford.
- [250].Susan, W., Marjorie, W., Ellen, L., Brenda, M., Peter, E. (2004). Evaluation of a children's temper-taming program. *The Canadian Journal Of Psychiatry*. 49, 607-612.
- [251].Winstok, Z. (2009). From self-control capabilities and the need to control others to proactive and reactive aggression among adolescents. *Journal Of Adolescence*, 32, 455-466.
- [252].Yalçın, Ç. A. S. (2014). *Duygu farkındalığı ve duygu düzenleme: istismara uğrayan ergenlerde sürekli öfke ve depresyon açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- [253].Yalçın, F. (2015). *Çeşitli parametrelerde orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık ve şiddet eğilim düzeylerinin belirlenmesi (Aydın ili incirliova ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [254].Yap, M. B. H., Allen, N. B. ve Ladouceur, C. D. (2008). Maternal socialization of positive effect: the impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. *Child Development*, 79(5), 1415-1431.
- [255].Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [256].Yazgan İ. B., Bilgin, M. ve Kılıç A., M. (2012). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* Ankara: Pegem Akademi.
- [257].Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.(Kadıköy ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- [258].Yıkılmaz, M., Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*. 4 (35), 54-65
- [259].Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü*. Doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [260].Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6, 3-4.


[261].Zaferođru, M.(2018). *Ergenlerde duygusal tepkisellik ile obsesif kompulsif belirtiler arasındaki iliřkide duygu dűzenleme becerilerinin aracı rolűnűn incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatűrk űniversitesi, Erzurum.

[262].Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., ve Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal Of Behavioral Development*, 25(4), 31–343. Doi: 10.1080/01650250143000157.



EKLER

EK 1. Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Onayları


T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.11846524
Konu : Hikmet AKDEMİR' in
Araştırma İzin Talebi

04.08.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Mersin Üniversitesi Rektörlüğünün 31.07.2017 tarihli ve 483325 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 04/08/2017 tarih ve 34776202-605.01-E.11825768 sayılı Oluru.

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hikmet AKDEMİR'in "*Duygu Düzenleme Becerileri Eğitiminin, Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerine ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi*" konulu araştırma izin talebi incelenmiştir.

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hikmet AKDEMİR'in söz konusu çalışmayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında İlimiz Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulaması uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Emre DURU
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru
2- Mühürlü Anket Soruları (5 sayfa)

Dağıtım:
-Mersin Üniversitesi Rektörlüğüne
(Genel Sekreterlik)
(Yazı İşleri Şube Müdürlüğü)
-Akdeniz, Toroslar, Yenişehir
ve Mezitli Kaymaklığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne)

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
Memur-Ayla SAĞLAM YAŞAR - Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c7b-aa07-3595-beb8-cc50 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.11825768
Konu : Hikmet AKDEMİR'in
Araştırma İzin Talebi

04/08/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesi Rektörlüğünün 31.07.2017 tarihli ve 483325 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hikmet AKDEMİR'in "*Duygu Düzenleme Becerileri Eğitiminin, Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerine ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi*" konulu anket çalışma izin talebi ile ilgili 03.08.2017 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hikmet AKDEMİR'in söz konusu çalışmayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında İlimiz Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kutlu Tekin BAŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (41sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
04/08/2017

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
Memur-Ayla SAĞLAM YAŞAR -Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ad8-6b3d-3577-8a39-df46 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
YENİŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84994148-605.01-E.11908455
Konu : Hikmet AKDEMİR'in
Araştırma Anket İzni

07.08.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04/08/2017 tarihli ve 11846524 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hikmet AKDEMİR'in, "*Duygu Düzenleme Becerileri Eğitiminin, Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerine ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi*" konulu araştırma izni ile ilgili, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazı ve ekli Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Murat KAZAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-Yazı Sureti (1 Sayfa)
2-Valilik Oluru (1 sayfa)
3-Mühürlü Anket Soruları (5 sayfa)

Dağıtım:
Tüm Ortaöğretim Okul Müdürlüklerine

Adres: Güvenciler Mah. 1. Cad. No:118A Yenişehir/ MERSİN
Telefon: 0.324.325 43 25-26 Dahili:115 Fax: 0.324.325 43 27
Ayrıntılı Bilgi İçin : İstatistik Şubesi P.GÜNEŞ Şef
E-Posta: yenisehirortaogretim@gmail.com Web Sitesi: <http://yenisehir33.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0518-8c24-3b82-8754-2f10 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği

DDGÖ

Aşağıdaki cümlelerin size ne sıklıkla uyduğunu altlarında belirtilen 5 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Her bir cümlenin altındaki 5 noktalı ölçekten, size uygunluk yüzdesini de dikkate alarak, yalnızca bir tek rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

1	2	3	4	5
Bazen (%11 - %35)		Çoğu zaman (%66 - %90)		
Hemen hemen hiç (%0 - %10)		Yaklaşık yarı yarıya (%36 - %65)		Hemen hemen her zaman (%91 - %100)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ne hissettiğim konusunda netimdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ne hissettiğimi dikkate alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Duygularım bana dayanılmaz ve kontrolsüz gelir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ne hissettiğim konusunda hiçbir fikrim yoktur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Duygularıma bir anlam vermekte zorlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ne hissettiğime dikkat ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ne hissettiğimi tam olarak bilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ne hissettiğimi önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ne hissettiğim konusunda karmaşa yaşarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kendimi kötü hissetmeyi kabullenebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendime kızarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Kendimi kötü hissettiğim için utanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Kendimi kötü hissettiğime işlerimi bitirmekte zorlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Kendimi kötü hissettiğimde kontrolden çıkarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Kendimi kötü hissettiğimde uzun süre böyle kalacağıma inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Kendimi kötü hissetmenin yoğun depresif duyguyla sonuçlanacağına inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Kendimi kötü hissettiğimde duygularımın yerinde ve önemli olduğuna inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

18. Kendimi kötü hissederken başka şeylere odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
19. Kendimi kötü hissederken kontrolden çıktığım duygusu yaşarım.	1	2	3	4	5
20. Kendimi kötü hissediyor olsam da çalışmayı sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
21. Kendimi kötü hissettiğimde bu duygudan dolayı kendimden utanırım.	1	2	3	4	5
22. Kendimi kötü hissettiğimde eninde sonunda kendimi daha iyi hissetmenin bir yolunu bulacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
23. Kendimi kötü hissettiğimde zayıf biri olduğum duygusuna kapılırım.	1	2	3	4	5
24. Kendimi kötü hissettiğimde de davranışlarım kontrolüm altındadır.	1	2	3	4	5
25. Kendimi kötü hissettiğim için suçluluk duyarım.	1	2	3	4	5
26. Kendimi kötü hissettiğimde konsantre olmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
27. Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
28. Kendimi kötü hissettiğimde daha iyi hissetmem için yapabileceğim hiçbir şey olmadığına inanırım.	1	2	3	4	5
29. Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendimden rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
30. Kendimi kötü hissettiğimde kendimle ilgili olarak çok fazla endişelenmeye başlarım.	1	2	3	4	5
31. Kendimi kötü hissettiğimde kendimi bu duyguya bırakmaktan başka çıkar yol olmadığına inanırım.	1	2	3	4	5
32. Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarım üzerindeki kontrolümü kaybederim.	1	2	3	4	5
33. Kendimi kötü hissettiğimde başka bir şey düşünmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
34. Kendimi kötü hissettiğimde duygumun gerçekte ne olduğunu anlamak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
35. Kendimi kötü hissettiğimde kendimi daha iyi hissetmem zaman alır.	1	2	3	4	5
36. Kendimi kötü hissettiğimde duygularım dayanılmaz olur.	1	2	3	4	5

EK 3. Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği**RPS**

Yönerge: Çoğumuzun öfkeli hissettiği ya da yapmamamız gereken şeyleri yaptığı zamanlar vardır. Aşağıdaki maddelerin her birini, 0 (hiçbir zaman), 1 (bazen) ya da 2 (sık sık/genellikle) daire içine alarak değerlendiriniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünerek vakit kaybetmeyiniz. Sadece ilk aklınıza gelen seçeneği işaretleyiniz. Bütün maddeleri cevapladığınızdan emin olunuz.

1.	Beni kızdırdıklarında başkalarına bağırırım	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
2.	Üstün olduğumu göstermek için başkalarıyla kavga ederim	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
3.	Kışkırtıldığımda öfkeyle tepki gösteririm.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
4.	Başka öğrencilerden onlara ait şeyleri alırım.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
5.	Engellendiğimde öfkelenirim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
6.	Zevk için (eğlence için) eşyalara zarar veririm.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
7.	Sinir krizi geçiririm	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
8.	Çılgına döndüğüm zaman eşyalara zarar veririm.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
9.	Havalı görünmek için arkadaş grubunda kavga ederim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
10.	Oyunu kazanmak için başkalarını incitirim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
11.	İşler istediğim gibi olmazsa öfkelenir ya da deliye dönerim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
12.	İstediğim şeyleri başkalarına yaptırmak için fiziksel güç kullanırım.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
13.	Oyunu kaybettiğimde öfkelenir ya da çılgına dönerim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
14.	Başkaları beni tehdit ettiğinde öfkelenirim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
15.	Başkalarından para ya da eşya elde etmek için güç kullanırım.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
16.	Kendimi birine vurduktan ya da bağırdıktan sonra daha iyi hissederim.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
17.	Birini tehdit eder ya da zorbaca davranırım.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
18.	Zevk için açık saçık telefon görüşmeleri yaparım.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
19.	Kendimi savunmak için başkalarına vururum.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
20.	Arkadaşlarımı toplayıp birlikte diğerlerinin karşısına çıkarım	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık

21.	Kavgada kullanmak için yanımda bıçak, çakı gibi aletler taşıırım	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
22.	Sataşıldığında başkalarına öfkelenir veya çığına döner ya da vururum	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık
23.	Benim için bir şeyler yapmaları için başkalarına bağıırım.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık



EK 4.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma yüksek lisans tez çalışması adına yürütülmektedir. Araştırmada katılımcıların çeşitli durumlara ilişkin algıları incelenmektedir. Ölçme araçlarında sorulan sorulara gerçek düşüncelerinizi ifade etmeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Elde edilen bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Hikmet AKDEMİR
Mersin Üniversitesi
RPD Yüksek Lisans Öğrencisi
(Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ)

1. Cinsiyetiniz: (K) (E)

2. Yaşınız: _____

3. Sınıfınız: 9() 10() 11() 12()

4. Kardeş sayınız (Kendiniz dahil):

5. Anne Baba Birlikte() **Ayrı**()

6. Annenizin öğrenim durumu:

() Okur-yazar değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Yüksekokul/Üniversite

7. Babanızın öğrenim durumu:

() Okur-yazar değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Yüksekokul/Üniversite

8. Algılanan aile sosyo-ekonomik düzeyi:

() Çok yüksek-Yüksek

() Orta- Ortaca

() Düşük- Çok düşük

9. Yaşamınızın büyük bölümünün geçtiği yer:

() Köy- Kasaba

() Küçük şehir

() Büyük şehir

10. Algıladığınız anne-baba tutumları:

() **Otoriter** (Çoğunlukla çocuğuna katı, otoriter bir tutum içerisinde davranan anne-baba tutumu)

() **İlgisiz** (Çocuğun isteklerine denetim ve sınırlama getirmeyen, çocuklarını ihmal edip onların ilgi ve gereksinimlerine karşı kayıtsız davranan anne-baba tutumu)

() **Demokratik** (Çocuğa içten ve derin bir sevgi duyan, olumlu rol modeli oluşturan çocuklarına sorunlarının çözümü konusunda rehberlik yapan anne-baba tutumu)

() **Koruyucu/İstekçi** (Çocuğa gereğinden fazla müdahale eden anne-baba tutumu)

11. Daha önce grup eğitimi aldınız mı? Evet ise kısaca konuyu belirtiniz.

() Hayır () Evet.....

EK 5. DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM: PROGRAMA GİRİŞ ve TANIŞMA

AMAÇLAR:

1. Grup üyelerinin birbiri ile tanışmasını sağlama
2. Programın genel amacının ve oturumun amacını kavrayabilme
3. Grup kurallarının belirlenmesini sağlama
4. Bireysel amaç oluşturma ve hedef belirlemeyi fark etme
5. Özetleme -değerlendirme

KULLANILACAK ARAÇLAR: Kalem-kağıt, yapışkanlı not kağıdı, yazı tahtası

SÜREÇ:

Öncelikle grup lideri kendisini tanıtır ve grubun ne amaçla toplandığını açıklar. Daha sonra grup üyelerinden tanışma etkinliği yapılacağı için ayağa kalkmaları ve daire şeklinde durmaları istenir. Etkinlik her öğrencinin kendi isminin baş harfi ile başlayan, kendilerine olumlu bir özellik yükleyerek yani bir sıfat takarak ismini söylemesi istenir. “Merhaba ben Adil Ayşe” gibi. Sonra bir yanındaki arkadaşını hem kendinden öncekilerin sıfatını ve isimlerini, hem de kendi sıfatı ve adını söyleyerek etkinlik devam eder. “Adil Ayşe, Yaratıcı Yavuz ben de Sakin Selim” gibi. Bu ısınma ve tanışma etkinliğinde kendine sıfat bulmakta zorlanan bireylere grup lideri yardımcı olur. Daha sonra etkinlik bitiminde grup üyelerine duygu ve düşünceleri sorulur.

Grup lideri üyelere birer kağıt ve kalem dağıtır ve kağıda kendi ellerini üzerine koyarak, bir el çizimleri istenir. Elin her parmağına da kendilerini tanıttığı şekilde en sevdiği renk, en sevdiği hobisi, görmek istediği bir yer gibi özellikler yazması, elin içine de kendisinde gördüğü üç olumlu özelliği ve olmak istediği üç olumlu özelliği yazarak yazma işlemi bitirilir. Grup lideri kağıtları toplar ve gruba tek tek kağıtları okuyarak kim olabileceğinin tahmin edilmesini ister. Bu etkinlikte diğer üyelerin ilgili kişinin özelliklerini ilk gözlemleri ile ne kadar tahmin edilebileceğinin, ilk izlenimlerin öneminden bahsedilir. Daha sonra grup üyeleri tarafından yapışkanlı not kağıtlarına isimler yazılıp yakalara asılır.

Grup lideri grup kurallarını açıklamaya geçmeden önce “Sizce kurallar gerekli midir? Niçin” sorusunu yöneltir ve tartışmaları istenir. Grup lideri grup içinde herkese eşit söz hakkının verilebilmesi ve herkesin hakkının korunması amacıyla bazı temel kurallar konulması gerektiğini açıklar. Tartışma sonucunda kuralları oluşturmak için grup üyelerinden olmasını istedikleri kuralları söylemeleri istenir. Kurallar grup lideri tarafından tek tek tahtaya yazılarak herkesin görmesi sağlanır. Özellikle gizlilik, gönüllülük, eşit konuşma süresi, gruba devam, dinleme ve zamanında katılma gibi temel kuralların üzerinde durularak kurallar oluşturulur.

Grup lideri üyelere bu eğitim programına ve gruba katılmamanın nasıl bir his olduğunu sorarak grup üyelerinin gruba yönelik düşünce ve hislerini paylaşmalarını ister.

Grup lideri grubun sonuna kadar ki genel amaçları açıkladıktan üyelere birer kağıt dağıtır. Herkesin burada olma amacını belirtebileceği birkaç cümle ile yazmasını ister ve grup lideri tarafından yazılan amaçların programa uygun yönleri üzerinde durularak belirlenmesi açısından yardımcı olur. Grup lideri hedef belirlemede kritik durumları üyelere açıklar ve kağıda üç önemli soruyu yazmalarını ister.

- Hedeflerim kendimi değiştirmek üzere mi?
- Hedeflerim benim elimde olabilecek şeyler mi?
- Hedeflerim ne kadar gerçekçi? (Langelier, 2009)

Bu üç soru doğrultusunda bir sonraki oturuma kadar hedeflerini değerlendirmeleri ve tekrar yazmaları için ev ödevi olarak üyelere verilir.

Grup lideri bu ilk oturumdaki paylaşımlar için üyelere teşekkür eder. Grup üyelerine merak ettikleri soruları sorabileceklerini belirtir. Oturumun özetini grup lideri yaparak bir sonraki oturumun konusunu açıklar. Gizlilik konusunun üzerinde kısaca tekrar durularak oturum sonlandırılır ve bir sonraki tarih belirtilir.

2. OTURUM: DUYGULARIMIZ VE FARKINDA OLMAK

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanmasını sağlama
2. Davranışsal hedeflere yönelik grup üyelerinin kendilerini sorgulamasını ve özel hedeflerin belirlenmesini sağlama
3. Farkındalığın ne olduğuna ilişkin tanım yapabilme ve örnekler verebilme
4. Duygu farkındalığı adına duygu kavramını tanımlayabilme
5. Hissedilen farklı duyguları da tanıyabilme
6. Özetleme- değerlendirme
7. Ev ödevi

KULLANILACAK ARAÇLAR: Kağıt, kalem, daha önceden grup lideri tarafından oluşturulmuş duygu listesi kağıdı.

SÜREÇ:

İkinci oturuma geçmeden önce grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanıyabilmeleri ve birinci oturumdaki yapılan tanışma etkinliğini hatırlamak amacıyla yeni bir ısınma oyunu oynanır. Grup üyelerine birden başlayarak sırayla sayılar verilir, tek sayı olanlar bir tarafa ve çift olanlar bir tarafa olacak şekilde karşılıklı yerleşirler. Grup lideri bazı yönergeler vererek o yönergeye uyanların bir adım öne çıkmalarını ister ve sonra yerlerine geçerler. Örneğin; ismi A harfi ile başlayanlar; ayakkabı numarası 38 olanlar, mavi rengi sevenler, kardeş sayısı iki olanlar, tek olanlar, müziği sevenler, kitap okumayı sevenler gibi grup dinamiğine göre

sorular şekillendirilebilir. Bu oyun grup üyelerinin, kendileri ile aynı özelliği paylaşanların olduğunu fark etmesi ve daha rahat hissetmeleri bakımından sürece katkıda bulunmuştur. Daha sonra üyeler kendi yerlerine oturarak oturuma başlanır.

Grup lideri öncelikle gönüllü bir üyeden bir önceki oturumda yaşananları hatırlatmasını ister. Bir önceki oturumun hatırlanmasının ardından verilen ev ödevleri ile ilgili paylaşımlar ve yazılan amaçların gönüllülük çerçevesinde paylaşılmasını ister. Bireysel hedeflerin, grubun genel amaçları doğrultusunda belirlenmesinden sonra grup lideri tarafından bu oturumun amacı açıklanır.

Grup lideri oturumun amacı doğrultusunda grup üyelerine “Sizce farkındalık nedir?” sorusunu yöneltir. Üyelerin farkındalık konusundaki geri dönütleri alındıktan sonra grup lideri tarafından farkındalığın ne olduğu açıklanır. Farkındalık açıklandıktan sonra grup üyelerinden farkındalığa ilişkin örnek cümle kurmaları istenir (Örneğin: “Şimdi ve burada bir amaç için bulunduğumun farkındayım” gibi).

Grup lideri grup üyelerine “peki sizce duygu nedir?” şeklinde ikinci soruyu yöneltir. Grup üyelerinden alınan duyguya ilişkin tanımlar tahtaya yazılır. Tüm fikirler alındıktan sonra grup lideri duygu tanımını yapar ve grup üyelerinden akıllarına gelen tüm duyguları sıra ile söylemelerini ister ve söylenen duyguları tahtaya yazar. Daha sonra lider duygu listelerini üyelere dağıtır ve iki- üç dakika kadar incelemelerini ister. Lider tarafından bu duygulardan hangilerinin daha önce bilinmediği ya da farkında olunmadığına ilişkin soru sorulur. “Burada daha önce hissettiğiniz ama ismini bilemediğiniz ve ifade edemediğiniz bir duygu var mı?” şeklinde. Grup üyelerinden alınan geri dönütlerden sonra grup lideri duygu farkındalığa ilişkin örnek cümlelerin kurulmasını ister(Örneğin: “Duygunun ne olduğunu ve nasıl meydana geldiğinin farkındayım” gibi).

Daha sonra dağıtılan duygu listesi kağıtları toplanır ve tahtada yazılanlara tekrar ekleme yapmaları istenir. Grup üyelerinden alınan yeni duygu isimleri tahtadaki listeye eklenir ve grup lideri tarafından duyguların ne kadar fazla ve çeşitli olduğu, kendimizi ifade ederken ya da duyguları açıklarken aslında kullanabileceğimiz farklı duyguların da önemi üzerinde durulur. Duygu listesi kağıtları tekrar dağıtılır ve üyelere isimlerini yeni duydukları duygularla ilgili örneklerin verilmesi istenir(Örneğin: “Geçen gün olduğunda kendimi çok dirençli ve güvenli hissettim” gibi).

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Grup lideri tarafından grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar hissedilen duygu durumlarını farkındalık çerçevesinde not edip getirmelerini ister. Bir sonraki oturumda üzerinde durulacak konu bilgisi verilir. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

3. OTURUM: DUYGU KARMAŞASINI ANLAMAK

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama
2. Gelişimsel olarak içinde bulunulan dönemde yaşanan duygu karmaşasını fark etme ve anlamlandırabilme
3. Duyguların zihinde ve bedende nasıl yansıdığı fark etme
4. Yaşanılan duyguların yoğunluk derecelendirilmesinin önemini kavrama
5. Özetleme- değerlendirme
6. Ev ödevi

KULLANILACAKARAÇLAR:

SÜREÇ:

Öncelikle grup oturumuna ısınma etkinliği olarak bir önceki oturumu da destekleyici nitelikte grup liderinin önceden hazırlamış olduğu duygu emojileri sandalyelere bırakılır ve üyelerden bugün yoğun olarak hissettikleri duygu emojisinin bulunduğu sandalyeye oturmaları istenir. Herkes oturduktan sonra o duyguya ilişkin, geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığı ve paylaşılmak istenen bir konu olup olmadığı grup üyelerine sorulur ve söz hakkı verilir. Oturum sonunda bu kartlar toplanır ve grup lideri tarafından tek tek kartlar gösterilerek bu oturumun sonunda hissedilen duygular öğrenilir.

Grup lideri ev ödevleri ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim almak için “Geçtiğimiz oturumdan bu yana yaşadığınız ve not ettiğiniz farkı duygular nelerdir? sorusu yöneltilerek paylaşımlar alınır.

Grup lideri bu oturumun amaçlarından olan gelişimsel olarak duygu karmaşasını anlamak adına öncelikle trafik sıkışıklığı metaforundan yararlanılarak, grup üyelerinden trafik sıkışıklığında neler olduğu, kaç kez trafikte sıkıştıkları ve bunu yaşarken neler hissettikleri ve trafik sıkışıklığına yakalanan insanların neler yaptığı şeklinde trafik sıkışıklığını tanımlamalarını ister. Daha sonra grup lideri bu yaş(13-18) aralığında yaşadıkları duygu karmaşaları nasıl ve neler olabileceğini, trafik sıkışıklığı metaforuna yerleştirerek kendi yaşantılarından örnekler vermeleri istenir. Grup lideri bu dönemde yaşanan duygu karmaşasını açıklar.

Duygusal karmaşa açıklandıktan sonra grup lideri oturum amacı doğrultusunda duyguların bedende ve zihinde canlandırmak adına grup üyelerinden gözlerini kapatmaları ve akıllarına gelen ve kendilerini çok üzgün hissettikleri bir olayı hatırlamalarını ister. Gözlerini açmadan yönergeler devam eder. Şu an neredesiniz? , yakınıınızda kimler var? , neler oluyor?,

kalbiniz hızlı atıyor mu?, çok sakin misiniz? , ağlıyor musunuz ?, vücudunuzda neler oluyor? gibi sorular ile hayalde canlandırma ve bedensel etkileri fark etmeleri sağlanır. Grup lideri üyelere yaşadıkları süreçte neler olduğunu ve gönüllülerden yaşadıkları olayları anlatmalarını ister. O an yaşadıklarını, şimdi hayal ettikleri sürede fark ettiği zihinsel ve bedensel süreçlerin neler olduğunu paylaşmalarını ister. Bu süreç öfke, sevinç ve korku yaşantıları ile da yapılarak tamamlanır.

Grup lideri üyelere duyguların yaşandığı an ki yoğunluğu ile şu an hayal ederken yaşadıkları yoğunluğu 1- 10 arasında derecelendirmelerini söyler ve her üyenin paylaşması için söz hakkı verilir. Duyguların yaşanma esnasındaki yoğunluklarının insan vücudunda nasıl tepkiler ortaya çıkarabileceğini ve olası zihinsel etkilerinin neler olabileceği grup süreci içerisinde tartışılır.

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Grup lideri tarafından grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar yaşanan herhangi bir duygu karmaşasına dikkat etmelerini ve yoğunluğunu derecelendirmelerini ister. Bir sonraki oturumda üzerinde durulacak konu bilgisini lider söyler. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

4. OTURUM: DUYGU, DÜŞÜNCE VE DAVRANIŞ DÖNGÜSÜNÜ ANLAMAK

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama
2. İnsanların bilişsel yapılarını ve işlevlerini öğrenme
3. Duygu ve düşünceyi ayırt etme
4. Duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olma
5. Duygu düşünce ve davranış üçlüsüne örnek olayları analiz edebilme
6. Özetleme-değerlendirme

KULLANILACAK ARAÇLAR: Kalem, kâğıt, yazı tahtası, “duygularım düşüncelerim ve tepkilerim etkinlik kâğıdı”.

SÜREÇ:

Öncelikle grup oturumuna ısınma etkinliği olarak lider grup üyelerine birer boş kâğıt ve kalem dağıtır. Üyelerden her birinin bir ağaç çizmesini ister. Ağaçları istedikleri gibi yapmakta serbesttirler. Bitirdikten sonra kâğıtları birbirleri ile değiştirmeleri i ve kendilerine gelen ağacı değerlendirmeleri istenir. Herkes kişisel değerlendirmesini bitirdikten sonra lider bireysel farklılıklarımızın olduğu, herkesin aynı konuda farklı düşünce ve duygularının olabileceğini ve davranışlarında farklılaşabileceği açıklamasını yapar.

Grup lideri daha sonra üyelere gönüllü bir kişinin geçen haftayı hatırlatması istenir. Geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığı ve paylaşılacak istenen bir konu olup olmadığı grup üyelerine sorulur ve söz hakkı verilir.

Grup lideri ev ödevleri ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim almak için “Geçtiğimiz oturumdan bu yana yaşadığımız duygu karmaşası oldu mu ve yoğunluğu neydi? sorusu yöneltilerek grup içi tartışma başlatılır ve paylaşımlar alınır.

Grup lideri öncelikle bu oturumun amaçları doğrultusunda insanların bilişsel yapıları ile ilgili bilgilendirici ve akılda kalıcı nitelikte tahtaya görsel çizerek açıklama yapar. Bilişlerimizin geçmişten bu yana getirdiğimiz bilgi ve deneyimlerden, yaşantılarımızdan ve genlerle gelen faktörlerden kaynaklı şekillendiği ve bizim inanç ve düşünme sistemimizi oluşturduğu bilgisi verilir. Düşüncelerimizin hangi durumlarda ortaya çıktığı ile ilgili lider tarafından soru yöneltilir ve geri dönütler alınır.

Grup lideri duygu ve düşünce arasındaki farkı ve ilişkiyi anlamaları adına öncelikle Duygularım Düşüncelerim ve Tepkilerim Etkinlik kağıdını üyelere dağıtır. Ve grup liderinin vereceği örnek cümleler ile ilgili düşüncelerin, duyguların ve tepkilerin neler olacağını yazmalarını ister.

Örnek cümleler:

- Alışveriş için bir markete gittiniz ve yanınızdan geçerken size çarpıp elinizdeki eşyaların düşmesine neden olup hızla kapıdan çıkıyor
- Yakın arkadaşlarınızdan birisi son zamanlarda arkadaş grubunuza katılmıyor.
- Sevdiğiniz bir arkadaş doğum gününüzde sizinle buluşmaya elinde bir hediye paketiyle geliyor.

Grup lideri üyelere cevap olarak yazdıklarını paylaşmalarını ister. Üyelerin paylaşımlarından sonra örnek cümleler değiştirilerek lider tarafından tekrar okunur. Ve düşüncelerin, duyguların ve tepkilerin tekrar yazılması istenir.

- Birkaç dakika sonra biraz önce size çarpan kişinin çocuğunun hastaneye kaldırıldığını öğrendiniz.
- Bu arkadaşınızın ailesinde bir problem olduğunu ve paylaşmadığınızı öğrendiniz.
- Arkadaşınızın yanında getirdiği hediye paketinin sohbet esnasında sizin için olmadığını ve bir başkasına aldığını öğrendiniz.

Grup lideri şimdiki düşünce, duygu ve tepkilerin neler olduğunu ve bu iki farklı durum arasında neleri fark ettiklerini üyelerden paylaşımlarını ister. Bu oturum amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular sorularak paylaşıma devam edilebilir.

- Yaşadığımız durumlarda düşüncelerimiz her zaman doğru mudur?
- Düşüncelerimiz gerçek olan durumla ne kadar örtüşüyor?
- Bazen yaşadığımız olaylara abartılı yaklaştığınız oluyor mu?
- Daha önce verdiğiniz bir tepkiyi daha sonra farklı şekilde davransaydım keşke dediğiniz oluyor mu?
- Yaşadığınız durumlarda hep olumsuz odaklandığınız oluyor mu?

Grup lideri yaşanan olaylar karşısında verilen duygusal tepkilerin ve davranışsal tepkilerin bizim düşüncelerimiz ve inançlarımız olduğunu, her zaman duygularımızın olayın kendisi olmadığını belirtir.

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Grup lideri tarafından grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar yaşadıkları bazı durumlar ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarının neler olduğu ile ilgili kayıt tutmalarını ister. Bir sonraki oturumda üzerinde durulacak konu bilgisini lider söyler. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

5. OTURUM: OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGUSAL DÖNGÜYÜ FARK ETMEK ve OLUMLUYA ODAKLANMAK

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama
2. Duyguları ortaya çıkaran tetikleyicileri fark etme
3. Olumsuz duygusal döngüyü kavrama ve döngüsel yapıya ilişkin duygu düşünce ve davranış analizi yapabilme
4. Olumlu ve olumsuz duygusal döngüde yapılabilecek davranışsal teknikleri kavrama
5. Öğrenilen tekniklerin grup sürecinde canlandırılması aracılığı ile deneyimleyebilme
6. Özetleme-değerlendirme
7. Ev ödevi

KULLANILACAK ARAÇLAR: Kalem, “Duygusal döngü etkinlik kağıdı”.

SÜREÇ:

Öncelikle grup oturumuna ısınma anlamında grup liderinin seçtiği bir etkinlik yapılarak sürece başlanır. Lider oturuma başlamadan önce bu oturumun amacına uygun olarak Düşünce Koridoru oynayacaklarını söyler ve grup üyelerinden ayağa kalkmalarını ve karşılıklı bir şekilde

koridor oluşturmalarını ister. Bu koridorun içinden her üye iki kez geçecektir. Geçerken diğer üyeler sıra ile önce kişinin kendisi ile ilgili zihninden geçebilecek olumsuz şeyler söyleyecek, geri dönerken ise herkes olumlu şeyler söyleyecek. Bu herkes için tamamlandığında olumlu düşüncelerin ve olumsuz düşüncelerin kendilerine nasıl hissettirdikleri grup lideri tarafından sorulur ve geri dönütler alınır.

Grup lideri daha sonra üyelere gönüllü bir kişinin geçen haftayı hatırlatması istenir. Geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığı ve paylaşılacak istenen bir konu olup olmadığı grup üyelerine sorulur ve söz hakkı verilir.

Grup lideri ev ödevleri ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim almak için “Geçtiğimiz oturumdan bu yana yaşadığınız olaylarla ilgili düşünce duygu ve tepkileriniz konusunda aldığınız notları ya da aklınızda kalan bir anınızı paylaşır mısınız? sorusunu yöneltir ve grup üyelerinden geri bildirimler alınır.

Grup lideri oturumun amacı doğrultusunda üyelere duygusal tetikleyiciler ile ilgili döngüsel şemaların olduğu kâğıtları dağıtarak öncelikle incelemelerini ister. Olumsuz duygu durumlarının olduğu döngü kâğıtlarında yer alan kızgınlık ve kaygı döngülerinin tetikleyicilerini yani ilk ortaya çıkmasına neden olan sebebi, sonra ortaya çıkan olumsuz otomatik düşünceleri, olumsuz duyguların ve olumsuz tepkilerin incelenmesinden sonra üyelerin konu ile ilgili düşünceleri sorulur.

Daha sonra grup lideri üyelere boş döngü kâğıtlarını dağıtır ve depresyon ile ilgili olumsuz döngüyü yazmalarını ister. Yazılan döngülerden sonra grup üyelerinden paylaşımlar alınır. Lider tarafından ortaya çıkan olumsuz düşüncelerin neler olduğunun ve olumsuz duygu ve davranışların farkına varmanın kendilerinde nasıl bir etki yarattığı ile ilgili hisleri sorulur. Yazılan bu döngüyü olabilecek en olumlu şekilde tekrar değerlendirerek yazmaları istenir ve boş formlar tekrar dağıtılır. Yaşanan olumsuz bir tetikleyici karşısında ne gibi olumlu düşüncelerin olduğu, duyguların ve davranışların nasıl değişebildiğini görmek adına herkesin yazdığını paylaşması istenir ve grup lideri tarafından zorlanan üyelere fikirler verilir.

Grup lideri üyelere yaşadıkları olumlu ve olumsuz duygulardan örnekler vermelerini ve bu duyguları yaşamının ne gibi zorluk ya da kolaylıklarının olabileceği sorusunu yöneltir. Gönüllü her üyenin geri dönütlerinden sonra grup lideri olumlu ve olumsuz duyguların yaşamda işlevsel olduğu durumlardan örnekler verir.

Gönüllü iki üyenin bir olumlu bir de olumsuz örnek iki olay döngüsü canlandırmalarını ister. Daha sonra iki olay arasındaki farkların tartışılması sağlanır (Bir sonraki oturuma hazırlık niteliğinde).

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Grup lideri tarafından grup üyelerine bir sonraki oturuma

kadar yaşadıkları bazı olumsuz durumlar ile ilgili yapabilecekleri kadar olumlu düşünce ve tepkileri deneyimlemeleri istenir. Bir sonraki oturumda üzerinde durulacak konu bilgisini lider söyler. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

6. OTURUM: OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGULARLA ORTAYA ÇIKAN DAVRANIŞLARIN DÜZENLENMESİ

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama
2. Olumsuz duygularla baş etme kapsamında ortaya çıkan dürtüsel davranışı fark etme ve işlevsel davranışlarla değiştirebilme
3. Etkili ve amaçlı davranmanın sonuçlarının farkına varma
4. Davranış değişikliğine yönelik etkiyi görmek için grup sürecinde rol oynama tekniği ile davranışı ayırt edebilme
5. Özetleme-değerlendirme ile süreç hakkında geri bildirimde bulunabilme
6. Ev ödevi ile öğrenilenleri grup süreci dışında deneyimleyebilme

KULLANILACAK ARAÇLAR: Yazı tahtası ve kalem, Başa Çıkma İfadeleri Formu.

SÜREÇ:

Öncelikle grup oturumuna ısınma etkinliği olarak grup üyeleri ikişerli olarak eşleştirilir. Eşleştirilen gruplara bir iki cümle verilir ve bu cümleler ile ilgili kısa bir hikâye oluşturmaları istenir. Her gruba aynı cümleler verilir.(Örneğin: evde yok muydun? , şapkalar ilgimi çekiyor son zamanlarda) Bu cümlelerin mutlaka kullanılması gerektiği vurgusu yapılır. Oluşturulan hikâyeler grup olarak canlandırılır. Yapılan canlandırmalardan sonra grup lideri aynı cümle ile ilgili farklı yorumların olduğuna ve bireysel farklılıklara dikkat çeker.

Grup lideri daha sonra üyelerden gönüllü bir kişinin geçen haftayı hatırlatması istenir. Ardından lider yapılan ilk 5 oturumun kısa bir özetini yapar ve üyelerden bu 5 oturumu kısaca değerlendirmelerini ister. Geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığı ve paylaşılmak istenen bir konu olup olmadığı grup üyelerine sorar ve söz hakkı verir.

Grup lideri ev ödevleri ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim almak için “Geçtiğimiz oturumda amacımız doğrultusunda, bu oturuma kadar yaşadıkları bazı olumsuz durumlar ile ilgili yapabileceğiniz kadar olumlu düşünce ve tepkileri deneyimlemenizi istemiştik. Yaşamış olduğunuz deneyimleri paylaşır mısınız?” sorusunu yöneltir ve grup üyelerinden geri bildirimler alınır.

Bu oturumun amaçları doğrultusunda lider grup üyelerine bir amaca yönelik olarak davranış sergilemenin nasıl olabileceğini ve sonuçlarında neler olabileceğini sorarak üyelerden fikirler alır. Daha sonra lider bir amaca yönelik etkili davranış sergilemenin öneminden bahseder ve etkili davranış biçimlerine örnek olacak durumlardan bahseder.

Gruba yönelik olarak lider, olumsuz durumlarda olumsuz duygularla baş etmek için etkili davranışların neler olabileceği sorulur ve cevaplar lider tarafından tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan davranış biçimlerinden işlevsel olduğu düşünülen ve işlevsel olmadığı düşünülen davranışlar lider tarafından açıklanarak düzenlenir. Sonra olumsuz duygularla ortaya çıkan dürtüsel davranışların neler olabileceği sorulur ve tahtaya yazılır. Grup lideri üyelerin dönütlerinden sonra her birine Başa Çıkma İfadeleri Formunu dağıtır ve incelemelerini ister.

Grup lideri olumsuz ya da olumlu yaşantılarımızda ortaya çıkan düşüncelerin ve sonrasında davranışların bizim gelecek yaşantımızı nasıl etkilediğini ve davranışların işlevselliğinin önemi üzerinde durur. Daha sonra işlevsel davranışların sonuçlarının neler olabileceği sorularak grup üyelerinden geri dönütler alınır.

Oturum amacı doğrultusunda grup üyelerine lider, örnek durumlar vererek gönüllü iki üyenin durumu işlevsel bir şekilde canlandırmaları ister.

Örnek durumlar:

- Çok sevdiğin bir arkadaşınla bir haftadır konuşmuyorsunuz ve onu okul bahçesinde hiç sevmediğin birisi ile gördün.
- Arkadaşın sabah sana yanında belirli bir miktar parasının olduğunu söyledi ve daha sonra parasını kaybetti. Sonra yanına gelip kaybettiğini ve yanında para olduğunu sadece sana söylediğini ifade etti.
- Ailen bugün arkadaşlarıyla dışarı çıkmaya izin vermedi.

Bu örnekler ergenlik dönemi özellikleri dikkate alınarak çeşitlendirilebilir. Bu canlandırmada amaç kişinin öncelikle ilk hissettiği olumsuz duyguyu devam ettirmemek için, olumsuz eylemde bulunmadan önce yapabileceği işlevsel davranışları görmesini ve sonrasında duygularını fark etmesini sağlamaktır. İşlevsel davranışlar grup liderinin yardımı ile üyelere anlatılmalı.

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Grup lideri tarafından grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar yaşadıkları bazı olumsuz durumlar ile olumlu olarak nasıl başa çıktıklarını ve sonuçlarını deneyimlemeleri ve yazmaları ister. Bir sonraki oturumda üzerinde durulacak konu bilgisini lider söyler. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

7. OTURUM: DUYGULARI İFADE ETME VE İLETİŞİMDE ETKİSİNİ KAVRAMA

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama
2. Olumlu ve olumsuz duyguları doğru zamanda ve yerde ifade etmenin önemini kavrama
3. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde etkin ben dili kullanımını fark etme
4. İletişimde ben diline ilişkin cümleler kurmaya yönelik bilgi edinme
5. Ben dili kullanımı ile duygu ve düşünce ifade etmeyi kavrar.
6. Özetleme-değerlendirme ile süreç hakkında geri bildirimde bulunabilme
7. Ev ödevi ile öğrenilenleri grup süreci dışında deneyimleyebilme

SÜREÇ:

Öncelikle grup oturumuna ısınma etkinliği olarak grup ikiye bölünür ve karşılıklı olarak oturtulur. Bir grup gazeteci ve diğer grupta şirkette çalışanlardır. Gazeteciler şirket sahibi ile görüşmek istemekte çalışanlar ise görüştürmek istememektedir. Gazeteciler ikna etmeye çalışır çalışanlar da gazetecileri ikna etmeye çalışır. 5 dakika sonunda gruplar yer değiştirir. Etkinlik sonunda grup lideri iletişim kurarken neler olduğuna ve sürecin nasıl ilerlediğine yönelik geri bildirimde bulunur. Bu etkinlikte grup üyelerinden alternatif davranış ve fikirlerin neler olabileceğine yönelik paylaşımlar alınır.

Grup lideri daha sonra üyelerden gönüllü bir kişinin geçen haftayı hatırlatması istenir. Geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığı ve paylaşılacak istenen bir konu olup olmadığı grup üyelerine sorar ve söz hakkı verir.

Grup lideri ev ödevleri ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim almak için “Yaşadığınız bazı olumsuz durumlar ile olumlu olarak nasıl başa çıktınız ve sonuçları neler oldu? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?” sorusunu yöneltir ve grup üyelerinden geri bildirimler alınır.

Grup lideri oturumun amacı doğrultusunda duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesinin neden önemli olduğu ile ilgili fikirleri almak için grup üyelerine söz hakkı verir. Grup üyelerinden geri dönütler alındıktan sonra lider duyguların ve düşüncelerin ifade edilme zamanı ve yeri konusunda önemli noktaların neler olduğunu; yaşanan olumlu ya da olumsuz herhangi bir durum karşısında diğerlerine karşı hissedilen duyguların ve düşüncelerin söylenmesi ya da bir şekilde aktarılmasının insan ilişkilerinin daha sağlıklı ilerleyebilmesi açısından önemini açıklar.

Grup lideri grup üyelerine duygularımızı ve düşüncelerimizi ifade ederken kullandığımız sözcüklerin ve nasıl söylediğimizin çok önemli olduğunu belirtir. Ben dilinin kullanılmasının kendimizi ifade etmede çok iyi bir yöntem olduğundan bahseder. Lider ben dilini kişinin

karşısındakini suçlamadan, küçültmeden bir konu yada duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini iletmesidir.

Sen dili ise daha çok karşı tarafın yaptığı olumsuzluklara odaklı cümlelerden oluşur ve karşıya zarar verici şekildedir. Sen dili ile konuşulunca karşımızdaki iletişimi kesebilir, olumsuz benlik algısı olabilir, kendine güvensizlik oluşabilir, savunmaya geçebilir ya da dinlemeyebilir. Bu açıklamalara örnek nitelikte cümleler: Zaten canım sıkkın bir de sen sıkıyorsun, lütfen böyle konuşmayı kes, zaten beni hiç anlamıyorsun, çocuk gibi davranıyorsun, bunu bana nasıl yaparsın ve bunun gibi ifadeler.

Ben dili ile kurulan örnek cümleler: Canım çok sıkkın ve yorgunum bu yüzden seni dinlemekte zorlanıyorum, birbirimizi anlamakta zorluk çekiyorum, bu davranışın ben çok şaşırtdı acaba yanlış mı anladım gibi ifadeler.

Lider tarafından yukarıdaki açıklamalar yapıldıktan sonra sen diline ilişkin örnekler verilip üyelerden ben dili ile duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.

Örneğin: Bugün de yemeğe geç kaldın (Sen dili)

Ailemiz son zamanlarda akşam yemeklerinde bir araya gelemiyor bu beni endişelendiriyor(Ben dili)

Her zaman ödevleri benden yazmak zorunda mısın? (Sen dili)

İstersen ödevlerimizi birlikte yapabiliriz böylece birlikte yeni fikirler üretebiliriz(Ben dili)

Çok alıngansın. Bıktım artık senin bu huyundan. En küçük tartışmada bile küsüyorsun(Sen dili)

Galiba bu durum seni kızdırdı. Ben de bu şekilde tartışmaları istemiyorum. Bu durum beni de üzüyor ve arkadaşlığımız için bu durumu tekrar gözden geçirebiliriz.

Yukarıda verilen örnek cümlelere ek olarak lider tarafından cümleler eklenebilir.

Grup süreci üyelerin katılımı ve süre anlamında olanak veriyorsa gönüllü üyelerden bu küçük durumları canlandırmaları istenir ve olası olumlu sonuçları üyeler ve grup lideri tarafından birlikte değerlendirilerek bu oturumun amacı pekiştirilir.

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Grup lideri tarafından grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar ödev olarak yaşantılarında ben dilini deneyimlemelerini ister. Bir sonraki oturumda üzerinde durulacak konu bilgisini lider söyler. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

8. OTURUM: DUYGULAR DÜZENLENİRKEN ALTERNATİF DAVRANIŞLAR GELİŞTİRME

AMAÇLAR:

1. Bir önceki oturumun hatırlanması ve ev ödevleri ile ilgili geri bildirimlerin alınmasını sağlama
2. Duyguların yönetilmesinde egzersiz kullanımını kavrama.
3. Duygu düzenleme yöntemlerinin tek başına yetersiz kaldığı durumlarda, amaç odaklı olarak diğer kişilerden yardım alma ve model almaya ilişkin farkındalığa sahip olma
4. Bireylerin kendi kişisel iyilik hallerini tanımları için farklı etkinliklere katılmanın önemini fark etme
5. Özetleme-değerlendirme ile süreç hakkında geri bildirimde bulunabilme
6. Ev ödevi ile öğrenilenleri grup süreci dışında deneyimleyebilme

SÜREÇ:

Öncelikle grup oturumuna ısınma etkinliği ile başlanır. Bu etkinlikte grup lideri tahtaya daha önce hazırladığı cümle tamamlama listesini asar. Bu listede duygular sol tarafa yazılır ve her duygu karşılığında yapılabilecek olumlu ve etkili davranışların listesinin yapılabilmesi için üyelerden her duygunun yanına birbirinden farklı olacak şekilde etkinlikler ve davranışlar söylemeleri beklenir. Duyguların karşısına etkinlikler veya davranışlar yazılır(Örneğin: üzgün olduğumda anneme sarılırım. Stresli olduğumda spor yaparım. Neşeli olduğumda arkadaşlarım için sürpriz hazırlarım.vb.). bu etkinlikle birlikte grup üyelerinin olumlu ya da olumsuz duyguları yaşarken yapabilecekleri farklı davranışları görmeleri açısından farkındalık sağlamış olmaktadır.

Grup lideri daha sonra üyelerden gönüllü bir kişinin geçen haftayı hatırlatmasını ister. Geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığı ve paylaşılmak istenen bir konu olup olmadığı grup üyelerine sorar ve söz hakkı verir.

Grup lideri ev ödevleri ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim almak için "Geçen oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede ben dilini deneyimleyenler paylaşabilir mi?" sorusunu yöneltir ve grup üyelerinden geri bildirimler alınır.

Grup lideri bu oturumun amacı doğrultusunda duygu düzenleme sürecinde yardımcı olabilecek gevşeme ve nefes egzersizlerinin nasıl olduğunu anlatır ve üyelere gösterip-yaptırma yöntemi ile süreç içerisinde deneyimlemelerini sağlar. Bu teknikler olumlu ve olumsuz duyguların yaşanma esnasında verilecek olan tepkilerin daha kontrollü olması adına ve rahatlatıcı olabileceği açıklanmıştır.

Grup lideri rahatlatma egzersizlerinin yanında kişilerin bireysel olarak kendi başa çıkma yöntemlerinin olabileceğini ve bazı yöntemlerin kişiye özel olacağını açıklar ve grup üyelerine

“Sizin olumlu ya da olumsuz yaşantılarda istenmeyen duygularla başa çıkmada kullandığınız yöntemler ya da etkinlikler nelerdir? Sorusunu yöneltir. Grup üyeleri kendi deneyimlerinden ve yaşantılarından deneyimledikleri yöntemleri süreçte anlatır. Her üyeye konu ile ilgili söz hakkı verilir.

Lider grup üyelerine her kişinin kişisel anlamda kendini iyi hissettiği etkinliklerin farklılık gösterebileceğini, bireyin kendini tanıması adına imkânlar ölçüsünde çevremizdeki farklı etkinlikleri deneyimleyerek öğrenmenin önemini ifade eder.

Grup lideri paylaşımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder ve gönüllü bir üyeden bu oturumun özetlemesini ister. Özetlemenin ardından lider 9. Oturumun son oturum olacağını belirtir. Gizliliğin ve sonraki oturum tarihinin hatırlatılmasından sonra oturum sonlandırılır.

9.OTURUM: KAPANIŞ VE VEDALAŞMA

AMAÇLAR:

1. Programın ilk oturumdan son oturuma kadar değerlendirilmesinin sağlanması
2. Bireysel amaçlara ulaşmada grup üyelerinin kendilerini ifade etmesinin sağlanması
3. Grubun sonlandırılmasına yönelik duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinin sağlanması
4. Gruba katılmadan önce ve sonra fark edilen değişimlerin açıklanmasının sağlanması
5. Grup üyelerinin birbiri ve grup lideri ile vedalaşması
6. Hoşça kal demenin öneminin kavranması ve kapanış

KULLANILACAK ARAÇLAR: Yiyecek ve içecek

SÜREÇ:

Lider geçen oturumun özetlemesini yapar ve grup üyelerine yönelik olarak oturumların başından sonuna kadar gözlemlerini her üye için tek tek söyler ve onları över. Daha sonra lider grup üyelerinden grubun başından sonuna kadar neler yaşadığını, öğrendiğini ve nasıl bir deneyim yaşadığını ve hislerini paylaşmalarını ister ve gönüllü üyelerden başlayarak paylaşımlar yapılır.

Grup lideri üyelerden grup sürecinin başında üyelerin kendileri için belirlediği amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını 1-10 arasında derecelendirerek değerlendirmelerini ve nedenlerini açıklamak için üyelere söz hakkı verilir. Kendilerinde gözlemledikleri değişimlerin neler olduğu ve bu değişimlerin hangi amaçlar için olduğu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesi sağlanır.

Grup lideri üyelerin grubun ve grup içi ilişkinin sonlanmasına yönelik hislerini paylaşmaları için gönüllü üyelerden başlayarak paylaşımları için gerekli zamanı tanır. Daha sonra grup üyelerinin her birinin diğeri ile vedalaşması için bir etkinlik yapılacağını açıklar.

Bunun için her üyenin grubun ortasına koyulan sandalyeye tek tek oturmalarını ve diğerlerinin de o kişi ile ilgili olumlu düşüncelerini söylemesi ve teşekkür ederek hoşça kal demesini ister.

Grup lideri grup üyeleri ile ilgili gözlemlediği olumlu değişimleri ve katılımları için her üyeye tek tek teşekkür eder ve son kez gizliliğin önemine değinir. Grupta kurulmuş olan arkadaşlığın devamlılığı dilediğini ifade eder. Daha sonra grupça hazırlanmış yiyecekler ikram edilir ve süreç sonlanır.



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Hikmet AKDEMİR
Doğum Tarihi : 1 Ocak 1993
E- mail : hikmet_ehliz@hotmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Mersin Üniversitesi	2010-2014
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Mersin Üniversitesi	2015-2019

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Rehber Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı/MERSİN	2014- halen